
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE UYGULAMALARININ ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Merve Ceylan

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve

Soyadı : Ceylan

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarının Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Philosophy for Children Practices on Third Grade Students' Metacognitive Thinking Skills

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.

Yazar Adı Soyadı: Merve Ceylan

İmza:……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve Ceylan tarafından hazırlanan "Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarının Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Naciye Aksoy

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi) .....

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin Köksal

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi) .....

Üye Prof. Dr. Hakan Dündar

(Sınıf Eğitimi, Kırıkkale Üniversitesi) .....

Üye:.Doç.Dr. Pınar Bulut

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi) .....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nihan Akkocaoğlu Çayır

(Sınıf Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 16/01/2026

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



Anneanneme,

TEŞEKKÜR

Akademik yolculuğumda, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince bilgi birikimi, rehberliği, yönlendirmeleri ve yapıcı eleştirileriyle gelişimime büyük katkı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Naciye AKSOY'a içtenlikle teşekkür ederim.

Görüş ve önerileriyle çalışmanın olgunlaşmasına önemli destek veren tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Hakan DÜNDAR ve Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL'a minnettarım. Ayrıca tez savunma jürisinde yer alarak düzeltme ve geliştirme önerileriyle çalışmanın niteliğine katkı sağlayan sayın hocalarım Doç. Dr. Pınar BULUT ve Dr. Öğr. Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR'a da şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında iş birliği sağlayan kurum ve yetkililere, veri toplama sürecinde yanımda olan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Akademik yolculuğum boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime gönülden teşekkür ederim. Çok istemesine rağmen tezimi tamamladığımı göremeyen kıymetli anneannemin aziz hatırasını sevgi ve rahmetle anıyorum.
Son olarak, bu süreç boyunca sabrı, anlayışı ve koşulsuz desteğiyle en büyük güç kaynağım olan sevgili eşim Emre CEYLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE UYGULAMALARININ ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Merve Ceylan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart 2026

ÖZ

Bu araştırmada, Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) uygulamalarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın kuramsal çıkış noktası, yapılandırılmış tartışma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımlarının ilkokul düzeyinde üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinde etkili olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu doğrultuda, ÇİF oturumlarının öğrencilerin düşünme süreçlerini izleme, düzenleme ve değerlendirme becerilerini destekleyip desteklemediği temel araştırma problemi olarak ele alınmıştır. Araştırma, karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde eşzamanlı üçgenleme deseni kullanılarak yürütülmüş; nicel ve nitel veri kaynakları birlikte ele alınmıştır. Çalışmada, ön test ve son test uygulamaları kapsamında elde edilen veriler, aynı çalışma grubundan toplanmış ve özdeş örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıflarında öğrenim gören, uygulama ve karşılaştırma gruplarına ayrılmış öğrenciler oluşturmaktadır. Gruplar yaş ve cinsiyet dağılımı bakımından dengelidir. Nicel veriler, öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerini belirlemeye yönelik Bilişüstü Ölçeği

aracılığıyla toplanırken; nitel veriler öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem notları ile ses ve video kayıtları yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları ve analiz süreçleri uzman görüşleri ve pilot uygulamalar doğrultusunda geliştirilmiştir. Araştırma süreci her sınıf için 12 hafta boyunca haftada iki oturum olacak şekilde planlanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgular, ÇİF uygulamalarına katılan öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerinde anlamlı bir gelişim olduğunu; karşılaştırma grubunda ise eş değerde bir gelişimin gerçekleşmediğini ortaya koymuştur. Nitel bulgular da bu sonuçları desteklemiş; öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerinde düşünme süreçlerini fark ettikleri, öğrenmelerini izledikleri ve sonraki öğrenme deneyimlerini yönlendirmeye yönelik ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ÇİF uygulamalarının etkili bir yaklaşım olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, ilkokul öğretim programlarında sorgulamaya dayalı felsefi etkinliklere yer verilmesinin ve öğretmenlerin bu doğrultuda desteklenmesinin, öğrencilerin üstbilişsel ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, üstbiliş, üstbilişsel düşünme becerileri, bilişin düzenlenmesi, ilkokul, sorgulamaya dayalı öğretim, karma yöntem

Sayfa Adedi : XVII + 238

Danışman : Prof. Dr. Naciye Aksoy

THE EFFECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN PRACTICES ON THIRD GRADE STUDENTS' METACOGNITIVE THINKING SKILLS

(Ph.D Thesis)

Merve Ceylan

GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2026

ABSTRACT

This study examined the effect of Philosophy for Children (P4C) practices on the metacognitive thinking skills of third-grade primary school students. The theoretical point of departure of the study was the assumption that learning approaches grounded in structured discussion and inquiry may be effective in fostering metacognitive awareness at the primary school level. Within this framework, the main research problem focused on whether P4C sessions supported students' abilities to monitor, regulate, and evaluate their own thinking processes. The study was conducted within the framework of a mixed methods approach using a concurrent triangulation design, in which quantitative and qualitative data sources were considered together. The data obtained from the pre-test and post-test administrations were collected from the same study group, and an identical sampling strategy was adopted. The study group consisted of students enrolled in third-grade classes at a public primary school during the 2022-2023 academic year, who were assigned to implementation and comparison groups. The groups were balanced in terms of age and gender distribution.

Quantitative data were collected through the Metacognition Scale, which was used to determine students' metacognitive thinking skills, whereas qualitative data were obtained through student journals, semi-structured interviews, observation notes, and audio and video recordings. The data collection instruments and analysis procedures were developed in line with expert opinions and pilot implementations. The research process was planned for each class over a period of 12 weeks, with two sessions per week. The quantitative findings revealed a significant improvement in the metacognitive thinking skills of the students who participated in the P4C practices, whereas no comparable improvement was observed in the comparison group. The qualitative findings also supported these results, showing that in their evaluations of the learning process, students became aware of their thinking processes, monitored their learning, and used statements aimed at directing their subsequent learning experiences. The findings suggest that P4C practices may be an effective approach for developing the metacognitive thinking skills of third-grade primary school students. In this context, it is considered that including inquiry-based philosophical activities in primary school curricula and supporting teachers accordingly may contribute to the development of students' metacognitive and critical thinking skills.

Key Words : Philosophy for Children (P4C), metacognition, metacognitive thinking skills, regulation of cognition, elementary education, inquiry-based instruction, mixed-methods.

Page Number : XVII + 238

Supervisor : Prof. Dr. Naciye Aksoy

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER X
TABLOLAR LİSTESİ XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ XVI
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu……...1

1.2. Araştırmanın Amacı……..4

1.3. Araştırmanın Önemi…….4

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları……7

1.5.Sayıltılar……..7

1.6.Tanımlar…….....8

BÖLÜM 2 9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 9

2.1.Felsefe……..9

2.2. Çocuk ve Felsefe 11

2.2.1.Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi……13

2.2.2.Dünya'da ve Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Gelişim Süreci……... 19

2.2.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programları……24

2.2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları……..28

2.2.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Alternatif Yaklaşımlar…….35

2.3. Üstbiliş…….. 37

2.3.1. Üstbiliş ve Biliş İlişkisi……...39

2.3.2. Üstbilişin Bileşenleri……. 40

2.3.3. Üstbilişsel Stratejiler……48

2.3.4. Üstbilişsel Strateji Öğretimi……52

2.3.5. Üstbilişin Ölçülmesi……..56

2.5. İlgili Araştırmalar.....61

2.5.1.Çocuklar İçin Felsefe'ye İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar……...61

2.5.2.Çocuklar İçin Felsefe'ye İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar……...65

2.5.3.Üstbiliş'e İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar……70

2.5.4.Üstbiliş'e İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar……..72

2.5.5. İlgili Araştırmalara Yönelik Genel Değerlendirme……74

BÖLÜM 3 77

YÖNTEM 77

3.1.Araştırmanın Modeli 77

3.2.Çalışma Grubu 80

3.3.Veri Toplama Araçları 83

3.3.1.Nitel Veri Toplama Araçları……84

3.3.2.Nicel Veri Toplama Araçları……86

3.4.Araştırma Alt Problemleri ile Veri Toplama ve Analiz Süreçlerinin Eşleştirilmesi……...88

3.5.Veri Toplama Süreci.....89

3.6.Uygulama Süreci 91

3.6.1.Araştırmacının Rolü……..93

3.6.2. Etik Boyutlar ve Veri Yönetim……94

3.7.Verilerin Analizi.....95

3.8.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 99

BÖLÜM 4 103

BULGULAR VE YORUM 103
4.1. Birinci Alt Problemle İlişkili Bulgular 103
4.1.1. Uygulama Grubu Öğrencilerinin Ses, Video Kayıtları, Öğrenci/Öğretmen Notlarına Dayalı Bulgular……103
4.1.2. Karşılaştırma Grubu Öğrencilerinin Ses, Video Kayıtları, Öğrenci/Öğretmen Notlarına Dayalı Bulgular……...120
4.2. İkinci Alt Problemle İlişkili Bulgular 123
4.2.1.Uygulama Grubu ve Karşılaştırma Grubunun Bilişüstü Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular……...123
4.2.2. Uygulama Grubunun Bilişüstü Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular…….125
4.2.3. Karşılaştırma Grubunun Bilişüstü Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular…….127
4.2.4. Gruplara Göre Bilişüstü Ölçeği'nden Alınan Puanların Zamana Bağlı Değişimi (Grup x Ölçüm Etkileşimi) ile İlgili Bulgular…….128
4.2.5.Uygulama Grubu Öğrencileri ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşmelere İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular……132
4.2.6. Karşılaştırma Grubu Öğrencileri ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşmelere İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular……137
4.3. Üçüncü Alt Problemle İlişkili Bulgular 141
4.4. Dördüncü Alt Problemle İlişkili Bulgular 144
BÖLÜM 5 146
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 146
5.1.Sonuç ve Tartışma 146
5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma……...146
5.1.1.1. Üstbilişsel Boyutlar Bağlamında İnceleme 147
5.1.1.2. Alt Problemler Bağlamında İnceleme 150

5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma……151

5.1.2.1. Üstbilişsel Boyutlar Bağlamında İnceleme 151

5.1.2.2. Alt Problemler Bağlamında İnceleme 153

5.2.Öneriler…….. 159

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler……159

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler…….161

KAYNAKLAR 163

EKLER 183

EK 1. Görüşme Formu ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

EK 2. Bilişüstü Ölçeği 187

EK 3. Ölçek İzin 189

EK 4. İl Milli Eğitim İzni.....190

EK 5. Etik Kurul İzni 191

Ek 6. ÇİF Planı Uygulama Kılavuzu.....194

Ek 7. Daha fazla Kumkurdu (Doğru ve Adil Hikayesi) Kitabı ÇİF Planı.....202

Ek 8. Daha fazla Kumkurdu (Çikolatalı Pasta Hikayesi) Kitabı ÇİF Planı 210

Ek 9. İyi Yürekli Dev Memo Kitabı ÇİF Planı..... 216

Ek 10. Kurbağa ve Murbağa'yla Dört Mevsim (Sürpriz hikayesi) Kitabı ÇİF Plan 223

Ek 11. Bir Fikirle Ne Yaparsın? Kitabı ÇİF Plan 229

Ek 12. Değerlendirme/Gözlem Formu 231

Ek 13. Müfredata Göre Ders Planları.....234

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Lipman'a Göre Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi* 21

Tablo 2. *Lipman'ın Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Programları* *26*

Tablo 3. *Fisher (2008) Göre Sokratik Diyalog ile Çocuklar İçin Felsefenin Farkı* 27

Tablo 4. *Lipman, Sharp ve Oscanyan'a Göre Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzere Kullanılabilecek Sorular* 33

Tablo 5. *Üstbiliş İle İlgili Kavramlar* 38

Tablo 6. *Çalışma Grubu* 80

Tablo 7. *Bilişüstü Ölçeği'ndeki Faktörlerin Madde Sayıları ve İç Tutarlık Katsayıları* 87

Tablo 8 *Araştırma Alt Problemleri ile Veri Toplama ve Analiz Süreçlerinin Eşleştirilmesi* .. 88

Tablo 9. *Uygulama Süreci* 90

Tablo 10. *Bilişüstü Ölçeği Normallik Dağılımı* 96

Tablo 11. *Bilişüstü Ölçeği'nden Alınan Puanların Levenes's Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları* 97

Tablo 12. *Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları* 124

Tablo 13. *Uygulama Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklemler t-Testi Sonuçları* 125

Tablo 14. *Uygulama Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması* 126

Tablo 15. *Karşılaştırma Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklemler t-Testi Sonuçları.* 127

Tablo 16. *Karşılaştırma Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması* 128

Tablo 17. *Uygulama ve Karşılaştırma Gruplarının Bilişüstü Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 129

Tablo 18. *Gruplara Göre Bilişüstü Ölçeği Zamana Bağlı Değişimi (Grup x Ölçüm Etkileşimi)* 130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Lipman'ın ÇİF metodunun ögeleri (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018) 25

Şekil 2. Flavell'in üstbiliş sınıflandırması (Flavell, 1979)..…… 42

Şekil 3. Üstbiliş (Özsoy, 2007)...…….. 43

Şekil 4. Üstbiliş modelleri ……47

Şekil 5. Ön test puanlarına ilişkin Q-Q plot grafiği……97

Şekil 6. Araştırmanın uygulama aşamaları ……..……...102

Şekil 7. "Fikir" kavram haritası……...104

Şekil 8. Kavram haritası……..104

Şekil 9. Öğrenci yazıları……..107

Şekil 10. Origami etkinliği……..……110

Şekil 11. Sınıftan bir kesit……... 114

Şekil 12. Bilişüstü Ölçeği ortalama puanlarının zaman ve gruplara bağlı değişimi…….131

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CPI	Felsefi Sorgulama Topluluğu
ÇİF	Çocuklar İçin Felsefe
IAPC	Çocuklar İçin Felsefenin Geliştirilmesi Enstitüsü
IMPROVE	Birbirini İzleyen Öğretim Basamaklarının Baş Harflerinden Oluşan Bir Kısaltma.
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PWC	Çocuklar ile Felsefe
P4C	Çocuklar İçin Felsefe
P4CGE	Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü
TFK	Türkiye Felsefe Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UKMCTT	Düşünme Becerilerini Ölçme Testi – Düşünmeyi Öğretme Merkez

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmadaki tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerden beklenen yeterlikler, yalnızca bilgi edinme ile sınırlı olmayıp, öğrenme sürecini izleyebilme, düzenleyebilme ve değerlendirebilme gibi üstbilişsel becerileri de kapsamaktadır. Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmesi ve bu süreçleri bilinçli biçimde yönetebilmesi olarak ele alınmakta; öğrenmenin derinliği, kalıcılığı ve transferi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994). Bu nedenle çağdaş öğretim yaklaşımlarında, üstbilişsel süreçlerin hangi pedagojik koşullar altında ve nasıl desteklenebileceği önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, üstbilişsel becerilerin öğretim yoluyla geliştirilebileceğine ilişkin güçlü bulgular bulunmakla birlikte, bu becerilerin ilkokul bağlamında, özellikle erken sınıf düzeylerinde, hangi öğrenme ortamları ve etkileşim biçimleri aracılığıyla desteklenebileceğine ilişkin açıklayıcı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Veenman,

Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Türkiye'de ilkokul öğretim programlarında üstbilişe yönelik kazanımlar dolaylı biçimde yer almakta; ancak bu becerileri doğrudan hedefleyen, sistematik ve süreç temelli uygulamaların sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir (Değirmenci, 2018; Karakelle, 2012; Özsoy, 2007). 2020 sonrası araştırmalar, üstbilişsel becerilerin öğretim yoluyla desteklenmesinin öğrencilerin akademik performansını, öz düzenleme kapasitesini ve öğrenme sorumluluğunu anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir (Favieri, Forte & Casagrande, 2022; Panadero, 2020; Veenman, 2021). Bu bağlamda, sorgulama, diyalog ve düşünsel etkileşimi merkeze alan pedagojik yaklaşımlar, üstbilişsel süreçlerin incelenmesi açısından anlamlı bir araştırma zemini sunmaktadır. Çocuklar için Felsefe (ÇİF), öğrencilerin açık uçlu sorular etrafında düşünmelerini, gerekçelendirmelerini ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerini esas alan bir yaklaşım olarak bu zeminde ele alınmaktadır (Lipman, 2003; Haynes & Murris, 2012). ÇİF uygulamalarında öğretmen, bilgi aktarıcıdan ziyade düşünme sürecini yapılandıran bir kolaylaştırıcı rol üstlenmekte; öğrenciler ise kendi düşüncelerini ifade etme, gözden geçirme ve yeniden yapılandırma süreçlerine aktif biçimde katılmaktadır. Bu yönüyle ÇİF, üstbilişsel becerileri doğrudan öğretmeyi amaçlayan bir programdan ziyade, sorgulama ve diyalog temelli yapısıyla öğrencilerin düşünme süreçlerini görünür kılan ve bu süreçlerin pedagojik olarak incelenmesine olanak sağlayan bir pedagojik bağlam sunmaktadır. Ancak alanyazında ÇİF uygulamalarının çoğunlukla eleştirel düşünme, akıl yürütme ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerine odaklandığı; üstbilişsel süreçlerin özellikle erken sınıf düzeylerinde nasıl ortaya çıktığını, hangi ders bağlamlarında daha işlevsel hâle geldiğini ve öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediğini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Murris, 2013; Panadero, 2020; Ventista, 2019). Bu durum, ÇİF uygulamalarının üstbilişsel boyutunun, çıktılardan ziyade süreç temelli bir yaklaşımla incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada sınıf düzeyi olarak ilkokul üçüncü sınıflarla çalışılması uygun görülmüştür. İlkokul üçüncü sınıf düzeyi, öğrencilerin temel akademik becerileri büyük ölçüde

kazandıkları; buna karşın öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin henüz yapılandığı bir geçiş evresi olarak değerlendirilmiştir. Bu sınıf düzeyinde yer alan serbest etkinlik dersleri, akademik kazanım baskısının görece düşük olduğu, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine, tartışmalar yürütmelerine ve öğrenme sürecine ilişkin farkındalık geliştirmelerine olanak tanıyan bir öğrenme alanı sunmaktadır. Bu derslerin yapısal esnekliği, üstbilişsel süreçlerin doğal sınıf etkileşimleri içinde gözlemlenebilmesi ve pedagojik olarak incelenebilmesi açısından önemli bir araştırma bağlamı oluşturmaktadır. Dolayısıyla üçüncü sınıfın seçimi, yalnızca program uygunluğuna dayalı bir tercih değil; üstbilişsel süreçlerin yapılandırılmasının en görünür hâle geldiği pedagojik koşulların incelenmesine yönelik kuramsal ve yöntemsel bir gerekçeye dayanmaktadır.

Türkiye bağlamında ÇİF uygulamalarını ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde, esnek öğrenme ortamları içerisinde ele alan ve üstbilişsel süreçleri nicel ve nitel veri kaynaklarını birlikte kullanarak inceleyen araştırmaların alanyazında sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye'de yürütülen çalışmaların ÇİF uygulamalarını daha çok eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve değer eğitimi bağlamında ele aldığı; üstbilişsel süreçleri çoklu veri kaynaklarıyla bütüncül biçimde inceleyen araştırmaların ise görece az sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Özsoy, 2007; Akkocaoğlu, 2015; Karadağ & Yıldız Demirtaş, 2018). Bu durum, özellikle ilkokul düzeyinde ve esnek öğrenme ortamlarında yürütülen ÇİF uygulamalarının üstbilişsel boyutlarını ele alan araştırmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde serbest etkinlik dersleri bağlamında yürütülen ÇİF uygulamalarını, öğrencilerin düşünme süreçlerini izleme, düzenleme ve değerlendirme biçimlerini incelemek amacıyla ele almaktadır. Çalışmada üstbilişsel beceriler, önceden doğrulanması beklenen çıktılar olarak değil; sınıf içi etkileşimler ve pedagojik süreçler aracılığıyla nasıl yapılandığı açıklanması gereken bir öğrenme süreci olarak

değerlendirilmektedir. Bu yönüyle araştırma, üstbilişsel süreçlerin erken yaşlarda pedagojik olarak nasıl desteklenebileceğine ilişkin alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, ÇİF uygulamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel düşünme becerilerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın temel araştırma problemi aşağıdaki gibidir:

ÇİF yaklaşımının 3. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi nasıldır ve öğrencilerin ÇİF uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir? Bu probleme dayalı alt problemler de şunlardır:

1. Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin biliş ve bilişin düzenlenmesi bilgileri nasıldır?

2. Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin üst bilişsel becerileri ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Çocuklar için felsefe uygulamalarına dayalı öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin ÇİF uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

ÇİF, dünya genelinde 1970'lerden itibaren kurumsallaşan ve yaklaşık elli yıllık bir birikime dayanan bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Lipman, 2003; Splitter & Sharp, 1995). Özellikle Amerika ve Avrupa bağlamında farklı program ve uygulama örnekleriyle gelişen alan, zaman içinde eleştirel düşünme, etik akıl yürütme ve soruşturan topluluk gibi

temalar etrafında genişleyen bir araştırma alanyazını üretmiştir (Daniel & Auriac, 2011; Trickey & Topping, 2004; Topping & Trickey, 2007). Buna karşılık, Türkiye'de ÇİF'in görünürlüğünün ve akademik üretiminin daha yakın dönemde belirginleştiği; alandaki çalışmaların nicelik ve konu çeşitliliği bakımından görece sınırlı kaldığı görülmektedir (Akkocaoğlu, 2015; Direk, 1993; Türksoy, 2020). Bu bağlamda Türkiye'deki alanyazında uygulama temelli çalışmaların sayısının sınırlı oluşu (Daşdelen, 2021; Koyuncu & Demir, 2022; Okur, 2008; Taş, 2017), ÇİF'in özellikle düşünme ve üstbiliş gibi becerilerle ilişkisini ele alan özgün araştırmalara yönelik bir ihtiyaç alanı ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelemeleri, ÇİF programlarının öğrenciyi aktif katılımcı konumuna yerleştiren ve öğretmeni rehber olarak konumlandıran bir pedagojik yaklaşım olarak tanımlandığını ortaya koymaktadır (Daniel & Auriac, 2011; Fisher, 2008; Haynes, 2008; Lipman, 2003; Splitter & Sharp, 1995; Trickey & Topping, 2004). ÇİF, bireylerin düşünsel gelişimlerini desteklemeyi amaçladığı için özellikle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi yüksek düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirilmiş; bu bağlamda çeşitli araştırmaların konusu olmuştur (Austin, 2020; Gasparatou & Kampeza, 2012; Karadağ & Demirtaş, 2018; Lam, 2022; Zulkifli & Hashim, 2020). Ancak düşünme becerileri arasında yer alan ve bireyin kendi zihinsel süreçlerini fark etmesini, planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini kapsayan üstbilişsel düşünme becerisi ile ÇİF arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum, mevcut araştırmanın özgünlüğünü artırmakta ve alanyazında bir boşluğu doldurma potansiyeli taşımaktadır.

Üstbiliş, bireyin öğrenme süreçlerini yönlendirmede kritik bir rol oynamaktadır (Brown, 1980). Özellikle eğitim bağlamında yapılan araştırmalar, üstbilişsel becerilerin hem çocukların hem de yetişkinlerin akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Kapa, 2001; Kramarski, Mevarech & Arami, 2002; Marge, 2001; Mevarech, 1999; Schoenfeld, 1985; Schurter, 2001; Teong, 2002; Victor, 2004). Ayrıca üstbilişsel farkındalığın gelişimi bireyde öz farkındalık ve sosyal farkındalık gibi temel becerilerin oluşmasına katkı sunmakta; dolayısıyla kişisel gelişimin yanı sıra toplumsal bilinç ve

sorumluluk düzeyini de artırmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, ilköğretim çağındaki bireylerin üstbilişsel becerilerinin desteklenmesinin uzun vadede daha bilinçli, sorgulayıcı ve farkındalık düzeyi yüksek bireylerin yetişmesine katkı sağlama potansiyeli bulunmaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ÇİF uygulamalarının çocuk edebiyatı temelli gerçekleştirildiği görülmektedir (Direk, 2002; Sever, 2010). Çocuk edebiyatı, çocukların yeni kavramları tanıması, düşünsel yapılarını geliştirmesi ve çeşitli durumlar üzerinde derinlemesine düşünmelerine imkân tanıyan güçlü bir araçtır (Direk, 2014; Lipman, Sharp & Oscanyan,1980; Sever, 2010). Bu nedenle, çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla yapılan ÇİF uygulamaları, öğrencilerin kavramsal gelişimlerine ve düşünme becerilerine önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle ilköğretim dönemi çocukların kavram geliştirme açısından kritik bir dönem olması nedeniyle, bu yaş grubuna yönelik uygulamaların hem teorik hem pratik açıdan anlamlı sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ÇİF uygulamalarının öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesinde çocuk edebiyatı aracı olarak kullanılmıştır. Alanyazında üstbiliş ile ÇİF arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmaya rastlanılmaması ve araştırmanın karma yöntemle gerçekleştirilmesi, bu çalışmanın alana özgün bir katkı sunma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının akademisyenlere, program geliştiricilere, öğretmenlere ve ebeveynlere çocuklar için felsefi sorgulamanın düşünme becerilerine katkısını anlama noktasında yol gösterici olabilmesi umut edilmektedir Eğitim ortamlarında ÇİF uygulamalarının hangi yaş gruplarında, hangi konular ve yöntemlerle daha etkili olabileceğine dair somut veriler sunarak öğretim tasarımı ve pedagojik karar alma süreçlerine ışık tutabilir. Ayrıca, uygulama sırasında karşılaşılan zorluklar ve başarı faktörleriyle ilgili bilgiler sağlayarak, ileride yapılacak çalışmalar için sağlam bir temel oluşturabilir.

Bu bağlamda, araştırmanın önemi; düşünme becerilerinden özellikle üstbilişsel düşünmenin çocuklar için felsefe uygulamaları ile ilişkilendirilerek ele alınması, çocuk edebiyatına dayalı

felsefi sorgulamanın öğrenme süreçlerine etkisinin incelenmesi ve eğitimde nitelikli düşünmenin desteklenmesi açısından özgün, bütüncül ve alana katkı sunabilecek bir çalışma olmasıdır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları, belirli koşullar altında elde edilmiş olup bazı sınırlılıkları içermektedir. Bu sınırlılıklar, araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini ve kapsamını da belirlemektedir. Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Katılımcı Grubunun Sınırlılığı: Araştırma, bir ilkokulun 3. sınıf düzeyindeki öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinin tercih edilmesinde, bu sınıf kademesinde ders programının daha esnek olması ve serbest etkinlik derslerine daha fazla yer verilmesi belirleyici olmuştur. Bu nedenle elde edilen bulgular, farklı yaş grupları, sınıf düzeyleri ya da sosyo-kültürel bağlamlardaki öğrencilere doğrudan genellenemez.
2. Veri Türlerinin Sınırlılığı: Araştırma kapsamında elde edilen veriler, ön test-son test ölçümleri ile uygulama süreci boyunca toplanan nitel verilerle sınırlıdır.
3. Uygulama İçeriğinin Sınırlılığı: ÇİF uygulamaları, çocuk edebiyatına dayalı seçilmiş metinlerle yürütülmüştür. Farklı temalara, disiplinlere veya metin türlerine dayalı ÇİF uygulamaları bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

1.5.Sayıltılar

Araştırmanın temelinde aşağıdaki varsayımlar yer almaktadır:

1. Uygulama sürecinin 12 haftalık bir zaman diliminde ve 24 ders saati kapsamında yürütülmesinin, öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerinde anlamlı bir gelişim sağlamak için yeterli olacağı varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF): Çocukların eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan; sorgulamaya dayalı diyalog ortamlarında, bir topluluk olarak düşünme pratiğini merkeze alan pedagojik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bilgi aktarımından ziyade anlam inşasını önceleyerek öğrencilerin akıl yürütme, temellendirme ve öz değerlendirme becerilerini sistematik biçimde güçlendirmeyi hedefler.

Üstbiliş: Kişinin kendi biliş bilgisini önceki öğrenmeleri ile ilintileyerek bilişsel süreçlerini geçmiş ve gelecekle bütünleştirmesi, bir diğer ifade ile düşünmeyi düşünmedir (Flavell, 1979).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çocuklar için felsefe ve üstbiliş kavramlarının temellendirildiği kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda*: felsefe*; *çocuklar ve felsefe; çocuklar için felsefe eğitimi; Dünya'da ve Türkiye'de çocuklar için felsefe eğitiminin tarihçesi; çocuklar için felsefe eğitimi programları; çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları; çocuklar için felsefe eğitiminde alternatif yaklaşımlar; üstbiliş; üstbiliş ve biliş ilişkisi; üstbiliş bileşenleri; üstbiliş stratejileri; üstbiliş strateji öğretimi; üstbilişin ölçülmesi; çocuklar için felsefe ve üstbiliş ilişkisi ve ilgili araştırmalar* başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1.Felsefe

Yirmi birinci yüzyılda, geleneksel becerilerin yanı sıra, çağın gerektirdiği yeni becerilere sahip olmanın önemi giderek artmaktadır. Günümüz dünyası; düşünme üzerine düşünebilen, fikirlerini eleştirel bir süzgeçten geçirebilen, doğru bilgiyi ayırt edebilen ve görünenin ötesindekini fark edebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, sorgulama ve düşünme becerileri her zamankinden daha kritik bir rol oynamaktadır. Söz konusu becerilerin gelişimi ise, öncelikle bireylerde düşünme becerilerinin nasıl destekleneceği ve yapılandırılacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu noktada, düşünme olgusunun temelinde yer alan disiplinlerden biri olan felsefe, önemli bir referans noktası olarak öne çıkmaktadır.

Felsefe, farklı düşünürler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Sokrates'e göre felsefe, bireyin neyi bilmediğinin farkında olmasıyla başlayan bir sorgulama sürecidir. Platon felsefeyi, insanın doğru bilgiye ulaşmasında gösterdiği düşünsel çaba olarak değerlendirirken, Epikuros felsefeyi, insanın mutlu bir yaşam sürmesini amaçlayan eylemler bütünü olarak görmektedir (Hançerlioğlu, 2005). Bu yaklaşımlar doğrultusunda, felsefe genel olarak varoluşa ilişkin derinlemesine düşünmeyi, bütüncül bir kavrayışı, kavramların çözümleyici analizini ve insan yaşamına anlam katacak eylemlere yönelik yönelimleri içeren bir entelektüel uğraş alanı olarak tanımlanabilir. Felsefi düşünmenin ayırt edici yönü, bilgiye ulaşma sürecinde mantıksal akıl yürütmelere dayanmasıdır (Warburton, 2017). Bu düşünme biçimi, sorgulama ile başlar; tartışma, karşıt argümanların geliştirilmesi ve kavramsal çözümlemeler yoluyla ilerler. Felsefe yapmak ise, bu sorgulayıcı ve akılcı sürecin eyleme dökülmüş biçimini ifade eder (Nagel, 2004). Felsefenin temel konusu insandır; felsefi tüm belirlemeler ve savunulan görüşler, doğrudan ya da dolaylı olarak insanı ve insanın dünya ile kurduğu ilişkiyi merkeze alır (Çotuksöken, 2006).

Wittgenstein'a göre felsefe, bir bilgi aktarımı ya da öğretim süreci değil, esasen bir etkinliktir (Wittgenstein, 2005). Bu etkinliğin temelini ise soru sorma eylemi oluşturur. "Nedir?", "Nedendir?" gibi temel sorular felsefi düşünüşün başlangıç noktasıdır. Bu bağlamda, felsefe yalnızca profesyonel filozofların tekelinde değildir; soru sorabilme yetisine sahip her birey, felsefi etkinlikte bulunabilir. Her insan, yaşamının çeşitli dönemlerinde düşünsel sorgulamalara yönelir ve temel varoluşsal ya da kavramsal sorular sorar. Benzer bir görüşü Aristoteles'in de benimsediği görülmektedir. Nitekim Honer, Hunt ve Okholm'a (2003) göre Aristoteles, her insanın felsefe yapmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, felsefenin insan yaşamına ilişkin evrensel bir düşünsel uğraş olduğunu ortaya koymaktadır.

Felsefe eğitimi ile felsefe öğretimi, içerik ve amaç bakımından birbirinden ayrılan kavramlardır. Çotuksöken'e (2005) göre felsefe eğitimi; bireyin soru sorma becerisini geliştirmeyi, var olana farklı bakış açılarıyla yönelmeyi ve düşüncelerini özgün biçimlerde

dile getirmesini sağlamayı amaçlayan özel bir düşünme ve ifade biçimiyle ilişkilidir. Bu bağlamda felsefe eğitimi, filozofların yaşam öykülerini ya da düşünce sistemlerini ezberletmeye yönelik bir bilgi aktarımı süreci olmaktan ziyade, bireyin düşünsel etkinlikte bulunmasını destekleyen bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmada da felsefe eğitiminin, yaşamın içinde yer alan sorgulayıcı bir tutum olduğu; dolayısıyla felsefe yapmanın sadece yetişkinlere özgü değil, küçük yaştaki çocukların da katılabildiği bir etkinlik olduğu savunulmakta ve bu yaklaşım, ilerleyen bölümlerde çeşitli örneklerle temellendirilmektedir.

2.2. Çocuk ve Felsefe

Çocuklar, erken çocukluk döneminden itibaren yönelttikleri sorular aracılığıyla merak duygularını canlı tutar ve bu sorular yoluyla dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar. Bu yönüyle çocukların düşünsel faaliyetleri, felsefenin temel yöntemlerinden biri olan sorgulama ile örtüşmektedir. Nitekim filozof da sürekli sorular sorarak hakikatin izini sürer. Ancak çocuk ile filozof arasındaki temel fark, çocuğun "ne", "neden" ve "nasıl" gibi soruları genellikle kendisinden büyük ve otorite konumunda olan bireylere yöneltmesi iken; filozof bu soruları kendine yönelterek düşünsel bir içe dönüş yaşar (Çotuksöken, 2005). Bununla birlikte çocuklar, okul yaşamına adım attıkları andan itibaren yalnızca belirli ve "doğru" kabul edilen cevaplara yönlendiren, faydacı sorular sormalarının beklendiği bir eğitim anlayışıyla karşılaşırlar. Bu durum, çocuklardaki doğal sorgulama eğiliminin zamanla körelmesine neden olurken, filozoflarda bu sorgulama tutumu yaşam boyu süregider (Matthews, 2000). “Çocuklar için felsefe” kavramının tarihsel kökeni Karl Jaspers’a kadar götürülmekle birlikte (Jaspers, 2018), çağdaş anlamda kurumsallaşması Matthew Lipman’ın geliştirdiği “Philosophy for Children” modeliyle gerçekleşmiştir (Lipman, 2003). Uluslararası alanyazında “Philosophy for Children” (P4C) olarak anılan bu yaklaşım, Türkçe alanyazında “Çocuklar için Felsefe” ya da “Çocuklarla Felsefe” biçiminde kullanılmakta ve aynı

pedagojik geleneğe işaret etmektedir (Direk, 2011b; Tepe, 2013). Bu yaklaşım, okul öncesinden lise düzeyine kadar farklı eğitim bağlamlarında uygulanabilmektedir (Tepe, 2013). Direk'e (2008) göre, çocuklar için felsefe yaklaşımı; çocukların günlük yaşam deneyimleriyle ilişkili bir hikâye, şiir ya da problem durumundan hareketle kavramları keşfetmeleri, bu kavramları tartışmaları ve kişisel yaşantılarıyla ilişkilendirerek derinlemesine düşünmeleri üzerine temellendirilmiştir.

Çocuklar, sordukları sorular aracılığıyla yaşamı, varoluşlarını, benliklerini ve çevrelerindeki dünyayı sorgularlar. Bu yönüyle felsefi düşüncenin temelinde yer alan sorgulama edimi, çocukluk döneminde doğal ve kendiliğinden bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Uygur'a (1996) göre filozof, düşünme sürecini sürekli olarak sorular aracılığıyla derinleştirir; ancak bu sorular çoğunlukla bireyin kendisine yönelttiği içsel sorgulamalardır. Çocuklarda ise sorgulama, daha çok dış dünyaya dönük olarak gelişmekte; sorular çevredeki yetişkinlere ve akranlara yöneltilerek anlam arayışı sürdürülmektedir. Bu durum, çocukların felsefi düşünmeye yatkınlığının doğal bir sorgulama eğilimine dayandığını göstermektedir. Bu bağlamda, çocukların neyi merak ettiklerine, neyi sormak istediklerine dikkatle kulak vermek; onların düşünsel süreçlerini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların düşüncelerini ciddiyetle ele almak ve onları derinlemesine düşünmeye teşvik etmek, yalnızca bilişsel gelişimlerine katkı sağlamakla kalmaz; aynı zamanda onların anlamlı, eleştirel ve özerk yaşamlar sürmelerinin de önünü açar.

İnsan, doğası gereği düşünen bir varlıktır. Bu nedenle, başkalarının yerine düşünülmesini beklemek yerine bireylerin kendi düşünme kapasitelerini geliştirmeleri desteklenmelidir. Çocuklara düşünmeyi ve sorgulamayı öğretmek, onların kendi geleceklerini bilinçli biçimde inşa edebilmeleri açısından temel bir pedagojik sorumluluktur. Üstbilişsel farkındalık geliştirmiş, kendi düşünme süreçlerini değerlendirebilen ve görüşlerine güvenen bireyler yetiştirmek, demokratik toplumların temelidir. Unutulmamalıdır ki, herkesin sustuğu bir anda gerçeği dile getiren de bir çocuktu: "Kral çıplak."

2.2.1.Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

ÇİF, çocukları erken yaşlarda felsefi düşünceyle tanıştırmayı amaçlayan pedagojik bir yaklaşımdır ve bu alandaki girişimlerin gelenekselleşmiş adı olarak alanyazında yerini almıştır (Tepe, 2013). Eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu temel sorunlardan biri, öğrencilerin bilmenin ne anlama geldiğini kavrayamaması ve neyi, neden bilmesi gerektiğine ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmamasıdır. Bu durum, öğrencilerin parça-bütün ilişkisi kurmakta ve anlamlı bütünlükler oluşturmada güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını artırarak düşünme süreçlerini yapılandırmalarına katkı sunmayı hedeflemektedir. Özellikle eleştirel düşünme, akıl yürütme, sorgulama ve kavramsal analiz gibi üst düzey bilişsel becerilerin erken yaşlarda geliştirilmesine olanak sağlayan bu yaklaşım, bireylerin bilgiye yalnızca tüketici olarak değil, aynı zamanda üretici ve sorgulayıcı bir yaklaşımla yönelmelerini desteklemektedir (Haynes, 2008; Lipman, 2003). Bu bağlamda, çocuklar için felsefe eğitimi yalnızca düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin epistemolojik farkındalıklarını da derinleştiren bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Çocukları felsefi düşünceyle erken yaşlarda tanıştırma fikrinin kurumsallaşmış ilk uygulamaları, Amerikalı filozof Matthew Lipman'ın öncülüğünde 1970'li yıllarda başlamıştır. Lipman, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebileceklerini savunarak, bu becerilerin yalnızca yetişkinlere özgü olmadığını ortaya koymuştur (Karakaya, 2006). Bu amaç doğrultusunda ilkokul düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmalarda, çocuklara felsefi içerik barındıran öyküler okumuş ve bu öyküler üzerinden felsefi problemleri tartışmaya açmıştır. Lipman'ın bu yaklaşımı, çocukların düşünsel gelişimlerini destekleyici diyalog ortamları yaratmanın yanı sıra, felsefi sorgulamanın pedagojik gücüne de dikkat çekmiştir. 1974 yılında kurulan "Institute for the Advancement of Philosophy for Children / Çocuklar İçin Felsefenin Geliştirilmesi Enstitüsü (IAPC)", bu yaklaşımın kurumsal bir yapıya kavuşmasını sağlamış ve ÇİF hareketinin yaygınlaşmasına öncülük etmiştir (Karakaya, 2006). IAPC çatısı altında yürütülen

etkinlikler, felsefenin yalnızca sözlü tartışmalarla sınırlı olmadığını; oyun, müzik ve resim gibi yaratıcı ifade biçimlerinin de çocukların felsefi düşünme süreçlerine katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur (Büyükdüvenci, 2001). Matthew Lipman, ÇİF programını geliştirirken Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve öğrenmeye ilişkin bulgularından önemli ölçüde yararlanmıştır. Özellikle Piaget'nin çocuğun bilişsel gelişimini, etkin katılım ve deneyim yoluyla yapılandırdığı yönündeki görüşleri, Lipman'ın çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Piaget'nin yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi esas alan, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp aktif bir bilgi üreticisine dönüştüren kuramsal çerçevesi, ÇİF uygulamalarında da karşılık bulmuştur. Bu bağlamda, Lipman'ın programı, öğrencilerin üstbilişsel becerilere ulaşabilmeleri için sorgulama, tartışma ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarını temel almış ve Piaget'nin yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla güçlü bir kuramsal uyum içinde şekillenmiştir (Karakaya, 2006; Lipman, 2003). Aşağıda açıklanan öğrenme ilkeleri (Fosnot & Perry, 2007) çocuklar için felsefenin yapılandırmacı öğrenmeyle entegre olduğu noktalardır:

• Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, bilgiyi pasif biçimde alan bir özne değil; bilişsel süreçlerini düzenleyen, hipotez geliştiren ve bu hipotezleri sosyal etkileşim içinde sınayarak anlamı yeniden yapılandıran etkin bir özne konumundadır. ÇİF uygulamalarında öğrencinin düşüncesini görünür kılması ve gerekçelendirmesi, bu etkin özne konumunu güçlendirmekte ve üstbilişsel farkındalığın gelişimine katkı sağlamaktadır.

• Bilişsel dengesizlik, mevcut zihinsel şemaların yeni deneyimleri açıklamakta yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkar ve öğrenme sürecini harekete geçiren bir gerilim alanı oluşturur. ÇİF ortamlarında öğrencilerin farklı ve çelişkili görüşlerle karşılaşmaları, bu gerilim üzerinden kavramsal yeniden yapılanmayı ve daha üstbilişsel düşünme süreçlerini desteklemektedir.

• Yansıtıcı soyutlama, bireyin yalnızca deneyim yaşaması değil, deneyim sırasında ve sonrasında kendi zihinsel işlemleri üzerine düşünerek bu işlemleri daha kapsamlı bilişsel

yapılara dönüştürmesi sürecini ifade eder. ÇİF bağlamında öğrencilerin argümanlarını gerekçelendirmeleri ve kavramsal bağlantılar kurmaları, bu dönüşümün gerçekleşmesini sağlayarak üstbilişsel düzenlemeyi güçlendirmektedir.

• Topluluk içinde yürütülen felsefi diyalog, düşüncenin bireysel bir üretim olmaktan çıkıp karşılıklı etkileşim yoluyla derinleşmesini mümkün kılar. ÇİF sınıf ortamında öğrenciler, görüşlerini savunma, temellendirme ve kanıtlama sorumluluğunu üstlenirler. Bu süreçte düşünceler, ancak topluluk içinde anlam kazandığında geçerlik kazanmakta; böylece paylaşılan bir bilgi düzeyi ve kolektif anlam inşası ortaya çıkmaktadır.

Piaget çocukların öğrenirken zihinsel yapılarını yenilediği farklı bağlantılar oluşturduğunu sosyal etkileşimin önemli olduğunu şema, özümseme, denge gibi kavramlarıyla açıklamıştır. ÇİF'te de çocukların sosyal temasta oldukları, birlikte sorguladıkları, soruşturdukları ortamların oluşması hedeflenmektedir.

Lev Vygotsky, kavram öğretimi ve bilişsel gelişim kuramında, sosyal etkileşim ve dilin merkezi rolüne dikkat çekmiştir. Vygotsky'ye göre düşüncenin gelişimi, bireyin sahip olduğu toplumsal-kültürel deneyimler ve bu deneyimlerin taşıyıcısı olan dil aracılığıyla biçimlenmektedir (Vygotsky, 1978). Bu anlayış, bilişsel gelişimi yalnızca yaşa bağlı belirli evrelerle sınırlayan yaklaşımlardan farklı olarak, zengin ve etkileşimli çevresel koşulların çocuğun zihinsel yetilerini önemli ölçüde etkileyebileceğini savunur. Bu çerçevede, dil yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda düşünmenin temel bir aracıdır. Felsefi düşünme ise, doğası gereği dil üzerinden yürütülen kavramsal sorgulamalarla gelişir. ÇİF yaklaşımı, çocukların dilin çok katmanlı anlam yapısını keşfetmelerine olanak tanıyarak, kavramların içeriklerini daha derinlikli biçimde anlamalarını sağlar (Direk, 2011a). Bu süreçte çocukların hem dilsel hem de düşünsel becerileri gelişirken, kavramlar arasında ilişki kurma, kavramsal genellemelere ulaşma ve kavramsal farklılıkları ayırt edebilme gibi üst düzey zihinsel yeterlilikler desteklenir. Dolayısıyla, ÇİF uygulamaları kavramsal düşünmenin gelişimine doğrudan katkı sağlar (Direk, 2008). Bu yaklaşım, Vygotsky'nin dil, düşünme ve öğrenme

arasındaki karşılıklı etkileşime dayalı bilişsel gelişim modelini, pedagojik bir düzlemde somutlaştıran güçlü bir öğretim pratiği sunmaktadır.

Matthew Lipman'ın öncülüğünü yaptığı ÇİF yaklaşımından sonra, bu alana önemli katkılarda bulunan bir diğer isim Gareth B. Matthews olmuştur. Matthews, çocukların doğuştan gelen felsefi düşünme eğilimlerine dikkat çekmiş ve onların felsefi sorgulamalar yapma kapasitelerinin, yetişkin filozoflarla benzer nitelikler taşıdığını savunmuştur. Ona göre çocuklar, varlık, bilgi, değer ve anlam gibi temel felsefi konular üzerine özgün sorular sorabilmekte ve bu sorular üzerinden eleştirel düşünme süreçleri geliştirebilmektedirler (Akkocaoğlu, 2015). Matthews bu anlayış doğrultusunda *Philosophy and the Young Child* ve *The Philosophy of Childhood* (1994) gibi önemli eserleri kaleme alarak, çocukların felsefeye olan yatkınlıklarının hem teorik hem de pratik düzlemde tanınması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu yaklaşım, felsefe eğitiminin temeline yerleştirilen sorgulama ve arayış ilkeleriyle de örtüşmektedir. Felsefe, etimolojik kökeni itibarıyla "bilgeliği sevme", yani doğruya yönelme ve doğruluğu arama eylemi olarak tanımlandığında, eğitimle içsel bir bağ içerisinde olduğu görülmektedir (Direk, 2016). Bu nedenle, felsefi düşünmenin ve sorgulamanın eğitimin temel bileşenlerinden biri haline gelmesi gerektiği; bunun da özellikle erken yaşlardan itibaren başlatılmasının çocukların düşünsel gelişimi açısından kritik bir önem taşıdığı ileri sürülmektedir.

P4C ya da Türkçe'de bilinen adıyla Çocuklar İçin Felsefe, yalnızca çocukların felsefi düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlamaz; aynı zamanda adını aldığı İngilizce dört temel değeri de (4C: Critical, Caring, Creative, Collaborative) pedagojik yaklaşımının merkezine yerleştirir. Bu dört kavram sırasıyla eleştirel düşünme, özenli yaklaşım, yaratıcı ifade ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi ifade eder. Gardner'ın (2019) geleceğin toplumlarını inşa edecek bireylerde bulunması gereken beş temel zihinsel kapasiteyi tanımladığı çalışmasında ise disiplinli, sentezleyici, yaratıcı, saygılı ve etik zihinlerden söz edilmektedir.

Bu zihinsel beceriler ÇİF bağlamında değerlendirildiğinde, her biri ÇİF'in temel ilkeleriyle örtüşmektedir.

Disiplinli zihin; bilgi üretimi ve öğrenmeye yönelik sürekli çaba gerektirir. Bu becerinin gelişimi, özellikle kavramsal öğrenmeyi destekleyen argümantasyon, diyalog ve tartışma temelli uygulamalarla mümkündür. Bu yönüyle disiplinli zihin, 'Caring' (özenli) düşünme biçimiyle ilişkilendirilebilir. Sentezleyici zihin; bireyin öğrendikleri arasında bağlantılar kurmasını, metinler arası düşünme becerisi geliştirmesini ve benzerliklerle farklılıkları analiz etmesini gerektirir. Bu yeti, eleştirel düşünmenin bir yansımasıdır. Yaratıcı zihin ise yeni, özgün ve alışılmışın dışında fikirler ortaya koyabilme kapasitesine sahiptir; bu yönüyle 'Creative' düşünmeyi temsil eder. Saygılı zihin, bireyin farklılıkları kabullenme, hoşgörü gösterme ve başkalarının görüşlerine açık olma becerisiyle tanımlanır. Bu da ÇİF oturumlarının temelinde yer alan diyalojik ortamın bir sonucudur. Son olarak, etik zihin, bireyin kendi çıkarlarından ziyade toplumsal sorumluluk ve ortak iyilik üzerine düşünmesini içerir ve bu yönüyle 'Collaborative' (dayanışmacı) düşünme biçimiyle örtüşmektedir. Bu çerçevede ÇİF, yalnızca düşünme becerilerini değil, aynı zamanda bireyin etik, sosyal ve bilişsel gelişimini bütüncül bir şekilde desteklemeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımı sunar.

ÇİF, çocukların etik kavramlar ve değerler üzerine düşünmelerini, bu konulara ilişkin görüş ve değerlendirmelerini gerekçelendirerek ifade etmelerini teşvik eden, diyaloga dayalı bir sorgulama sürecidir. Bu süreçte çocuklar, birbirlerinin fikirlerine saygı göstererek dinlemeyi, karşılıklı anlayış geliştirmeyi ve düşüncelerini temellendirilmiş biçimde paylaşmayı öğrenirler. Katılımcı, açık uçlu ve eleştirel düşünmeyi odağına alan bu yapı, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra etik duyarlılıklarının da desteklenmesini sağlar. Bu yönüyle ÇİF uygulamaları, Gardner'ın (2019) "geleceği inşa edecek beş zihin" olarak tanımladığı disiplinli, sentezleyici, yaratıcı, saygılı ve etik zihinlerin gelişimine doğrudan katkı sunmaktadır.

Türkiye'de ÇİF uygulamalarının öncülerinden biri olan Direk'e (2008) göre, ÇİF; çocukların uygun bir metin, öykü, şiir, gazete haberi, resim, karikatür, film ya da günlük yaşam

deneyimlerinden yola çıkarak sorgulayıcı bir diyalog ortamında kavramları inşa etmelerine olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda çocuklar, okudukları ile yaşadıkları dünya ve kendi deneyimleri arasında bağlantılar kurarak anlamlı değerlendirmeler yaparlar. ÇİF uygulamaları sırasında çocuklara filozofların düşünceleri doğrudan aktarılmaz; bunun yerine, felsefi bilgiye erişimlerini ve bu bilgiyi sorgulayıcı yollarla inşa etmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulur (Direk, 2011). Direk'e göre, bireyin yalnızca "Ben böyle düşünüyorum." demesi tek başına anlamlı değildir; önemli olan, bu düşüncenin hangi gerekçelere, kanıtlara ya da bilgi temellerine dayandığını ifade edebilmesidir. Bu nedenle, gerekçeli düşünme becerisine sahip birey, hem kanaatlerinin hesabını verebilir hem de karşılaştığı bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak bilgi ile kanaati ayırt edebilir. Sorgulama, gerekçelendirme ve kanıtlara dayalı düşünme gibi zihinsel süreçler, felsefi düşünmenin temel özellikleri arasında yer alır. Bu beceriler, ÇİF etkinlikleri aracılığıyla çocuklara kazandırılabilir (Akkocaoğlu, 2015).

ÇİF, çocukların yalnızca bilişsel gelişimlerini değil, aynı zamanda metinler arası ve metinler üstü düşünme becerilerini de destekler. Günlük yaşam deneyimlerinden hareketle çocukların kavramsal bilgileri yapılandırmaları ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları, felsefi sorgulama süreçleriyle mümkün hale gelir. Bu bağlamda ÇİF, pedagojik açıdan bütüncül bir gelişim modeline hizmet eder.

ÇİF uygulamalarının eğitimsel kazanımları çok boyutludur. Alanyazında ÇİF'in çocuklarda;

- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği,
- Sorgulama ve soruşturma yetilerini desteklediği,
- Neden-sonuç ilişkileri kurabilmelerini sağladığı,
- İş birliği içinde düşünme ve hareket etme becerilerini geliştirdiği,
- Özgüven, özsaygı ve özdenetim gibi kişisel farkındalıkları artırdığı,
- İfade ve iletişim becerilerini güçlendirdiği,
- Akademik başarıya olumlu katkı sunduğu,
- Argümantasyon yeteneklerini geliştirdiği,

- Mantıksal akıl yürütme kapasitelerini artırdığı,
- Merak duygusunu canlı tuttuğu ve
- Olaylara farklı açılardan yaklaşabilme becerisi kazandırdığı ifade edilmektedir (Akkocaoğlu, 2015).

Bu yönleriyle ÇİF, bilgiyi pasif biçimde tüketen bireyler yerine, bilgiyi aktif biçimde üreten, işleyen ve değerlendiren bireylerin yetişmesine olanak tanır. UNESCO (2007), ÇİF uygulamalarının eğitimsel amaçlarını; öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesini desteklemek, demokratik ve bilinçli yurttaşlar yetiştirmek, bireysel gelişimi teşvik etmek, dilsel ifade ile tartışma becerilerini güçlendirmek, felsefenin eğitimdeki rolünü yeniden değerlendirmek ve çocuklara yönelik alternatif bir eğitim anlayışı geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede ÇİF, yalnızca bilişsel kazanımlara odaklanmanın ötesinde, çocukların düşünme, iletişim kurma ve toplumsal yaşama katılım biçimlerini bütüncül olarak ele alan bir noktada konumlandırılmaktadır (UNESCO, 2007).

2.2.2.Dünya'da ve Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Gelişim Süreci

ÇİF hareketinin kurucularından olan Matthew Lipman, 1972 yılında Columbia Üniversitesi'ndeki felsefe ve mantık dersleri görevinden ayrılarak Montclair Eyalet Koleji'nde çalışmalarına devam etmiştir. Bu kurumda, 1974 yılında Ann Margaret Sharp ile birlikte Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nü (P4CGE) kurmuşlardır. Enstitünün İngilizce adı *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) olarak alanyazına geçmiştir (IAPC, 1974). ÇİF yaklaşımının kuramsal ve uygulamalı temelleri burada sistematik biçimde geliştirilmiştir. 1975 yılında Ann Margaret Sharp ve Frederick S. Oscanyan tarafından kaleme alınan *Harry Stottlemeier's Discovery* adlı çocuk romanı ve bu metne eşlik eden öğretmen kılavuzu olan *Felsefi Sorgulama* kitabı, programın sahada uygulanmasına yönelik ilk somut adımlar olmuştur.

IAPC bünyesinde yalnızca program geliştirme değil, aynı zamanda ÇİF'e yönelik öğretmen eğitimi de yapılandırılmıştır. Bu çerçevede, çocukların felsefi sorgulama süreçlerine

katılımını kolaylaştırmak amacıyla farklı sanat ve yaşam alanları da felsefi düşünme ortamlarına dahil edilmiştir. Enstitü, masallar, hikâyeler, efsaneler, tiyatro oyunları, resimler, müzik ve spor gibi çeşitli içeriklerin de felsefi düşünme süreçleriyle bütünleştirilebileceğini göstermiştir (Karakaya, 2006). Böylece ÇİF, yalnızca sözel-dilsel becerilere değil, çoklu zekâ alanlarına hitap eden çok yönlü bir öğrenme yaklaşımı olarak uluslararası düzeyde yaygınlık kazanmıştır.

ÇİF yaklaşımının kurumsallaşmasında önemli bir adım olan *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* adlı akademik dergi, 1979 yılında Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) tarafından yayımlanmaya başlanmıştır. Bu dergi, hem kuramsal tartışmalar hem de uygulama ve ders raporları açısından zengin bir içerik sunarak ÇİF alanında bilgi paylaşımı ve akademik etkileşim açısından önemli bir platform oluşturmuştur (IAPC, t.y.; Karakaya, 2006).

ÇİF programı, geliştirilmesinden bu yana küresel ölçekte geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Gardner'a (2019) göre, program materyalleri günümüzde 24 farklı dile çevrilmiş olup, 63 ülkede aktif olarak uygulanmaktadır. Bu durum, programın yalnızca yerel ya da bölgesel değil, evrensel bir eğitsel yaklaşım olarak kabul gördüğünü ve farklı kültürel bağlamlara uyarlanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Lipman'ın (1996) çocuklar için felsefenin tarihsel gelişimine ilişkin değerlendirmeleri, bu alandaki kuramsal arka planın anlaşılması açısından önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Söz konusu tarihsel gelişim süreci, Okur'un (2008) aktardığı şekliyle Tablo 1'de sistematik olarak sunulmaktadır. Bu tablo, ÇİF'in zamansal gelişimini ve felsefi temellerinin evrimini görsel olarak izleme olanağı sağlamaktadır.

Tablo 1

Lipman'a Göre Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi

Yıl	Önemli Gelişmeler
1969	Harry Stottlemeier's Keşfi, IAPC tarafından yayınlanmıştır. Lipman'ın 1969'da yazmaya başladığı, Harry Stottlemeier's Keşfiyle birlikte Felsefi Sorgulama (Philosophical Inquiry) adlı eğitsel kullanım kılavuzu IAPC tarafından yayınlanmıştır. Lisa, 14-15 yaş aralığı çocuklar için yayınlandı.
1974	Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC) Montclair Devlet Üniversitesi'nde kuruldu (şimdiki adıyla Montclair State University).
1977	Etik (Ethical Inquiry) adlı eğitsel kılavuz Lisa' nin yaninda, IAPC tarafından yayınlandı. Philosophy in the Classroom (Sınıfta Felsefe) |APC tarafından yayınlandı.
1978	Growing up with Philosophy (Felsefeyle Büyümek) Temple Üniversitesi yayınları tarafından yayınlandı. Suki (14-15 yaş grubu için) IAPC tarafından yayınlandı. Mark (orta okul için) IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1979	Thinking: The Journal of Philosophy for Children yayınlandı Philosophy in the Classroom (Sınıfta Felsefe) Temple University Press tarafından yayınlandı.
1980	IAPC tarafından, Writing: How and Why (Yazmak: Nasıl ve Ne için) adlı kullanım kılavuzu Suki' yi desteklemek amacıyla yayınlandı.
1981	IAPC tarafından Pixie yayınlandı.
1982	Looking for Meaning (Anlamı Aramak) adlı eğitsel Kılavuz Pixie' yi desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlandı. IAPC tarafından Kio and Gus yayınlandı.
1983	Ronald Reed' in yazmış olduğu Talking with Children (Çocuklarla Konuşmak) adlı eser, Arden Pres tarafından yayınlandı.
1984	IAPC tarafından New Jersey Test of Reasoning yayınlandı.
1985	Mihael Pritchard tarafından yazılan Philosophical Adventures with Children (Çocuklarla Felsefi Maceralar) University Press of America tarafından yayınlandı. Danimarka' da ICPIC kuruldu. Master's Program in Teaching Philosophy to Children (Çocuklara Felsefeyi Öğretmek Yüksek Lisans Programı) Montclair State College' de başladı.
1986	Wondering at the World (Dünya'yı Merak Etmek) adlı eğitsel kullanım kılavuzu Kio and Gus'ı desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1987	IAPC, Elfie'yi (5-6 yas için) yayınladı. Getting Our Thoughts Together (Düşüncelerimizi Bir Araya Getirmek) adlı eğitsel kılavuz, Elfie' yi desteklemek üzere IAPC tarafından yayınlandı.
1988	Temple University Press, Philosophy Goes to School (Felsefe Okulda) adlı eseri yayınladı. Montclair State College' de Institute for Critical Thinking (Eleştirel Düşünme Enstitüsü) kuruldu.
1990	BBC tarafından Çocuk Felsefesi üzerine Socrates for Six-Year-Olds (Altı Yaşındakiler Için Sokrates) adıyla, bir saatlik film yayınlandı.
1991	Thinking in Education (Düşünme Eğitimi) Cambridge University Pres tarafından yayınlandı.
1992	Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery Temple (Çocuk Felsefesi Üzerine Çalışmalar: Harry Stottlemeier' in Keşif Mabeti), University Press tarafından yayınlandı.
1993	Thinking Children and Education (Çocuklar ve Eğitim Hakkında Düşünme), Kendall/Hunt tarafından yayınlandı. Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 1 (Hikayeleri Düşünme-1. bölüm),yayına hazırlandı. Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 2 (Hikayeleri Düşünme-2. bölüm),yayına hazırlandı.
1994	Gareth Matthews' in The Philosophy of Childhood (Çocukluk Felsefesi) adlı kitabı, Harvard University Pres tarafından yayınlandı.
1995	Montclair State College, Montclair State University adını aldı.
1996	Natasha: Vygotskian Dialogues (Natasha: Vygotski Tarzı Söyleşiler), Cambridge University Pres tarafından yayınlandı.

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

Tablo 1'de yer alan gelişmeler, çocuklar için felsefenin 1960'lı yıllardan itibaren kuramsal, uygulamalı ve kurumsal boyutlarıyla sistematik biçimde geliştiğini göstermektedir. Bu süreç, ÇİF'in eğitim alanında sürdürülebilir ve araştırmaya açık bir pedagojik yaklaşım olarak konumlandığını ortaya koymaktadır.

Lipman'ın öncülüğünde kurulan Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nün (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) çalışmaları ile ÇİF tarihsel gelişimi birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından etkilenen Lipman, çocukların felsefi düşünme becerilerinin yaklaşık 10 yaş civarında gelişmeye başladığını öne sürmüştür. Ancak Matthews (1982), yürüttüğü araştırma projesinde, küçük yaş gruplarındaki çocukların da felsefi düşünme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Matthews, felsefeye pedagojik değil, felsefi bir bakış açısıyla yaklaşarak çocukların düşünsel kapasitelerini yetişkin filozoflarla benzer yönlerden ele almıştır (Vansieleghem & Kennedy, 2012). Bu kuramsal çerçevenin yanında, alandaki yöntemsel gelişmeler de dikkat çekicidir. Örneğin Jackson (1989), mevcut yöntemleri temel alarak yeni bir yaklaşım geliştirmiş ve çocuklarla felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönemden itibaren eğitim programlarında yer alması gerektiğini savunmuştur. Catherine McCall ise, Lipman ile birlikte 1980'lerde gerçekleştirdiği çalışmalar neticesinde "Felsefi Sorgulama Topluluğu" (Community of Philosophical Inquiry - CPI) yaklaşımını geliştirmiştir. Bu yaklaşıma göre, uygulayıcının felsefe ve mantık konularında derinlikli bilgi ve deneyime sahip olması beklenmektedir. McCall (1984), bu yöntemle 5 yaşındaki çocuklarla felsefi sorgulama yapılabileceğini hem kuramsal hem uygulamalı olarak ortaya koymuştur.

Uluslararası düzeyde çocuklar için felsefe çalışmaları UNESCO'nun desteğiyle kurumsallaşmıştır. UNESCO'nun (2007) "Felsefe Bir Özgürlük Okulu", "Felsefeyi Öğretmek" ve "Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler" başlıklı raporları, dünya genelinde felsefe eğitiminin sorunlarını ele almış ve çözüm önerileri sunmuştur. Bu çalışmalar neticesinde bazı ülkelerde eğitim programlarında reformlar gerçekleştirilmiş, örneğin Fransa'da ortaöğretimde haftalık sekiz saatlik felsefe dersleri müfredata alınmış ve

2000'li yıllarda ilköğretim düzeyine kadar yaygınlaştırılmıştır. Aynı bildiride, çocuklar için felsefenin eğitimsel ve siyasal önem taşıyan altı temel ilkesi vurgulanmaktadır: bağımsız düşünme, düşünceli yurttaş yetiştirme, kişisel gelişimi destekleme, dil ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefi kavramsallaştırma ve çocuklara uygun öğretim yolları geliştirme (UNESCO, 2007).

Dünya genelinde, Norveç gibi bazı ülkelerde çocuklarla felsefe uygulamaları devlet desteğiyle yürütülmekte; Avustralya'da ise ilköğretim müfredatında ders olarak yer almaktadır (Tepe, 2013). Almanya, Avusturya, Belçika, Kanada, İspanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İtalya, Norveç, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Arjantin, Brezilya, Kolombiya, Meksika, Şili, Peru, Uruguay, Venezuela, Japonya ve Malezya gibi birçok ülkede uygulamalar sürdürülmekte; ayrıca bazı Afrika ve Arap ülkelerinde de sınırlı düzeyde çalışmalar yapılmaktadır (UNESCO, 2007).

Türkiye'de çocuklarla felsefe alanındaki kurumsal gelişim 1974 yılında Türkiye Felsefe Kurumu'nun (TFK) kurulmasıyla başlamıştır. Kurumun başkanlığını yürüten Ioanna Kuçuradi'nin, 1992 yılında Nuran Direk'i Çocuklar İçin Felsefe Birimi'ni kurmakla görevlendirmesiyle ÇİF alanındaki çalışmalar resmen başlamıştır (Direk, 2014; Kefeli & Kara, 2008). 1993'te TFK bünyesinde kurulan bu birimde, Direk çeşitli yaş gruplarına yönelik programlar ve eğitim materyalleri geliştirmiştir. 9-12 yaş grubuna yönelik *Filozof Çocuk*, 13-15 yaş grubuna yönelik *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* ve 15-18 yaş grubuna yönelik felsefe kulüpleri ile ÇİF, hem okul içinde hem okul dışında uygulanabilir bir yapıya kavuşmuştur. (Direk, 1998; Direk, 2002; TFK, 1999). Bu çalışmalar, liselere yönelik felsefe olimpiyatlarının düzenlenmesiyle kurumsal bir boyut kazanmıştır. Direk halen TFK Çocuklar İçin Felsefe Birimi Başkanı olarak çalışmalarını sürdürmektedir (Direk, 2002). 2005 yılında UNESCO tarafından geliştirilen "Felsefe Stratejisi", üye devletler, felsefe kurumları ve sivil toplum kuruluşları arasında iş birliği ve koordinasyon sağlayarak, felsefe eğitiminin geliştirilmesini, felsefi araştırmaların desteklenmesini ve çağdaş felsefi sorunlara çözüm üretilmesini hedeflemiştir (Tepe, 2015). Bu stratejinin etkisiyle Türkiye'de Millî

Eğitim Bakanlığı 2007 yılında ortaokullar (6–8. sınıflar) için "Düşünme Eğitimi" adlı seçmeli dersi müfredata dahil etmiştir. Bu kararın alınmasında, Direk'in *Küçük Prens* metinleri aracılığıyla gerçekleştirdiği örnek uygulamalar belirleyici olmuştur (Direk, 2014). 2010'dan sonra Türkiye'de ÇİF'e yönelik akademik ilginin artmasına paralel olarak, öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitim ve atölye çalışmalarının yaygınlaştığı görülmektedir (Direk, 2014; Türksoy, 2020).

2.2.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programları

Matthew Lipman tarafından geliştirilen ÇİF programının kuramsal temellerinde John Dewey'in pragmatist felsefesi yer almaktadır. Dewey, evrimsel bir bakış açısıyla insanın çevresiyle sürekli etkileşim hâlinde olduğunu ve bu etkileşimin çevrede değişikliklere yol açtığını savunur. İnsan çevresini değiştirirken, bu değişen çevreye de uyum sağlamak ve yeniden dönüştürmek durumundadır. Bu bağlamda bilgi, durağan bir yapıda değil, sürekli gelişen ve dönüşen bir süreç olarak değerlendirilir. Dewey'in "araştırma teorisi" olarak adlandırdığı bu süreçte bireyler, öncelikle bir problem durumu belirlemekte, ardından bu probleme yönelik hipotezler oluşturmakta ve bu hipotezler doğrultusunda eyleme geçmektedirler (Türksoy, 2020).

Dewey'in demokratik topluluk anlayışı, Lipman'ın ÇİF programının metodolojik altyapısına taşınmıştır. Lipman, çocuklarla felsefi düşünmeyi geliştirmek amacıyla yaş gruplarına uygun kısa felsefi metinler kaleme almış ve bu metinleri programın temel materyalleri olarak kullanmıştır. U ya da C biçiminde düzenlenen oturma düzeninde, seçilen metinler çocuklarla birlikte sesli olarak okunur. Okuma sürecinin ardından öğretmen, öğrencilerden metinle ilgili sorular üretmelerini ister ve bu soruları, öğrencilerin isimleriyle birlikte herkesin görebileceği bir yere yazar. Daha sonra sorular tematik olarak gruplandırılır ve topluluk tartışmasına geçilir. Tartışma sırasında öğrenciler parmak kaldırarak söz alır; öğretmen ise her öğrenciye konuya dair düşüncesini ifade etme fırsatı tanır. Öğretmen, süreç boyunca gerekli ve yeterli düzeyde yönlendirme yaparak düşünsel derinliği destekler.

Lipman'ın geliştirdiği yöntemin temel öğeleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Lipman'ın ÇİF metodunun ögeleri (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018). *Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar.* Kaygı, 31, 145-173 kaynağından erişilmiştir.

Şekil 1'de yer alan temel ögeler uygulayıcılara bir yol haritası çizmektedir. Lipman ve Sharp, ÇİF düşünme eğitimi programını oluştururken başta Sokratik yöntem olmak üzere Dewey'in deneyim temelli eğitim anlayışı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusundan etkilendiklerini belirtmektedirler (Lipman, 2003; Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980; Splitter & Sharp, 1995). Lipman tarafından geliştirilen ÇİF programı, birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar kademeli biçimde yapılandırılmış, yazarın kaleme aldığı ve farklı dillere çevrilen kapsamlı hikâye temelli metinlerden oluşmaktadır (Lipman, 2003; Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Bu programa ilişkin bilgiler Tablo 2'de bulunmaktadır.

Tablo 2

Lipman'ın Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Programları

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

Institue for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Tarihsiz). Erişim adresi http://www.montclair.edu/media/montclairedu/cehs/documents/iapc/Curriculum_Brochure.pdf

Lipman'ın hazırladığı bu program uzun yıllar kullanılmış olup yeni programlar bu tablo çerçevesinde ele alınmıştır. ÇİF programında kullanılan bir diğer önemli yöntem ise Sokratik sorgulamadır. Bu yöntem, çocukların kendiliğinden ortaya koyduğu felsefi kavramlar ve sorular üzerinden düşünmelerini sağlayan bir eğitim yaklaşımdır (Direk, 2002). Sokratik sorgulama, Sokrates'in antik çağlarda uyguladığı doğurtma yönteminin öğretim bağlamında uyarlanmış şeklidir. Bu yöntemde soru-cevap, beyin fırtınası ve örnek olay incelemesi gibi farklı öğretim tekniklerinden faydalanılır. Sokratik sorgulamanın buldurma yöntemi iki aşamadan oluşur. İlk aşama olan "ironi" aşamasında, karşılıklı diyalog yoluyla bireyin sahip olduğu fikirler ortaya konur ve düşüncesindeki yanlışlıklar açığa çıkarılır. İkinci aşama ise "doğurtma" aşamasıdır; burada, soru-cevap şeklinde devam eden bir diyalogla bireyin kendisine doğruları buldurması sağlanır. Bu aşama, tikelden tümele,

özelden genele, kolaydan zora, olaydan sonuca doğru ilerleyen bir tümevarım yöntemini ifade eder ve gerçeğin öğrenilmeye çalışıldığı bir süreçtir (Aydın, 2011).

Bu noktada, bildiğimiz bir eğitimsel kavram olan "Yapılandırmacı yaklaşım" dikkate değerdir. Sokratik diyalog, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin ön bilgilerini almak, öğrenme süreçlerini izlemek ve yeni öğrenme deneyimleri oluşturmak adına önemli bir uygulama alanı sunar (Köseoğlu & Tümay, 2015). ÇİF'te uygulanan sokratik sorgulamanın sokratik diyalogdan farkı ise, başlangıç noktasının sorulardan ziyade çeşitli uyaranlar olmasıdır. Ayrıca, bu yöntem bir soru ya da probleme odaklanmak yerine daha geniş bir tartışma alanı yaratmayı amaçlar ve sonrasında bir görüş birliği oluşturulmaya çalışılmaksızın farklı düşüncelerin ortaya konması teşvik edilir. Çocuklarla felsefe yaparken sokratik yöntem en çok kullanılan yöntem olmakla birlikte dramatizasyon, oyun ve kuklalardan da yararlanılabilir (Lipman, Sharp & Oscanyan,1980). Fisher (2008) bu farkları, Tablo 3'te şu şekilde açıklamıştır.

Tablo 3

Fisher (2008) Göre Sokratik Diyalog ile Çocuklar İçin Felsefenin Farkı

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

Tablo 3'te Sokratik diyalog ile ÇİF arasındaki fark maddeler halinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede tablo**,** ÇİF'in çocukların katılımını ve çoklu düşünme imkânlarını öne çıkaran kapsayıcı bir yapı sunduğunu**,** Sokratik diyalogun ise kavramsal derinlik ve akıl yürütme tutarlılığına daha güçlü biçimde odaklandığını göstermektedir.

2.2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları

Felsefe atölyelerinde amaç, öğrencilere hazır bilgi aktarmaktan ziyade, üzerine düşünmeyi ve birlikte sorgulamayı teşvik eden felsefi problemler ortaya koymaktır. Bu tür atölyelerde çocukların dikkatini çeken merak uyandırıcı sorular temel alınır ve hem çocukların hem yetişkinlerin ortak anlam üretmeye, akıl yürütmeye ve birbirlerinin düşüncelerine açık olmaya davet edildiği bir "sorgulama topluluğu" ortamı oluşturulur (Lipman, 2003). Süreç boyunca farklı bakış açılarının keşfi ve fikirlerin karşılaştırmalı olarak tartışılması önem kazanır. Çocukların soyut düşünme becerileri gelişimsel olarak sınırlı görünse de, onların kendi soruları ve yaptıkları çıkarımlar aracılığıyla soyut felsefi kavramları anlamlandırabildikleri uzun süredir gösterilmiştir (Matthews, 1994). Elbette çocukların felsefe yapma düzeyi ile profesyonel filozofların düşünme derinliği aynı değildir; ancak bu farklılık, çocukların özgün ve anlamlı felsefi soruşturmalara katılmalarına engel olmadığı gibi, uygun pedagojik düzenlemelerle bu sürecin daha da zenginleşebileceği ifade edilmektedir (Lipman, 2003; Matthews, 1994). Ancak Hand (2008) tarafından ifade edildiği gibi, çocukların bilişsel kapasitelerinin küçümsenmesi kadar, felsefenin gerektirdiği bilişsel kapasite de büyütülmektedir. Bu noktada, felsefenin sıradan ve çaba gerektirmeyen bir etkinlik olduğu düşüncesine kapılmamak önemlidir. Çocuklarla felsefe yapmanın, filozofların görüşlerinin ışığında, sıradan düşünme alışkanlıklarına karşı derinleşme, yoğunlaşma, eleştirel düşünme, sorgulama, temellendirilmiş cevaplar verme ve doğru akıl yürütme süreçlerini içeren, çaba gerektiren bir etkinlik olduğu unutulmamalıdır (Akkocaoğlu, 2015). Mantıklı ve sistemli düşünmeyi yöntemsel bir temele oturtmak yalnızca felsefe ile mümkündür. Bu nedenle, çocukların bitmek tükenmek bilmeyen soruları ve merakları felsefe eğitimiyle desteklenmelidir. Lipman'a (1996) göre felsefe, merak ve şüpheyle başlar, anlamayla sonlanır ve nadiren de olsa, bu zorlu, sıkıcı ve yorucu süreç bilgelikle sonuçlanır. Lipman, kendi yazdığı öğretmen el kitabı ve kısa hikayeleri, felsefe oturumlarında bir öğretim aracı olarak kullanmaktadır. Bu hikayelerdeki karakterler, karşılaştıkları problemleri akıl yürüterek çözmeye çalışırlar (Boyacı, Karadağ & Gülenç,

2018). Çocuklar için felsefe eğitiminde, genellikle hikayeler tercih edilmektedir. Bunun başlıca nedeni, çocukların aşina oldukları ve bildikleri bir alandan yaklaşarak, onların düşünme süreçlerini uyandırmaktır. Çocukların, daha önce düşünmedikleri, bilmedikleri ve belki de konuşurken zorlanabilecekleri kavramlar hakkında düşünmelerini sağlamak için en etkili yol, yaşamın en içinden gelen çocuk edebiyatından yararlanmaktır. Bu noktada, seçilen eserin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çocukların bilişsel ve duygusal gelişim düzeyine uygun, aynı zamanda onların meraklarını uyandıracak ve düşünsel katılımı teşvik edecek eserler seçilmelidir. Lipman, çocuklar için felsefeye yönelik hikâyelerin şu özellikler taşıması gerektiğini belirtmiştir (Saeed, 2003):

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

Çocukları motive edecek en iyi yol, hikayelerdir (Saeed, 2003). Bu hikayelerde yer alan karakterler bir kahraman değil sıradan hikayeleri olan sıradan karakterlerdir. Nuran Direk'in çocuklarla felsefe yapmak için ‘‘Filozof Çocuk Çocuklarla Felsefe Konuşmaları’’ kitabında bir çocuğun sorgulaması şu şekildedir;

> "Zayıfımız olmayınca seviniyoruz. Karnımız doyunca mutlu oluyoruz. Yani olmasını istediğimiz bir şey olunca mutlu oluyoruz. Demek ki her zaman her şey yolunda olsa hiç mutlu olamayacağız. Hiç kimse hastalanmasa, hiç kimse ölmese her ihtiyacımız karşılansa mutlu olamayacağız demek mi bu? Buna ne diyeceksiniz bakalım? İşte size mutluluk reçetesi: "Sahip olduklarını yitirdiğini düşün ve sonra da gerçek olmadığı için sevin."(s.35)

ÇİF uygulamalarında etkili bir sorgulama sürecinin yürütülebilmesi, süreci yöneten kolaylaştırıcının güçlü bir pedagojik donanıma sahip olmasını gerektirir. ÇİF oturumlarında öğretmen ya da eğitmen, bilgi aktarıcısı bir figürden ziyade, sorgulamayı yönlendiren bir kolaylaştırıcı konumundadır. Bu kişi, uygun uyaranları seçebilme, soruşturmayı derinleştirecek sorular üretebilme ve katılımcıları düşünmeye teşvik edebilme becerilerine sahip olmalıdır (Kennedy, 2012; Lipman, 2003). Ayrıca her katılımcının görüşüne saygı duyması, farklı düşünceleri ciddiyetle ele alması ve grup içinde saygı, güven, işbirliği ve nezakete dayalı bir atmosfer oluşturması temel koşuldur (Sharp, 1995).

Kolaylaştırıcı, topluluğun düşünsel süreçlerini yakından takip eden aktif bir dinleyici olmalı ve tartışmanın tıkandığı noktalarda yönlendirici sorularla soruşturmayı yeniden açabilmelidir. Bu bağlamda varsayımların sınanması, argümanların açıklığa kavuşturulması ve yaratıcı düşünme fırsatlarının artırılması kolaylaştırıcının temel sorumlulukları arasındadır (Lipman, 2003). Katılımcıların ifade ettiği görüşler ve bunların karşıtları sürekli olarak izlenerek düşünce çeşitliliği desteklenir. Gerektiğinde tartışmanın seyrini toparlayan özetlemeler yapılması, özellikle tartışmayı takip etmekte zorlanan öğrenciler için sürecin bütünlüğünü korur. Bu süreçte kavram haritaları oluşturma, kısa özetler, odaklama, "hayali muhalif" yaratma, karşıt görüşleri karşılaştırma, yankılama gibi çeşitli değerlendirme ve pekiştirme stratejilerinden yararlanılarak düşünsel derinlik artırılabilir (Dewey, 1938; Splitter & Sharp, 1995).

ÇİF atölyeleri genellikle çember düzeninde gerçekleştirilir ve seçilen felsefi tema, hikâye, şiir, resim, karikatür veya kısa film gibi bir uyaran aracılığıyla soruşturma sürecine taşınır. Uyaran sunulduktan sonra katılımcıların kendi istekleri doğrultusunda soru hakkındaki düşünceleri alınır ve grup içinde tartışılır. Bu tartışmalarda temel ilke, katılımcının yalnızca bir görüş ifade etmesi değil, görüşünü gerekçelendirmesidir. Örneğin "Fikrine katılıyorum çünkü…" ya da "Bu düşünceye katılmıyorum çünkü…" gibi ifadeler katılımcıların akıl yürütme süreçlerini görünür kılar.

Felsefi soruşturmada ilk aşamalarda kafa karışıklığının ortaya çıkması ya da tartışmanın bir çıkmaza ulaşması doğaldır. Ancak ÇİF yaklaşımında sorgulamanın kendisi, tek ve kesin bir cevaba ulaşmaktan daha değerlidir. Bu süreç, katılımcıların bilginin pasif alıcısı olmaktan çıkarak aktif birer üreticiye dönüşmelerine, kendi içsel çelişkilerini fark ederek akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine imkân tanır (Matthews, 1994). Uyaran içerisindeki temel felsefi soruna ulaşmak için iki farklı yol izlenebilir: (1) Soruşturma sorusunun katılımcılar tarafından uyaran üzerinden üretilmesi veya (2) tartışma sorusunun önceden kolaylaştırıcı tarafından belirlenmesi.

ÇİF yaklaşımının önemli ilham kaynaklarından biri Sokratik yöntemdir. Sokrates'in diyaloglarında kullandığı, karşısındaki kişilerin düşünmelerini sağlayarak bilgiyi kendi içlerinden çıkarmayı amaçlayan bu yöntem, ÇİF'in sorgulama ve soru sorma merkezli yapısıyla uyumludur. Sokratik yöntemin somut deneyimlerle desteklenmesi, çocukların düşünsel süreçlerine uygun bir zemin oluşturur (Lipman, 2003; Matthews, 1994). Bu nedenle kolaylaştırıcı, uygun sorularla katılımcıları yönlendirir, açıklama yapmalarını, görüşlerini temellendirmelerini ve düşüncelerindeki belirsizlikleri fark etmelerini sağlar. Bu süreçte şu tip sorular yol gösterici olabilir:

1. Bu konudaki düşüncen nedir?
2. Söylenenlere katılıyor musun?
3. Böyle söylemenin nedeni nedir?
4. Neden bu görüşe katılıyorsun / katılmıyorsun?
5. Kullandığın terimi nasıl tanımlarsın?
6. Bu ifadeyle ne demek istedin?

Soruşturmanın değerlendirme aşamasında ise şu tür sorular kullanılabilir:

1. Soru ilgi çekici miydi?

2. Soruşturma sırasında hangi kavramlar ortaya çıktı ve bu kavramlar tartışmayı nasıl etkiledi?
3. Hangi açılımlar sürecin ilerlemesine katkı sağladı?
4. Hangi noktalar soruşturmayı zayıflattı veya konudan uzaklaştırdı?
5. Grup açısından problemli görülen bir durum oldu mu?
6. Sürecin iyileştirilmesi gereken yönleri var mıydı?

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin bu süreci nasıl yöneteceğiyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Öğretmenin yeterliliğini, felsefi sorgulama becerisini, fikrini dikte etmekten kaçınmasını, saygılı ve hoşgörülü olmasını, özgür bir ortamın varlığı için dürüstlüğü hatırlatmasını önemli bulmuşlardır. Jackson (1989) çocuklarla felsefe yapmak üzerine öğretmenler için bir rehber hazırlamıştır. "İyi Bir Düşünürün Alet Çantası"nda tartışma esnasında çocuklara sorulabilecek yedi soru yer almaktadır:

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

ÇİF oturumları esnasında sınırların belirlenmesi, soru formatlarının hazır olması uygulayıcı; kolaylaştırıcı; öğretmen açısından oturumları doğru destekleyebilmek için önemlidir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) öğretmenlerin tartışma amacına uygun olarak kullanabileceği sorular belirlemişlerdir. Bunlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Lipman, Sharp ve Oscanyan'a Göre Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzere Kullanılabilecek Sorular

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

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

Tablo 4'e göre çocuklarla felsefe yapmak üzerine geliştirilen sorular farklı konular ve bağlamlarda da kullanılabilir ve geliştirilebilir olması bakımından kıymetli görülmektedir. Öğretmenin en temel amacının sorduğu sorularla öğrencileri daha derin ve doğru düşünmeye, fikirlerini gerekçelendirmeye teşvik etmesidir. Doğru düşünme, mantıksal akıl yürütmeleri, okuma kapasitesinin gelişimini, farklılıkları yakalamayı ve sınıflamayı, genellemeler yapmayı ve hipotezler üretmeyi içerir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Gelecek her cevaba hazırlıklı olunmalı, sorular önceden belirlenmelidir. Oturumlar esnasında önce çıkmaza girilir, fikirler havada uçuşur, sorguladıkça ise netleşmeye başlar ve düzlüğe çıkılır. "Öğrenme çukuru kavramı" Jim Butler ve John Edwards tarafından

çocukların öğrenme süreçlerini anlatan bir metafor olarak kullanılmaktadır. Çukur, çocukların bir problemi, kavramı ya da konuyu anlamak için yaşadıkları bilişsel çatışmayı ifade etmektedir. ÇİF'te çocuklar bilişsel çatışmayı öğrenme çukurundaki deneyimleriyle alt etmeye çalışır (Nottingham, 2014; Nottingham, 2017). ÇİF oturumlarında çocukların yaşadığı düşünsel zorluklar, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülür. Nottingham'ın "öğrenme çukuru" modeli, bireyin yeni bir problemle karşılaştığında başlangıçta belirsizlik, zorlanma ve bilişsel karmaşa yaşadığını; ancak bu zorlu deneyimlerin soruşturma yoluyla aşılmasıyla kavrayışın geliştiğini ifade eder (Nottingham, 2010). Sorgulama sürecinde katılımcı, yanlış ya da eksik kavramların farkına vararak daha tutarlı bir düşünme biçimine ulaşır. Bu aşamalarda zaman zaman motivasyon kaybı, sıkılma veya çaresizlik görülebilir; ancak kolaylaştırıcının yönlendirici soruları, cesaretlendirmeleri ve süreci yapılandıran müdahaleleri sayesinde öğrenci bu bilişsel çukurdan çıkarak yeni bir kavrama düzeyine ulaşır (Lipman, 2003).

ÇİF yaklaşımında çocuklar kendi düşüncelerini üretirken, başkalarının fikirlerini dinlemeyi, saygı duymayı ve gerektiğinde işbirliği içinde düşünce geliştirmeyi öğrenirler. Tartışma sırasında görüşlerini temellendirmeleri, karşıt fikirleri değerlendirmeleri ve düşüncelerini yeniden gözden geçirmeleri onların akıl yürütme kapasitelerini güçlendirir (Matthews, 1994; Splitter & Sharp, 1995). Bu süreç, çocukların gelecekte karşılaşacakları farklı bakış açılarını öngörebilmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilmelerine imkân sağlar. Dolayısıyla ÇİF'in hedeflediği sorgulayıcı ve işbirlikçi düşünme kültürü, demokratik ve hoşgörülü bir toplumun gelişimine katkı sunar (Kennedy, 2012; Lipman, 2003).

Lipman ve Sharp (1984) Pixie için hazırladıkları öğretmen kılavuzunda tartışma sürecinde izlenecek yolları şu şekilde açıklamışlardır:

1. Bölümlere ayrılmış hikâyenin ilgili bölümü yüksek sesle okunur. Çocuklar bu bölümleri karşılıklı diyalog şeklinde, küçük parçalara ya da paragraflara ayırarak okuyabilirler.

2. Ardından çocuklara okudukları bölüme ilişkin düşünceleri, ilgilerini çeken şeylerin ne olduğu sorulur. Öğretmen çocukların söylediklerini mümkün olduğunca tahtaya yazmaya

çalışır. Her öğrencinin sürece katkı vermesini sağlamak öğretmenin amacı olmalıdır. Bunun için öğretmen öğrencileri cesaretlendirmek için katkı sunanların isimlerini tahtaya yazabilir.

3. Öğretmen, üzerine tartışılacak tüm görüşler tahtaya yazılana kadar tartışmayı başlatmayabilir. Sonunda kısaca her görüş tartışılabilir, uzun sürecek olanlar daha sonra tartışılmak üzere ertelenebilir. Özet tartışmada "Neden bunu ilginç buldun?", "Bu sözcüklerle ne demek istedin?" gibi sorulardan yardım alınabilir.

4. Öğretmen öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri ve tahtada yazılı olanlar arasında benzerlik ve farklılıkları fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmen öğrenciler arasındaki diyalogu beslemeli, metinde yer alan ilgili bölüme ilişkin "Buradaki problem nedir?" sorusunu yöneltmelidir.

5. Diyalogun ardından tartışma süreci öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Diyalogun ardından tartışma süreci öğretmen ve öğrenciler tarafından yansıtıcı değerlendirme aşamasında ele alınır. ÇİF uygulamalarında bu aşama, kullanılan yöntemlerin işlevselliğini, tartışmanın niteliğini ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerini gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda sürecin etkililiğini izlemek için çeşitli değerlendirme tekniklerinden yararlanılabilir. Tartışma grubu ve tartışma süreçlerini değerlendirmek; akran değerlendirme, grup değerlendirme ve öz değerlendirme yapmak için çeşitli formlar bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan formlar Ekler kısmında Ek 1 ve Ek 2 'de yer almaktadır.

2.2.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Alternatif Yaklaşımlar

Araştırmacıların kültürel altyapıları ve eğitime bakış açılarına göre, çocuklarla felsefe anlayışında çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar, söz konusu çalışmaları "birinci nesil" ve "ikinci nesil" olarak adlandırılmasına yol açmıştır. Birinci nesil çalışmalarında, Lipman, Matthews ve Martens'in katkıları ön plana çıkmaktadır. İkinci nesil ise çocuklarla felsefe yönteminin bir aksiyona dönüşmesini ifade etmektedir. Bu nesildeki araştırmacılar arasında Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan,

Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam (Vansieleghem & Kennedy, 2012) yer almaktadır. Vansieleghem ve Kennedy'e (2012) göre, ÇİF eğitiminde üç temel yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşım, çocuklar için felsefenin başlangıç dönemi olarak Lipman ile başlar. Lipman'ın yaklaşımı, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dayalı, Dewey'in pragmatik anlayışından etkilenen ve eğitim programlarıyla somutlaşan bir yaklaşımdır. İlk dönemin ikinci yaklaşımı ise Gareth Matthews'a aittir. Matthews, ihmal edilen ve küçümsenen çocukluk anlayışının yeniden değerlendirilmesi gerektiğini savunmuş ve çocuğun doğal merakının önemine vurgu yapmıştır. Üçüncü yaklaşım ise çocuklar için felsefe eğitimine dair farklı bir anlayıştan türetilmiştir. Bu yaklaşım, sınıftaki güç ilişkileri, iletişim ve bireysel anlamlar üzerine derinlemesine düşünmeyi içerir ve çocukların ahlaki özelliklerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırmayı amaçlar (Akkocaoğlu, 2015). Lipman ve Matthews'in beklentileri farklı olsa da amaçları benzerdir; biri çocuklar için felsefe, diğeri ise çocuklarla diyalog odaklı bir süreci nitelendirmektedir. Bu iki yaklaşımın ardından gelen üçüncü yaklaşımın öncüsü Ekkehard Martens'tir. Bu yaklaşım, sınıf faaliyetleri ve ilişkilerini yeniden yapılandırarak, ahlaki bilinç ve öz-gelişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Vansieleghem & Kennedy, 2011). Valitalo, Juuso ve Sutinen (2015), ilk neslin Leonard Nelson, Matthew Lipman, Ekkehard Martens ve Gareth Matthews tarafından şekillendirildiğini ve bu birleşimin, kendi teorik varsayımlarıyla farklı yaklaşımların oluşumuna katkı sağladığını belirtmişlerdir. İkinci nesil araştırmacılar, değişen küresel ve eğitimsel koşulları göz önünde bulundurarak çocuklar için felsefeye yeni bir anlayış getirmeyi amaçlamış ve bunun sonucunda eğitim çevreleri tarafından programın kendini düzeltme formu olarak anlaşılmıştır (Vansieleghem & Kennedy, 2011). İkinci neslin öncüsü olan Murris, Lipman'ın eleştirel paradigmasını kabul etmemiş ve Lipman'ın tercih ettiği "*Çocuklar İçin Felsefe*" (Philosophy for Children - P4C) anlayışından farklı olarak "*Çocuklar ile Felsefe*" (Philosophy with Children - PWC) etiketini kullanmıştır. Murris, "le" kelimesinin daha demokratik bir anlam taşıdığını savunmuştur (Murris, 2015; UNESCO, 2007). İkinci nesil düşünürleri, Murris'e (2015) göre, ÇİF bilim insanlarından farklı olarak

felsefe ve felsefi fikirlerin farklı seçimler içermesini öngörmüş ve ayrıca Batı felsefesinin Avrupa kıtasındaki ülkelere özgü geleneklerinden bahsetmişlerdir. Türkiye'de ise Nuran Direk'in öncülüğünde başlayan çocuklar için felsefe çalışmalarında Lipman ekolünden yararlanılmaktadır. Lipman'ın bu alandaki öncülüğü nedeniyle, tez süreçlerinde gerçekleştirilen çalışmalar, Lipman'ın ÇİF yaklaşımına dayalı olarak sürdürülmüştür.

2.3. Üstbiliş

Flavell, 1976 yılında çocuklarda üst hafıza *(metamemorial)* üzerine yaptığı araştırmasının sonunda alanyazına "üst hafıza" *(metamemory)* kavramı kazandırmıştır. Hafıza süreçleri hakkında sahip olunan bilgiden bahsetmiştir. Flavell 1979'da çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı başka bir araştırmada ise ilk kez üstbellek *(metamemory)* terimini kullanmış ve bu kavramı alanyazına kazandırmıştır. 1979 yılında çalışmalarını geliştiren Flavell, üstbilişi *(metacognition)* de içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır (Özsoy, 2008). Üstbiliş *(metacognition),* en geniş anlamıyla; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Hacker & Dunlosky, 2003; Huitt, 1997). Metacognition kelimesi için Türkçe alanyazında çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bunlardan; *Yürütücü biliş* (Köksal, 2005; Senemoğlu, 2005) ve *biliş üstü* (Çetinkaya, 2000; Çetin, 2006; Yıldız, Akpınar & Ergin, 2006) sık tercih edilen karşılıklardır. Üstbilişin bilişten farkı; farkında olunan bilişin uygun zamanlarda kullanılabilmesi, kendi bilişinin sorumluluğunu alma ve onu yönetebilmesidir. Üstbiliş kısaca düşünme üzerine düşünme, anladığımız şeyi nasıl anladığımızın farkında olmadır.

Üstbiliş karmaşık ve çoğunlukla anlaşılması zor bir alan ve pek çok kavram barındıran bir yapıdır (Brown, 1987). Bu alan; üstbilişsel bilgi *(metacognitive knowledge),* üstbilişsel beceriler *(metacognitive skills),* üstbilişsel farkındalık *(metacognitive awareness),* üstbilişsel inançlar *(metacognitive beliefs),* üstbilişsel yaşantılar *(metacognitive experiences),* üstbellek, yönetim becerileri, üst düzey beceriler, üstbiliş bileşenleri *(metacognitive*

components), öz-düzenleme *(self-regulation)* ve öğrenme stratejilerini kapsamaktadır. Bu kavramlardan bazıları üstbilişin genel becerileri ile ilgilenirken, bazıları bilişsel ve üstbilişsel süreçlerle doğrudan bağlantılıdır (Veenman, Hout, & Afflerbach, 2006). Üstbiliş kavramını açıklayan farklı tanımlar bulunmaktadır. Flavell (1979) zihinsel girişimde bilinçli olarak kullanılan bilişsel ve duygusal deneyimlerin tamamı olarak ifade etmiş. Üstbilişsel yeteneği olan öğrencinin, bilişle ilgili bilgiyi açıklama ve bu bilgiyi düzenleme yeteneklerine sahip olduğunu söylemiştir. Livingston (1997) düşünme hakkında düşünme (thinking about thinking), Schraw ve Moshman (1995) bireyin kendi düşünmelerine ilişkin farkındalığı, düşüncelerini değerlendirebilmesi ve düzenleyebilmesi, Brown (1987) kişinin öğrenme süreçlerini düşünmesi ve değerlendirmesi, Biryukov (2004) ve (Schraw & Dennison, 1994) üstbilişi kişinin kendi düşünceleri ile ilgili düşünmesi *(thinking about one's own thuoughts),* Sternberg (1998) kişinin problem çözerken planlama, izleme, değerlendirme yaptığı yüksek yönetim süreci olarak değerlendirmişlerdir. "Üstbiliş" kavramı her araştırmacı kendi alanıyla ilişkilendirerek farklı yönlerini tanımlamıştır. Üst bilişle ilgili bahsedilen temel kavramlar ve içerikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Üstbiliş İle İlgili Kavramlar

Kavram	Açıklama
Biliş	Sembolik zihinsel etkinlikler ve zihinsel temsilleri içerir.
Üstbiliş	Diğer bilişler hakkında bilişlerden meydana gelir.
Üstbilişsel Bilgi	Bilişlerin tamamı hakkındaki bilgilerin neler olduğu sorusuna yanıt arar.
Üstbilişsel İzleme	Bilişsel bir etkinliğin var olan halinin değerlendirilmesini ifade eder.
Üstbilişsel Deneleme	Bilişsel etkinliklerin çeşitli yönlerinin düzenlenmesini açıklamakta kullanılır.

Kaynak: Karakelle, ve Saraç, (2010). *Üstbiliş ve öğrenme stratejileri*. Pegem

Tablo 5'te yer alan kavramlar incelendiğinde, bilişten üstbilişe doğru ilerleyen kavramsal bir yapı sunulduğu görülmektedir. Biliş temel zihinsel süreçleri ifade ederken, üstbiliş bu

süreçlere yönelik farkındalık ve düzenleme boyutlarını kapsamaktadır. Üstbilişsel bilgi, izleme ve denetleme kavramları ise bireyin düşünme süreçlerini değerlendirme ve yönlendirme kapasitesini açıklayan tamamlayıcı bileşenler olarak ele alınmaktadır.

Üstbilişle ilişkili kavramlar alanyazında ortak bir kuramsal çerçeve içinde ele alınmakla birlikte, farklı çalışmalarda kavramların adlandırılması ve kapsamı değişiklik gösterebilmektedir. Bu tabloda yer alan tanımlar, Karakelle ve Saraç (2010) tarafından sunulan sınıflandırma temel alınarak verilmiş olup, alanyazında kabul gören yaklaşımlardan birini yansıtmaktadır.

2.3.1. Üstbiliş ve Biliş İlişkisi

"Biliş" *(cognition)* ve "ötesi" *(meta)* kavramlarının sınırlarının belirlenmesinde yaşanan güçlük, üstbiliş alanyazında temel tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır (Brown, 1987). Biliş, bireyin nesne ve olaylara ilişkin bilgiyi edinmesi, anlamlandırması ve işlemesi sürecinde gerçekleştirdiği zihinsel etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Schurter, 2001). Bu bağlamda biliş; anlama, kavrama, hatırlama ve problem çözme gibi temel zihinsel faaliyetleri kapsamaktadır.

Üstbiliş ise bilişsel süreçlerin farkına varılması, izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilişkilidir (Brown, 1987). Başka bir ifadeyle, bireyin yalnızca bir bilgiyi öğrenmesi değil, o bilgiyi nasıl öğrendiğini ve anladığını bilmesi üstbilişsel farkındalıkla ilgilidir (Senemoğlu, 2005). Bu noktada üstbiliş, bilişsel sürecin üzerine konumlanan bir denetim ve düzenleme mekanizması olarak ele alınmaktadır.

Bilişsel ve üstbilişsel süreçler yalnızca kavramsal düzeyde değil, öğretim yaklaşımları bakımından da farklılaşmaktadır. Bilişsel öğretim, öğrenme stratejilerinin kazandırılmasına odaklanırken; üstbiliş öğretimi, öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini anlayarak bu süreçleri izleyebilme ve gerektiğinde yeniden düzenleyebilme becerilerini geliştirmeyi

amaçlamaktadır (Ülgen, 2004). Bu ayrım, üstbilişin yalnızca bir bilgi türü değil, aynı zamanda düzenleyici bir süreç olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel süreçlerin işleyişine ilişkin açıklamalarda, bireyin bilişsel etkinliklerini izleme ve değerlendirme kapasitesi ön plana çıkmaktadır. Üstbiliş; problem çözme, öğrenme, akıl yürütme ve bellek süreçlerinin kontrol edilmesi ve düzenlenmesiyle ilişkilidir (Karakelle, 2012). Flavell (1979), bilişsel ve üstbilişsel bilgi arasındaki ayrımın, bilginin kullanım amacına bağlı olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre aynı strateji, kullanım bağlamına göre farklı işlevler üstlenebilmektedir.

Bu noktada bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kesin sınırlarla ayrılmadığı görülmektedir. Rivers (2001), bilişsel becerilerin bir görevi yerine getirmeye hizmet ettiğini; üstbilişsel becerilerin ise o görevin nasıl yerine getirildiğini anlamaya yönelik olduğunu belirtmektedir. Flavell'e (1979) göre bir strateji, farklı amaçlarla kullanıldığında hem bilişsel hem de üstbilişsel işlev gösterebilir. Livingstone (1997) da bu iki strateji türünün birbirini etkileyen ve iç içe geçmiş yapılar olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin sorgulama stratejisi, bilgiyi öğrenmek amacıyla kullanıldığında bilişsel bir işlev üstlenirken; öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini denetlemek amacıyla kullanıldığında üstbilişsel bir işlev görmektedir. Dolayısıyla stratejinin niteliği, kullanım amacına göre belirlenmektedir (Flavell, 1979).

2.3.2. Üstbilişin Bileşenleri

O'Neil ve Abedi (1996) üstbilişi; planlama, izleme, bilişsel stratejiler ve farkındalık olarak, Flavell (1979) ise; sınıflama, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, görevler ve amaçlar ve stratejiler veya aktiviteler olarak tanımlamıştır. Schoenfeld (1985) de üstbilişin üç bileşenden oluştuğunu benimsemiş ve bu bileşenleri, kişinin kendi düşünme süreçlerine dair bilgisi, problem çözme süreçlerine dair öz farkındalığı ve geçmiş deneyimlerine dayalı inançları olarak belirtmiştir.

Flavell (1979) üstbilişsel bilgiyi (*metacognitive knowledge*); yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve her ikisi (*duruma dayalı bilgi*) olmak üzere üçe ayırmıştır ve şu şekilde açıklamıştır:

Yordam bilgisi (*procedural knowledge*): Bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmektir. Bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir.

Bildirimsel bilgi (*declarative knowledge*): bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade eder. Örneğin, bir üçgenin alanını hesaplayıp hesaplayamayacağını bilmek.

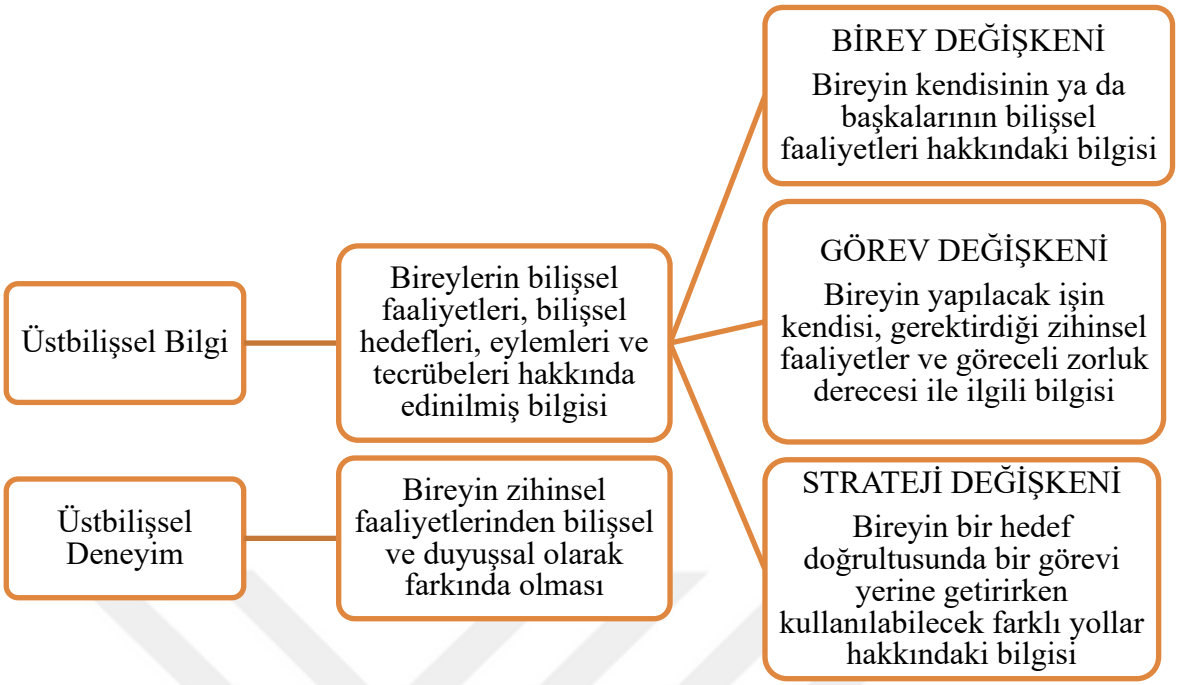
Duruma dayalı bilgi (*both declarative and procedural knowledge; conditional knowledge*): Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. Bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir. Flavell (1979) duruma dayalı bilgiyi daha iyi açıklayabilmek için kendi içinde üç alt kategoriye ayırmıştır.

a) Birey değişkenleri (*person variables*): Bireyin, insanların birer bilgi işlemci olduklarını kabul etmesi ve insan sisteminin sınırlarını bilme yeteneği anlamına gelir. Bu kategorinin altında Flavell, üç alt kategori listelemiştir: Birey içi (*within person*), bireyler arası (*between person*) ve bilişsel genellemeler (*cognitive universals*).

b) Görev değişkenleri (*task variables*): Bireyin, karşılaştığı durumun doğası ve belirli bir işin (görevin) gerektirdikleri hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir.

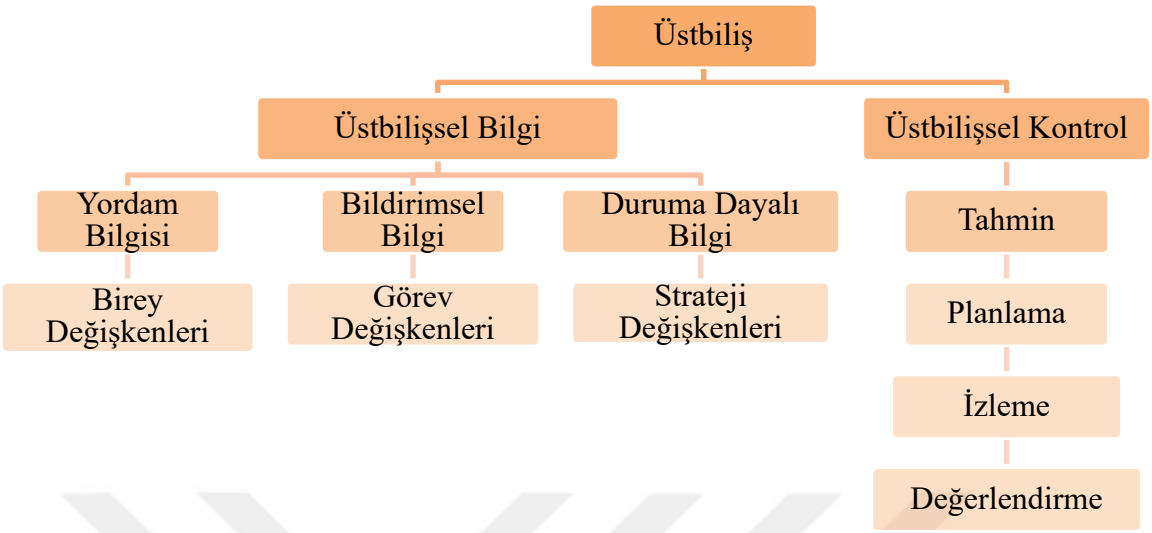
c) Strateji değişkenleri (*strategy variables*): Bireyin, bir problemi çözmekte ya da bir görevi yerine getirmekte kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisidir.

Tüm bu değişkenler Şekil 2'de ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 2. Flavell'in üstbiliş sınıflandırması. "*Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry",* Flavell, J.H., 1979, *American Psychologist*, *34*(10), 906-911 kaynağından erişilmiştir.

Şekil, üstbilişsel yapının temel bileşenlerini ve bu bileşenler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Üstbilişsel bilgi; birey, görev ve strateji değişkenleri üzerinden yapılandırılırken, üstbilişsel deneyim bireyin bilişsel etkinliklerine yönelik farkındalığını ifade etmektedir. Bu yapı, bireyin düşünme süreçlerini izleme ve düzenleme kapasitesini açıklamaya yönelik bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Üstbilişe sahip olmak tek başına yeterli değildir; kişinin bu beceriyi nasıl kullanacağını da bilmesi gerekir. *Şekil 3'* te görüleceği üzere üstbilişsel bilgi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi, duruma dayalı bilgi; üstbilişsel kontrol; tahmin *(prediction),* planlama *(planning),* izleme *(monitoring)* ve değerlendirme *(evaluation)* aşamalarından oluşmaktadır.



Şekil 3. Üstbiliş. "Üstbiliş (Metacognition) Kavramı ve Eğitim Açısından Önemi", Özsoy, S., 2007, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 1–11 kaynağından erişilmiştir.

Şekil 3, üstbilişin yapısını üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki temel bileşen üzerinden ortaya koymaktadır. Üstbilişsel bilgi; birey, görev ve strateji değişkenlerine ilişkin bilgileri kapsarken, üstbilişsel kontrol planlama, izleme ve değerlendirme süreçleri aracılığıyla bireyin bilişsel etkinliklerini düzenlemesini ifade etmektedir. Bu iki bileşen birbirini tamamlayan ve dinamik biçimde etkileşim içinde olan yapılar olarak ele alınmaktadır. Bu kuramsal çerçeve içinde Flavell (1979), üstbilişsel süreçlerin her zaman bilinçli ve planlı biçimde ortaya çıkmayabileceğini, zaman zaman örtük ve duyuşsal boyutlar içerebileceğini belirtmektedir. Bu görüş, üstbilişin yalnızca bilişsel bir düzenleme mekanizması olmadığını; aynı zamanda bireyin deneyimleri ve duygusal tepkileriyle de ilişkili bir yapı olduğunu düşündürmektedir.

Benzer biçimde Brown (1987), deneyimlerin üstbilişsel kontrolün gelişiminde belirleyici rol oynadığını ifade ederek, bu sürecin öğrenme yaşantılarıyla güçlendiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda üstbiliş, sabit bir özellikten ziyade, etkileşim ve deneyim yoluyla gelişen bir düzenleme kapasitesi olarak değerlendirilmektedir.

Üstbilişsel kontrol süreçlerinin işleyişi, biliş yönetimi kavramıyla daha ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Brown (1980), biliş yönetimini; bireyin öğrenme ve problem çözme süreçlerinde amaçlı çabalarla ilişkili olarak "tahmin etme, kontrol etme, izleme, test etme ve koordinasyon" gibi faaliyetleri içeren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, üstbilişsel kontrolün yalnızca izleme değil, aynı zamanda yönlendirme ve düzenleme boyutlarını da kapsadığını göstermektedir. Bu açıklama, üstbilişsel kontrolün işlevsel boyutunu ortaya koyarken, üstbilişsel bilginin yapısal boyutunun da ayrıca ele alınmasını gerektirmektedir. Öte yandan bilişin bilgisi, bireyin neyi bildiğine ve neyi bilmediğine ilişkin farkındalığını ifade etmektedir (Brown, 1987). Bu bilgi türü, bireyin kendi zihinsel süreçlerine dair geliştirdiği, zamanla değişebilen ve derinleşebilen bir kavrayışı içermektedir. Dolayısıyla üstbilişsel bilgi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve uygun stratejilerin seçilmesi açısından düzenleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu çerçevede üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol, öğrenme sürecinde birbirini besleyen iki temel yapı olarak ortaya çıkmakta; bireyin bilişsel etkinliklerini daha bilinçli ve amaçlı biçimde düzenlemesine olanak sağlamaktadır. Üstbilişsel bilginin içeriğini daha ayrıntılı biçimde açıklamak için Brown'un (1987) sınıflandırması temel bir çerçeve sunmaktadır.

Brown (1987), biliş yönetimini üç temel kategoriye ayırır: açıklayıcı bilgi (ne'yi bilmek), prosedürel bilgi (nasıl'ı bilmek) ve durumsal bilgi (ne zaman ve neden'i bilmek). Bu üç tür bilgi, bireylerin karmaşık bilişsel süreçleri anlamalarına ve yönetmelerine olanak tanır. Örneğin, açıklayıcı bilgi, bireyin kendisi, öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin performansı nasıl etkileyebileceği hakkında farkındalığı içerir. Prosedürel bilgi ise belirli görevlerde hangi stratejilerin kullanılacağını ve bu stratejilerin nasıl uygulanacağını kapsar. Durumsal bilgi ise hangi stratejilerin, ne zaman ve hangi bağlamda kullanılması gerektiğini anlamayı gerektirir (Brown, 1987). Brown'un bu ayrımı, üstbilişin yalnızca bilgi boyutunu değil, aynı zamanda öz-düzenleyici süreçlerle olan ilişkisini de gündeme getirmiştir. Bu bağlamda farklı araştırmacılar, üstbilişi daha işlevsel kategoriler altında ele almıştır.

Jacobs ve Paris (1987) ise üstbilişi öz-değerlendirme ve öz-yönetim olmak üzere iki ana bileşene ayırır. Öz-değerlendirme, bireyin kendi bilgi durumu ve bilişsel yetenekleri hakkında farkındalığını ifade ederken, öz-yönetim, bu bilgiye dayalı olarak stratejik eylemler almayı kapsar. Öz-yönetim süreçleri, planlama, izleme, düzenleme ve son değerlendirme gibi aşamaları içerir. Bu iki süreç birbirini tamamlayıcı niteliktedir; bireyin öğrenme sürecindeki başarı düzeyini büyük ölçüde etkiler (Jacobs & Paris, 1987). Üstbilişin gelişimsel boyutu ise bu yapının zaman içinde nasıl olgunlaştığını açıklama gereksinimini doğurmuştur.

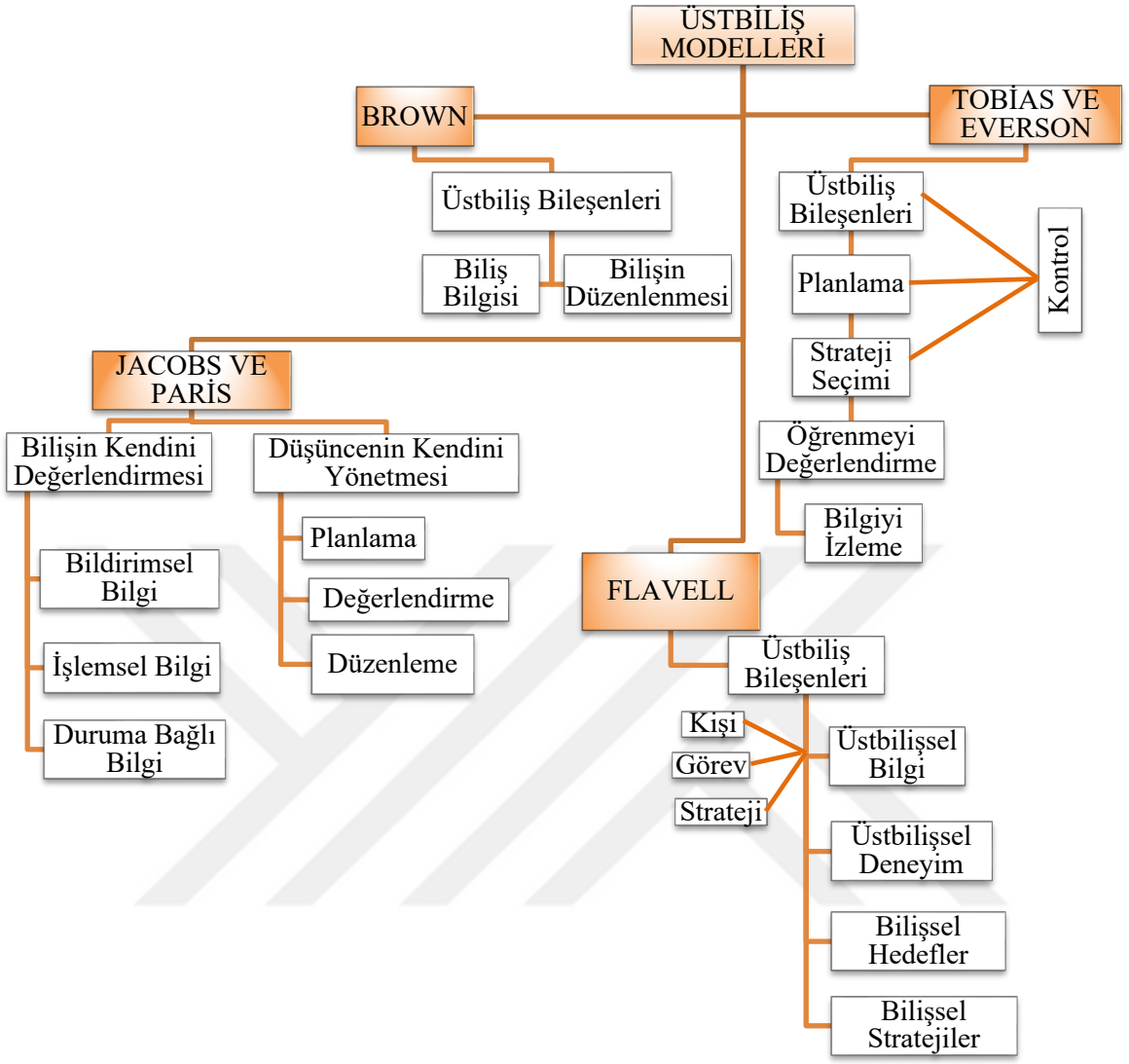
Swartz ve Perkins (1989) üstbilişsel düşünme gelişimini dört düzeye ayırmıştır:

1. Sessiz kullanım: Birey verdiği kararları söyleyebilir, bunu düşünmeden yapar.
2. Farkında olarak kullanım: Birey bilinçli olarak düşünebilir, nedenini sorgulayabilir.
3. Stratejik kullanım: Birey düşüncelerini daha etkili hâle getirmek için bilinçli olarak seçtiği özel stratejiler kullanabilir.
4. Yansıtıcı kullanım: Daha önceki deneyimleriyle ilişkiler kurar; sürecin başında, sonunda veya ortasında düşüncelerinin doğruluğunu sorgulayabilir.

Bu gelişimsel yaklaşım, üstbilişsel süreçlerin yalnızca var olup olmamasından ziyade, hangi bilinç düzeyinde kullanıldığının da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Schraw ve Dennison (1994), üstbilişi biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana başlık altında ele alır. Biliş bilgisi, bildirimsel, işlemsel ve durumsal olmak üzere üç alt bilgi türünü içerir. Bildirimsel bilgi, bireyin kendi bilişsel yetenekleri ve bu yeteneklerin sınırları hakkında farkındalığıdır. İşlemsel bilgi, belirli stratejilerin nasıl kullanılacağına dair bir anlayışı temsil ederken, durumsal bilgi, stratejilerin ne zaman ve neden kullanılacağını bilme yetisini ifade eder. Schraw ve Moshman (1995), bu iki temel bileşenin (biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) birbirinden bağımsız olmadığını, aksine öğrenme ve düşünme süreçlerinde sürekli etkileşim içinde olduğunu vurgular. Bu etkileşim, bireylerin problem çözme ve öğrenme süreçlerinde stratejik kararlar alabilmelerini sağlar (Schraw & Dennison, 1994; Schraw & Moshman, 1995; Schraw, 1998). Bu modeller arasında kavramsal farklılıklar

bulunsa da, planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinin ortak bileşenler olarak öne çıktığı görülmektedir.

Son olarak, Tobias ve Everson (2002), biliş yönetimini bilgi ve becerilerin bir birleşimi olarak ele alır ve bunu üç ana başlıkta inceler: üstbilişsel bilgi, kendi öğrenme süreçlerini izleme ve bu süreçleri kontrol etme. Bu model, özellikle bireyin bilinen ve bilinmeyen bilgiyi ayırt etme yeteneğini vurgular. İzleme, bireyin mevcut bilgi düzeyini değerlendirmesi ve eksiklikleri belirleyerek gelecekteki öğrenme süreçlerini planlaması açısından kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla Flavell, Brown, Jacobs ve Paris ile Tobias ve Everson tarafından geliştirilen modeller; farklı terminolojik çerçeveler kullansalar da, üstbilişsel bilgi ile düzenleme süreçlerinin karşılıklı etkileşimine dayalı bütüncül bir yapı önermektedir. İncelenen modeller arasında araştırmacılar tarafından en çok kabul gören üstbiliş modelleri ve bu modellerde yer alan temel bileşenler Şekil 4'te karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Flavell, Brown, Jacobs ve Paris ile Tobias ve Everson tarafından geliştirilen modeller; üstbilişsel bilgi, bilişin düzenlenmesi ve kontrol süreçlerini farklı vurgu noktalarıyla ele almakta, ancak planlama, izleme ve değerlendirme gibi ortak bileşenler etrafında birleşmektedir.



*Şekil 4.*Üstbiliş modelleri(derlenmiştir) Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know: The knowledge monitoring assessment* (Research Report No. 2002-3). College Board kaynağından erişilmiştir.

Bu modellerin birlikte sunulmasının temel nedeni, üstbiliş kavramının alanyazında tek bir kuramsal çerçeveyle açıklanmaması ve farklı araştırmacılar tarafından birbirini tamamlayan boyutlar üzerinden ele alınmasıdır. Flavell'in modeli üstbilişsel farkındalığı kişi, görev ve strateji değişkenleri üzerinden temellendirirken; Brown, üstbilişi biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ayrımıyla işlevsel bir yapı içinde ele almaktadır. Jacobs ve Paris, bu yapıyı eğitim bağlamına uyarlayarak düşünmenin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine odaklanırken; Tobias ve Everson'un modeli öğrenme sürecinin kontrolü, strateji seçimi ve

değerlendirme boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle söz konusu modeller, çalışmada kullanılan üstbiliş boyutlarının kuramsal dayanaklarını bütüncül biçimde ortaya koymak amacıyla birlikte ele alınmıştır.

2.3.3. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel stratejiler, bireylerin kendi bilişsel süreçlerini yönetmek, kontrol etmek ve değerlendirmek amacıyla bilinçli olarak uyguladıkları yöntemlerdir (Flavell, 1979). Bu stratejiler bu başlık altında ele alınmıştır. Üstbilişsel stratejiler, bireylerin öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla kendi bilişsel süreçlerini planlamalarına, izlemelerine ve değerlendirmelerine olanak tanıyan düzenleyici araçlar olarak tanımlanmaktadır (Schraw & Moshman, 1995; Serin & Korkmaz, 2018). Bu stratejilerin bilinçli ve amaçlı biçimde kullanılması, öğrenme sürecinin niteliğini artırmakta ve bireylerin öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Alanyazında üstbilişsel stratejiler çoğunlukla tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme başlıkları altında ele alınmaktadır (Aydurmuş, 2013; Desoete & Roeyers, 2002). Bu stratejiler birbirini izleyen ve tamamlayan süreçler olarak düşünülebilir. Tahmin, bir görevin gerekliliklerini ve olası sonuçlarını önceden kestirebilme becerisini ifade eder. Bu süreçte birey, önceki bilgi ve deneyimlerini harekete geçirerek hedeflerini belirler ve göreve yönelik zihinsel bir çerçeve oluşturur. Benzer görev deneyimlerinin varlığı, tahminlerin doğruluk düzeyini artırabilmektedir; deneyimli bireylerin yeni durumlara ilişkin daha tutarlı öngörüler geliştirebildiği belirtilmektedir.

Planlama, öğrenme sürecinin temel aşamalarından biridir ve öğrencilerin karmaşık görevleri yönetilebilir parçalara ayırmasını sağlar. Bu süreçte gerekli kaynaklar belirlenir, zaman etkin kullanılır ve olası zorluklara karşı önlemler alınır (Chamot & Kupper, 1989; Schraw & Moshman, 1995). Planlama, öğrenme faaliyetine başlamadan önce yapılan hazırlığı kapsar; öğrenme hedeflerinin netleşmesi ve ön bilgilerin harekete geçirilmesini içerir (Cohen, 1994).

Planlama stratejisi beş alt kategoriden oluşur: ön örgütleme, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz yönetim ve işlevsel planlama (Jacobs & Paris, 1987; Zimmermann & Pons, 1986):

- Ön Örgütleme: Öğrenme öncesinde ana fikirlerin ve kavramların gözden geçirilmesidir. Ausubel'e (1968) göre, ön örgütleyiciler öğrencilerin önceki bilgileri yeni materyalle ilişkilendirmesine olanak sağlar ve öğrenmenin kalıcılığını artırır.
- Yönlendirilmiş Dikkat: Dikkat dağıtıcı unsurların dışlanarak öğrenme faaliyetlerine odaklanılmasıdır. Özellikle zor metinlerde ve yüksek motivasyon durumlarında önem taşır.
- Seçici Dikkat: Hedefle ilgili uyarıcıların fark edilmesi ve önemsizlerin ayıklanmasıdır. Dış çevreden gelen uyaranların filtrelenmesini sağlar.
- Öz Yönetim: Bireyin kendi öğrenme sürecini planlaması ve kontrol etmesidir. Kendi öğrenme ortamını düzenlemek, stratejileri uygulamak ve izlemek bu sürece dahildir.
- İşlevsel Planlama: Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, zaman yönetimi ve görevlerin düzenlenmesini içerir.

İzleme, öğrenme sürecinde bireyin kendi performansını fark edip kontrol etmesidir. Stratejilerin etkinliği değerlendirilir, gerekirse stratejiler değiştirilir ve öğrenme daha etkin hale getirilir (Schraw, 1998). İzleme stratejileri sekiz alt başlıkta incelenir (Chamot & Kupper, 1989; Vandergrift, 1997):

- Kavramayı izleme
- Üretimi izleme
- İşitsel ve görsel izleme
- Stili izleme
- Stratejiyi izleme
- Planı izleme
- Çift kontrollü izleme

Örneğin, kavramayı izleme, öğrenilen bilgilerin doğruluğunu kontrol etmeyi; üretimi izleme ise dil ile ilgili yapılan üretimi değerlendirmeyi ifade eder. Çift kontrollü izleme, özellikle dinleme becerilerinde anlama tekrarının sağlanmasıdır.

Değerlendirme, öğrenme süreci ve kullanılan stratejilerin etkinliğinin gözden geçirilmesidir. Öğrenci, kendi performansını eleştirel biçimde değerlendirir, eksikliklerini belirler ve sonraki görevler için strateji geliştirir (Schraw & Graham, 1997). Bu süreç öz değerlendirme olarak da anılır ve beş alt kategoriye ayrılır:

- Üretimi değerlendirme
- Performansı değerlendirme
- Yeteneği değerlendirme
- Stratejiyi değerlendirme
- Dil repertuvarını değerlendirme

Başarılı öz değerlendirme süreçlerinin, bireyin akademik öz-yeterlik algısı ve öğrenmeye yönelik motivasyonu ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Schunk, 1991). Bu bağlamda öz değerlendirme, yalnızca performansın gözden geçirilmesi değil, aynı zamanda öğrenme sürecine yönelik bilişsel ve duyuşsal geri bildirim mekanizması olarak işlev görmektedir.

Üstbilişsel stratejiler, bireyin öğrenme sürecini bilinçli ve amaçlı biçimde yönetmesine olanak tanıyan düzenleyici süreçlerdir. Brown'a (1987) göre bu stratejiler yürütücü işlevler taşımakta; planlama, kontrol ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri içermektedir. Bu yönüyle üstbiliş, bilişsel süreçlerin üzerinde konumlanan bir koordinasyon sistemi olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde O'Neil ve Abedi (1996), üstbilişi bireyin hedefe ulaşıp ulaşmadığını fark etmesi ve gerektiğinde strateji değişikliğine gitmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, üstbilişin yalnızca farkındalık değil, aynı zamanda esneklik ve stratejik yeniden düzenleme boyutlarını da içerdiğini göstermektedir.

Öğrenmede üstbilişsel stratejilerin etkin kullanımı başarıyı artırır. Başarılı öğrenciler uygun stratejiyi seçerken, başarısızlar üstbiliş bilgisi yetersizliği yaşar. Bu noktada öz farkındalık, yani bireyin kendi öğrenme tercihleri ve güçlü-zayıf yönlerini bilmesi, strateji seçiminde kritik rol oynar. Üstbilişsel beceriler eğitim yoluyla geliştirilebilir. Araştırmalar, çocuklukta başlayan bu gelişimin ergenlik sonuna kadar sürdüğünü göstermektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da üstbilişsel stratejilerin öğrenme süreçlerinin bilinçli yönetilmesini sağladığını ortaya koymuştur. Alanyazında üstbilişsel stratejiler genellikle planlama, izleme ve değerlendirme olarak üç ana kategoriye ayrılır. O'Malley ve Chamot'un (1990) modelinde üstbilişsel stratejiler, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerle birlikte ele alınır. Bilişsel stratejiler doğrudan bilgi işlemeye odaklanırken (tekrarlama, not alma gibi), sosyo-duyuşsal stratejiler iş birliği ve motivasyon süreçlerini kapsar.

Bu modelde üstbilişsel stratejiler öğrenme sürecinin her aşamasında devreye girer ve döngüsel bir yapıya sahiptir. Planlama, görev öncesinde araç ve yöntemlerin belirlenmesini; izleme, sürecin yürütülüşünü denetlemeyi; değerlendirme ise öğrenme çıktılarını gözden geçirmeyi içerir. Brown'a (1987) göre planlama, sadece eyleme geçmeden önce değil, sürecin her aşamasında gözden geçirme ve yeniden düzenlemeyi kapsar. Yazma sürecinin planlanması; yazma amacının ve hedef kitlenin belirlenmesi gibi aşamaları kapsar ve tüm yazma sürecinde belirleyici rol oynar. Planlama stratejisi, ön örgütleme, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz yönetim ve işlevsel planlama olmak üzere beş alt kategoriye ayrılır. Ön örgütleme, yeni öğrenilecek materyalle ilgili ana fikirlerin önceden gözden geçirilmesidir ve öğrenmenin kalıcılığını destekler. Yönlendirilmiş dikkat, yazma sürecinde dikkat dağıtıcı unsurlardan uzaklaşarak görev odaklı olmayı sağlar. Seçici dikkat, hedefle ilgili bilgileri ayıklamayı ve önemsizleri dışlamayı mümkün kılar.

Öz yönetim, öğrenme sürecinin birey tarafından planlanması ve kontrol edilmesini ifade eder. Bu strateji özerk öğrenmeyi destekler ve planlama, değerlendirme ile düzenleme süreçlerinden oluşur.

İşlevsel planlama, dilsel bileşenlerin planlanması, zaman yönetimi ve görevlerin organize edilmesini kapsar. Yazılı anlatımda, yazının türü, konusu, hedef kitlesi ve bölümlerinin planlanması bu kategoriye dahildir. Bu yönüyle planlama, bilişsel sürecin başlamadan önce yapılandırılmasını sağlayan ön düzenleyici bir işlev üstlenmektedir.

Kendini izleme ise, öğrenme sürecindeki performansın kontrolü, hataların fark edilmesi ve planlamanın değerlendirilmesini içerir. Schraw'a (1998) göre kendini izleme, kişinin ne yaptığını fark etmesi, görev anlamının bilincinde olması ve hedeflere ulaşma durumunu değerlendirmesi sürecidir. Yazma sürecinde bu strateji, yazarın üretimi denetleyip gerektiğinde düzenleme yapmasını sağlar (Flower & Hayes, 1981). Dolayısıyla izleme, planlama aşamasında belirlenen hedeflerin süreç içinde ne ölçüde gerçekleştiğini kontrol eden düzenleyici bir mekanizma olarak işlev görmektedir. Planlama ve izleme süreçleri birlikte ele alındığında, üstbilişsel düzenlemenin döngüsel bir yapı sergilediği görülmektedir. Planlama, sürecin başında bilişsel yönelim oluştururken; izleme, sürecin devamında bu yönelimin uygunluğunu test eder ve gerektiğinde strateji değişikliğine zemin hazırlar. Bu karşılıklı etkileşim, öğrenenin daha bilinçli ve sistematik üretim yapmasına olanak tanımaktadır. Bu stratejilerin etkili biçimde kullanımı, öğrenme sürecinin niteliği ile ilişkilendirilmektedir. Başka bir ifadeyle, üstbilişsel düzenleme mekanizmalarının etkinliği, öğrenmenin kalıcılığı ve akademik başarıyla bağlantılı bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

2.3.4. Üstbilişsel Strateji Öğretimi

Üstbilişsel becerilerin gelişimi açısından öğrenme stratejilerinin erken yaşlardan itibaren öğretim sürecine dâhil edilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu yaklaşım, üstbilişin kendiliğinden ortaya çıkan bir beceri olmaktan ziyade, sistemli öğretim ve rehberlik yoluyla desteklenebilen bir yapı olduğunu düşündürmektedir.

Üstbilişsel ve bellek süreçlerinin geliştirilmesinde derinlemesine düşünme, ana fikri belirleme ve stratejileri sınıflandırma gibi etkinliklerin etkili olduğu belirtilmektedir (Lin &

Sullivan, 2008). Bu tür etkinlikler, bireyin bilgiyi yalnızca hatırlamasını değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl işlediğini ve organize ettiğini fark etmesini de desteklemektedir.

Bu bağlamda Senemoğlu (2005), bireyin kendi kendine yönelttiği soruların üstbilişsel farkındalığın göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Kişinin "Bu görevi nasıl yapacağım?", "Hangi stratejiyi kullanmalıyım?", "Hedefime ulaştım mı?" gibi soruları sorabilmesi ve yanıtlayabilmesi, kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisinin geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla öz-sorgulama, üstbilişsel bilginin ve düzenleme becerilerinin görünür hâle geldiği temel mekanizmalardan biri olarak değerlendirilebilir.

- Bu konuyu öğrenme amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konuda ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme)
- Bu konuyu ne kadar zamanda öğrenebilirim?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım, nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki sıkıntıları yaşamamak için yeniden nasıl düzenlemeliyim?
- Hata yaptığımda hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemlerin sonucunda ulaştığım ürün beklentime uygun mu? Uygun olmazsa planımı nasıl değiştirmeliyim?

''IMPROVE'' Yöntemi ve Üstbilişsel Sorgulama: Üstbilişsel sorgulamayı geliştirmek amacıyla kullanılan etkili yöntemlerden biri de ''IMPROVE'' yöntemidir. Bu yöntem, üstbilişsel teoriye dayalı olarak işbirlikli öğrenme ortamlarında üstbilişsel sorgulama yapma becerisini desteklemektedir. Yöntemin temel amacı, içeriği yansıtma ve farklı stratejilerin kullanımını teşvik etmektir. ''IMPROVE'', birbirini izleyen öğretim basamaklarının baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır: Yeni kavrama giriş *(Introduction),* üstbilişsel soru sorma *(Metacognitive Questioning),* uygulama yapma *(Practice),* gözden geçirme *(Reviewing),* bilişsel süreçlerde uzmanlık kazanma *(Obtaining Mastery),* doğrulama *(Verification)* ve

zenginleştirme *(Enrichment)* (Mevarech, 1999). Yapılan araştırmalar, kontrol listesi kullanılarak öğrencilerin problem çözme süreçlerinde yaptıkları planlamaları, strateji seçimlerini, kavrama düzeylerini izlemelerini ve çözüm incelemelerinin kalitesini değerlendirmelerinin, problem çözme başarılarını artırdığını göstermektedir (Mevarech, 1999).

Öğretmen Modellemesi: Bu yöntemde, öğretmen kendi düşünme süreçlerini yüksek sesle ifade eder, planlarını açıklar ve düşünce adımlarını yorumlar. Hartman (2001), bu tür sesli düşünme yöntemlerinin öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmede son derece etkili olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin kasıtlı olarak hata yapmaları, öğrencilerin bu hataları fark etme ve düzeltme becerilerini geliştirir (Hartman, 2001).

Öz Değerlendirme *(Self-Evaluation):* Erdoğan (2018), öğrencilerin kendi davranışlarını birden fazla değerlendirme kriterine göre düşünmeleri ve analiz etmelerinin, üstbilişsel becerilerin gelişimine katkı sağladığını vurgular.

Üstbilişsel Yönlendirme *(Metacognitive Prompting):* Pintrich (2002), öğrencilere belirli ipuçları vererek düşünme süreçlerini yönlendirmenin üstbilişsel becerileri geliştirdiğini ifade eder. Bu ipuçları genellikle basit sorular ("Bu problemi çözmeye nasıl başlamalıyım?"), eksik bırakılmış cümleler ("...yapmam gerekiyor"), veya açık yönergeler ("Önce en önemli kavramların altını çiz ve bunları ilişkilendir") şeklinde olabilir.

Çiftli Problem Çözme *(Paired Problem-Solving):* Lochhead ile Whimbey (1987), çiftli problem çözmenin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu belirtir. Bu yöntemde, bir öğrenci problem çözme sürecini sesli olarak ifade ederken, diğer öğrenci bu süreci gözlemler, hataları belirler ve gerektiğinde geri bildirim sağlar.

Bilinçli Seçimler Yapma, Dönüt Verme ve Gözden Geçirme *(Choosing Consciously, Reacting to Feedback and Revising)*: Costa (1984), öğrencilerin yaptıkları seçimler, aldıkları geri bildirimler ve bu geri bildirimlere verdikleri tepkilerin, üstbilişsel farkındalıklarını artırdığını vurgular. Örneğin, bir öğretmenin "Kalemle çıkardığın ses dikkatimi dağıtıyor" gibi doğrudan bir geri bildirim vermesi, öğrencinin davranışının etkisini anlamasına ve daha bilinçli seçimler yapmasına yardımcı olabilir.

Yazma : Vygotsky (1978), yazmanın bireylerin düşüncelerini düzenlemesi, neden-sonuç ilişkilerini anlaması ve düşüncelerini açıklaması açısından önemli bir araç olduğunu belirtir. Hartman (2001) da benzer şekilde, yazma sürecinin öğrencilerin düşüncelerini netleştirmelerine ve organize etmelerine katkı sağladığını ifade eder.

Parafraz Yapma ve Detaylandırma *(Paraphrasing and Elaborating):* Costa (1984), öğrencilerin başkalarının düşüncelerini kendi kelimeleriyle yeniden ifade etmelerinin, hem kendi, hem de başkalarının düşüncelerini daha iyi anlamalarını sağladığını belirtir.

Derinlemesine Düşünme ve Düşünceleri Yansıtma *(Reflection and Reflecting Learners' Ideas)*: Gama (2004), "reflect" kavramını, bireyin kendi düşünce süreçlerini gözden geçirmesi ve bu düşünceleri dışa vurması olarak tanımlar. Benzer şekilde, Darling-Hammond, Austin, Cheung ve Martin (2003) da bu sürecin bireyin kendi öğrenme sürecine dair farkındalığını artırdığını ifade eder.

Günlük Tutma *(Journal Keeping):* Costa (1984), düşünme günlüklerinin öğrencilerin başlangıçtaki algılarını yeniden değerlendirmelerine, stratejik düşünme süreçlerini görselleştirmelerine ve kişisel gelişimlerini izlemelerine fırsat sunduğunu belirtir.

Planlama ve Öz Düzenleme *(Planning and Self-Regulation):* Blakey ve Spence (1990), planlama ve öz düzenlemenin, öğrencilerin görevleri tamamlamak için gereken adımları belirlemelerine ve stratejilerini organize etmelerine yardımcı olduğunu ifade eder.

Güven Sağlama *(Taking Credit):* Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını paylaşmalarını ve bu başarıların tanınmasını teşvik etmelidir, bu da öğrencilerin özgüvenlerini artırır.

Öğrencilerin Tanımlarını Netleştirmek *(Clarifying Students' Terminology):* Costa (1984), öğrencilerin belirsiz veya genel ifadeler kullanmaları durumunda öğretmenlerin netleştirici sorular sorması gerektiğini belirtir. Bu tür sorular, öğrencilerin düşüncelerini daha açık ve anlaşılır hale getirmelerine yardımcı olur.

Rol Yapma ve Taklit *(Role Playing and Simulations):* Rol yapma etkinlikleri, öğrencilerin farklı bakış açılarını deneyimleyerek düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

"Ne Bildiğini" ve "Ne Bilmediğini" Tanımlama *(Identifying "What You Know" and "What You Don't Know"):* Blakey ve Spence (1990), öğrencilerin bir konuya başlamadan önce mevcut bilgi seviyelerini değerlendirmelerinin, öğrenme sürecinin etkinliğini artırdığını vurgular.

Sorular Oluşturma ve Öz Sorgulama *(Generating Questions and Self-Questioning):* Costa (1984), öğrencilerin okuma öncesinde veya sırasında kendilerine sorular sormalarının, anlamalarını derinleştirdiğini ve üstbilişsel becerilerini güçlendirdiğini ifade eder.

Bu araştırmada öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin sınıf düzeyi, yaş grubu ve zihinsel gelişim düzeyleri gibi faktörler dikkate alınarak uygulanabilir üstbilişsel stratejiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda; Modelleme, sesli düşünme, düşünme üzerine konuşma, öz değerlendirme, üstbilişsel yönlendirme, yazma, derinlemesine düşünme ve günlük tutma gibi stratejilerin kullanımına odaklanılmıştır.

2.3.5. Üstbilişin Ölçülmesi

Üstbilişin araştırılabilmesi ve farklı kuramsal yaklaşımların geliştirilebilmesi için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına duyulan gereksinim alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu alanda çeşitli ölçme araçları geliştirilmiş ve bunların psikometrik özellikleri incelenmiştir

(Veenman, 2005). Ancak üstbilişin ölçülmesi, kavramsal ve yöntemsel bazı güçlükleri beraberinde getirmektedir. Georgiades'e göre bu güçlükler iki temel noktada toplanmaktadır: İlk olarak, üstbiliş kavramının henüz tam anlamıyla ortak ve net bir tanıma kavuşmamış olması; ikinci olarak ise üstbilişin doğası gereği içsel ve doğrudan gözlemlenemeyen bir süreç olmasıdır (Panaoura & Philippou, 2005). Bu durum, ölçme araçlarının çoğunlukla bireyin kendi beyanına dayalı yöntemler üzerinden yapılandırılmasına yol açmıştır. Gerçekten de üstbiliş ölçümlerinin önemli bir kısmı öğrencinin kendini değerlendirmesine dayanmaktadır. Her ne kadar öz bildirim araçları çeşitli sınırlılıkları nedeniyle eleştirilse de, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin görüş bildirmesine olanak tanıyan tekniklerin, üstbiliş gibi doğrudan gözlemlenemeyen süreçlere erişim açısından işlevsel olduğu ifade edilmektedir (Schraw & Moshman, 1995).

Üstbilişi ölçmeye yönelik araçlar genel olarak iki ana kategori altında toplanmaktadır: bireyin kendi ifadelerine dayalı öz bildirim araçları (örneğin anketler ve görüşmeler) ile davranış temelli nesnel ölçümler (örneğin sistematik gözlem ve sesli düşünme protokolleri) (Veenman, 2005). Özellikle sesli düşünme protokolleri ve sistematik gözlem yöntemleri, problem çözme sırasında üstbilişsel süreçlerin anlık olarak izlenebilmesine imkân tanımaktadır. Bununla birlikte, bu yöntemlerin zaman alıcı olması, bireysel uygulama gerektirmesi ve katılımcıların düşüncelerini eş zamanlı olarak ifade ederken bilişsel yük yaşayabilmeleri önemli sınırlılıklar arasında gösterilmektedir.

Özellikle öğrencilerin kendi düşünce ve deneyimlerine dayalı anketler de yaygın şekilde kullanılmaktadır. Her ne kadar bu yöntemlerde öğrencilerin isteksiz davranması, soruları yanlış anlaması veya sosyal beklentilere uygun yanıtlar vermesi gibi sınırlılıklar bulunsa da (Çetin, 2006), anketler araştırmalarda pratiklik ve geniş kitlelere uygulanabilirlik açısından tercih edilmektedir. Görüşmeler ise araştırmacıya daha derinlemesine bilgi sağlayabilme açısından avantaj sunar. Görüşme sürecinde araştırmacı, katılımcının verdiği yanıtlara göre soruları şekillendirerek daha detaylı veriler elde edebilir.

Schraw (2009), üstbilişsel sürecin bileşenlerini eş zamanlı olarak ve kapsamlı biçimde ölçebilecek tek bir yöntemin bulunmasının oldukça zor olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, bazı araştırmacılar üstbilişi ölçmek için çok boyutlu ölçeklerin kullanımını önermektedir (Schraw, 2009). Ancak üstbilişsel bilgi ve becerileri değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçek ve yöntemlerin çeşitliliği, yapılan çalışmaların bulgularının birbiriyle doğrudan karşılaştırılmasını da güçleştirmektedir. Aynı süreci ölçmeye çalışan farklı araçlar, üstbilişin değişken doğası nedeniyle birbirinden farklı sonuçlar verebilmektedir.

Veenman (2005), üstbilişin ölçülmesine yönelik çevrimdışı (offline) ve çevrimiçi (online) değerlendirme yaklaşımlarını tanımlamaktadır. Çevrimdışı değerlendirmeler, üstbilişsel süreci görev öncesinde ya da sonrasında ölçerken; çevrimiçi değerlendirmeler, görev esnasındaki performans verilerine dayanır. Bu ölçme yöntemleri şu şekillerde sınıflandırılabilir:

- Bireyin görev tamamlandıktan sonra ne düşündüğünü hatırlayarak ifade ettiği geçmişe dönük sözel bildirimler,
- Görev sırasında eşzamanlı olarak bireyin düşüncelerini ifade ettiği sözel bildirimler,
- Bireyin görev sonrasında standart test maddelerine yanıt vererek üstbilişsel düşüncelerini yazılı olarak sunduğu raporlar,
- Katılımcının kendi performansına ilişkin tahminlerde bulunduğu öz değerlendirme formları.

Her ne kadar bazı araştırmacılar, bireyin kendi beyanlarına dayalı öz bildirim tekniklerini sübjektif bulup eleştirseler de, bu yöntemler gözlemlenemeyen üstbilişsel süreçlere doğrudan erişim sağlaması açısından değerlidir (Schraw & Moshman, 1995). Bu bağlamda, bireyin kendi farkındalığına ve içsel deneyimlerine yönelik raporlar, üstbilişin dolaylı da olsa anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Bazı araştırmacılar ise üstbilişsel süreçlerin doğrudan ölçülemeyeceğini, bunun yerine bilişsel aktivitelerin analiz edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Bråten & Strømsø, 2011; Veenman, 2011). Bu görüşe göre, bireyin metni anlaması, problem çözmesi ya da strateji

seçmesi gibi davranışsal veriler, üstbilişin dolaylı birer göstergesi olabilir. Bu nedenle, bilişsel ve üstbilişsel süreçleri kesin sınırlarla ayırmak her zaman mümkün veya anlamlı olmayabilir. Programlama öğretimi gibi karmaşık becerilerin kazandırıldığı alanlarda, öğrenme sürecinin yönetimi kadar bu süreçlerin değerlendirilmesi de zorluklar içermektedir. Programlama gibi alanlarda öğrencilerin başarıları çoğu zaman öznel değerlendirmelere dayalı biçimde puanlanmaktadır. Öğrencilerin hangi stratejileri ne zaman ve nasıl kullandıklarını belirlemek, sadece son ürünü değerlendirmekle mümkün değildir. Bu bağlamda, üstbilişsel öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek için, programlama becerilerinin gelişimini bütüncül biçimde değerlendiren ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak, üstbilişsel süreçler bireyin içsel dünyasında gerçekleştiği için doğrudan gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi oldukça güçtür. Bu güçlüğün üstesinden gelebilmek için çoklu veri toplama araçlarının birlikte kullanılması gereklidir. Anketler, görüşmeler, sesli düşünme protokolleri ve davranışsal gözlemler, üstbilişin farklı yönlerini ortaya koyabilecek değerli bilgiler sunar. Ayrıca bu süreçlerin yalnızca ölçülmesi değil, aynı zamanda geliştirilmesi de önemlidir. Bireyin deneyimlerine aktif katılımı ve öz düzenleme becerisini kullanabilmesi, üstbilişsel farkındalığın artırılmasına katkı sağlayacaktır. Öğrenme ortamlarında bu tür becerilerin desteklenmesi, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmakta hem de yaşam boyu öğrenme kapasitelerini geliştirmektedir.

2.4. Çocuklar İçin Felsefe ve Üstbiliş İlişkisi

ÇİF yaklaşımı, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim modeli olarak ele alınmakta; bu bağlamda eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme biçimlerinin gelişimine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980; Saeed, 2003; Topping & Trickey, 2007). Bu düşünme biçimlerinin ortak özelliği, bireyin yalnızca düşünce üretmesiyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda kendi düşünme süreçlerine yönelik farkındalık geliştirmesini gerektirmesidir.

Üstbiliş, bireyin zihinsel etkinliklerini planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979; Brown, 1980). Okuduğunu anlama, problem çözme, öz-kontrol ve iletişim gibi alanların üstbilişle ilişkilendirilmesi (Flavell, 1979), bu becerilerin yalnızca bilişsel içerikle değil, bireyin düşünme sürecine yönelik farkındalığıyla da bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle üstbilişsel becerilerin gelişiminin, öğrencinin düşünme sürecine aktif biçimde katıldığı öğrenme ortamlarında daha işlevsel biçimde desteklenebileceği ifade edilmektedir. Bu noktada geleneksel öğretim süreçleri ile ÇİF uygulamaları arasında belirgin bir ayrım ortaya çıkmaktadır. Geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğrenenler çoğunlukla yapılandırılmış bilgiye yönlendirilirken, düşünme sürecinin kendisi arka planda kalabilmektedir. Buna karşılık ÇİF uygulamaları, öğrenenlerin düşüncelerini sorgulamalarını, gerekçelendirmelerini ve yeniden yapılandırmalarını gerektiren diyalojik bir ortam sunmaktadır. Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı bu süreçlerde bireyler hem kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerini değerlendirme fırsatı bulmakta; bu durumun üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kuçuradi, 2006). ÇİF oturumlarında soru üretme, gerekçelendirme ve karşıt görüşlerle etkileşime girme gibi etkinlikler, üstbilişsel süreçlerle örtüşen yapısal özellikler olarak değerlendirilebilir. Soru üretme, düşünmenin başlangıç noktası üzerine düşünmeyi; gerekçelendirme, düşüncenin izlenmesi ve denetlenmesini; karşıt görüşlerle karşılaşma ise düşüncenin yeniden değerlendirilmesini teşvik etmektedir. Bu bağlamda ÇİF uygulamalarının, üstbilişin planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarını dolaylı biçimde harekete geçirebileceği düşünülmektedir. ÇİF etkinliklerinde bilişsel süreçlerin etkinleşmesi sonucunda çocukların öz-farkındalık ve sosyal farkındalık geliştirdiklerine ilişkin bulgular bulunmaktadır (Akkocaoğlu, 2015). Bireysel düzeyde çocukların kendi düşünme süreçlerini fark etmeleri ve dilsel ifade becerilerini geliştirmeleri; toplumsal düzeyde ise diyalog ve demokratik tutumların desteklenmesi bakımından ÇİF'in işlevsel bir pedagojik zemin sunduğu ifade edilmektedir (Akkocaoğlu, 2015; Özsoy, 2007).

İlkokul çağındaki çocukların Piaget'ye göre somut işlemler döneminde yer almaları, soyut kavramların doğrudan öğretimini güçleştirmektedir. Bu nedenle ÇİF uygulamalarında nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanılması, çocukların yaşam deneyimlerinden hareketle kavramları anlamlandırmalarına olanak tanımaktadır. Alanyazında ÇİF'in eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Austin, 2020; Gasparatou & Kampeza, 2012; Karadağ & Demirtaş, 2018; Lam, 2022; Zulkifli & Hashim, 2020). Bununla birlikte, üstbilişsel düşünme ile ÇİF uygulamalarını doğrudan ilişkilendiren çalışmaların sınırlı olduğu, özellikle Türkiye bağlamında bu ilişkinin yeterince incelenmediği görülmektedir.

Flavell (1979), üstbilişsel bilgi ve becerilerin sistematik öğretim yoluyla geliştirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin aktif katılım gösterdiği ve düşünme süreçlerini sorguladığı öğrenme ortamlarında üstbilişin daha etkili biçimde desteklenebileceğine ilişkin bulgular bulunmaktadır (Kapa, 2001; Kramarski, Mevarech & Arami, 2002; Mevarech, 1999; Schoenfeld, 1985). Bu çerçevede, ÇİF oturumlarında gerçekleştirilen diyalog ve sorgulama temelli etkinliklerin, öğrencilerin üstbilişsel süreçlerini harekete geçirme potansiyeli taşıdığı varsayılmaktadır. Bu çalışma, söz konusu ilişkinin ilkokul düzeyinde sistematik olarak incelenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu çalışma kapsamında yurt içi ve yurt dışında yapılmış, çocuklar için felsefe ve üstbiliş uygulamalarını konu edinen araştırmalar incelenmiştir. Çocuklar için felsefe ve üstbiliş kavramını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle değişkenler ayrı ayrı incelenmiş, kronolojik olarak sıralanmıştır.

2.5.1.Çocuklar İçin Felsefe'ye İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Okur (2008)'un yüksek lisans tezinin Türkiye'de çocuklar için felsefe alanında yapılmış ilk çalışma olduğu görülmüştür. Çocuklar için felsefe programının atılganlık işbirliği ve kendini

kontrol etme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel modelde yapılan çalışma, 24 okul öncesi öğrencisi ile sekiz hafta boyunca 40 dakikalık 10 oturum şeklinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘‘Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği öğretmen formu’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe programının atılganlık işbirliği ve kendini kontrol etme becerileri üzerindeki etkisinin pozitif yönde olduğu gözlenmiş, cinsiyete göre herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Akkocaoğlu (2015) doktora tez çalışmasında nitel araştırma yöntemini kullanarak çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul 3. Sınıf öğrencilerine bilişsel, duyuşsal ve sosyal alandaki etkilerini araştırmıştır. Uygulama sınıf öğretmenleri tarafından 14 hafta boyunca, haftada iki oturum olacak şekilde iki ayrı sınıfla yapılmıştır. Veriler görüşme, gözlem, ses kayıtları ve günlüklerden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerde bilişsel alanda felsefe ve filozof kavramlarını anlama, kavramsal ilişkilendirme, felsefenin kavramları ve günlük yaşam arasında bağlantı kurma; duyuşsal alanda felsefeye karşı ilgili olma; sosyal alanda ise problem çözme gibi değişimlerin yaşandığı belirtilmiştir.

Taş (2017) doktora çalışmasında, çocuklar için felsefenin zihin kuramı ve yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test yarı deneysel modele göre yapılan çalışma 24 okul öncesi öğrencisi ile 14 hafta boyunca 32 oturum halinde uygulanmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin eğitim aldığı bir okul seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak‘‘Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu’’ zihin kuramı ölçümlerinde ise‘‘Beklenmedik İçerik Değişikliği Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi’’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre zihin kuramı toplam puanları ve alt test puanları uygulama grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına pozitif etkisi olduğu belirtilmiştir.

Erdoğan (2018), alanyazın taraması olarak yaptığı tez çalışmasında çocuklar için felsefenin tarihsel gelişimini ve uygulama yöntemlerini incelemiştir. Felsefe eğitimlerinin çocukları mantıklı, çok boyutlu, eleştirel ve yaratıcı düşünme anlamında geliştirdiği bu sebeple

çocuklar için felsefe eğitiminin öğretim programlarına entegre edilmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Karadağ ve Demirtaş (2018), Çocuklarla felsefe eğitiminin okul öncesi dönemdeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine etkisi araştırılmıştır. Kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. ‘‘Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği’’ kullanılmış aynı zamanda gözlemci olan üç öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında yapılan ön testte özel ve devlet okullarındaki çocukların eleştirel düşünme becerisi puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken son testte iki grubun da puanları yükselmiştir ve öğretmenlerin çocuklar için felsefe öğretimi programına yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karasu (2018) yüksek lisans tezinde çocuklarla felsefe yapmayı çocuk edebiyatı eserleri yoluyla incelemiştir. Dördüncü sınıf öğrencileriyle 80 dakikalık uygulamalar yapmıştır. Nitel yöntemle yürütülen araştırmada, Maurice Druon’un “Yeşil Parmaklı Titsu” kitabından yola çıkarak 10 çocukla 10 felsefik kavram, 10 felsefe atölyesinde incelenmiştir. İçerik analiziyle elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin Bloom’un taksonomisine göre üst basamaklar olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşündükleri tespit edilmiştir.

Güven (2019), nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada çocuklarla felsefe etkinliklerinde yaratıcı drama kullanılmıştır. Uygulamalar 9-11 yaşlarındaki 12 çocukla, 9 hafta, toplamda 15 saat olarak sürdürülmüştür. Araştırmada yaratıcı dramanın felsefe etkinlikleri süresince ortaya çıkan düşünme ve işbirliği içinde çalışma gibi beceriler üzerindeki etkileri ortaya koyulmuştur. İçerik analizi yoluyla gözlem ve görüşme kayıtları incelenmiştir. Araştırma sonuçları yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleşen felsefe etkinliklerinde çocukların felsefi problemleri tartışırken; karşı görüş geliştirme, kavramsal ilişkilendirme, düşüncede esneklik, empati kurma gibi ileri düzey diyaloglar kurduklarını göstermiştir.

Avcı, Özdağ, Akdeniz, Öncü ve Öner (2021) "P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler" isimli e-Twinning projesini uygulayan öğretmenlerin proje sonundaki görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma nitel araştırma desenindedir. Bir okul döneminde yapılan çalışma 6 ildeki ana okulu ve ilkokullarda gerçekleştirilmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen günlükleriyle desteklenmiş, betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. ÇİF yaklaşımına dayalı eğitim etkinliklerinin öğrencilerde düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimi yönüyle oldukça etkili olduğu diğer yandan; empati, hoşgörü, saygı gibi önemli değer alanlarına yönelik kazanımlara ulaşılmasına da katkı sağladığına işaret etmektedir.

Daşdelen (2021), yüksek lisans tezinde akıl yürütme, araştırma-sorgulama, bilgiyi organize etme ve transfer becerilerinin seviyesini ortaya çıkarmaya hizmet edecek bir ölçme aracı geliştirmiş ve 177 dördüncü sınıf öğrencisiyle denemiştir. Geliştirilen testin, dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuklar için felsefe uygulamaları ile ilişkili gelişimlerini değerlendirmek üzere kullanılabileceği aktarılmıştır.

Özcan, Sallabaş, Akgül (2022) çalışmalarında felsefe temelli Türkçe öğretiminin soru sorma ve işbirlikli öğrenme becerilerine olan etkisini araştırmışlardır. ÇİF temelli sorularla 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama işbirlikli öğrenme becerisine etkisi incelenmiştir. Karma yöntem kullanılan araştırmada nicel kısımda işbirlikli öğrenme ölçeği kullanılırken; nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan ÇİF temelli soru sorma etkinliklerinin okuduğunu anlamada ve işbirlikli öğrenmenin gelişiminde etkili olabileceği görülmüştür.

Koyucu ve Demircan (2022) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe yaklaşımına ilişkin görüşlerini çocuklarla felsefe deneyimi aracılığıyla incelemişlerdir. 11 okul öncesi öğretmeni ile on hafta boyunca felsefe oturumları yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Öğretmenler, çocuklarla felsefe yaklaşımının okul öncesinde kullanılabileceğini; ancak geleneksel eğitim anlayışından kaynaklanan sorunların bu yaklaşımın uygulanmasını zorlaştırabileceğini düşündüklerini ifade

etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenleri geliştirecek eğitimlerin verilmesi çocuklarla felsefe yaklaşımının felsefi boyutunu da içeren bir içerikle düzenlenmesi önerilmiştir.

Uluçay (2025), yüksek lisans tezinde çocuklar için felsefe uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini nicel yöntemlerle test etmiştir. Ön-test ve son-test uygulamalı kontrol gruplu deneysel model kullanılmış olup deneme ve kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grup oluşturulmuştur. Deneme grubuna ÇİF uygulamaları yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Verilerin analizi sonucunda, deneme grubundaki çocukların ÇİF uygulamaları sonrasında eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinde anlamlı bir artış olduğu, kontrol grubunda ise bir değişim olmadığı bulgusunu ortaya koymuştur.

2.5.2.Çocuklar İçin Felsefe'ye İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Gasparatou ve Kampeza (2012), nitel araştırma yöntemini kullanarak Yunanistan'da okul öncesinde ÇİF kullanımının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. 30 öğrenciyle 10 hafta uygulanan oturumlar sonucunda çocukların diyalogları analiz edilmiş ÇİF'in çocukların eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Miller (2013), doktora tezinde lise öğrencileriyle İngilizce dersinde felsefeyi entegre ederek öğrencilerin düşünme süreçleri ve bakış açılarındaki değişimleri incelemiştir. Araştırmada gömülü teori yaklaşımı kullanılmış ve uygulama, University of Hawai'i bünyesinde yürütülen Çocuklar için Felsefe programı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci günlükleri gözlem ve görüşme verilerini içerik analizi kullanarak incelemiştir. Öğrencilerin rahat ve özgür hissettiği, kendi fikirlerini keşfettikleri, geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşıp bilmeye ilişkin algılarının olumlu anlamda değiştiğini gözlemiştir.

Colom, Moriyón, Magro ve Morilla (2014), Madrid Avrupa Okulu'nda uzun süreli bir Çocuklar için Felsefe uygulamasını incelemişlerdir. Program yaklaşık yirmi yıl boyunca

sürdürülmüş; Felix García Moriyón öğretmenlere kapsamlı bir eğitim verirken, Elena Morillo uygulama sürecini takip etmiştir. 2002 yılında başlatılan boylamsal araştırma, ilkokul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar devam etmiştir. Araştırmacılar haftada bir kez derslere katılarak uygulama sürecini izlemişlerdir.

Çalışmada Çocuklar için Felsefe uygulamasının bilişsel ve bilişsel olmayan değişkenler ile akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, uygulama grubunda yaklaşık 400, kontrol grubunda ise yaklaşık 300 öğrencinin yer aldığı iki sosyo-kültürel açıdan benzer grupla yürütülmüştür. Veriler ilkokul ikinci sınıf, altıncı sınıf ve ortaöğretimin son yılında olmak üzere üç farklı zaman noktasında toplanmıştır. Bilişsel yeteneklere ilişkin veriler IGF ve EFAI standart testleri aracılığıyla elde edilmiş; bilişsel olmayan değişkenler ise EPQ-A ve EPQ-J ölçekleri ile ölçülmüştür. Bulgular, Çocuklar için Felsefe programının özellikle bilişsel düzeyi daha düşük olan öğrenciler üzerinde daha belirgin olmak üzere, bilişsel performans ve akademik başarı ile ilişkili olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Ayrıca programın prososyal davranışlarla da bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Youseff, Campbell ve Tange (2016) Avusturalya'da öğrencilerin akademik başarısının ve iyileştirilmesine yönelik bir program olan Çocuklar için Felsefe programını uygulamıştır. Yarı deneysel modelde yapılan bu çalışma çocuklar için felsefe programının 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, matematik tutumları, özgüven, olumlu kişiler arası ilişkiler ve duygusal iyilik üzerine olan etkisini açıklamıştır. 8 ilkokuldan 280 öğrenci örneklem alınarak yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematik tutumları ve özgüvenlerinde azalma, prososyal ve duygusal iyiliklerinin ise aynı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makaiau ve Tanaka (2018), Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'da bir ortaokulda çalışmakta olan iki Sosyal Bilgiler öğretmeni ve araştırmacısıdır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çocuklar için felsefe uygulamalarında da Hawaii yaklaşımını benimseyerek Sosyal bilgiler öğretimindeki bilinçli eğitimin etkisini Japonya ve Amerika bağlamında incelemişlerdir. Araştırmada sorgulama ile ilgili üç temel alanda

veriler incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda iki ülke arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar için felsefe Hawaii yaklaşımının bilinçli öğrenme üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Amerika'da Japonya'dan daha önce çocuklar için felsefe uygulamaları yapılması sebebiyle araştırmada Amerika lehine farklılık çıkmıştır.

Ventista (2019), çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin beceri gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla son kırk yılı kapsayan kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı, 17 ilkokulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle karşılaştırmalı bir değerlendirme çalışması yürütmüştür. Çalışma kapsamında uygulama grubunda 547, kontrol grubunda ise 270 öğrenci yer almış; toplam örneklem 817 öğrenciden oluşmuştur.

Elde edilen bulgular, çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin muhakeme becerileri, okuryazarlık düzeyleri ve bilişsel olmayan becerileri üzerinde olumlu etkiler ortaya koyduğunu göstermektedir.

Austin (2020), Öğretmenlerin çocuklar için felsefe aracılığıyla eleştirel düşünmeyi nasıl öğrettiklerini keşfetmek istemiştir. Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yeni Zelanda'daki dört farklı ilkokuldan 8-11 yaşları arasındaki 104 ilkokul öğrencisi ve dört öğretmeni içeren çalışmada, nitel veri olarak ses kayıtları, görüşmeler ve öğrenci günlükleri analiz edilmiştir. Altı aylık bir süre içerisinde haftada 1 saat ÇİF diyalogları düzenlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin esneklik, kişiler arası ilişkiler, demokratik bir sınıf kültürü oluşması ve eleştirel düşünme bağlamında yeteneklerinin geliştiği belirtilmiştir.

Zulkifli ve Hashim (2020) Malezya'da çocuklar için felsefenin eleştirel düşünceyi geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çocukların eleştirel düşünme becerisindeki değişimi ölçmek için Ujian Kemahiran Menaakul (Test for Reasoning Skills) Centre for Teaching Thinking (UKMCTT) testi kullanılmıştır. 11 hafta boyunca uygulama grubuna etkinlikler yapılmış kontrol grubu ise normal eğitimine devam etmiştir. Uygulama sonrasında yapılan son testin

analizinde, uygulama grubu öğrencilerinin test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıfa getirilen yeni stratejiler ve heyecanın öğretmenlerin kariyer gelişimine katkısı olduğu da belirtilmiştir.

Khadavi ve Kalan (2022), İran'da ilköğretim düzeyinde uygulanan çocuklar için felsefe programının (FBQ) temsil ve uygulama süreçlerini incelemişlerdir. Araştırmada, programın politika, strateji ve uygulama boyutlarına ilişkin uzmanların ve ilkokul öğretmenlerinin deneyimleri, algıları ve değerlendirmeleri ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenografi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, FBQ programında görev alan 8 uzman ve 13 öğretmenle iki hafta süresince gerçekleştirilen bire bir görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırma bulguları, ÇİF programının politika ve uygulama süreçlerini yapılandırmada bir değerlendirme çerçevesi olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca FBQ programının yürütülmesine ilişkin yapısal boyutlar ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler tanımlanmıştır. Bu güçlüklerin üç temel düzeyde sınıflandırılması, programın ilköğretim düzeyinde daha işlevsel biçimde uygulanmasına katkı sağlayabilecek bir çerçeve sunmaktadır.

Siddiqui, Gorard ve See (2022) çalışmalarında okulda gerçekleşen bilişsel olmayan öğrenmelerin çocuklar için felsefe yoluyla öğretilip öğretilemeyeceğini araştırmışlardır. İngiltere, Kuzey Yorkshire'daki, 18 ilkokulda 486 öğrenciyi kapsayan yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Uygulama grubu olarak 11 okulun ÇİF'e katıldığı ve 7 okulun ise uygulama grubunu oluşturduğu görülmüştür. ÇİF eğitimi alan öğrenciler, tüm tutum ve görüşlerde başlangıçta sahip olduklarından daha yüksek puan almış, empati ve adalet açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla gelişmişlerdir. Ancak, ekip çalışması ve demokrasi açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Genel olarak, ÇİF yaklaşımı uygulanabilir bulunmuş, öğretmenler ve öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Öğretmenler, ÇİF oturumlarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde öğrenci davranışı ve kendine güvende gelişmeler olduğunu bildirmiştir. Bulgular, bilişsel olmayan

becerilerin potansiyel olarak şekillendirilebilir olduğu ve ÇİF gibi diyalojik bir yaklaşımla geliştirilebileceği yönündedir.

Lam (2022) ‘‘A Philosophy for Children Approach to Professional Development of Teachers’’ isimli çalışmasında diyalog öğretiminin yaratıcılık, iletişim becerileri ve eleştirel düşünme becerileri gibi önemli yeterlilik ve becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğunu fakat alanyazının sınıftaki öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin dersler, notlar ve ülkeler arasında diyalojik olmaktan çok monolojik olduğunu gösterdiğinden bahsetmiştir. Hong Kong'daki öğretmenler için diyalojik ve sorgulayıcı öğretimin geliştirilmesini kolaylaştırmada Çocuklar için Felsefe programının etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmada, Beşeri Bilimler ve İngilizce dersleri sırasında öğrencilerine ÇİF öğretebilmeleri için öğretmenlere eğitim ve destek sağlanmıştır. ÇİF 'in diyalojik ve sorgulayıcı öğretime katılma yetenekleri açısından öğretmenlerin sınıftaki etkinliğini artırmaya yardımcı olduğu ve ÇİF'in öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmede önemli bir rol oynadığı aktarılmıştır.

Nurfazri ve Irwansyah (2024) tarafından Endonezya’da yapılan ‘‘Fostering Students' Critical Thinking Skills through Philosophy for Children (P4C)’’ isimli çalışmalarında İlköğretim düzeyinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli stratejiler kullanılabileceği ve bunlardan birinin ÇİF programı olduğu aktarılmıştır. Bu çalışma, ÇİF’in çeşitli ülkelerdeki kullanımını ve ÇİF uygulama stratejilerini alanyazın taraması yöntemi kullanılarak analiz etmiş. ÇİF’i tanıtmaya yönelik bir başlangıç çalışması olarak düşünülmüştür. Çalışmanın sonuçları, ÇİF'in birçok ülkede etkili bir şekilde uygulanabildiğini ve hatta bazı ülkelerin ulusal müfredatına dahil edildiğini göstermektedir. Bu nedenle, çalışma, eğitimcilere ve paydaşlara ÇİF programı hakkında bir bakış açısı sunmaktadır.

Mollaebrahimlou, Vahedi, Imanzadeh ve Gargari (2025) tarafından İran’da yapılan ‘‘The Effectiveness Of Teaching Philosophy For Children Program At Moral Maturation In Female First Secondary School Students’’ isimli çalışma ÇİF programının öğrencilerin

ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılarak yürütülen araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Hoy şehrinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören kız öğrenciler üzerinde odaklanmıştır. Çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle, beş farklı okuldan 38 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerden 19'u uygulama grubuna, 19'u ise kontrol grubuna atanmıştır. Müfredat, Mesnevi ve Mantıku't-Tayr gibi felsefi içerikli İran hikayeleri ile uygulama grubuna 45 dakikalık on beş oturum boyunca sunulmuştur. Çalışmada ahlaki olgunluk; ahlaki biliş, ahlaki kimlik ve ahlaki yeterlilik olmak üzere üç boyutta kavramsallaştırılmıştır. Veri analizi, tek değişkenli ve çok değişkenli kovaryans analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ÇİF programının ahlaki biliş ve alt bileşenlerini, ahlaki kimlik ve alt bileşenlerini ve ahlaki yeterliliği artırdığını göstermiştir. Sonuç olarak, ÇİF, araştırma topluluğu bağlamında açık felsefi diyalog için bir alan yaratarak ve felsefi içerik açısından zengin hikayelerden yararlanarak öğrencilerde ahlaki olgunluğu geliştirmede etkili bir pedagojik yaklaşım olarak görülmüştür.

2.5.3.Üstbiliş'e İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Aydurmuş (2013) çalışmasında, sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandıkları üstbiliş becerilerini incelemiştir. Nitel bir araştırma olarak beş öğrenciyle yürütülen bu çalışmada, öğrencilere rutin olmayan beş problem sunulmuş ve bu problemlerin çözüm sürecinde kullanılan üstbiliş stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından yapılan gözlemler, problem çözme envanterleri, öğrenci geri bildirim formları ve klinik mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin problem çözme başarıları ile kullandıkları üstbiliş becerileri arasında karmaşık bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme gibi stratejilerin öğrencilerin kullanım amaçlarına bağlı olarak bilişsel veya üstbilişsel olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Serin (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında uygulanan üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin

problem çözme becerilerine etkisini ve bu süreçte sergilenen bilişsel ve üstbilişsel davranışları incelemiştir. Karma yöntem deseninde gerçekleştirilen araştırma toplam 94 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada üç farklı grup oluşturulmuştur. Birinci deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme ortamı içinde üstbilişsel sorgulama temelli öğretim uygulanmıştır. İkinci deney grubunda yalnızca işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılmış; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim süreci sürdürülmüştür.

Nicel bulgular, üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin uygulandığı grubun problem çözme becerileri açısından diğer iki gruba göre daha yüksek puanlar elde ettiğini göstermektedir. Özellikle problemi anlama, planlama/strateji geliştirme, planı uygulama ile kontrol ve değerlendirme boyutlarında bu grubun puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca ikinci deney grubunun da kontrol grubuna kıyasla daha yüksek problem çözme puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular ise problem çözme sürecinde daha başarılı olan öğrencilerin, üstbilişsel davranışları daha sistematik ve bilinçli biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin problem çözme performansıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Değirmenci (2018) çalışmasında, dördüncü sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin program kazanımlarını, becerilerini ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini üstbilişsel bakış açısıyla analiz etmiştir. Durum çalışması niteliğindeki bu araştırma, program kazanımlarının büyük ölçüde kavramsal bilgiye (%37,04) odaklandığını, ancak üstbilişsel bilginin (%9,24) nispeten daha az temsil edildiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, mevcut programın eski programa göre daha üst düzey becerilere yer verdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretim programının kendine özgü beceriler içermemesi nedeniyle değerlendirme dışında tutulmuş, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan 41 becerinin %51,03'ünün bilişsel, %48,06'sının ise üstbilişsel kazanımlara yönelik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu programların ölçme ve değerlendirme süreçlerinin üstbilişi destekleyecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul beşinci sınıf düzeyindeki 304 öğrencinin dinleme süreçlerine ilişkin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında veriler, Katrancı (2012) tarafından geliştirilen "Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği" ile "Dinlediğini Anlama Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin dinleme sürecindeki üstbilişsel farkındalıkları ile anlama becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

2.5.4.Üstbiliş'e İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Pugalee (2001), dokuzuncu sınıf öğrencilerinden oluşan 24 kişilik bir grupla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin problem çözme süreçlerini yazılı olarak ifade etmelerinin üstbilişsel davranışlarla ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmada, öğrenciler belirli aralıklarla çözüm süreçlerini yazılı olarak kaydetmişlerdir. Öğretmenler, bu metinleri toplayarak öğrencilere geri bildirimde bulunmuş, ardından aynı problemleri yeniden çözmeleri için öğrencilere sunmuştur. Çalışma sürecinde, öğrencilerin problemleri çözerken akıllarına gelen her türlü düşünceyi kaydetmeleri istenmiş ve bu konuda rehberlik edilmiştir. Öğrenci çözümleri, Garofalo ve Lester'in (1985) geliştirdiği problem çözme aşamalarına göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin yazılı anlatımlarında üstbilişsel davranışlara dair çeşitli örnekler sergilediklerini ortaya koymuştur.

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002), üstbilişsel beceriler ile sınıf seviyesi, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi iki ayrı çalışma ile incelemişlerdir. İlk çalışma, ilköğretim 3. sınıftan 8. sınıfa kadar olan 344 öğrenciyle, ikinci çalışma ise yine aynı sınıf aralığındaki 406 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, büyük çocuklar için geliştirilen üstbiliş öz değerlendirme envanteri ile diğer üstbiliş envanterleri arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar bulunmasına karşın, öğretmen değerlendirmeleriyle bu envanterler arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Küçük çocuklar için geliştirilen envanterlerde ise öğretmen değerlendirme puanları ve stratejik problem çözme puanları arasında anlamlı

ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, küçük çocukların üstbilişsel becerileri ile başarı testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, büyük çocuklarda bu tür bir ilişki gözlenmemiştir. Cinsiyetin üstbilişsel beceriler üzerinde etkili olmadığı, ancak sınıf seviyesine göre üstbiliş becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alexander, Fabricius, Fleming ve Zwahr (2001) yaptıkları çalışmada, üstbilişsel becerilerin yaş ve zekâ düzeyine göre gelişimini araştırmışlardır. Araştırmaya altı-yedi ve yedi-dokuz yaş aralığında iki farklı yaş grubundaki öğrenciler katılmıştır. Katılımcıların dünya ve yaşamla ilgili düşünceleri incelenmiş ve bu düşünceler aracılığıyla üstbilişin gelişim düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yedi-dokuz yaş grubundaki çocuklar hem üstbilişsel bilgi düzeyi açısından hem de zekâ düzeyi bakımından altı-yedi yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek bir seviyededir. Ayrıca, yüksek zekâ seviyesinin, çocukların üstbilişsel anlamalarını ve farkındalıklarını daha ileri düzeye taşıma ihtimalini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Joseph (2010), üstbilişle ilgili bilgileri inceleyerek orta ve yükseköğrenim öğretmenlerine önerilerde bulunmuştur. Bu çalışmada, öğrencilerin kendi kendine düşünme becerilerini geliştirmelerinin, onların kişisel ve akademik gelişimlerine olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır. Üstbilişsel farkındalığın, öğretmenlerin çalışma hedeflerini, yöntemlerini ve sonuçlarını daha iyi değerlendirmelerine olanak tanıdığı ve bu değerlendirmenin eğitim sürecine olumlu katkılar sunduğu ifade edilmiştir.

Hsieh, Ku ve Chen (2013), dört ile sekiz yaş arasındaki 36 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, hikâye anlatımı sürecinde çocukların sergiledikleri üstbilişsel düşünme becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında her çocuktan, yazısız 13 sayfalık bir resimli kitabı okuması ve bu kitap üzerinden başkalarının da okuyabileceği şekilde bir hikâye oluşturması istenmiştir. Çocukların oluşturdukları hikâyeler sesli olarak kaydedilmiş ve ardından yazıya dökülmüştür. Bu süreçten sonra her çocuğa anlatmış olduğu hikâye tekrar okunarak, metni gözden geçirmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu bağlamda, çocukların hikâyeleri üzerinde yaptıkları düzenlemeler, onların üstbilişsel

becerilerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, 36 çocuktan 33'ünün hikâye anlatımını gözden geçirirken üstbilişsel davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Özellikle sekiz yaşındaki çocukların, hikâyeleri yeniden düzenleme sürecinde diğer yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha doğru ve anlamlı düzeltmeler yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum, yaş ilerledikçe çocukların üstbilişsel düşünme becerilerinde gelişim gösterdiklerini desteklemektedir. Araştırma ayrıca, çocukların kendi anlatılarını gözden geçirme ve yeniden yapılandırma eğilimlerinin, üstbilişsel farkındalıklarının erken yaşlardan itibaren gelişebildiğine işaret ettiğini ortaya koymuştur.

Kusaka ve Ndihokubwayo (2022), Ruanda'da öğrenim gören üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, üstbilişsel stratejilerin matematikte sözel problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu ve bu durumun öğrencilerin sözel problem çözme başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, üstbilişsel stratejilerin problem çözme süreçlerine katkısını açık bir biçimde göstermektedir. Çalışmada ayrıca üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin genel üstbilişsel beceri puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmesine rağmen, üçüncü sınıf öğrencilerinin "problemi anlama" aşamasındaki puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, araştırmacılar üçüncü sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiş ve söz konusu öğretmenin, öğrencilerine problem çözme eğitimi sırasında üstbilişsel stratejilere yönelik özel bir öğretim gerçekleştirdiğini saptamışlardır. Bu durum, öğretmenin öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel beceri gelişiminde belirleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

2.5.5. İlgili Araştırmalara Yönelik Genel Değerlendirme

İlgili alanyazın incelendiğinde, ÇİF ve üstbiliş alanlarında gerçekleştirilen çalışmaların yurt içi ve yurt dışı bağlamlarda yöntem, odak ve kapsam açısından farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Yurt dışında ÇİF uygulamalarının yaklaşık yarım asırlık bir geçmişe sahip olması, bu alanda yürütülen araştırmaların konu çeşitliliği, yöntemsel derinlik ve uzun süreli

uygulamalar bakımından daha geniş bir çerçeveye yayılmasını sağlamıştır. Okul öncesinden ortaöğretime kadar farklı yaş gruplarında gerçekleştirilen bu çalışmalar; eleştirel düşünme, muhakeme, yaratıcılık, bilişsel olmayan beceriler, ahlaki gelişim ve diyalojik öğrenme gibi çok boyutlu çıktılar üzerinden değerlendirilmiştir. Deneysel, yarı deneysel, boylamsal ve nitel desenlerin birlikte kullanıldığı bu araştırmalarda, ölçekler, standart testler, görüşmeler, günlükler ve gözlem kayıtları gibi çoklu veri kaynaklarından yararlanıldığı dikkat çekmektedir. Bulgular, özellikle uzun süreli ve diyalog temelli uygulamaların bilişsel süreçler ile sosyal-duygusal gelişim alanlarında anlamlı katkılar sağlayabildiğini; buna karşılık akademik başarı ve bazı bilişsel olmayan beceriler üzerindeki etkilerin bağlama, uygulama süresine ve hedeflenen beceri türüne bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen ÇİF çalışmalarının ise görece daha yakın tarihlerde yoğunlaştığı ve ağırlıklı olarak okul öncesi ve ilkokul düzeyinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda ÇİF, çoğunlukla eleştirel düşünme, yaratıcılık, sosyal beceriler, işbirliği, değerler eğitimi ve çocuk edebiyatı gibi alanlarla ilişkilendirilmiş; nicel, nitel ve karma yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırma desenleri tercih edilmiştir. Görüşme, gözlem, günlük ve ölçeklerin sıklıkla veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmalarda, uygulama grupları lehine çeşitli bilişsel ve duyuşsal çıktılar raporlanmıştır. Bununla birlikte, Türkiye'deki çalışmaların büyük bölümünde ÇİF'in üstbilişsel süreçleri doğrudan merkeze alan bir yapıdan ziyade, bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinden ele alındığı; ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde, esnek öğrenme ortamlarında yürütülen ve üstbilişi nicel ve nitel verilerle birlikte inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Üstbilişe ilişkin yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde ise araştırmaların çoğunlukla problem çözme, dinlediğini anlama, anlatı oluşturma ve öğretim programlarının üstbilişsel yeterlikleri destekleme düzeyi gibi alanlara odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda üstbilişsel stratejilerin özellikle planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarında öğrencilerin öğrenme ve problem çözme süreçleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu ortaya

konmuştur. Bununla birlikte üstbilişin çoğu zaman bağımsız bir öğretim yaklaşımı olarak değil, belirli dersler ve beceriler bağlamında ele alındığı; yapılandırılmış, uzun süreli ve bütüncül üstbiliş uygulamalarının sınırlı olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ÇİF ve üstbilişe ilişkin araştırmaların büyük ölçüde ayrı odaklar üzerinden ilerlediği görülmektedir. ÇİF çalışmalarında düşünme, diyalog ve sosyal-duyuşsal çıktılar öne çıkarken; üstbiliş araştırmaları daha çok ders temelli bağlamlarda planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerine yoğunlaşmaktadır. Bu durum, ÇİF uygulamalarının öğrencilerin düşünme süreçlerini nasıl fark ettikleri ve düzenledikleri ile ilişkisini doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu araştırma, ÇİF yaklaşımını üstbilişsel süreçler bağlamında ele alarak, öğrencilerin biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarını birlikte incelemesi bakımından alanyazına yöntemsel ve kavramsal bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenirlik, araştırmacının rolü ve etik ilkelere yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte ve birbirini tamamlayacak biçimde kullanıldığı karma yöntem *(mixed methods)* yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Karma yöntem, özellikle sosyal bilimler alanında, bir araştırma probleminin tek bir yöntemle ele alınmasının yarattığı sınırlılıkları aşmak ve olguları daha derinlemesine incelemek amacıyla geliştirilen bir araştırma paradigmasıdır (Creswell, 2003, 2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Bu yaklaşım, nicel verilerin nesnel ve ölçülebilir yapısı ile nitel verilerin yorumlayıcı ve derinleştirici gücünü bir araya getirerek araştırma bulgularının daha bütüncül bir biçimde ele alınmasına olanak tanır.

Karma yöntemin felsefi temeli, pragmatizm paradigmasına dayanmaktadır (Creswell, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2010). Pragmatizm, bilgiye ulaşmada tek bir yöntemin üstünlüğünü savunmak yerine, araştırma sorusuna en uygun yöntemin tercih edilmesini esas alır. Bu anlayışa göre araştırmanın değeri, yalnızca mutlak doğruluğundan değil, aynı zamanda ürettiği bilginin işlevselliği ve anlamlılığından kaynaklanmaktadır. Pragmatist yaklaşım,

“hangi yöntemin işe yaradığı” sorusuna odaklanarak, araştırma sürecinde esnek ve problem merkezli bir bakış açısı sunar (Creswell & Plano Clark, 2007). Bu bağlamda, mevcut çalışmada ele alınan araştırma probleminin çok boyutlu yapısı ve inceleme sürecinde hem ölçülebilir hem de anlamlandırılabilir sonuçlara ihtiyaç duyulması, karma yöntemin tercih edilmesini gerekli kılmıştır.

ÇİF yaklaşımı, doğası gereği bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçleri bir arada barındıran çok yönlü bir uygulama alanıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin düşünme biçimlerini yalnızca sayısal verilerle değil, aynı zamanda düşünme süreçlerine ilişkin yansımalarıyla da ortaya koymaya imkân tanımaktadır. Benzer şekilde üstbilişsel beceriler, hem nicel araçlarla ölçülebilen hem de öğrencilerin yaşantı ve ifadeleri yoluyla nitel olarak anlaşılabilen çok boyutlu yapılardır (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994; Zimmerman, 2002). Bu nedenle araştırma probleminin doğası, tek bir paradigma ile sınırlandırılmaksızın, karma yöntem yaklaşımıyla ele alınmasını gerektirmiştir.

Greene, Caracelli ve Graham (1989), karma yöntemin kullanımına ilişkin beş temel gerekçeden söz etmektedir: üçgenleme *(triangulation),* tamamlayıcılık *(complementarity),* gelişim *(development),* başlatma *(initiation)* ve genişletme *(expansion).* Bu araştırmada benimsenen temel gerekçe genişletme olarak belirlenmiştir. Farklı veri türlerinin birlikte kullanılması sayesinde, bir yandan öğrencilerin üstbilişsel becerilerindeki değişim nicel olarak ölçülürken, diğer yandan ÇİF uygulamalarına ilişkin algı, deneyim ve düşünceler derinlemesine incelenebilmiştir. Böylece araştırma konusu daha geniş bir çerçevede ve çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

Bu çalışmada nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve yorumlama aşamasında bütünleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma, Creswell’in (2009) sınıflandırmasına göre eşzamanlı üçgenleme deseni *(convergent parallel design);* Christensen, Johnson ve Turner’ın (2015) ifadeleriyle ise eş zamanlı eşit statülü karma desen kapsamında ele alınmaktadır. Bu desende her iki veri türü de eşit öneme sahiptir ve bulgular,

birbirini doğrulamak, tamamlamak ve açıklamak amacıyla birlikte yorumlanmaktadır (Baki & Gökçek, 2012; Brannen, 2005; Creswell, 2014).

Bu araştırma, Creswell'in (2003) tipolojisine göre Eşzamanlı Üçgenleme deseni çerçevesinde, Morse'un (2003) hakim statülü (nitel + nicel) karma yöntem araştırması sınıfında yer almaktadır. Araştırmada nicel veriler, ön test–son test kontrol gruplu uygulama süreci kapsamında bilişüstü formu aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kayıtları ile öğrenci günlükleri yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci; ön test, 12 hafta süren uygulama ve son test olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu yapı doğrultusunda, ÇİF uygulamalarının öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi yalnızca sayısal bulgularla değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünsel deneyimlerini yansıtan nitel verilerle de desteklenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın zamanlama yapısı çok aşamalı bir nitelik taşımaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, eşzamanlı üçgenleme karma deseni çerçevesinde yapılandırılmış; nitel ve nicel verilerin eşit statüde değerlendirilerek bütünleştirildiği, bütüncül ve çok boyutlu bir araştırma modeli benimsenmiştir. Bu yaklaşım, ÇİF uygulamalarının öğrencilerin üstbilişsel becerilerini hem ölçülebilir hem de derinlemesine anlaşılabilir biçimde ortaya koymasına olanak sağlamıştır.

Araştırmanın nicel kısmında, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu model, bir ya da birden fazla değişkenin kontrollü koşullarda tespitine olanak tanıyarak neden-sonuç ilişkilerinin açıklanmasında kullanılmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde bir etki yaratması beklenmektedir. Değişken manipülasyonu için varlık-yokluk, miktar veya tür gibi çeşitli teknikler kullanılabilmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada, deneysel manipülasyon olarak varlık-yokluk tekniği benimsenmiş; uygulama grubuna ÇİF etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna ise bu uygulama yapılmamıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Teddli ve Yu (2007)'ya göre karma yöntem araştırmacısı özellikle çalışmayı nicel boyuttan ele alıyorsa bazen temsili örneklem üretecek yöntemler seçer. Öte yandan, eğer nitel boyuta odaklanıyorsa karma yöntem araştırmacısı zengin veri alabileceği örnekleme teknikleri kullanır. Bu iki tekniği birleştirmek, karma yöntem araştırmacısına çalıştığı olgu hakkında hem derin, hem de geniş çaplı bilgi alabileceği birbirini tamamlayıcı veriler elde etme fırsatı sağlar. Teddlie ve Yu (2007) örneklem çeşitlerini dört ana kategoriye ayrılmıştır: Olasılıklı örneklem, Amaçlı örneklem, Uygunluk örneklemi, Karma yöntem örneklemi. Bu araştırmada örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Bu doğrultuda öncelikle araştırma örnekleminin belirlenmesi için Isparta Merkez'de bulunan bir okul seçilmiştir. Okul, merkezî konumu sayesinde toplu taşıma araçlarıyla kolaylıkla ulaşılabilir bir bölgede yer almaktadır. Kurumun tanıtım bilgilerinde, okul bünyesinde spor, proje ve kültürel etkinliklerin düzenlendiği belirtilmektedir. Ayrıca, okulun iletişim bilgileri, adresi ve fiziki kapasitesine ilişkin veriler, kamuya açık biçimde kurumun resmî web sayfasında yayımlanmaktadır. Araştırma kapsamında, ilgili okulun 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve benzer özellikler gösteren iki sınıf çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinin tercih edilmesinde birkaç gerekçe etkili olmuştur. Öncelikle bu sınıf düzeyinde öğrenciler temel okuma-yazma ve anlama becerilerini kazanmış durumdadır. Bu durum, ÇİF oturumlarında yürütülen metin temelli sorgulama ve tartışma süreçlerine aktif katılımı mümkün kılmaktadır. Ayrıca haftalık ders programında yer alan serbest etkinlik ders saatleri, uygulamaların mevcut öğretim programını aksatmadan yürütülmesine olanak sağlamıştır. Bu nedenle üçüncü sınıf düzeyi hem gelişimsel hem de uygulama açısından uygun görülmüştür. Belirlenen iki sınıftan biri rastgele seçim yöntemiyle uygulama grubu, diğeri ise karşılaştırma grubu olarak atanmıştır. Grupların karşılaştırılabilirliğini sağlamak amacıyla akademik başarı düzeyleri, sosyoekonomik özellikler, sınıf mevcutları ve cinsiyet dağılımları dikkate alınmıştır. Akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin bir önceki döneme ait karne not ortalamaları ve sınıf öğretmenlerinin

genel akademik performansa ilişkin değerlendirmeleri temel alınarak belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda seçilen sınıfların başlangıç düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüş ve araştırma sürecinde karşılaştırılabilir nitelikte olmaları amaçlanmıştır. Tablo 6'da çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 6

Çalışma Grubu

Değişken	Uygulama Grubu (ÇİF)	Karşılaştırma Grubu	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	27	27	54
Kız öğrenci sayısı	14	13	27
Erkek öğrenci sayısı	13	14	27
Sınıf seviyesi	3. sınıf	3. sınıf	3. sınıf
Yaş 8 Yaş	5	4	9
9 Yaş	22	23	45

Tablo 6'da görüldüğü üzere uygulama ve karşılaştırma grupları öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri bakımından birbirine oldukça yakındır. Her iki grubun da üçüncü sınıf düzeyinde ve benzer yaş aralığında olması, gruplar arasında başlangıç koşullarının karşılaştırılabilir olduğunu göstermektedir. Bu durum, elde edilen bulguların uygulamaya bağlı etkiler çerçevesinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmada hem nicel hem de nitel veriler aynı öğrencilerden elde edildiği için karma yöntem araştırmalarının doğasına uygun olarak alanyazında yer alan ve örnekleme stratejilerinden biri olan özdeş örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Mertens, 2014). Aşağıda çalışmada izlenen adımlar ve uygulamaya ilişkin ayrıntılar sunulmuştur:

1.Çalışma grubunun seçimi ve etik izinler

Araştırma, Isparta Merkez'de bulunan bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen iki sınıf üzerinden yürütülmüştür. Örneklemin belirlenmesinde, araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulamanın gerçekleştirilebileceği doğal sınıf

ortamlarının korunması esas alınmıştır. Çalışmaya başlamadan önce okul idaresinden gerekli kurumsal izinler alınmış, öğrenci velilerine araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılarak yazılı onayları temin edilmiştir. Araştırma sürecinde etik ilkeler gözetilmiş; katılımcı gizliliği, gönüllülük ve veri güvenliği ilkelerine uygun biçimde hareket edilmiştir.

2.Grupların oluşturulması

Çalışmaya dâhil edilen her öğrenci, hem nicel ölçümlere (ön-test ve son-test ölçekleri) hem de nitel veri toplama sürecine (öğrenci günlükleri, oturum içi gözlem formları, video kayıtları) katılmıştır. Yani nicel ve nitel veriler aynı öğrenciler üzerinden elde edilmiştir; bu uygulama özdeş örnekleme yaklaşımının merkezini oluşturur. Gruplar sınıf düzeyinde seçilmiş olup, uygulama ve karşılaştırma grupları benzer demografik özellikleri (yaş aralığı 8–9; cinsiyet dengesi…) gözetecek biçimde düzenlenmiştir (bkz. Tablo 6).

3.İlişkilendirme ve veri kodlama prosedürü

Tüm öğrenciler anonim kodlarla kaydedilmiştir (f[1]…f[54]). Bu kodlama hem nicel veri setinde hem de nitel materyallerde (günlükler, video transkriptleri, gözlem formları) aynı şekilde kullanılmıştır; böylece birey düzeyinde veriler arasındaki eşleştirme doğrudan yapılabilmiştir.

4.Veri toplama zamanlaması ve eşzamanlılık

Nicel ölçümler (üstbiliş ölçeği) oturum öncesi (ön-test) ve oturum dizisinin tamamlanmasından hemen sonra (son-test) uygulanmıştır.

Nitel veriler (öğrenci günlükleri, oturum içi kısa değerlendirme, video kayıtları) her oturum sonunda veya oturum sırasında toplanmış, böylece her bireyin değişimi doğrudan ilgili nitel bağlamlarla ilişkilendirilebilmiştir.

5.Çalışma grubu eşleştirilmesi

Uygulama ve karşılaştırma gruplarının karşılaştırılabilirliğini artırmak amacıyla çalışma grubu eşleştirmesi yapılmıştır. Gruplar, yaş aralığı ve cinsiyet dağılımı bakımından dengeli olduğu görülmüştür (Uygulama grubu: 14 kız, 13 erkek; Karşılaştırma grubu: 13 kız, 14

erkek). Her iki grubun da aynı okulda öğrenim görüyor olması ve üçüncü sınıf düzeyinde bulunmaları, sosyo-kültürel çevre ve okul ikliminden kaynaklanabilecek değişkenlerin etkisini sınırlamak amacıyla tercih edilmiştir. Bu eşleştirme, elde edilen bulguların uygulamadan kaynaklanma olasılığını güçlendirmeye yöneliktir.

6.Veri bütünleştirme stratejisi

Özdeş örnekleme ile elde edilen veri yapısı, nicel bulguların doğrudan nitel kanıtlarla desteklenmesini sağlamıştır. Analiz aşamasında tema temelli bütünleştirme yapılmış. Nicel eğilimlerin (grup ortalamaları, anlamlı farklar) nitel temalar (ör. "kendini izleme", "öğrenmenin planlanması") ile ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

Sınırlılıklar: Çalışma grubunun sınıf temelli seçimi ve rastgele atamanın yapılmamış olması, araştırmanın dış geçerliğini sınırlayabilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, aynı öğrencilerden yoğun veri toplanması katılımcı yükünü artırma potansiyeline sahiptir. Bu durumun olası etkilerini azaltmak amacıyla, veri toplama araçları öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenlenmiş; günlükler, görüşme soruları ve kayıt süreleri bilişsel ve duygusal yük oluşturmadan yanıtlanabilecek, kısa ve açık yapıda hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin veri toplama sürecine gönüllü ve rahat bir şekilde katılım göstermeleri hedeflenmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak ve üstbiliş becerilerini farklı boyutlarıyla incelemek amacıyla nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri, gözlem kayıtları, video kayıtları ve ölçek verilerinden yararlanılmıştır.

3.3.1.Nitel Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmanın nitel kısmı için; uygulama ve karşılaştırma grubuna uygulamadan önce ve sonra yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Uygulama grubuyla yapılan çocuklar için felsefe uygulamaları ve karşılaştırma grubuyla yapılan mevcut eğitim uygulamaları sonrasında aynı form tekrar uygulanmış ve üstbiliş becerilerine ilişkin düşüncelerin uygulamalar sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Her uygulama sonrasında öğrencilere o dersteki gözlemlerini, fikirlerini, kazanımlarını belirtmeleri için günlük tutturulmuş, gözlem kayıtları ve video kayıtları incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken alan yazında üstbilişin bileşenleri olarak tanımlanan "biliş bilgisi" ve "bilişin düzenlenmesi"nden (Pintrich, 2002) yola çıkılmıştır. Ön ve son uygulama sürecinde kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 1), araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak form, kapsam ve görünüş geçerliğini güçlendirmek amacıyla iki Türkçe öğretmeni ile ÇİF alanında uzman iki öğretmenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda; (i) 3. sınıf düzeyine uygunluk için dilin sadeleştirilmesi, (ii) birden fazla kazanımı aynı anda sorgulayan birleşik soruların tek boyuta indirgenmesi, (iii) belirsiz yoruma açık ifadelerin (ör. "nasıl", "neden") gerektiğinde örneklendirilerek netleştirilmesi, (iv) yönlendirici çağrışım oluşturabilecek sözcük ve vurgu ifadelerinin çıkarılması ya da nötr biçime dönüştürülmesi, (v) benzer içeriği tekrar eden soruların birleştirilmesi ve (vi) soru sıralamasının "ısındırıcıdan derinleştiriciye" ilerleyecek şekilde yeniden yapılandırılması türünde düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerde yanıtların ayrıntılanmasını desteklemek üzere, bazı sorular için (ör. "Buna bir örnek verebilir misin?", "Bunu düşünmene ne sebep oldu?") ifadeleri eklenmiştir. Gözden geçirilen form, soruların anlaşılırlığını ve uygulama süresini sınamak, olası iletişim güçlüklerini belirlemek ve kayıt/uygulama akışını test etmek amacıyla çalışma grubuna dahil olmayan beş öğrenciden oluşan bir grupla pilot uygulama kapsamında uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda, bazı soruların öğrenciler tarafından kısa yanıtlarla geçiştirildiği görülmüş; bu

nedenle ilgili maddelere açıklayıcı sonda soruları eklenmiş, aşırı soyut kalan ifadeler daha somut ve günlük örneklerle desteklenmiş ve görüşme süreci, öğrencilerin dikkat süreleri ve bilişsel yük düzeyleri dikkate alınarak, öğrencinin yanıt üretme sürecinde zorlanmasını ve motivasyon kaybı yaşamasını önleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Son haliyle, uygulama ve karşılaştırma grubundaki öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda biliş bilgisine yönelik 5 soru; bilişin düzenlenmesi kapsamında "öğrenmenin planlanması"na yönelik 2 soru, "kendini izleme"ye yönelik 3 soru yer alırken yarı yapılandırılmış görüşme formunun son uygulama olarak uygulandığı bölümde sorulan ekstra 4 soru "öğrenmeyi değerlendirme" ye yönelik sorular olarak yer almıştır.

- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öğrencilerin üstbilişsel düşünme süreçlerini kendi ifadeleriyle açıklamalarına olanak tanıması ve araştırma konusunun derinlemesine incelenmesini sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Görüşmelerde kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup formun hazırlanmasında üstbilişsel düşünme becerilerinin kuramsal boyutları temel alınmıştır. Görüşme soruları, öğrencilerin biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesine ilişkin düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler ön test ve son test olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme uygulama öncesinde, ikinci görüşme ise uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından yapılmıştır. Son uygulama görüşmelerinde, ön testte yer alan sorulara ek olarak öğrencilerin ÇİF uygulama sürecine ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaya yönelik ek sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler her bir öğrenciyle bireysel olarak gerçekleştirilmiş; görüşmelerin süresi öğrencinin yanıt üretme hızına bağlı olarak yaklaşık 30–45 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler, katılımcı ve veli onamı alınarak yazılı kayıt, ses kaydı ve video kaydı yoluyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme protokolü ve görüşme soruları Ek 1'de sunulmuştur.

- Öğrenci Günlükleri

Her uygulama sonrasında öğrencilere o dersteki düşüncelerini, fark ettikleri noktaları ve kazanımlarını ifade etmeleri amacıyla günlük tutturulmuştur. Günlükler, yapılandırılmış soru formu yerine açık uçlu yönlendirmelerle hazırlanmış; öğrencilerin kendi ifadelerini serbestçe yazmalarına olanak tanıyacak biçimde düzenlenmiştir. Günlükler, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını yazılı olarak nasıl ifade ettiklerini incelemek amacıyla kullanılmıştır.Günlüklerde özellikle öğrencilerin "ne öğrendim", "nasıl düşündüm" ve "hangi noktada zorlandım" gibi ifadelerine odaklanılmıştır.

- Gözlem ve Video Kayıtları

Uygulama sürecinde sınıf içi etkileşimleri ve öğrencilerin düşünme süreçlerine ilişkin davranışsal göstergeleri incelemek amacıyla gözlem kayıtları ve video kayıtları kullanılmıştır. Video kayıtları, uygulama sırasında öğrencilerin sözlü etkileşimleri, gerekçelendirme biçimleri, karşıt görüşlere verdikleri tepkiler ve düşünceyi yapılandırma süreçlerine odaklanacak şekilde alınmıştır. Video analizinde analiz birimi olarak öğrenci söylemleri ve etkileşim anları belirlenmiştir. Video verileri, görüşme ve günlük verileriyle karşılaştırmalı biçimde kullanılmıştır.

3.3.2.Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmı için ise ön test ve son test olarak üstbilişsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilmiş olan Bilişüstü Ölçeği'' (EK 2) izin alınarak (EK 3) kullanılmıştır. 4'lü likert tipi yapıya sahip ölçekte sırasıyla "her zaman", "sık sık", "bazen" ve "hiç" düzeyleri bulunmaktadır. Ölçek "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlenmesi" olmak üzere iki temel bileşenden oluşmakta ve bu bileşenlere ait 8 boyut yer almaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarına ilköğretim düzeyinde öğrenim gören 426 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup, Bilişüstü ölçeğindeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının 0.49 ile 0.81 arasında

değiştiği tespit edilmiştir. Madde puanları arasındaki farkın t-testi ile incelenmesi sonucunda; tüm maddeler ve faktörler için anlamlı fark görülmüştür. Ölçekte yer alan boyutlara ilişkin Croanbach alfa iç tutarlılık kat sayıları ise şu şekildedir: Açıklayıcı bilgi (α= .93), yöntemsel bilgi (α= .85), koşulsal bilgi (α= .79), planlama (α= .78), kontrol (α= .74), bilişsel stratejiler (α= .76), kendini değerlendirme (α= .64) ve kendini izleme (α= .69). 30 maddelik ölçeğin tümüne ilişkin Croanbach alfa iç tutarlılık kat sayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörler biliş bilgisi boyutuna yönelik "açıklayıcı bilgi (9 madde)", "yöntemsel bilgi (4 madde)", "koşulsal bilgi (4 madde)", bilişin düzenlenmesine yönelik ise "planlama (2 madde)", "kendini kontrol etme (3 madde)", "bilişsel strateji (3 madde)", "kendini değerlendirme (3 madde)" ve "kendini izleme (2 madde)" olarak belirtilmiştir. Puanlama "Her zaman, (4)", "Sık sık, (3)", "Bazen, (2)", "Hiçbir zaman, (1)" olarak düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 120'dir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin güvenirliğini belirlemek amacıyla Bilişüstü Ölçeği'nin madde sayıları ve Cronbach alpha iç tutarlık katsayısına ilişkin Tablo 7'de bir inceleme yapılmıştır.

Tablo 7

Bilişüstü Ölçeği'ndeki Faktörlerin Madde Sayıları ve İç Tutarlık Katsayıları

Faktör	N	Croanbach Alpha
Açıklayıcı Bilgi	9	0.93
Yöntemsel Bilgi	4	0.85
Planlama	2	0.78
Kontrol	3	0.74
Bilişsel Strateji	3	0.76
Koşulsal Bilgi	4	0.79
Kendini Değerlendirme	3	0.64
Kendini İzleme	2	0.69
Ölçeğin Tümü	30	0.96

Tablo 7'de, Bilişüstü Ölçeği'nin bu araştırma kapsamında kullanılan alt boyutlarına ilişkin madde sayıları ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sunulmuştur. Tabloda yer alan bulgular, ölçeğin kuramsal yapısını oluşturan "bilişin bilgisi" ve "bilişin düzenlenmesi" bileşenlerinin her birine ait alt boyutların iç tutarlık düzeylerini karşılaştırmalı olarak

görmeyi mümkün kılmaktadır. Bu kapsamda elde edilen iç tutarlık katsayıları, ölçeğin alt boyutları ve bütünüyle bu çalışma için güvenilir ölçümler sunduğuna işaret etmekte ve nicel analizlerde kullanılmasının uygun olduğunu düşündürmektedir.

3.4. Araştırma Alt Problemleri ile Veri Toplama ve Analiz Süreçlerinin Eşleştirilmesi

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kullanılan veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri Tablo 8'de bütüncül biçimde sunulmuştur. Bu tablo, her bir alt problem için hangi veri kaynaklarından yararlanıldığını ve bu verilerin hangi analiz teknikleriyle çözümlendiğini açık biçimde göstermeyi amaçlamaktadır. Böylece araştırmanın yöntemsel bütünlüğü ve veri–problem uyumunun ortaya konulmuş olacağı düşünülmektedir.

Tablo 8

Araştırma Alt Problemleri ile Veri Toplama ve Analiz Süreçlerinin Eşleştirilmesi

	Araştırmanın Alt Problemleri	Veri Toplama Tekniği	Veri Toplama Aracı	Verilerin Analizi	Analizlerde Kullanılan Yazılım
1	Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin biliş ve bilişin düzenlenmesi bilgileri nasıldır?	-Yarı Yapılandırılmış Görüşme -Gözlem	-Yarı yapılandırılmış görüşme formu -Gözlem -Video ve ses kayıtları Öğrenci günlükleri	-Betimsel analiz	Transkriptor
2	Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin üst bilişsel becerileri ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	-Deneysel Desen -Yarı Yapılandırılmış Görüşme -Gözlem	-Bilişüstü Ölçeği -Yarı yapılandırılmış görüşme formu -Gözlem -Video ve ses kayıtları -Öğrenci günlükleri	-Bağımlı örneklemler t- testi -Bağımsız örneklermler t- testi -İki faktörlü Anova -Betimsel Analiz	-SPSS 20 -G*Power 3.1.9.7 -Transkriptor
3	Çocuklar için felsefe uygulamalarına dayalı öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin ÇİF uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?	-Yarı Yapılandırılmış Görüşme -Gözlem	-Yarı yapılandırılmış görüşme formu -Gözlem -Video ve ses kayıtları Öğrenci günlükleri	-Betimsel analiz	-Transkriptor
4	Mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nasıldır?	-Yarı Yapılandırılmış Görüşme -Gözlem	-Yarı yapılandırılmış görüşme formu -Gözlem -Video ve ses kayıtları -Öğrenci günlükleri	-Betimsel analiz	-Transkriptor

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmanın nitel ve nicel veri kaynaklarının her bir alt problem doğrultusunda sistematik biçimde planlandığı ve çoklu veri kaynaklarıyla desteklendiği görülmektedir.

3.5.Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlamadan önce Bilişüstü Ölçeği'ni kullanmak için gerekli izinler (EK 3) alınmıştır. Çalışma yapılan okulda uygulamaları yapmak ve ölçekleri öğrencilere uygulayabilmek adına Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK 4) ve Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK 5) gerekli izinler alınmış ve çalışma sürecine başlanmıştır. Uygulama grubuyla yürütülen ÇİF uygulamaları ile karşılaştırma grubuyla gerçekleştirilen okuma oturumları, serbest etkinlik dersleri kapsamında, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Bir oturum bir ders saati olarak planlanmıştır. Her iki sınıf içinde 24 saatlik ÇİF planları hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde toplam beş kitap kullanılmıştır. Kitapların belirlenmesinde öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygunluk, dil ve anlatımın anlaşılırlığı, felsefi sorgulamaya elverişli içerik barındırması ve değer temelli tartışmalara olanak sağlaması ölçütleri dikkate alınmıştır. Ayrıca seçilen kitaplar, ÇİF yaklaşımına uygunluk açısından alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda nihai liste oluşturulmuştur. Okuma etkinlikleri, uygulama grubunda ÇİF sorgulama yöntemleri kullanılarak yürütülmüş; karşılaştırma grubunda ise aynı metinler sunum ve anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Böylece içerik değişkeni sabit tutulmuş, yöntem farklılaştırılmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. ÇİF programına başlamadan önce öğrencilerin üstbilişe ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; aynı zamanda üstbiliş becerilerini ölçmek üzere ön test uygulanmıştır. On iki hafta süren uygulamanın ardından, üstbilişsel gelişimi ve değişimi incelemek amacıyla aynı yarı yapılandırılmış görüşmeler tekrar gerçekleştirilmiş ve son test

olarak “Bilişüstü Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama süreci Tablo 9’da ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 9

Uygulama Süreci

HAFTALAR	UYGULAMA SÜRECİ	
	Uygulama Grubu	Karşılaştırma Grubu
1. Hafta	Yarı yapılandırılmış görüşme ve ‘‘Bilişüstü Ölçeği’’nin uygulanması	Yarı yapılandırılmış görüşme ve ‘‘Bilişüstü Ölçeği’’nin uygulanması
2. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘Bir Fikirle Ne Yaparsın?’’ kitabı	MEB programı (2 ders saati)
3. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘Bir Fikirle Ne Yaparsın?’’ kitabı	MEB programı (2 ders saati)
4. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘İyi Yürekli Dev Memo’' kitabı	MEB programı (2 ders saati)
5. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘İyi Yürekli Dev Memo’’ kitabı	MEB programı (2 ders saati)
6. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘Kurbağa ve Murbağayla 4 Mevsim’’kitabı	MEB programı (2 ders saati)
7. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘Kurbağa ve Murbağayla 4 Mevsim’’kitabı	MEB programı (2 ders saati)
8. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘Çikolatalı pasta hikayesi’’	MEB programı (2 ders saati)
9. Hafta	ÇİFuygulaması ‘‘Çikolatalı pasta hikayesi’’	MEB programı (2 ders saati)
10. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘Doğru ve Adil hikayesi’’	MEB programı (2 ders saati)
11. Hafta	ÇİF uygulaması ‘‘Doğru ve Adil hikayesi’’	MEB programı (2 ders saati)
12. Hafta	Yarı yapılandırılmış görüşme ve ‘‘Bilişüstü Ölçeği’’nin uygulanması	Yarı yapılandırılmış görüşme ve ‘‘Bilişüstü Ölçeği’’nin uygulanması

Tablo 9’da, uygulama ve karşılaştırma gruplarına ait uygulama süreci haftalara göre ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, belirlenen beş çocuk kitabı uygulama grubunda, ÇİF yaklaşımı doğrultusunda öğrencilerin soru üretmeleri, tartışmaları,

gerekçelendirme yapmaları ve düşüncelerini yeniden yapılandırmaları esas alınmıştır. Karşılaştırma grubunda ise aynı metinler serbest etkinlik dersi kapsamında, öğretmen merkezli okuma, açıklama ve metne yönelik hazır soruların cevaplanması biçiminde ele alınmıştır. Böylece içerik değişkeni sabit tutulmuş, yalnızca öğretim yöntemi farklılaştırılmıştır. Sürecin başında ve sonunda her iki gruba da yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ‘‘Bilişüstü Ölçeği’’ uygulanarak, öğrencilerin üstbilişsel becerilerindeki değişim izlenmiştir. Uygulama 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırma ve uygulama grubunun her birine araştırmanın başlangıcında bir hafta süresince, haftada iki ders saatinde ve her derste bir test olacak şekilde ön testler uygulanmıştır.

3.6.Uygulama Süreci

Araştırmacının çalışmadaki işlevi, uygulama sürecindeki konumu, veri toplama ve analiz sürecindeki rol paylaşımı ile çalışmanın etik düzenlemeleri açıklanmaktadır.

Uygulama grubu ÇİF programı uygulanan gruptur. Bu grupla haftada 2 ders saati olacak şekilde 12 hafta 24 oturum yapılmıştır. Bu oturumlarda alan uzmanları tarafından uygunluğu belirlenmiş olan beş kitap kullanılmıştır. Araştırmada, *alan uzmanı* olarak nitelendirilen çalışmacılar, uluslararası geçerliliği bulunan ve Pearson tarafından sertifikalandırılan “Çocuklar için felsefe liderlik eğitimleri” ni tamamlamış kişilerdir. Eğitim sürecini başarıyla tamamlayan katılımcılar, ilgili kurum tarafından alan uzmanı olarak belgelendirilmiştir. Uzman grubunu; erken çocukluk ve ilköğretim eğitimi alanlarında akademik deneyime sahip öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve eğitim danışmanları oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında, Hacettepe Üniversitesi’nde görev yapan bir öğretim elemanı, ÇİF liderlik eğitimleri veren bir felsefe öğretmeni, uzman bir Türkçe öğretmeni, felsefe alanında yurt dışında doktora çalışmaları yürüten bir eğitimci, uzman bir sınıf öğretmeni ve eğitim danışmanlığı yapan bir uzman yer almaktadır. Alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, hem felsefi soruşturma sürecine hem de üstbilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine uygun olduğu değerlendirilen aşağıdaki kitaplar belirlenmiştir:

· Öz güven, öz değerlendirme (Bir Fikirle Ne Yaparsın? kitabı) - Kobi Yamada

· Yardımseverlik (İyi Yürekli Dev Memo kitabı) - Julia Donaldson

· Adalet (Kumkurdu kitabı içinde Doğru ve Adil hikayesi) - Åsa Lind

· Sorumluluk (Kumkurdu kitabı içinde Çikolatalı pasta hikayesi) - Åsa Lind

· Sevgi (Kurbağa ve Murbağayla 4 Mevsim kitabı içinde Sürpriz hikayesi) - Arnold Lobel

ÇİF oturumları her ders için ayrı hazırlanmış olan ÇİF planları (EK 7, EK 8, EK 9, EK 10, EK 11) doğrultusunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. ÇİF planları hazırlanırken Nuran Direk'in (2011b) ''Çocuklarla Felsefe'' kitabı ve Matthew Lipman'ın (1980) ''Philosophy in the classroom'' kitabında izlediği basamaklardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda her oturum, aşağıdaki aşamalar izlenerek yapılandırılmıştır:

1. Dikkat toplama ve hazırlık: Oturuma başlamadan önce çocukların düşünmeye yönelmesini sağlayacak kısa bir uyaran kullanılmıştır.
2. Uyaranın okunması/izlenmesi: Belirlenen kısa metin ya da hikaye sınıfla birlikte okunmuş; öğrencilerin metni anlamlandırmasına olanak tanınmıştır.
3. Soru üretme: Metinden hareketle çocukların kendi merak ettikleri noktalar üzerinden sorular oluşturmaları desteklenmiştir.
4. Sorgulama ve tartışma: üretilen sorulardan biri seçilerek, çocukların birbirinin düşüncelerine yanıt verdiği, gerekçelendirme yaptığı bir felsefi diyalog ortamı oluşturulmuştur.
5. Derinleştirme: Tartışma sırasında öğrencilerin örnek verme, karşılaştırma yapma, gerekçelendirme ve alternatif düşünce üretme becerileri sorularla desteklenmiştir.
6. Kapanış ve yansıtma: Oturum sonunda tartışmanın ana noktaları birlikte özetlenmiş, öğrencilerin süreç hakkındaki düşüncelerini ifade etmelerine alan açılmıştır.

Karşılaştırma grubunda, uygulama grubunda olduğu gibi haftada iki ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca toplam 24 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda alan uzmanları tarafından yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu belirlenen aynı beş kitap kullanılmıştır. Her oturum için ÇİF planları araştırmacı tarafından hazırlanmış; metinler öğretmen rehberliğinde okunmuş ve soru-cevap, sunum ve anlatım yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Karşılaştırma grubunda yürütülen soru-cevap uygulamaları, öğretmen tarafından önceden hazırlanan, metnin içeriğini anlama ve hatırlamaya yönelik sorularla sınırlı tutulmuştur. Sorular genellikle metnin ana fikri, karakter özellikleri ve olay örgüsüne ilişkin bilgi düzeyinde yanıtlar gerektirmiştir. Öğrencilerin soru üretmeleri, karşıt görüş geliştirmeleri, gerekçelendirme yapmaları ya da tartışma sürecini yönlendirmeleri beklenmemiştir. Tartışma süreci öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve cevaplar doğruluk temelinde değerlendirilmiştir.

3.6.1.Araştırmacının Rolü

Araştırma sürecinde araştırmacı hem uygulayıcı hem de veri toplayıcı olarak görev yapmıştır. Bu ikili rol, veri toplama sürecinde araştırma sürecine ilişkin doğrudan gözlem yapma ve katılımcı deneyimini derinlemesine anlama açısından avantajlar sunmakla birlikte, önyargı ve yanlılık riski de barındırmaktadır. Bu olası riskleri en aza indirmek amacıyla aşağıda belirtilen önleyici yöntemsel tedbirler uygulanmıştır:

Rollerin açık tanımı: Araştırmacı oturumlarda kolaylaştırıcı rolünü benimsemiş; doğrudan öğüt verme veya değerlendirme odağına girmekten kaçınmıştır. Tartışmaları yönlendirirken sözel ve davranışsal yönlendirmeler önceden hazırlanmış rehbere uygun sınırlarda tutulmuştur.

Araştırmacının rolü: Her oturum sonrası araştırmacı uygulama notları ve kişisel notlar tutmuştur. Bu günlüklerde, oturum esnasında fark edilen olası önyargılar, grup dinamikleri ve kendi müdahalelerine dair eleştirel değerlendirmeler kaydedilmiştir.

Bağımsız kodlama ve güvenilirlik: Nitel veri kodlamasında iki bağımsız araştırmacı kullanılarak analiz yapılmıştır. Böylece araştırmacının uygulayıcılık rolünden kaynaklanabilecek tek taraflı yorum riskleri azaltılmıştır.

ÇİF planları ve uygulama sadakati: Oturumlar, ÇİF'in temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış ortak bir oturum iskeleti çerçevesinde yürütülmüş; ancak tartışmanın yönü ve içeriği çocukların soruları doğrultusunda şekillenmiştir. Uygulama sadakati, ÇİF planlarının birebir tekrarlanması yoluyla değil, felsefi sorgulama ilkelerine bağlılık üzerinden değerlendirilmiştir.

Profesyonel yeterlik: Uygulayıcı, Pearson sertifikalı alan uzmanı eğitimciler ile yapılan ön çalışma yoluyla ÇİF yöntemine özgü soru sorma, bekleme süresi, yeniden yönlendirme ve tartışmayı derinleştirme tekniklerinde standart düzeyde eğitilmiştir. Bu eğitim, oturumların pedagojik kalitesini güvence altına almak amacıyla değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir.

3.6.2. Etik Boyutlar ve Veri Yönetimi

Araştırma, yaş grubunun (8–9 yaş) hassasiyeti göz önünde bulundurularak planlanmış ve yürütülmüştür. Etik uygulama, aşağıdaki başlıklar altında sistematize edilmiştir:

İzin ve onay süreçleri: Araştırma başlamadan önce okul yönetiminden, il milli eğitimden ve etik kuruldan yazılı izin alınmış; çalışmaya katılım için tüm velilerden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Tüm öğrenciler anonim kodlarla (f[1]…f[54]) kaydedilmiştir. Kodlama şeması ve gerçek kimliklerin eşleştirildiği anahtar dosya şifrelenmiş bir ortamda saklanmış; yalnızca araştırmacının erişimine açık tutulmuştur. Yayın ve raporlarda hiçbir öğrenciye ait tanımlayıcı bilgi paylaşılmamıştır.

Oturumların bir kısmı video-kayıt yoluyla belgelenmiştir. Video kayıtları yalnızca analiz amaçlı kullanılmış, kayıtlara ilişkin velilerden özel izin alınmış ve veri depolama sırasında yüksek şifreleme standardı uygulanmıştır. Yayınlanacak örneklerin anonimleştirilmesi ve yüz bulanıklaştırma gibi ek gizlilik önlemleri benimsenmiştir. Ham veriler (ses, video, transkript, günlükler) belirlenen yasal ve etik saklama süreleri çerçevesinde saklanacak; araştırma yayınlandıktan sonra anonimleştirilmiş verilerle ilgili paylaşım planı etik

beyanında belirtilmiştir. Veliler ve çocuklar, diledikleri an çalışma dışına çıkma hakkına sahiptir. Araştırmacı çalışmanın yürütülmesi sırasında uygulama ve değerlendirme rolleri üstlenmiştir. Bu nedenle değerlendirme sürecinde üçüncü taraf gözlemciler, bağımsız kodlayıcılar ve objektif nicel analiz yöntemleri kullanılarak olası önyargıların etkisi minimize edilmiştir.

3.7.Verilerin Analizi

Araştırmada karma yöntem kullanılması sebebiyle hem nitel hem de nicel veriler bulunmaktadır. Bu bağlamda nicel verilerin analizinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. Analizlerde uygulama ve karşılaştırma gruplarının Bilişüstü Ölçeği'nden aldıkları puanlarının uygulama öncesinde ve sonrasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS yazılımından, etki büyüklüklerinin hesaplanmasında ise G*Power 3.1.9.7 programından yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin analize hazır hale getirilmesinde kayıp, uç, aykırı ve tersine değer olup olmadığı incelenmiştir. Daha sonra verilerin analizinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde verilerin dağılımının normallik durumu test edilmiştir. Ön test, son test ve uygulama, karşılaştırma grupları verilerine ayrı ayrı bakılmıştır.

Her iki grupta (uygulama, karşılaştırma) yer alan kişi sayısının 50'den az olması nedeniyle normallik testi için (uygulama=27, karşılaştırma=27), Shapiro-Wilk testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bilişüstü Ölçeği'ne ait normallik dağılımını gösteren veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

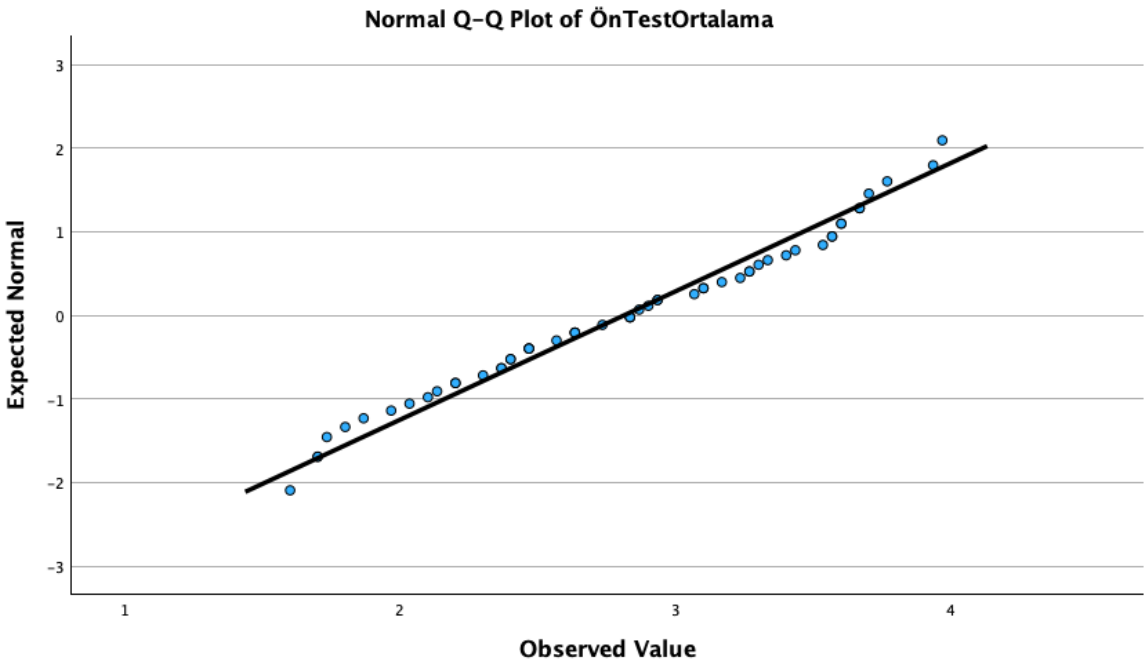
Tablo 10

Bilişüstü Ölçeği Normallik Dağılımı

Test	Faktör	Grup	*n*	$\bar{x}$	Medyan	*S*	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	*Shapiro-Wilk*	*P*
Ön Test	Ölçek Geneli	Uygulama	27	2.81	2.83	.60	.152	-1.016	.963	.43*
		Karşılaştırma	27	2.81	2.90	.71	-.256	-1.071	.947	.18*
Son Test	Ölçek Geneli	Uygulama	27	3.15	3.17	.57	-.413	-1.024	.933	.08*
		Karşılaştırma	27	2.89	3.03	.79	-.448	-1.051	.932	.07*

*$p>.05$

Tablo 10 incelendiğinde, aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemlerin ilişkisiz olması, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ±1 sınırları içinde olması nedeniyle normallik varsayımlarının sağlandığını söylemek mümkündür (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2013). Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre ±1.5, George ve Mallery'e (2010) göre ise ±2 sınırları içerisinde olması dahi kabul edilebilir değerlerdir. Bu nedenle Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağıldığı görülmektedir. Grafiksel normallik sınamalarında da (histogram, Q-Q plot grafiği) verilerin normal dağıldığı görülmüş Şekil 5'te paylaşılmıştır.



*Şekil 5.*Ön test puanlarına ilişkin Q-Q plot grafiği

Shapiro–Wilk testi sonuçlarının yanı sıra grafiksel normallik incelemeleri kapsamında oluşturulan Normal Q–Q Plot grafiği, ön test puanlarının normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini göstermektedir. Normallik varsayımı sağlanmış olup homojenlik varsayımı da test edilmiştir. Bu doğrultuda Levene's testi yapılmıştır. Tablo 11'de Bilişüstü Öçeği'nden alınan puanların hata varyanslarının homojenliğini gösteren Levene's testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11

Bilişüstü Ölçeği'nden Alınan Puanların Levenes's Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Faktör	Ölçüm	*Levene Statistic*	*sd1*	s*d2*	*p*
Ölçek Geneli	Ön Test	.77	1	54	.38*
	Son Test	4.20	1	54	.05*

*p>.05

Tablo 11 incelendiğinde, Bilişüstü Ölçek genelinde Levene's testi sonuçlarının anlamlılık düzeyinin $p>0.05$ olduğu görülmektedir. Bu durum varyansların homojen dağıldığının göstergesidir. Tüm bu nedenlerle Bilişüstü Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Yapılan hipotez testi bağımsız iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını gösterir ancak fark var ise bu farkın etkisi ya da büyüklüğü konusunda bilgi vermez. Etki büyüklüğü etkinin önemi konusunda objektif bir ölçüm sağladığı için faydalıdır (Field, 2009). Bu nedenle, istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanan analizlerde, söz konusu farkın büyüklüğünü ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır.

Cohen d istatistiği (d): Cohen'in d değeri karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkanı verir (Büyüköztürk, 2018). Cohen'in etki büyüklüğü (d istatistiği) işaretinden bağımsız olarak değerlendirilir ve her değeri alabilir. d değerinin 0,2 olması küçük etki, 0,5 orta, 0,8 olması büyük etki olarak değerlendirilir (Cohen, 1992; Green ve Salkind, 2014). Bağımlı örneklemler t-testi, bağımsız örneklemler t testi gibi sadece grubun ya da sadece ölçümün etkisinin test edildiği analizlerde etki büyüklüğünün hesaplanması için Cohen's d değeri kullanılmıştır. Grup, ölçüm ve grup x ölçüm etkileşiminin etkisinin test edildiği karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonucunda etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise kısmi eta kare (η_p^2) değeri kullanılmıştır. G*Power 3.1.9.7 programı ile yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen Cohen's d değerleri; $d\leq.20$ ise küçük (zayıf); $.20<d<.80$ ise orta ve $d\geq.80$ ise büyük etki şeklinde yorumlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Bilişüstü Ölçeğin'den elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi; ön test ve son test puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi ve son olarak grup ve

ölçmenin ortak etkisini test edebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel veri araçları olan yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci günlükleri ve ÇİF oturumların video kayıtlarının metinlerinde betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sürecinde, araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda önceden belirlenen temalar esas alınmış; bu temalar, üstbiliş ölçeğinin boyut ve alt boyutları (Biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi, açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama, kontrol, bilişsel stratejiler, kendini değerlendirme ve kendini izleme) temel alınarak yapılandırılmıştır. Kodlama birimi olarak her kategori için örnek veri kesitleri seçilerek bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Görüşme formları ve öğrenci günlükleri ilgili temalar altında düzenlenmiş, anlamlı örüntüler oluşturularak bulgular yorumlanmıştır.

Karma yöntem araştırması kapsamında toplanan nitel ve nicel veriler birlikte analiz edilmiştir. Sayısal veriler nicel araştırmalarda kullanılsa da nitel veriler belli düzeyde nicel veriye dönüştürülebilir. Bunu yapmaktaki hedef değişkenlerin arasında ilişki aramak değildir. İstatistik yöntemleriyle yanlılığı en aza indirmek, geçerliliği artırmak ve kıyaslama yapmak için küçük ölçekli bir araştırma sonucunun büyük ölçekli araştırmalarda yeniden test edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

3.8.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bilimsel bir araştırmanın güvenilirliğini artırmanın temel koşulu, geçerlik ve güvenirliğin sistematik biçimde sağlanmasıdır. Geçerlik, araştırmanın amacına uygun biçimde gerçeği yansıtma düzeyini; güvenirlik ise elde edilen sonuçların tutarlılığını ve tekrarlanabilirliğini ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2016). Geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayrılır. İç geçerlik, araştırmanın incelenen olguyu doğru biçimde açıklama yeterliliğini; dış geçerlik ise ulaşılan sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliğini ifade eder. Benzer

biçimde, güvenirlik de iç güvenirlik (araştırma sonuçlarının tutarlılığı) ve dış güvenirlik (farklı örneklemlerde benzer sonuçlara ulaşılabilirlik) olarak iki boyutta ele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Bilişüstü Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği, madde analizi ve iç tutarlılık katsayıları daha önceki çalışmalarda rapor edilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin araştırmanın amacına ve çalışma grubuna uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, inandırıcılık *(credibility),* aktarılabilirlik *(transferability),* güvenilebilirlik *(dependability)* ve teyit edilebilirlik *(confirmability)* olmak üzere dört temel ölçüt çerçevesinde değerlendirilir (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2016). İnandırıcılığı artırmak amacıyla, veri toplama sürecinde üçgenleme *(triangulation)* yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada farklı veri kaynakları öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve video kayıtları kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Görüşme verileri doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bulgular tartışma bölümünde bütüncül biçimde yorumlanmıştır. Araştırma süreci boyunca araştırmacı sürekli karşılaştırmalı analiz yaparak, önceden belirlenen temaların verilerle tutarlılığını denetlemiştir.

Aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının benzer bağlamlarda kullanılabilirliğini ifade eder. Bu doğrultuda, araştırmanın yürütüldüğü ortam, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları ve süreç ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Böylece, çalışmanın benzer örneklemler üzerinde tekrarlanabilmesine ve bulguların farklı eğitim ortamlarına aktarılabilmesine olanak sağlanmıştır.

Araştırma sürecinin tutarlılığını sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve raporlama aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Veri kodlama sürecinde zaman çeşitlemesi *(time triangulation)* kullanılmış; araştırmacı, görüşme verilerini birer ay arayla yeniden inceleyerek kodlama tutarlılığını kontrol etmiştir. Nitel verilerin analizinde, üstbiliş

ölçeğinin boyut ve alt boyutları temel alınarak oluşturulan on tema (Biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi, Açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama, kontrol, bilişsel stratejiler, kendini değerlendirme ve kendini izleme) kodlama çerçevesi olarak kullanılmıştır. Kodlama birimi olarak, görüşme verilerinde yer alan ve tek bir düşünceyi ya da anlamı yansıtan ifadeler (anlam birimleri) belirlenmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak amacıyla görüşme verilerinin belirlenen bölümü (toplam verinin %30'u) araştırmacı ve alan uzmanı olan bağımsız bir ikinci kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız biçimde kodlanmıştır. İkinci kodlayıcı, nitel veri analizi ve üstbiliş alanında deneyime sahip olup araştırmanın kuramsal çerçevesi ve kodlama kategorileri hakkında bilgilendirilmiştir. Kodlama sürecinde her bir anlam birimine atanan temalar karşılaştırılmış; aynı temanın atanması "uyuşum", farklı temaların atanması ise "uyuşmazlık" olarak değerlendirilmiştir.

Güvenirlik hesaplaması toplam 214 anlam birimi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda 199 anlam biriminde uyuşum, 15 anlam biriminde uyuşmazlık tespit edilmiştir. Kodlayıcı tutarlılığı, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır:

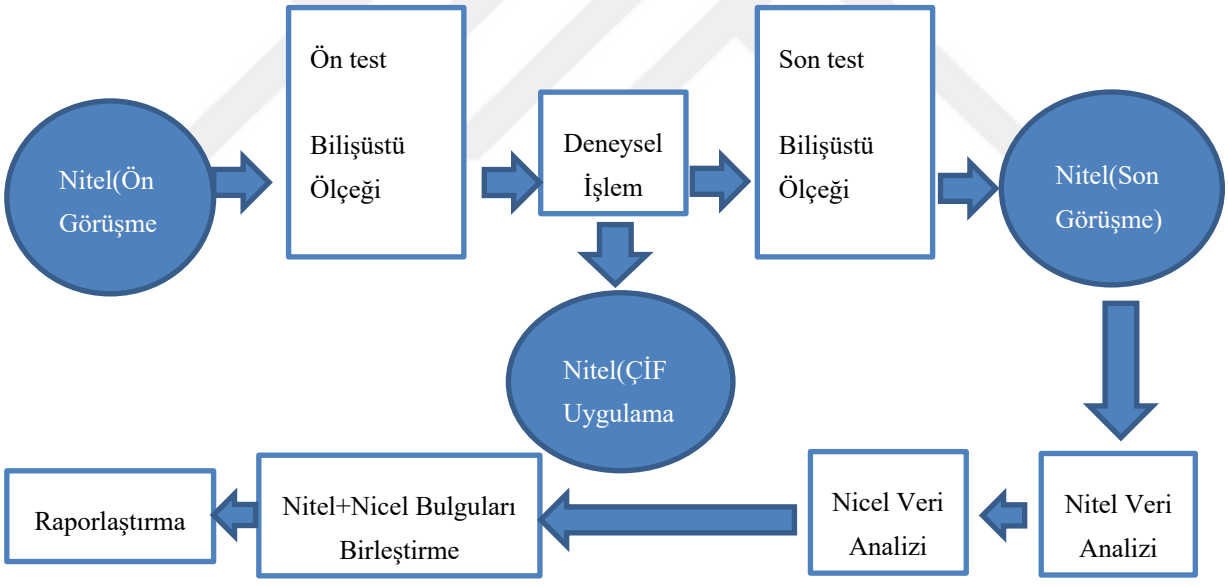
$$P = \frac{N_a}{N_a + N_d} \times 100$$

Bu formülde P uyuşum yüzdesini, N_a kodlayıcılar arasındaki uyuşum miktarını, N_d ise uyuşmazlık miktarını göstermektedir. Hesaplama sonucunda %93'lük uyuşum elde edilmiştir. Miles ve Huberman (1994), %70 ve üzerindeki uyuşum oranlarını güvenilir kabul etmektedir. Bu doğrultuda elde edilen oran, araştırmanın güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Uyuşmazlık tespit edilen anlam birimleri daha sonra kodlayıcılar arasında gerçekleştirilen ayrıntılı tartışma ve uzlaşma süreciyle yeniden değerlendirilmiştir. Bu süreçte ilgili anlam birimleri kod tanımları ışığında tekrar incelenmiş, kavramsal sınırlar netleştirilmiş ve nihai kod atamaları uzlaşı yoluyla belirlenmiştir. Böylece kodlama çerçevesinin iç tutarlılığı güçlendirilmiş ve yorum farklılıklarının araştırma bulgularını

etkilemesi engellenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler (yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları, öğrenci günlükleri ve video kayıtları) dijital ortamda sistematik biçimde arşivlenmiştir. Bu uygulama, araştırma sonuçlarının dış denetimlere açık olmasını ve gerektiğinde bağımsız araştırmacılar tarafından doğrulanabilmesini sağlamaktadır. Böylece araştırmanın bulgularının öznel etkilerden arındırıldığı ve nesnel biçimde teyit edilebilir olduğu güvence altına alınmıştır.

Araştırmanın etik güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen ham veriler güvenli biçimde saklanmış ve yalnızca araştırmacı tarafından erişilebilir kılınmıştır. Verilerin saklanma amacı, gerektiğinde etik kurul, tez jürisi veya alan uzmanı araştırmacılar tarafından incelenebilmesine olanak tanımaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın uygulama aşamaları *Şekil 6*'daki gibi planlanmıştır.



Şekil 6. Araştırmanın uygulama aşamaları

Araştırma şekildeki uygulama basamaklarına göre uygulanmış olup, nitel ve nicel veri toplama işlemi ile analizleri birlikte yürütülmüştür.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde uygulama ve karşılaştırma gruplarına ait ön test ve son test verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen ve sırasıyla alt problemlerle ilişkilendirilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Problemle İlişkili Bulgular

‘‘Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin biliş ve bilişin düzenlenmesi bilgileri nasıldır?’’ alt problemi bağlamındaki bulgulara yer verilmiştir.

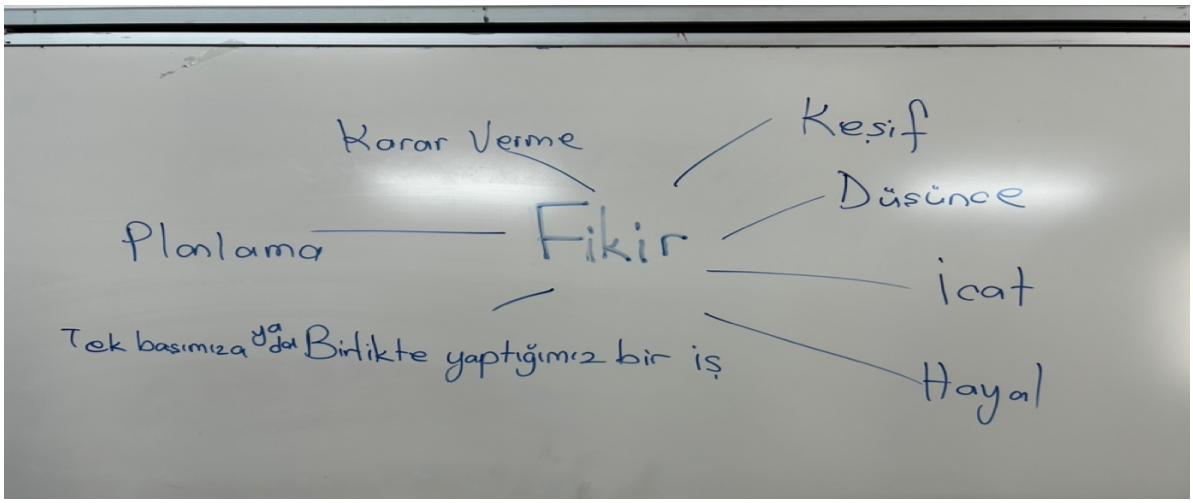
4.1.1. Uygulama Grubu Öğrencilerinin Ses, Video Kayıtları, Öğrenci/Öğretmen Notlarına Dayalı Bulgular

Uygulama grubu ile yapılan 5 oturuma ait kayıtlar ve notlar incelenmiştir.

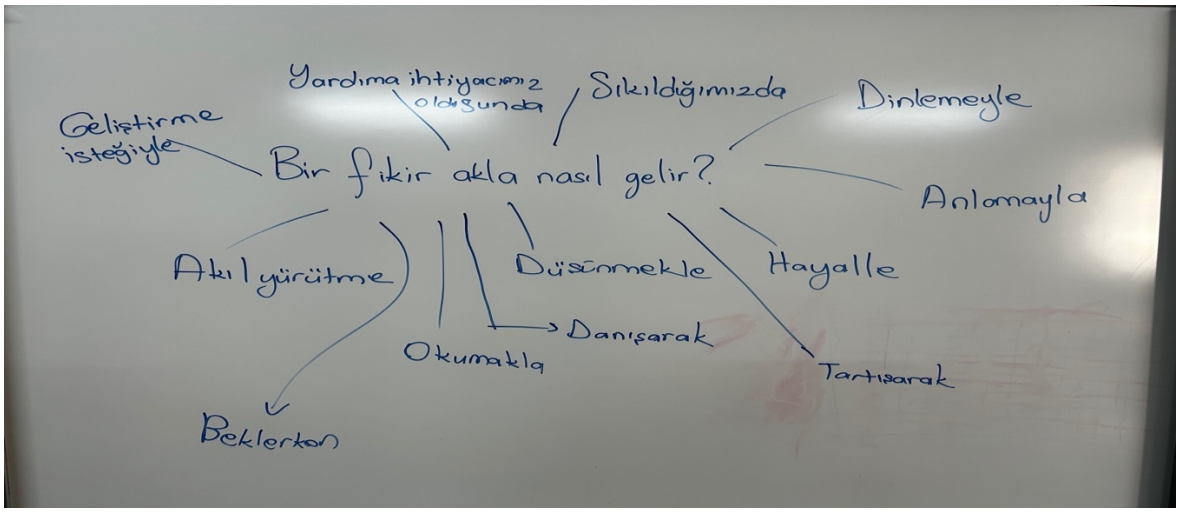
1. Oturumda “Bir Fikirle Ne Yaparsın?” adlı çocuk kitabı ÇİF uygulamaları kapsamında ele alınmış ve hazırlanan ÇİF planı doğrultusunda yürütülen felsefi soruşturma süreci, öğrencilerin üstbiliş becerileri bağlamında incelenmiştir. Oturum süresince yöneltilen açık uçlu felsefi soruların öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını harekete geçirdiği gözlemlenmiştir.

Örneğin, bir öğrencinin “*Başta fikrimi beğenmemiştim ama sonra değiştirebileceğimi düşündüm*” ifadesi bilişin düzenlenmesi ve kendini izleme temaları kapsamında kodlanmıştır. Benzer biçimde, “*Önce nasıl yapacağımı planladım, sonra uyguladım*” şeklindeki açıklamalar planlama boyutuna işaret etmektedir.

Kodlama sonuçları incelendiğinde, bu oturumda elde edilen toplam 68 anlam biriminin 21'inin planlama, 18'inin kendini izleme, 14'ünün biliş bilgisi ve 9'unun öğrenmeyi değerlendirme temaları altında toplandığı görülmüştür. Oturumun başlangıcında gerçekleştirilen ısınma etkinliği ve "taç" metaforu, öğrencilerin söz alma cesaretini artırmayı ve soyut bir kavram olan "fikir"i somutlaştırmayı amaçlamıştır. Bu süreçte, konuşmakta çekingen davranan bazı öğrencilerin sürece daha aktif katılım gösterdiği gözlenmiştir. Tahtaya ''Fikir'' kelimesi yazılır ve ''Bir fikir akla nasıl gelir?'' sorusu sorulur? Öğrencilerden gelen cevaplar ile şekillerdeki kavram haritaları oluşturulmuştur.



Şekil 7. "Fikir" kavram haritası



Şekil 8. Kavram haritası

Oturum başında oluşturulan kavram haritaları incelendiğinde, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini ifade ettikleri ve mevcut düşüncelerini yapılandırılmış biçimde ortaya koydukları görülmüştür. Örneğin, bir öğrencinin kavram haritasına "*fikir önce küçük olur ama büyüyebilir*" ifadesini eklemesi ve bunu daha önce okuduğu bir hikâyeyle ilişkilendirmesi (Ö5- 02.02.2023, 12.34), ön bilgi aktivasyonuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, gözlem notlarında öğrencilerin kavramları birbirine oklarla bağlarken "*çünkü daha önce böyle olmuştu*" biçiminde açıklamalar yaptıkları kaydedilmiştir (Araştırmacı Gözlem Notu, 1. Oturum). Bu bulgular, kavram haritalarının öğrencilerin mevcut bilişsel şemalarını görünür kılma işlevi gördüğünü göstermektedir.

Başlangıç soruları kapsamında öğrencilerin Ö3,Ö17,Ö19: "fikir" kavramını "*tohum*", "*oyun sırasında gelen bir düşünce*" ya da "*beslenirse büyüyen bir şey*" olarak tanımlamaları, biliş bilgisi boyutunda kendi düşüncelerinin farkına varmaya başladıklarına işaret etmektedir. Bu tür ifadeler, öğrencilerin yalnızca içerik üretmekle kalmadıklarını, aynı zamanda düşünmenin doğasına ilişkin sezgisel bir farkındalık geliştirdiklerini düşündürmektedir.

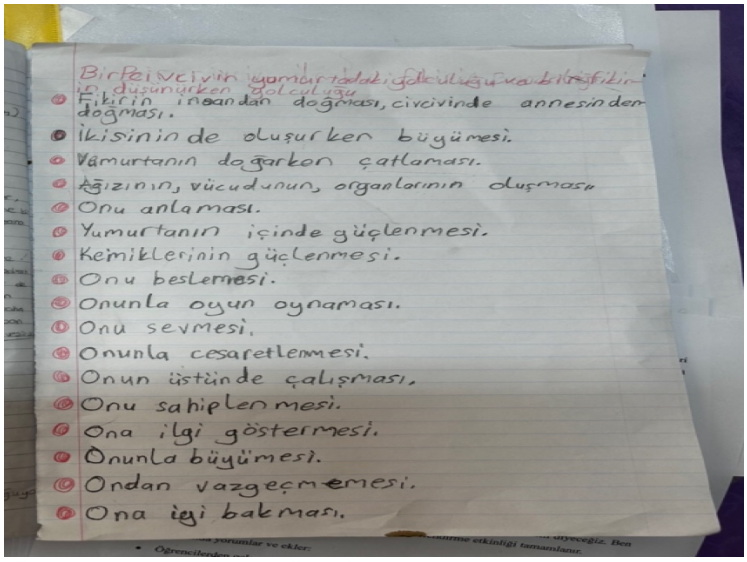
Takip sorularıyla derinleştirilen tartışmalarda, öğrencilerin çocuğun fikrinden uzaklaşma nedenlerine ilişkin yaptıkları açıklamalar dikkat çekmiştir. "*Korkmuş olabilir", "yanlış mı diye kendi kendini kontrol etmiş olabilir*" gibi ifadeler, öğrencilerin hem karakterin zihinsel süreçlerini izleyebildiklerini hem de benzer bilişsel durumları kendi deneyimleriyle ilişkilendirebildiklerini düşündürmektedir. Bu durum, kendini izleme ve biliş bilgisi boyutlarının işlevsel olarak devreye girdiğine ilişkin ipuçları sunmaktadır.

Felsefi soruların ele alındığı bölümlerde öğrencilerin, fikirlerin kaynağına ve türlerine ilişkin yaptıkları ayrımlar bilişin düzenlenmesi boyutuyla ilişkilendirilebilir niteliktedir. Öğrencilerin "*bazı fikirler ihtiyaçtan gelir, bazıları hayalden gelir*" ya da "*bazıları gözlemlerimizden çıkar*" şeklindeki açıklamaları, düşüncelerini sınıflandırma ve yapılandırma eğilimi gösterdiklerini düşündürmektedir. Bu durum, öğrencilerin düşünme süreçlerini düzenlemeye yönelik bilişsel farkındalık geliştirmeye başladıklarına işaret etmektedir.

Oturumun ilerleyen aşamalarında, hikâyede yer alan olumsuz eleştiriler karşısında çocuğun verdiği tepkiler tartışılırken öğrencilerin duygusal düzenleme ve öğrenmenin planlanması boyutlarına ilişkin değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. "*Başta üzülmüş ama sonra fikrini savunmuş*" ya da "*eleştiri onu durdurmuş ama sonra geliştirmeyi seçmiş*" gibi yorumlar, öğrencilerin hedefe yönelik strateji değiştirme ve öğrenme sürecini yeniden yapılandırma fikrine temas ettiklerini düşündürmektedir.

Değerlendirme aşamasında uygulanan "balon" etkinliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini somut bir deneyim üzerinden değerlendirmelerine olanak tanımıştır. Öğrencilerin "*en zor olan eleştiriyle başa çıkmaktı*" ve "*daha iyi planlarsam ilerleyebilirim*" gibi ifadeleri, öğrenme sürecine geriye dönük bakabildiklerine ve süreci yalnızca sonuç üzerinden değil, yaşanan aşamalar üzerinden değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Bu tür ifadeler, öğrenmeyi değerlendirme boyutunun devreye girdiğini düşündürmektedir.

Oturum sonunda tutulan öğrenci günlükleri incelendiğinde, üstbilişsel becerilerin farklı boyutlarda görünür hâle gelebildiği belirlenmiştir. Biliş bilgisi boyutunda öğrencilerin Ö13,Ö16,Ö17: "*fikirlerin büyüyebileceği*" ve "*zamanı gelen fikrin önünde kimsenin duramayacağı*" yönündeki ifadeleri, öğrenilen içeriğin fark edildiğini ve anlamlandırıldığını düşündürmektedir. Öğrenmeyi değerlendirme boyutunda ise öğrencilerin en çok hoşlandıkları etkinlikleri seçerek gerekçelendirmeleri, kendi öğrenme deneyimlerine ilişkin öznel değerlendirme yapabildiklerini göstermektedir.



Şekil 9. Öğrenci yazıları

Kendini izleme boyutunda bazı öğrencilerin Ö4, Ö8, Ö21, Ö25: "*yeni bir fikir gelmediği için konuşmak istemedim*" biçimindeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Bu tür söylemler, öğrencilerin o anki bilişsel üretim durumlarının farkında olduklarını ve bunu ifade edebildiklerini düşündürmektedir. ÇİF bağlamında bu durum, her katılımın mutlaka yeni ve özgün bir fikir üretme zorunluluğu taşımadığının öğrenciler tarafından fark edilmeye başlandığına dair ipuçları sunmaktadır.

Genel olarak birinci oturum bulguları, ÇİF temelli felsefi soruşturmanın öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerinin yanı sıra, düşünme süreçlerini fark etmelerine, izlemelerine ve değerlendirmelerine olanak tanıdığını düşündürmektedir. Hikâye temelli uyaranlar, metafor kullanımı ve yapılandırılmış değerlendirme etkinlikleri; biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi, öğrenmenin planlanması ve öğrenmeyi değerlendirme boyutlarının birlikte ele alınabildiği bütüncül bir üstbilişsel öğrenme ortamı oluşturmuştur.

2.Oturumda arkadaşlık ve öz-değer temalarını işleyen "İyi Yürekli Dev Memo" adlı çocuk kitabı kullanılmıştır. Isınma etkinliği kapsamında gerçekleştirilen beden farkındalığı çalışması, öğrencilerin duygusal hazırlık düzeylerini artırmayı hedeflemiştir. Video kayıtlarında öğrencilerin etkinlik sonrasında sorulara hızlı ve yüksek katılımlı yanıtlar verdikleri gözlenmiştir. Ö22'nin "*Kendimi güçlü hissettim, dev gibiydim*" (10.02.23-14.25)

ifadesi, bedensel deneyimin bilişsel anlamlandırma sürecine dönüştüğünü göstermektedir. Bu ifade, hem duygusal farkındalık hem de biliş bilgisi boyutunda kodlanmıştır.

Hikâye tartışması sürecinde öğrenciler karakterin yaşadığı durumları kendi deneyimleriyle ilişkilendirmiştir. Öğrenci günlüklerinde yer alan Ö 3, Ö6, Ö9, Ö24: *"Herkes beni görsün dedim, sonra Memo dertlerine kulak vermeye başladı, ben de başkalarını düşünme isteği duydum"* ifadesi, öz değerlendirme ve kendini izleme temaları altında kodlanmıştır. Bu tür ifadeler, öğrencilerin yalnızca olay örgüsünü aktarmadıklarını, aynı zamanda kendi düşünme ve duygu süreçlerini değerlendirdiklerini göstermektedir.

Soruşturucu topluluk bölümünde yöneltilen "Memo neden böyle yardım ediyor?" sorusuna verilen yanıtlar gerekçelendirme düzeyinde incelenmiştir. Ö10'un *"Çoraplarına uymuyordu zaten deyince, yardımın neden doğal olduğunu hissediyoruz"* (06.03.23-11.22) ifadesi, hem mantıksal açıklama üretme hem de duygusal temelli anlamlandırma içerdiği için bilişsel düzenleme ve biliş bilgisi boyutlarında kodlanmıştır.

Öğretmen gözlem notlarında, "yardımseverlik ile fedakârlık arasındaki fark nedir?" tartışmasının kavramsal derinlik taşıdığı belirtilmiştir. Ö16'nın *"Yardımseverlik hissederek yapılan önemli bir şey; fedakârlık ise daha ağır bir adım, kendinden vazgeçmek gibi"* (06.03.23-11.35) açıklaması, kavramlar arasında karşılaştırma yapma ve soyut ayrım geliştirme becerisini göstermektedir. Bu ifade öğrenmeyi değerlendirme ve biliş bilgisi temaları altında kodlanmıştır.

Oturum sonunda uygulanan günlük çalışmaları üstbiliş boyutları çerçevesinde analiz edilmiştir. *"Bugün en anlamadığım şey: Memo'nun neden bir evinin olmadığı"* (Ö26) ifadesi kendini izleme; *"Bugün konuşmayı en çok istediğim şey: Nasıl dev olunur?"* (Ö5) ifadesi planlama; *"Bugün en beğendiğim şey: Yardımseverlik"* ifadesi öğrenmeyi değerlendirme boyutunda kodlanmıştır.

Bu dağılım, öğrencilerin hem bilgi eksikliklerini fark edebildiklerini hem de öğrenme sürecinde önceliklendirme yapabildiklerini göstermektedir. Kodlama sonuçları incelendiğinde, ikinci oturumda elde edilen toplam 74 anlam biriminin 19'unun planlama,

22’sinin kendini izleme, 16’sının biliş bilgisi ve 11’inin öğrenmeyi değerlendirme temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Kendini izleme boyutundaki görece artış, öğrencilerin düşünme süreçlerini daha bilinçli biçimde izleyerek ifade etmeye başladıklarını göstermektedir. Planlama ve biliş bilgisi temalarındaki dağılım, öğrencilerin gerekçelendirme ve kavramsal açıklama üretme düzeylerinde ilerleme kaydettiklerine işaret etmektedir. Öğrenmeyi değerlendirme teması altında yer alan ifadeler ise öğrencilerin edindikleri kavramsal içeriği bilinçli biçimde anlamlandırabildiklerini göstermektedir.

Genel olarak ikinci oturum verileri, öğrencilerin biliş bilgisi, bilişsel düzenleme, kendini izleme ve öz değerlendirme boyutlarında anlamlı sayıda ifade ürettiklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, ÇİF uygulamasının hikâye temelli ve çok aşamalı yapısının öğrencilerin düşünme süreçlerini görünür kılmaya katkı sağladığını göstermektedir.

3. Oturumda Arkadaşlık ve sevgi temalı ‘‘Kurbağa ve Murbağayla 4 Mevsim’’kitabı ‘‘Sürpriz’’ hikayesi işlendi. Çocuklara, iki dost arasındaki yakınlık ve sevgi bağını sorgulatan sorular yöneltildi. Bu kapsamda ÇİF uygulamaları ve öğrenci günlükleri soru/cevapları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Bu oturum, hareketli bir ısınma etkinliğiyle başlamış, ardından hikâye okunmuş ve soruşturmaya geçilmiştir. Isınmada öğrenciler birlikte yağmur/kargaşa canlandırması yaparken bedenlerini ritmik ve kontrol edilmiş biçimde kullandılar; videoda çocukların göz temasının arttığı, hızlı nefes ve yüksek sesle güldükleri anların bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun grubun ortak bir deneyim duygusu geliştirmesine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Isınma sonundaki sorulara (ör. “Birlikte yapmak mı daha kolaydı, tek başına mı?”) verilen yanıtlar, öğrencilerin grup içi işbirliği ve ortak eylem konusundaki duyarlılıklarını açığa çıkardı; bir öğrenci Ö4: “*Beraber olunca daha eğlenceliydi, çünkü bana yardım eden biri vardı*” *(19.04.23-10.45)* diye belirtti. Bu ifade empati ve sosyal güven duygusuna ilişkin erken düzey göstergeler olarak yorumlanabilir.

Origami’den yapılan kurbağa ile ısınma etkinlikleri



Şekil 10. Origami etkinliği

Hikâye paylaşımı aşamasında, birçok çocuk (Ö12, Ö18, Ö20, Ö24) Kurbağa ile Murbağa'nın birbirlerini düşünmelerini *"güzel"* ve *"şaşırtıcı"* bulduklarını ifade etti. Video kayıtlarında özellikle şu gözlemler öne çıktı: öğrencilerin çoğunluğunun hikâye boyunca sözcükleri takip etmek için başını öne eğip arada aradıkları kısa notları aldıkları; "sürpriz bozulduğunda" yüz ifadelerinde hayal kırıklığı ve üzüntüye benzer mikro-duyguların belirmesi; tartışma esnasında bazı öğrencilerin dikkatlice bekleyip düşünerek konuşmayı seçmesi, bazı öğrencilerde ise hızlı ve duygu ağırlıklı tepkiler verdiği gözlenmiştir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin duygusal düzenleme ve düşünme hızları bakımından farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Öğretmenin bekleme süresi uygulamasının tartışma niteliği üzerinde etkili olabileceği gözlenmiştir.

Öğrenci günlüklerinden alınan bazı örnek ifadeler şunlardı:

Ö18: "*İkisinin de aklına aynı anda gelmesi çok garip ama güzelmiş.*" (biliş bilgisi, olguyu fark etme); Ö26: "*Belki rüzgâr engel oldu ama niyetleri aynıysa önemli olan o değil mi*?" (bilişin düzenlenmesi, sebep/amaç sorgulaması); Ö23: "*Yarın arkadaşım için küçük bir şey yapacağım, haber verip vermemeyi düşünüyorum*." (öğrenmenin planlanması, eyleme dönük niyet); Ö27: "*Sürprizin bozulması beni üzdü; ben de böyle olunca konuşmak istemedim*." (kendini izleme, duygusal farkındalık ve iletişim tercihi); Ö7: *"Bence gerçek dostluk karşılık*

beklemez, ben bunu denemek isterim." (öğrenmeyi değerlendirme, değer yargısı ve sonuçları değerlendirme). Bu ifadeler, öğrencilerin kendini izleme, planlama ve düzenleme süreçlerine ilişkin potansiyel göstergeler sunmaktadır; ancak bu farkındalığın stratejik ve süreklilik gösteren bir davranışa dönüşüp dönüşmediği mevcut verilerle kesin olarak belirlenememektedir.

Öğretmen (kolaylaştırıcı) notlarında dikkat çekilen hususlar üç başlık altında toplandı. Birincisi, öğrencilerin soru üretme yeteneğinin oturum süresince gelişmesi: başlangıçta daha yüzeysel sorular (ne oldu, kim yaptı?) görülürken tartışmanın derinleşmesiyle "koşullu sevgi", "karşılık beklentisi" gibi daha kavramsal içerikli sorular ortaya çıkmıştır. Bu durum, tartışmanın derinleştiğine ilişkin bir gösterge olarak değerlendirilebilir. İkincisi, öğretmen bekleme süresini bilinçli olarak uzattığında daha kaliteli gerekçelendirmeler duyuldu; kısa beklemelerde ise cevapların duygu ağırlıklı ve yüzeyseldi. Üçüncüsü, öğretmen gruptaki çekingen birkaç öğrenciyi yönlendirirken açık uçlu takip sorular (ör. "Bunu neden böyle düşünüyorsun?", "Başka seçeneğimiz var mı?") kullanarak onların düşüncelerini daha ayrıntılı ifade etmelerine katkı sağlamış görünmektedir. Video kayıtları ve günlük ifadeleri bu gözlemlerle kısmen tutarlılık göstermektedir.

Kodlama sonuçları incelendiğinde, üçüncü oturumda elde edilen toplam 81 anlam biriminin 17'sinin planlama, 24'ünün kendini izleme, 20'sinin biliş bilgisi ve 13'ünün öğrenmeyi değerlendirme temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Kendini izleme ve biliş bilgisi boyutlarındaki artış, öğrencilerin yalnızca hikâye içeriğini anlamlandırmakla kalmayıp kendi duygusal ve bilişsel süreçlerini daha görünür biçimde ifade etmeye başladıklarını göstermektedir. Öğrenmeyi değerlendirme teması altında yer alan ifadeler, öğrencilerin değer yargılarını gerekçelendirme ve öğrenme deneyimini yorumlama düzeylerinin güçlendiğine işaret etmektedir. Tematik olarak oturumun ürettiği bulgular üstbiliş boyutlarıyla ilişkilendirildiğinde şu örnekler öne çıkmaktadır:

Biliş bilgisi: Öğrenciler hikâyenin olay örgüsünü ve karakter niyetlerini fark edip tanımladılar ("ikisinin de aklına aynı anda gelmesi" gibi gözlemler). Bu durum, hikâye

içeriğinin anlamlandırıldığına ve dikkat odağına alındığına işaret etmektedir; ancak uzun süreli belleğe aktarım konusunda doğrudan bir çıkarım yapmak sınırlı olacaktır.

Bilişin düzenlenmesi**:** Tartışma sırasında bazı öğrenciler argüman kurarken neden–sonuç bağları kurdu; örneğin "rüzgâr olmasaydı sürpriz başarıyla gerçekleşirdi" türü çıkarımlar, mantıksal düzenleme sürecine ilişkin erken düzey göstergeler olarak yorumlanabilir.

Öğrenmenin planlanması: Değerlendirme etkinliğinde öğrencinin Ö15: "*yarın bir sürpriz yapacağım ama acaba haber vermeli miyim?*" demesi, geleceğe dönük bir eylem planlama eğilimini düşündürmektedir.

Kendini izleme: Ö12,Ö14,Ö20…"*Sürprizin bozulması beni üzmüştü, konuşmak istemedim*" gibi ifadeler, öğrencilerin duygusal tepkilerini fark ettiklerine işaret eden örnekler olarak değerlendirilebilir.

Öğrenmeyi değerlendirme: Oturum sonu değerlendirmelerde öğrenciler, "bugün ne öğrendim, ne hoşuma gitti" sorularına verdiği yanıtlarla kendi öğrenme deneyimlerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum, öğrenmeye ilişkin öz değerlendirme sürecine yönelik sınırlı ancak anlamlı göstergeler sunmaktadır.

Genel olarak üçüncü oturum bulguları, üstbiliş boyutlarının özellikle kendini izleme ve bilişin düzenlenmesi alanlarında daha belirgin hâle geldiğini göstermektedir. ÇİF uygulamasının hikâye temelli soruşturma yapısının, öğrencilerin empati, niyet okuma ve değer temelli düşünme süreçlerini tartışmaya açarak üstbilişsel farkındalıklarını desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, elde edilen bulgular belirli bir oturum bağlamında ve nitel veriler çerçevesinde değerlendirildiğinden genellenebilirlik açısından sınırlılık taşımaktadır.

4. Oturumda çocuklar paylaşma ve iş birliği temalı ''Çikolatalı Pasta Hikayesi'' Kumkurdu kitabı'nı dinledi. Bu oturumda somut olarak "kurallar, karar alma ve sorumluluk" kavramları merkeze alınmış; başlangıç ısınması olarak oynanan *"Sona kalan kazanır"* etkinliği sınıf dinamiğini hızlıca harekete geçirip dikkat ve katılımı yükseltmiştir. Video kayıtlarında, ısınma sırasında çocukların hızlı karar verme, anında tepki ve sosyal gözlem becerilerinin

tetiklendiği görülmüştür: kolaylaştırıcının söylediği kriterlere göre oturma/ayakta kalma seçimleri, çocukların kendilerini ve karşısındakini gözlemleme süreçlerine ilişkin veriler sunmuştur. Bu durumun karar alma temasına geçiş açısından işlevsel bir hazırlık oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir. Hikâye paylaşımı aşamasında (Zackarina ve Kumkurdu'nun ülke kurma, oy kullanma ve adalet tartışmaları), video analizinde üç ana davranış biçimi belirgindi: olay örgüsünü takip eden ve sözel özetleme yapan çocuklar; olaydaki adalet/sorumluluk sorunlarına duygusal tepki verenler Ö16: *("Kumkurdu hile yaptıysa bu kötü!");* alternatif çözüm üreten ve öneriler getirenler Ö3: (*"Belki sırayla karar alırız").* Bu farklılıklar öğretmenin soru yönlendirmeleriyle birleştiğinde tartışmanın niteliğini arttırdığı görülmüştür. Özellikle oy kullanma ve "kuyrukla oy kullanma" gibi hile tartışmalarında bazı öğrenciler itiraz edip hak temelli gerekçeler sunarken, diğerleri güç ve pratik kazanç eksenli argümanlar getirdi; bu farklılıkların, öğretmenin soru yönlendirmeleriyle birlikte tartışma sürecinin çeşitlenmesine katkı sağladığı gözlenmiştir.

Öğrenci günlüklerine yansıyan ifadeler, üstbilişsel süreç boyutlarıyla eşleştirilmiştir. Ö17,Ö19,Ö20,Ö23…"*Ben olsam oy vermeyi iptal ederdim çünkü hile yapmak adil değil.*"(bilişin düzenlenmesi, normatif gerekçelendirme)"*Bence şapkaya çok takılıyor, belki o başkası için önemli değildir*." (biliş bilgisi, niyet/ değer okuma)"*Evde de ailemle karar alıyorum; bazen annemle konuşup ortak karar veriyoruz.*" (öğrenmenin planlanması, günlük yaşam uygulaması) "*Zackarina pasta istedi ama sonra vazgeçti; anlamadım neden.*" (kendini izleme, anlam boşluğunun fark edilmesi) "*En çok birlikte karar almalarını sevdim, herkesin fikri alınmalıymış*." (öğrenmeyi değerlendirme, değer yargısı ve süreç değerlendirmesi) Kolaylaştırıcı notları tartışmanın yönetimine ilişkin pratik içgörüler sundu. Bekleme süresinin uzatılmasıyla (3–5 saniye) daha gerekçeli ve daha uzun yanıtların geldiği; kısa, kapalı soruların çocukları hızlı tepkiye ittiği ama argümantasyon geliştirmediği; "farklı çözüm öner" şeklindeki takip sorularının öğrencileri iş birliğine ve alternatif düşünmeye yönlendirdiğine işaret etmektedir. Öğretmenin çekingen öğrencileri küçük grup tartışmalarına dahil etmesi, bazı öğrencilerin yazılı günlüklerde daha ayrıntılı ifade

üretmesiyle kısmen tutarlılık göstermektedir. Kodlama sonuçları incelendiğinde, dördüncü oturumda elde edilen toplam 85 anlam biriminin 16'sının planlama, 26'sının kendini izleme, 23'ünün biliş bilgisi ve 15'inin öğrenmeyi değerlendirme temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Kendini izleme ve biliş bilgisi boyutlarındaki artış, öğrencilerin yalnızca karar sonuçlarını değil, karar süreçlerini de tartışmaya açtıklarını göstermektedir. Öğrenmeyi değerlendirme teması altında yer alan ifadeler ise öğrencilerin normatif yargı üretme ve süreci eleştirel biçimde değerlendirme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir.

Vikingler çizgi filminin sorumluluk, haklar ve kararlarla ilgili olan ‘‘Deniz Kızının Şarkısı’’ isimli bölümünün ilk 1 dakikası izletilmiş ve üzerine konuşulmuştur.



Şekil 11. Sınıftan bir kesit

Bu oturumun tematik çıktıları üstbiliş boyutlarıyla somutlaştırılmıştır:

Biliş bilgisi: Öğrenciler, hikâye olaylarını ve karakterlerin niyetlerini ayırt ederek "kim ne istedi/niçin" çerçevesinde açıklamalar yapmıştır. Zackarina'nın şapka-pasta çelişkisi örneğinde, niyet–eylem ayrımı yapıldığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin olayları anlamlandırma ve niyet çözümleme süreçlerine girdiklerini düşündürmektedir; ancak kalıcı öğrenmeye ilişkin doğrudan bir çıkarım yapmak sınırlı olacaktır.

Bilişin düzenlenmesi: Oy kullanma, "hilenin" adil olup olmaması ve alternatif çözüm üretme sürecinde öğrenciler mantık akışlarını planlamaya ve gerekçelendirmeye çalıştılar; bu tür

açıklamalar, gerekçelendirme ve mantıksal düzenleme becerilerine ilişkin erken göstergeler olarak yorumlanabilir.

Öğrenmenin planlanması: Değerlendirme ödevi olarak verilen "evde sorumluluklar" yazısına yönelik öğrencilerin bazıları somut adımlar (kimin ne yapacağı, hangi gün) planladıklarını bildirdi; bu durum, öğrenilen içeriğin günlük yaşama aktarılmasına yönelik niyet göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Kendini izleme: *"Zackarina neden pastayı yemedi?"* gibi ifadeler, öğrencilerin anlam boşluklarını fark ettiklerini göstermektedir. Bu tür açıklamalar, öğrenme sürecine ilişkin öz izleme davranışına işaret eden örnekler olarak değerlendirilebilir.

Öğrenmeyi değerlendirme: Oturum sonunda öğrenciler nelerin kendilerine yeni olduğunu, nelerin hoş/hoş olmayan olduğunu belirterek sürece yönelik eleştirel yargılar ürettiler. Bu durum, öz değerlendirme sürecine yönelik sınırlı ancak anlamlı göstergeler sunmaktadır.

Sonuç olarak, dördüncü oturumda öğrenciler kayda değer bir şekilde kurallar ve sorumluluk odağında üstbilişsel bir seviye sergilemiştir: yalnızca "ne olduğuna" değil "ne olması gerektiğine" dair sorular sormaya başlamış; farklı çözüm yollarını tartışmış ve ev yaşamıyla ilişkilendirme yapılması üstbilişsel süreçlerin etkinleştiğine ilişkin göstergeler olarak yorumlanabilir. Bu, ÇİF yaklaşımlarının sınıf içinde hem normatif yargı geliştirme hem de uygulamaya dönük planlama yetilerini eş zamanlı olarak beslediğini gösterdiği düşünülmüştür.

5. Oturumda adalet kavramını ele alan ''Doğru ve Adil Hikayesi'' Kumkurdu kitabı ÇİF uygulamaları kapsamında incelendi. Sınıfta "Adil davranmak ne demek, sizce her durumda doğru ve adil olmak mümkün müdür?" soruları tartışıldı. Bu oturumda odak, doğruluk, adalet, paylaşma, eşitlik ve haklar kavramlarıydı; ders, "Aklından bir sayı tut" ısınma etkinliği ve top eliyle katkı çağrısı ile başladı. Isınma etkinliği sırasında öğrencilerin kısa süreli kendini ifade etme ve sıraya girme davranışları video kayıtlarında nettir: çocuklar, kendileriyle ilgili bilgiyi basitçe paylaşırken hem benlik algılarını seslendirdiler hem de sıra

bekleme, söz hakkı alma gibi sosyal kuralları pratik ettiler. Bu başlangıç, tartışma için hem dikkat odaklandırdı hem de söz hakkı kullanımının normlarını hatırlattı.

Video analizinde öne çıkan alanlardan ilki duygu-durum ve beden dilinin tartışma kalitesine etkisidir. Kumkurdu'nun coşkusunu ve Zackarina'nın haksızlık algısını anlatan sahnelerde, bazı öğrenciler yüz ifadeleriyle açıkça rahatsızlık gösterirken (kaş çatma, kolunu kavuşturma), bazıları heyecanla söz almak için öne eğildi. Tartışmada gözlenen ikinci bileşen, gerekçelendirme düzeyindeki çeşitlenmeydi**:** bazı öğrenciler Ö11, Ö16, Ö21, Ö26: *"Kumkurdu hile yaptı"* gibi kısa yargılar verirken, diğerleri Ö3, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25: *"Kumkurdu'nun dört ayağı olduğu için avantajlıydı; bu yüzden oyunun baştan adil olmadığı söylenebilir"* gibi neden–sonuç ilişkisi kuran açıklamalar sundu. Bu farklılaşma, sınıf içindeki bilişsel seviyelerin heterojenliğini ve ÇİF sürecinin bazı çocuklarda mantıksal tartışmayı tetiklediğini göstermektedir.

Öğrenci günlüklerinden seçilmiş ifadeler, üstbilişsel süreçlerin çeşitli boyutlarını açığa çıkarmıştır. Ö6,Ö10,Ö13…"*Kaybedenin ödülü alması ilginçti, ama adil miydi bilmiyorum*." *biliş bilgisi / bilişin düzenlenmesi* (olay farkındalığı + normatif sorgulama) "Çilekleri kuşlara bırakması bana doğru geldi; belki paylaşmak hakkaniyettir." *öğrenmeyi değerlendirme* (değer yargısı ve sonuç değerlendirmesi) Ö12,Ö17…"*Zackarina neden pastayı yemedi, anlamadım; bir daha sorsanız belki daha iyi anlarım*."*kendini izleme* (anlama boşluğunu fark etme) Ö5,Ö19…"*Evde annemle kimin hangi işleri yapacağına karar vereceğim; önce plan yapacağım*." *öğrenmenin planlanması* (pratik adım ve niyet)

Kolaylaştırıcı notları oturumun yönetimine dair önemli uygulama içgörüleri sundu. Birinci olarak, süreçsel soruların (ör. "Bu durumda başka ne yapabiliriz?") tartışmayı derinleştirdiği; öğrencilerin salt duygusal tepkilerden mantıksal gerekçelendirmeye geçiş yaptıkları gözlendi. İkinci olarak, bekleme süresinin artırılmasıyla (3–5 saniye) daha uzun ve gerekçeli yanıtların ortaya çıktığı; hızlı tekrar sorularda ise yüzeysel cevaplar çoğaldı. Üçüncü olarak, öğretmenin ara grup tartışmaları ve "rol oynama" (ör. kumkurdu/zackarina rollerinin

canlandırılması) yoluyla çekingen öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeye daha yatkın hale geldiği, bunun da yazılı günlüklerde daha zengin ifadelerle yansıdığı kaydedildi.

Kodlama sonuçları incelendiğinde, beşinci oturumda elde edilen toplam 88 anlam biriminin 18'inin planlama, 27'sinin kendini izleme, 24'ünün biliş bilgisi ve 19'unun öğrenmeyi değerlendirme temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Kendini izleme ve öğrenmeyi değerlendirme boyutlarındaki artış, öğrencilerin yalnızca adalet kavramını tartışmakla kalmayıp kendi yargılarını ve düşünme süreçlerini değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Planlama boyutunda yer alan ifadeler ise öğrenilen kavramların günlük yaşama aktarılmasına yönelik niyet göstergeleri içermektedir. Bu oturumun bulguları beş üstbilişsel boyutla doğrudan ilişkilendirilmiştir:

Biliş bilgisi: Öğrenciler hikâye olaylarını, aktörlerin rollerini ve niyetlerini ayırt ettiler; "kimin ne yaptığı" ve "neden öyle davrandığı" sorularına yanıt aradılar. Bu, olgusal bilgilerin ve ahlaki kavramların ayrıştırılmasını gösterir. Öğrenci, alışılmış kuralların dışında kalan, beklenmedik bir durumu fark etmiştir. Kavramsal düzeyde yeni farkındalıklar (eşitlik–adalet ayrımı) kazanmıştır.

Bilişin düzenlenmesi: Oy kullanma, hile tartışmaları ve paylaşım kararı örneklerinde öğrenciler strateji önerileri sundu; kimi zaman "sıralı paylaşım", kimi zaman "ihtiyaca göre paylaşım" gibi düzenleme yaklaşımlarını tartıştılar. Bu, düşünmeyi planlama ve strateji seçme becerisinin işaretidir.

Öğrenmenin planlanması: Değerlendirme görevleri (evde aile ile tartışma, adil son yazma ödevi) öğrencilerin öğrendiklerini gündelik yaşama taşıma ve eylem planı kurma niyetini artırdı; bazı öğrencilerin günlük yanıtlarında somut adımlar yer aldı.

Kendini izleme: Öğrenciler, hikâyede anlamadıkları noktaları ve duygusal tepkilerini açıkça ifade ederek kendi anlama düzeylerini gözlemlediler; örneğin "kazanmanın adil olup olmadığını" sorgulayan ifadeler, üstbilişsel farkındalığın göstergesidir.

Öğrenmeyi değerlendirme: Oturum sonunda "Bugün ne öğrendim / ne hoşuma gitti?" türü sorular öğrencilerin süreci değerlendirmesine olanak sağladı; birçok öğrenci tartışmanın kendisini zenginleştirici bulduğunu yazmıştır.

Genel olarak bu oturumun, ÇİF yaklaşımının normatif tartışma süreçlerini destekleyici bir işlev üstlendiğini düşündürdüğü söylenebilir. Bulgular, çocukların adalet ve eşitlik gibi soyut kavramları hem bilişsel hem de duygusal boyutlarıyla ele alabildiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin soru sorma biçimi ve yanıt için tanıdığı bekleme süresi gibi mikro düzeydeki sınıf içi uygulamaların, tartışmanın derinliği ve öğrencilerin katılım düzeyiyle ilişkili olabileceği gözlenmiştir. Her oturumun sonunda uygulama grubuyla yapılan değerlendirme formuna öğrenciler tarafından verilen yanıtlar ve tutulan gözlem formundan elde edilen veriler aşağıdaki şekildedir.

- Felsefi tartışma kurallarına uyuldu mu?,

Öğrenciler ilk oturumda felsefi tartışma kurallarını bilmedikleri; söz alma ve dinleme konusunda sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Sonraki oturumlarda verilen cevapların büyük bir kısmı Ö13,Ö15,Ö20,Ö23…*''Evet, kurallara uyduk, önemli bir şeyi kaçırmamak için uyduk''* şeklinde olmuştur.

- Yeteri kadar felsefi soru üretildi mi?

İlk oturumda felsefi soru üretimi bilgi ve kavrama düzeyindeki sorularla sınırlı kalmıştır. Sonraki oturumlarda ise öğrencilerin fikirlerini paylaşma istekleriyle birlikte soruların nitelik ve niceliği de artmıştır. Öğrenciler Ö11,Ö10,Ö24…*''Farkında olmadan çok güzel sorular ürettik, o kadar çok üretildi ki şaşırdım!*'' şeklinde notlar almışlardır.

- Fikirler örnek verilerek desteklendi mi?

Öğrencilerin fikirlerini açıklamak için örnek durumlardan yararlandıkları görülmüştür.

- Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?

İlk oturumlarda fikrini kaptırma endişesiyle birbirleriyle düşüncelerini paylaşmayan öğrencilerin sonraki oturumlarda Ö15,Ö18,Ö19,Ö23…*''Evet, düşüncelerimizin nedenlerini açıkladık ve yardımlaştık''* şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür.

- Birbirimizi dinledik mi?

Öğrencilerin ilk oturumdan sonra birbirlerini daha dikkatle ve saygıyla dinledikleri; Ö17,Ö19,Ö14…*''Birbirimizle tartışmadan aklımızdakini söyleyebiliriz, söz hakkı alabilmek için birbirimizi dinlemeliyiz, aynı şeyi söylememek için dinlemeliyiz''* şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

- Herkes söz hakkı aldı mı? Bu konuda hassas davranıldı mı?

Özellikle son oturumlarda öğrencilerin kısıtlı zamanda çokça soru ve cevap üretmelerinden kaynaklı ikinci, üçüncü kez söz hakkı verilememesi bazı öğrenciler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Herkesin konuşmaya bir kez de olsa katıldığı gözlemlenmiştir.

- Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?

Kolaylaştırıcı olarak konudan sapmadan ilerlemeye dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yanıtları ''Evet, kitapla ve konuyla ilgili konuştuk''olmuştur.

- Fikirlerimize saygı gösterdik mi?

Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir. Ö11,Ö12,Ö18,Ö22… *''Başkalarının ne dediği önemlidir, herkesin fikri aynı olmayabilir, arkadaşımın üzülmesini istemedim, başkalarının fikirlerini küçümsememeliyiz, bir kişiyi sevmesek de saygı göstermeliyiz''* şeklinde yanıtlar gelmiştir.

- Fikirler yeteri kadar açıklandı mı?

Ortaya atılan fikirlerin öğrenciler tarafından açıklanması kolaylaştırıcı tarafından desteklenmiştir. Öğrencilerden Ö2,Ö7,Ö10…''*Herkesin anlaması için fikirlerimizi açıkladık, tek bir kelimeyle fikrimizi anlatamayız o yüzden açıkladık''* şeklinde yanıtlar gelmiştir.

- Soruya yeteri kadar açıklık getirildi mi?

Öğrenciler tarafından anlaşılmayan sorular ve yanıtlara açıklık getirilmiştir. Konuyla ilgili öncesinde verilen görevlerin öğrencilerin konuyu daha iyi algılamasına katkı sağladığı görülmüştür.

- İhtiyaç duyulduğunda fikirler/gelinen nokta özetlendi mi?

Kolaylaştırıcı olarak konunun dağılmaması ve öğrencilerin konudan sapmamaları adına sıkça fikirler ve gelinene nokta özetlenmiştir.

- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

İlk oturumlarda fikirlerini değiştirmeyen öğrencilerin son oturumlara doğru arkadaşlarını daha dikkatle dinleyip, düşündükleri ve fikirlerinin değiştiğini söyledikleri görülmüştür. ‘‘Bazen değiştirdik çünkü doğrusu oydu, haklı olmadığımızda fikrimizi değiştirdik’’ şeklinde yanıtlar alınmıştır.

- Tartışmamız eğlenceli miydi?

Bu soruya öğrencilerin tamamına yakını, mutlu olduklarını, yeni şeyler öğrendiklerini ve süreçten keyif aldıklarını ifade etmiştir. Öğrenci günlüklerinde yer alan “Bugün en anlamadığım şey…”, “Bugün konuşmayı en çok istediğim şey…” gibi ifadeler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık geliştirdiklerini ve bu süreci bilinçli biçimde izlemeye başladıklarını düşündürmektedir. Bu bulgular, öğrenmeyi değerlendirme, kendini izleme ve öğrenmeyi planlama boyutlarının doğal öğrenme ortamı içerisinde desteklenebildiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla nicel ve nitel bulgular birlikte ele alındığında, ÇİF uygulamalarının öğrencilerin düşünme becerileri ile kendi düşünme süreçlerini yönetme kapasiteleri üzerinde destekleyici bir rol üstlenmiş olabileceği söylenebilir.

4.1.2. Karşılaştırma Grubu Öğrencilerinin Ses, Video Kayıtları, Öğrenci/Öğretmen Notlarına Dayalı Bulgular

Karşılaştırma grubu ile yapılan 5 oturuma ait kayıtlar ve notlar incelenmiştir. Serbest etkinlik derslerinde müfredata uygun olarak yapılan kitap okuma oturumlarında uygulanan veri

toplama araçları: ders sonu öğrenci günlükleri**,** sınıf içi ses ve video kayıtları ve öğretmen gözlem notlarıdır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş; temalar önceden belirlenmiş on üstbilişsel boyut (biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi, açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama, kontrol, bilişsel stratejiler, kendini değerlendirme ve kendini izleme) çerçevesinde kodlanmıştır. Aşağıda her oturumun öğrenci günlüklerinden ve kayıt çözümlemelerinden derlenen kısa betimsel bulgular ve bunların üstbilişsel boyutlarla ilişkisi yer almaktadır.

1. Oturumda ("Bir Fikirle Ne Yapılır?")

Öğrenciler yeni bilgiyi (hikâyeyi) ilginç bulduklarını bildiriyor; çoğunlukla yüzeysel dikkat ve beğeni ifadeleri Ö4,Ö7,Ö9…"*kitabın hikâyesi ilginçti", "güzel bir ders*" yer alıyor. Yeni öğrenme/derin sorguya dair belirgin ifade yok. *Biliş bilgisi* açısından öğrenciler içerik düzeyinde farkındalık gösterse de, *bilişin düzenlenmesi* veya *öğrenmenin planlanması* yönünde ifadeler zayıf kalmaktadır. Bu sonuç, öğretmen merkezli okuma-yorumlama etkinliklerinin öğrenciyi düşünme süreçleri hakkında düşünmeye doğrudan zorlamadığını işaret eder.

2. Oturumda (''İyi Yürekli Dev Memo'' okuması)

Öğrenciler "yardımlaşma", "fedakârlık" gibi kavramları tanımlamış; bazıları neden-yardım ettikleri/etmemeleri konusunda sorgulama yapmış. Ancak yaklaşık yarısı "eşyalarını paylaşmam" gibi yüzeysel tutum beyan etmiş. *Biliş bilgisi* (terimleri tanıma) artmış; *bilişin düzenlenmesi* düzeyi sınırlı—öğrenciler genelde neden yardım edileceği ya da bunun sınırları hakkında tutarlı plan/strateji üretmemişler. Öğrenciler çoğunlukla içerik düzeyinde (bilgi, kavrama) kalmıştır; üstbilişsel farkındalık (neden böyle düşündüğümü sorgulama, alternatif strateji üretme) sınırlı sayıda öğrencide gözlemlenmiştir.

3. Oturumda ("Sürpriz Hikayesi"/ Kurbağa-Murbağa ile Dört Mevsim)

"Birbirlerinden habersiz sürpriz yapmak", "arkadaşlığı düşünmek" gibi ifadeler arttı; bazı öğrenciler "neden yardım ettikleri" sorusunu sormaya başladı. *Kendini izleme* ve *öğrenmenin planlanması* açısından küçük izler var: öğrenciler hangi konuları konuşmak

istediklerini (ör. dostluk) seçebiliyor; ancak bu seçimin arkasındaki planlama (hangi adımlar atacağım?) hâlâ zayıf. Bu görüntü, sınıf içi etkileşimin, yalnızca okumadan daha fazla duygusal/iletişimsel farkındalık sağladığını, ama üstbilişi (strateji üretme, eleştirel değerlendirme) sistematik olarak geliştirmediğini gösterir.

4. Oturumda (‘‘Çikolatalı Pasta Hikâyesi’’ / Kumkurdu)

Öğrenciler “kurallar”, “karar alma” kavramlarını tanımış; tartışmalarda kimi zaman bencillik/adalet konularına duygu bazlı tepkiler vermişler. Bazı öğrenciler hikâyenin nedenlerini sorgulamış, fakat çözüm önerileri ve gerekçelendirme sınırlı kalmış. *Bilişin düzenlenmesi* ve *öğrenmeyi değerlendirme* yönünde bazı başlangıç hareketleri var. Ö13, Ö15: *(“Bu doğru mu, neden böyle oldu?”),* ama bu sorgulamalar çoğunlukla kısa gerekçelerle sınırlı. Yani öğrenciler soruyor; ancak mantıksal gerekçe üretme ve başkalarının argümanlarını değerlendirme becerileri sınırlı.

5. Oturumda (“Doğru ve Adil Hikayesi” / Kumkurdu)

“Ödülün kaybedene verilmesi”, “adalet” gibi kavramlar anılmış; öğrenciler paylaşma konusunu tartışmış fakat “eşit paylaşım” fikrine yönelik kararsızlık ve yüzeysel nedenler (duygu, beğeni) ön planda. *Öğrenmeyi değerlendirme* ve *kendini izleme* ölçekleri bakımından bazı farkındalıklar görülmekle birlikte Ö6, Ö8, Ö15: *(“neden adil ya da adaletsiz buldum”),* bu değerlendirmeler daha çok duygusal ve ikincil sebeplerle sınırlı kalmakta; bilişsel stratejiye dönüşmemektedir.

Analiz sonucunda karşılaştırma grubunun genel eğilimi şu şekilde özetlenebilir:

Biliş bilgisi: Öğrenciler yeni terimleri ve öyküsel öğeleri tanımakta; hikâye içeriğini hatırlama ve temel çıkarımlar yapmada başarılılar.

Bilişin düzenlenmesi (yürütücü kontrol): Planlama/strateji üretimi ve argümanları sıraya koyma konusunda zayıf. Öğrenciler çoğunlukla öğretmen yönlendirmesiyle ya da metne bağlı kalarak düşünmüşler; kendi başlarına sistematik strateji üretme nadir.

Öğrenmenin planlanması: Çok sınırlı — öğrenciler hangi konuları konuşmak istediklerini söyleyebilse de (ilgi seçimi), oturum boyunca nasıl ilerleyeceklerine dair açık planlama nadiren gözlemlendi.

Kendini izleme: Kendi anlamama durumlarını belirleyebilen birkaç öğrenci var; fakat bu izlemenin ardından strateji değiştirme veya ek kaynak arama nadiren gerçekleşti.

Öğrenmeyi değerlendirme: Değerlendirme daha çok "beğendim / beğenmedim / anladım / anlamadım" düzeyinde yüzeysel; eleştirel öz-değerlendirme (ör. "bunu hangi gerekçeyle savunurum?") sınırlıdır. Karşılaştırma grubunun yüzeysel bilgi-kavrama odaklı tepkileri, öğretmen merkezli kitap okuma yaklaşımının beklenen sonucu ile uyumludur. Karşılaştırma grubunda serbest etkinlik derslerinde yapılan müfredat-tabanlı kitap okuma oturumları, öğrencilere içerik bilgisini aktarmada etkilidir; ancak üstbilişsel becerilerin (bilişin düzenlenmesi, planlama, kendini izleme, öğrenmeyi değerlendirme) sistematik olarak geliştirilmesine yol açtığı söylenememektedir. Uygulama grubu bulguları uzun ölçüde uygulama betimine ve ÇİF planı aktarımına dönüşürken, karşılaştırma grubunda kanıt düzeyi daha sınırlı ve özetleyicidir.

4.2. İkinci Alt Problemle İlişkili Bulgular

‘‘Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin üst bilişsel becerileri ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ alt problemi bağlamında nitel ve nicel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.Uygulama Grubu ve Karşılaştırma Grubunun Bilişüstü Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan uygulama grubu ve karşılaştırma grubundaki öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bilişüstü Ölçeği'nden alınan puanlar normal dağılım gösterdiğinden gruplar

arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. İki bağımsız grubun bağımlı bir nicel değişkeninin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için parametrik bir test olan Bağımsız Gruplarda t Testi (Independent Samples T-Test) yapılır. Bu testin yapılabilmesinin varsayımları; Örneklemin evrenden tesadüfi/rastgele bir şekilde seçilmesine, ortalamaları kıyaslanacak en az aralık ölçeğinde olan değişken verilerinin her iki grupta da normal dağılım özelliği göstermesi, iki grubun birbirinden bağımsız olması ve grupların varyanslarının eşit olması beklenir (Can, 2019; Büyüköztürk, 2018; Field, 2009). Uygulama ve karşılaştırma grubundaki öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği genelinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin olarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Faktör	Grup	*n*	$\bar{x}$	*S*	*t- testi*					
					t	*sd*	*p*	*d*	*d*	*sd*
Ölçek	Uygulama	27	3.15	.57	1.36	52	.04*	.69		
	Karşılaştırma	27	2.89	.79						

**p<.05*

Tablo 12'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden aldığı son test puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermektedir *(t[52]=1.36; p<.05*). Uygulama grubu son test puanlarının ($\bar{x}$=3.15), karşılaştırma grubu son test puanlarına ($\bar{x}$=2.89), göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgunun, çocuklar için felsefe yöntemiyle işlenen derslerin mevcut müfredatla işlenen derslere göre üstbiliş becerileri geliştirme bakımından olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aron, Aron ve Coups (2006), Cohen's d testine yönelik olarak küçük etki düzeyi için .20; orta etki düzeyi için .50 ve büyük etki düzeyi için .80 ölçütlerini vermişlerdir. Tablo 12 bu

ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğinde, ortaya çıkan etkinin %69'u grup değişkenine, diğer bir ifadeyle ÇİF uygulamalarına bağlı (*d*=.69) olduğu söylenebilir.. Bu değer, orta etki olarak nitelendirilmektedir.

4.2.2. Uygulama Grubunun Bilişüstü Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan uygulama grubu öğrencilerinin Bilişüstü Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bir grubun tekrarlayan iki ölçüm ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için parametrik bir test olan bağımlı gruplarda t testi (Paired Samples T- Test) yapılır. Bu testin yapılabilmesinin varsayımları; örneklemin evrenden tesadüfi bir şekilde seçilmesi, ortalamaları kıyaslanacak en az aralık ölçeğinde olan tekrarlayan ölçüm değerlerinin fark puanlarının normal dağılım özelliği göstermesi beklenir (Can, 2019; Field, 2009; Pallant, 2017). Uygulama grubunun Bilişüstü Ölçeği'nden aldığı puanlar normal dağılım gösterdiğinden ölçümler arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Uygulama grubundaki öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği genelinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Uygulama Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklemler t-Testi Sonuçları

Faktör	Ölçüm	*n*	$\bar{x}$	*S*	*t- testi*					
					t	*sd*	*p*	*d*	*p*	*d*
Ölçek	Ön Test	27	2.81	.60	-6.44	26	.001*	-1.23		
	Son Test	27	3.15	.57						

**p<.05*

Tablo 13'e göre uygulama grubundaki öğrencilerin ölçek genelinden aldığı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır *(t[26]=-6.44; p<.05*). Uygulama grubundaki öğrencilerin ölçek genelinden almış oldukları son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}$=3.15), ön test puanlarına ($\bar{x}$=2.89), göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ''çocuklar için felsefe yöntemi'' etkinliklerinin gerçekleştirildiği uygulama grubundaki öğrencilerinin üstbiliş beceri düzeylerinde önemli ölçüde artış sağlandığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısına göre ortaya çıkan etki (d=-1.23) çok yüksek düzey etki olarak nitelendirilmektedir.

Uygulama grubundaki öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği alt faktörleri bakımından ön test ve son test puanları incelendiğinde Tablo 14'teki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 14

Uygulama Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Alt Faktör		Açıklayıcı Bilgi(9)	Yöntemsel Bilgi(4)	Planlama (2)	Kontrol (3)	Bilişsel Strateji (3)	Koşulsal Bilgi (4)	Kendini Değ.(3)	Kendini İzleme (2)	Top.
Ön	Kız	313	128	67	103	100	122	110	58	1001
Test	Erkek	300	143	60	109	99	129	126	57	1023
Genel										2024
Son	Kız	380	160	77	124	118	160	120	74	1213
Test	Erkek	371	175	67	122	119	157	132	68	1211
Genel										2424

Tablo 14'e göre "Her zaman, (4)", "Sık sık, (3)", "Bazen, (2)", "Hiçbir zaman, (1)" olarak düzenlenen puanlama ile öğrenci bazında ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 120'dir. Ön Testten en yüksek puanı alan kız öğrenci 88 puan, en yüksek puanı alan erkek öğrenci 88 puan almıştır. Son Testten en yüksek puan alan kız öğrenci 96 puan, en yüksek puanı alan erkek öğrenci 105 puan almıştır. Kız ve erkek öğrenci ön test, son test puanları arasında anlamı bir fark olmadığı görülmüştür. En çok artış olan alt faktörün ''Açıklayıcı Bilgi'' olduğu, en az artış olan alt faktörün ise ''Kendini Değerlendirme'' olduğu görülmüştür.

4.2.3. Karşılaştırma Grubunun Bilişüstü Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği genelinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

Karşılaştırma Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklemler t-Testi Sonuçları

Faktör	Ölçüm	*n*	$\bar{x}$	*S*	*t- testi*			
					t	*sd*	*p*	*d*
Ölçek Geneli	Ön Test	27	2.81	.71	-1.94	26	.01*	-.20
	Son Test	27	2.89	.79				

**p<.05*

Tablo 15'e göre karşılaştırma grubundaki öğrencilerin ölçek genelinden aldığı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır *(t[26]=-1.94; p<.05*). Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin ölçek genelinden almış oldukları son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}$=2.89), ön test puanlarına ($\bar{x}$=2.81), göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre serbest etkinlik derslerinde çocuklar için felsefe kitaplarıyla yapılan müfredat etkinliklerinin gerçekleştirildiği karşılaştırma grubundaki öğrencilerin de üstbiliş beceri düzeylerinde bir miktar artış sağlandığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısına göre ortaya çıkan etki (d=-.20) çok düşük düzey etki olarak nitelendirilmektedir. Bu etkinin farklı bir öğretmenin eğitimi veriyor olması ve etkileşimli kaynaklar olan çocuklar için felsefe kitaplarının kullanılıyor olmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği alt faktörleri

bakımından ön test ve son test puanları incelendiğinde Tablo 16'daki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 16

Karşılaştırma Grubundaki Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği Alt Faktörlerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Alt Faktör		Açıklayıcı Bilgi(9)	Yöntemsel Bilgi(4)	Planlama (2)	Kontrol (3)	Bilişsel Strateji (3)	Koşulsal Bilgi (4)	Kendini Değ.(3)	Kendini İzleme (2)	Top.
Ön	Kız	309	125	69	100	101	119	113	55	991
Test	Erkek	300	139	63	105	99	122	125	52	1005
Genel										1996
Son	Kız	315	130	72	109	108	118	119	56	1027
Test	Erkek	312	135	70	112	101	122	130	54	1036
Genel										2063

Toplam üstbiliş puanlarında ön test–son test karşılaştırmasında artış gözlenmekle birlikte, bu artışın alt faktörlere göre farklılaştığı görülmektedir. Özellikle planlama, kontrol ve bilişsel strateji boyutlarındaki artışın daha belirgin olduğu; kendini izleme ve kendini değerlendirme boyutlarındaki değişimin ise daha sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, ÇİF uygulamalarının bazı üstbilişsel süreçleri diğerlerine kıyasla daha güçlü biçimde desteklediğine işaret etmektedir

"Her zaman, (4)", "Sık sık, (3)", "Bazen, (2)", "Hiçbir zaman, (1)" olarak düzenlenen puanlama ile öğrenci bazında ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 120'dir. Ön testten en yüksek puanı alan kız öğrenci 86 puan, en yüksek puanı alan erkek öğrenci 89 puan almıştır. Son testten en yüksek puan alan kız öğrenci 90 puan, en yüksek puanı alan erkek öğrenci 94 puan almıştır. Kız ve erkek öğrenci ön test, son test puanları arasında anlamı bir fark olmadığı görülmüştür. En çok artış olan alt faktörün ''Açıklayıcı Bilgi" olduğu, en az artış olan alt faktörün ise ''Kendini İzleme'' olduğu görülmüştür.

4.2.4. Gruplara Göre Bilişüstü Ölçeği'nden Alınan Puanların Zamana Bağlı Değişimi (Grup x Ölçüm Etkileşimi) ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan uygulama grubu ve karşılaştırma grubundaki öğrencilerin Bilişüstü Öçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark

bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bilişüstü Ölçeği'nden alınan puanlar normal dağılım gösterdiğinden grup ve ölçmenin ortak etkisini test edebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi "işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin 'satır x sütun' ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır" (Büyüköztürk, 2018). Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testinde, uygulama ve karşılaştırma gruplarının ölçme sonuçlarının karşılaştırılması ilişkisiz örneklemler için ölçme; uygulama ya da karşılaştırma grubuna ön test ve ardından son test verilmesi ilişkili örneklemler için (tekrarlı) ölçme anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla bu analizde iki farklı uygulama söz konusu olmuştur. Analiz faktörlerinden birisini gruplar, diğeri ise ölçümlerdir(Can, 2019). Bu çalışmada hem grup faktörünün (uygulama ve karşılaştırma olmak üzere) hem de ölçüm faktörünün (ön test ve son test olmak üzere) iki düzeyi bulunmaktadır. Ortaya çıkan farkların kaynağını görebilmek için analize ilişkin verilerin yer aldığı tablolardan önce grupların almış oldukları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin yer aldığı tablolar sunulmuştur. Öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği genelinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Uygulama ve Karşılaştırma Gruplarının Bilişüstü Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Grup	Ölçüm	*n*	$\bar{x}$	*S*
Ölçek Geneli	Uygulama	Ön Test	27	2.81	.60
		Son Test	27	3.15	.57
	Kontrol	Ön Test	27	2.81	.71
		Son Test	27	2.89	.79

Tablo 17'ye göre uygulama ve karşılaştırma grubu için son test puanlarının arttığı söylenebilir. Uygulama ve karşılaştırma gruplarının Bilişüstü Ölçeği'ne yönelik olarak

Tabloda da görülebilen puan değişimlerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için öncelikle kovaryans değerlerine bakılmıştır. Box Test of Equality of Covariance Matrices[a] inde kovaryans değerleri eşit ve p>.05 (p=.085) olduğundan karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testinde ‘‘Sphericity Assumed’’ değerleri ele alınmıştır. Kovaryansların eşitliği varsayımı sağlandığı için Multivariate Tests[a]’in Wilks’ Lambda sonuçları incelenmiştir. Mauchly’s test değeri p>.05 (p=.08) olduğu için veri küresellik varsayımını karşılamaktadır. Tüm sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Gruplara Göre Bilişüstü Ölçeği Zamana Bağlı Değişimi (Grup x Ölçüm Etkileşimi)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Kısmi η^2
Gruplar arası	**23.160**	53				
Uygulama-Karşılaştırma	.216	1	.216	.490	.001*	.009
Hata	22.944	52	.441			
Grup içi	**3.199**	54				
Ölçüm(Ön test-Son test)	1.182	1	1.182	39.433	.001*	.431
Grup x Ölçüm	.458	1	.458	15.277	.001*	.227
Hata	1.559	52	.030			
Toplam	26.359	107				

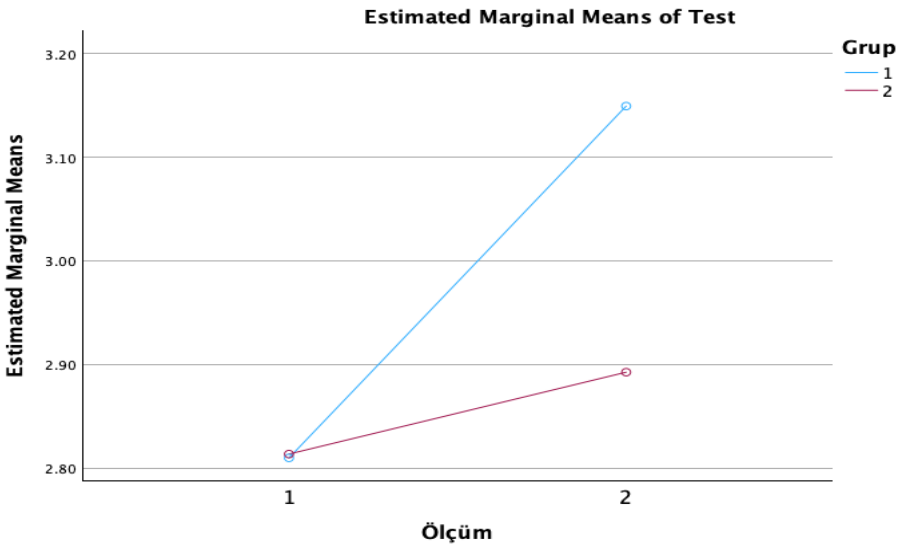
**p<.05*

Tablo 18’de görüldüğü gibi uygulama ve karşılaştırma gruplarında bulunan öğrencilerin Bilişüstü Ölçeği ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (F(1-52)= .490; p<.05). Buna göre uygulama ve karşılaştırma gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayrım yapılmaksızın Bilişüstü Ölçeği’nden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür (F(1-52)= 39.433; p<.05). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin üstbiliş becerilerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup x ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olduğu görülmüştür ($F(1\text{-}52)= 15.277$; $p<.05$). Bu bulgu, çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubunun bilişüstü ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında uygulama öncesine göre gözlenen değişimin karşılaştırma grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki değişimden anlamlı bir şekilde farklı olduğu görülmektedir.

Etki büyüklükleri incelendiğinde, grup (uygulama- karşılaştırma) üstünde ($\eta_p^2=.009$), ölçüm (öntest- sontest) üstünde ($\eta_p^2=.431$) ve grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sontest) ($\eta_p^2=.227$) orta boyutta bir etkinin olduğu görülmektedir. Kısmi eta kare (η_p^2) hesaplamaları sonucunda elde edilen etki büyüklükleri ise .009, .431 ve .227 olmak üzere sırasıyla orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992; Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner, 2007).

Şekil 12'de uygulama ve karşılaştırma gruplarının Bilişüstü Ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 12. Bilişüstü Ölçeği ortalama puanlarının zaman ve gruplara bağlı değişimi

Şekil 12'de görüldüğü üzere her iki grubun da (1-Uygulama Grubu, 2-Karşılaştırma Grubu) Bilişüstü Öçeği ön test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Son

test puan ortalamaları incelendiğinde ise her iki grupta da puan artışının olduğu; ancak bu artışın uygulama grubunda belirgin bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2.5.Uygulama Grubu Öğrencileri ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşmelere İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular

Bu bölümde, uygulama ve karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Görüşmeler ÇİF uygulamalarından önce ve uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından tekrar edilmiştir. Toplam 54 öğrenciden veri toplanmıştır. Görüşme verilerine ek olarak, oturumlara ait ses ve video kayıtları, öğrenci ve öğretmen gözlem notları ile her oturum sonunda gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinden elde edilen dokümanlar da analiz sürecine dâhil edilmiştir. Böylece veriler çoklu veri kaynağı üzerinden desteklenmiş ve bulguların güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular temel alınmış; ayrıca Bilişüstü Ölçeği'nin alt boyutları (biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi, planlama, izleme ve değerlendirme) dikkate alınarak önceden belirlenmiş tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu doğrultuda başlıklar, hem görüşme sorularının kapsamını hem de ölçeğin ölçmeyi amaçladığı üstbilişsel boyutları yansıtacak biçimde yapılandırılmıştır.

Veriler, belirlenen temalar altında ön ve son görüşmeler karşılaştırılarak frekans dağılımları ve doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Bu süreçte yeni temalar üretmekten ziyade, veri toplama araçları temelinde oluşturulan kavramsal çerçeve içinde verilerin düzenlenmesi ve betimlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, uygulama grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda kendi öğrenme süreçlerini fark etme, düşüncelerini

gerekçelendirme, alternatif bakış açılarını değerlendirme ve öz düzenleme stratejilerini ifade etme düzeylerinde belirginleşen bir gelişim eğilimi gösterdiklerine işaret etmektedir.

1. Kişisel Tanıtım ve Öz Değerlendirme

Ön görüşmede öğrencilerin kendilerini tanımlarken çoğunlukla yardımsever (f=9), iyi huylu (f=4) ve saygılı (f=3) gibi olumlu kişisel özellikleri vurguladıkları, ancak dokuz öğrencinin (f=9) herhangi bir kişisel özellik belirtmediği görülmüştür. Son görüşmede ise öğrencilerin kendilerini tanımlarken daha öz farkındalık içeren ifadeler kullandıkları ve kişisel özellikleriyle ilgili açıklamalarını gerekçelendirdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin bir öğrenci Ö7:"*Yardımseverim çünkü arkadaşlarıma ihtiyacı olduğunda destek oluyorum"* ifadesini kullanmıştır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini tanıma ve tanımlama biçimlerinde yansıtıcı düşünme yönünde bir gelişim eğilimi olduğunu düşündürmektedir.

2. Mesleki Yönelimler ve Gerekçeleri

Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu gelecekte olmak istedikleri meslekleri öğretmen (f=4), polis/asker (f=6), doktor (f=4) ve mühendis (f=2) gibi geleneksel rollerde belirtmiştir. Yedi öğrenci "bilmiyorum" yanıtını vermiştir. Son görüşmede ise ise "çiftçi (f=2), berber (f=1), itfaiyeci (f=1), futbolcu (f=1), dedektif (f=1), polis (f=1), öğretmen (f=1)" gibi daha çeşitli ve özgün mesleklerin dile getirildiği görülmektedir. Öğrencilerin meslek seçimini gerekçelendirirken artık yalnızca aile yönlendirmesinden değil, kişisel ilgi ve toplumsal fayda vurgusundan da bahsettikleri dikkat çekmiştir. Bir öğrenci Ö23: "*Doktor olmak istiyorum çünkü insanlara yardım etmek istiyorum*" derken, bir diğeri Ö2:"*Çiftçi olacağım, herkes yemek yesin diye çalışmak istiyorum*" ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeler, çocukların yardımseverlik ve toplumsal sorumluluk kavramlarını daha geniş bir çerçevede ilişkilendirmeye başlamış olabileceklerini göstermektedir.

3. Okuma Alışkanlıkları ve Kitap Türü Tercihleri

Öğrencilerin büyük bölümü uygulama öncesi yapılan görüşmelerde kitap okumayı sevdiğini belirtmiştir (f=21). En çok tercih edilen türler macera (f=9), heyecanlı (f=6) ve hikâye (f=4) olmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin okuma ilgilerinde türsel çeşitlilik gözlenmiştir. "Roman", "bilgi verici kitaplar", "masal", "gezi" ve "felsefe kitapları" gibi türlerin ifade edilmesi, öğrencilerin okuma deneyimlerinin çeşitlenmiş olabileceğini düşündürmektedir. Bir öğrenci Ö16:"*Artık sadece hikâye değil, düşünmemi sağlayan kitapları da seviyorum"(=07.02.22-13.45)* diyerek bu değişimi ifade etmiştir.

4. Ders Tercihleri

Ön görüşmede en çok sevilen dersin Matematik (f=14) olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler bu tercihi Ö3,Ö6,Ö9,Ö23…"*Matematik işlemleri eğlenceli, yapabiliyorum o yüzden seviyorum. Matematik her yerde lazım oluyor*" *(7.02.23-10.15)* biçiminde gerekçelendirmiştir. Son görüşmede bu tercihin büyük oranda korunduğu görülmekle birlikte, bazı öğrencilerin farklı dersleri de sevmeye başladığı ifade edilmiştir. Örneğin bir öğrenci Ö5:"*Türkçeyi artık daha çok seviyorum çünkü hikâyeler üzerine konuşuyoruz*" şeklinde yorum yapmıştır. Bu durum, uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin dilsel düşünme ve anlam kurma süreçlerine katkı sağlamış olabileceğine işaret etmektedir.

5. Problem Çözme ve Zaman Yönetimi Stratejileri

"Ali" senaryosu üzerinden yürütülen sorulara verilen yanıtlar, öğrencilerin düşünme ve öz düzenleme stratejilerinde belirgin bir ilerleme olduğunu göstermektedir. Ön görüşmede öğrenciler çoğunlukla Ö2:"*Ödevimi yaparım sonra oyun oynarım*", Ö6:"*Plan yapmam gerektiğini düşünürüm*" ve Ö25: "*Anneme/aileme sorarım*" *(06.03.23-09.45)* gibi ifadeler kullanmıştır. Son uygulamada ise öğrenciler daha üstbilişsel ve stratejik ifadeler geliştirmiştir:

Ö8,Ö10,Ö24: "*Zamanımı etkili kullanırım. Önce zor olanı yapar sonra kolay olana geçerim. Bir yol haritası çizerim. Ali ödevini arkadaşına yardım ederek birlikte yapabilir*." Bu tür cevaplar, öğrencilerin yalnızca planlama becerilerini değil, aynı zamanda empatik düşünme ve birlikte problem çözme yaklaşımlarını da benimsemeye başlamış olabileceklerini göstermektedir. Ayrıca, görüşmede f (4) öğrenci (Ö1,23,Ö26,Ö13) "*Ali'nin çantasını odasına atmasının yanlış olduğunu fark ettim*" *(7.02.23-11.45)* diyerek davranışın eleştirel değerlendirmesini yapmıştır. Bu farkındalık, öğrencilerin metin içerisindeki olayları değer ve sonuç ilişkisi bağlamında analiz etmeye başladıklarını gösteriyor olduğu düşündürmektedir.

6. Fikir Ayrılıkları ve Sosyal Etkileşim

Uygulama öncesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=18) fikirlerini değiştirmediğini belirtmiştir. Uygulama sonrasında ise bu durum tersine dönmüş; 17 öğrenci artık fikirlerini değiştirebileceğini ifade etmiştir. Değişim gerekçeleri arasında Ö3,Ö6,Ö7,Ö23,…:"*doğruyu bulmak için", "arkadaşlarımı üzmemek için" ve "başkalarının fikirlerini de duymak için"* gibi empati ve iş birliğine dayalı açıklamalar yer almıştır. Bu değişim, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde diyalog ve uzlaşma kültürünün güçlenmiş olabileceğine işaret etmektedir.

7. Öz Farkındalık ve Karşılaştırma Becerisi

Ön görüşmede yalnızca 6 öğrenci kendi düşüncelerini arkadaşlarınınkiyle karşılaştırdığını belirtirken, son görüşmede bu sayı 18'e yükselmiştir. Öğrenciler bu durumu Ö5,Ö8,Ö27…:"*Kendimi onların yerine koyarım. Herkesin farklı düşünceleri olabilir*." şeklinde açıklamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin farklı bakış açılarını tanıma, perspektif alma ve çoğulcu düşünme eğilimlerinin artmış olabileceğini göstermektedir.

8. Etkinlik Katılımı ve Ürün Karşılaştırma

Ön görüşmede yalnızca 15 öğrenci son zamanlarda bir etkinlik yaptığını belirtirken, son testte bu sayı 24'e yükselmiştir. Etkinlik türleri de çeşitlenmiştir: öğrenciler "felsefe etkinlikleri, origami, çöp toplama, fikir üretme ve paylaşma" gibi etkinliklerden bahsetmiştir. Ayrıca, son görüşmede öğrencilerin ürünlerini karşılaştırma eğiliminde oldukları görülmüştür (ön görüşme f=3, son görüşme f=21). Bir öğrenci bu farkı şöyle ifade etmiştir: Ö15:"*Şimdi yaptıklarımı öncekilerle karşılaştırıyorum, daha iyi olup olmadığını düşünmeye başladım."* Bu durum, çocuklarda yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir.

9. Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme

Uygulama öncesindeki görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu "*Çok çalışırım, çabalarım*" (f=24) ifadesini kullanmıştır. Uygulama sonrasında ise öğrenciler hedefe ulaşmak için kararlılık, stratejik planlama ve motivasyonel farkındalık vurgusu yapmıştır. Örneğin, bir öğrenci Ö4*: "Hemen pes etmem, ne yapmam gerektiğini öğrenirim, ona ulaşana kadar denerim"* demiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin öz düzenleme ve motivasyonel farkındalık düzeylerinde bir artış eğilimi bulunduğunu düşündürmektedir.

10. Yardımseverlik Kavramına İlişkin Yazılı Yansımalar

Uygulama öncesinde öğrencilerin yardımseverliği çoğunlukla gündelik, fiziksel yardımlar (örneğin "düşen birini kaldırmak", "çantasını taşımak") üzerinden tanımladıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında ise bu tanımlar soyut, ahlaki ve toplumsal boyutları da kapsar hale gelmiştir. Bir öğrenci yardımseverliği Ö6: "*Arkadaşım üzgünken yanında olmak ve onu dinlemek"* olarak tanımlarken, bir diğeri Ö19: "*Mahalledeki yaşlılara alışverişte yardımcı olmak"(15.05.23-14.20)* örneğini vermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin

yardımseverlik kavramını kişisel eylem düzeyinden toplumsal sorumluluk düzeyine taşıyor olabileceklerini göstermektedir.

4.2.6. Karşılaştırma Grubu Öğrencileri ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşmelere İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular

Bu bölümde, karşılaştırma grubunda yer alan 27 öğrenciyle gerçekleştirilen ön ve son yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler sunulmaktadır. Bulgular, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, öz düzenleme stratejileri, düşünme becerileri ve sosyal farkındalıklarına ilişkin görüş ve ifadelerinde ortaya çıkan değişim ve eğilimleri betimlemeye yöneliktir.

1. Kişisel Tanıtım ve Öz Değerlendirme

Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 9 yaşında (f=23), bir kısmının ise 8 yaşında (f=4) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde, çoğunluğun üç kardeşli (f=13) ve iki kardeşli (f=9) ailelerden geldiği görülmektedir. Ön görüşmede öğrenciler kendilerini tanıtırken genellikle yardımsever (f=7), saygılı (f=5) ve iyi huylu (f=4) gibi olumlu özelliklerle betimlemiştir. Ancak 11 öğrenci bu soruya kişisel bir özellik belirtmeden yanıt vermiştir. Son görüşmede özelliklerin büyük ölçüde korunduğu; öğrencilerin kendilerini tanımlama biçimlerinde yeni ya da derinleştirici bir değişim gözlenmediği belirlenmiştir. Bu bulgu, karşılaştırma grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme düzeylerinde belirgin bir değişim eğiliminin ortaya çıkmadığını düşündürmektedir.

2. Mesleki Yönelimler ve Gerekçeleri

Ön görüşmede öğrencilerin en sık ifade ettikleri mesleklerin öğretmen (f=7), polis/asker (f=6) ve doktor (f=3) olduğu; ayrıca az sayıda öğrencinin hakim/savcı (f=3), mühendis (f=1) veya aşçı (f=1) olmak istediği görülmüştür. Altı öğrenci (f=6) ise gelecekteki meslek tercihine ilişkin bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Son görüşmede bu dağılım büyük ölçüde değişmemiş; yalnızca bir öğrenci yeni olarak "arkeolog" olmak istediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük bölümü, meslek tercihlerine ilişkin gerekçelerini yine "ailemin istemesi", "yardım etmek", "iyilik yapmak" veya "adaleti sağlamak" gibi nedenlerle açıklamıştır. Bu durum, karşılaştırma grubundaki öğrencilerin uygulama süreci boyunca mesleki yönelimlerinde çeşitlilik veya gerekçelendirme açısından dikkat çekici bir farklılaşma göstermemiş olabileceklerini düşündürmektedir.

3.Okuma Alışkanlıkları ve Kitap Türü Tercihleri

Karşılaştırma grubunda öğrencilerin büyük çoğunluğu kitap okumayı sevdiğini (f=20), yedi öğrenci ise okumaktan hoşlanmadığını (f=7) belirtmiştir. En çok tercih edilen kitap türleri arasında macera (f=7), heyecanlı (f=5) ve hikâye (f=3) kitapları yer almaktadır. Son görüşmede, öğrenciler tarafından "roman", "gezi" ve "bilgi verici kitaplar" gibi birkaç yeni türün dile getirildiği görülse de, bu değişim sınırlı düzeydedir. Öğrenciler, kitap okuma sıklıklarını genellikle "*boş zamanım olunca*" veya "*canım sıkılınca*" şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin düzenli bir okuma alışkanlığı geliştirmedikleri izlenimini vermekte olup, kitap okuma davranışının daha çok isteğe bağlı ve rastlantısal bir etkinlik olarak sürdüğünü düşündürmektedir.

4. Evde Kitaplık Durumu

Öğrencilerin 12'si evlerinde kitaplık bulunduğunu, 15'i ise bulunmadığını belirtmiştir. Kendisine ait kişisel kitaplık sahibi olan öğrenci sayısı ise oldukça düşüktür (f=5). Son görüşmede bu oranların korunduğu ve öğrencilerin kitaplık durumuna ilişkin algı ve koşullarında kayda değer bir farklılaşma olmadığını göstermektedir.

5. Ders Tercihleri

Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin en sevdikleri dersin Matematik (f=11) olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler bu tercihi genellikle Ö19,Ö16,Ö5…"*Matematik işlemleri eğlenceli, yapabiliyorum*" veya "*sayılarla oynamak hoşuma gidiyor*" *(13.02.2023-11.10)* ifadeleriyle gerekçelendirmiştir. İngilizce (f=4), Türkçe (f=1), Fen Bilimleri (f=1) ve Beden Eğitimi (f=1) dersleri de az sayıda öğrenci tarafından tercih edilmiştir. En az sevilen dersler arasında İngilizce (f=6) ve Hayat Bilgisi (f=5) öne çıkmaktadır. Öğrenciler İngilizce

dersinde Ö2,Ö4,Ö17…"*çok kelime ezberlemem gerektiği için*" ve Hayat Bilgisi dersinde Ö15,Ö13,Ö19…"*çok sıkıcı, hep bildiğimiz şeyler anlatılıyor*" gerekçelerini dile getirmiştir. Son görüşmede öğrencilerin ders tercihlerinde ve bu tercihlere ilişkin gerekçelerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Bu durum, derslere yönelik tutumların uygulama süreci boyunca büyük ölçüde sabit kaldığını düşündürmektedir.

6. Problem Çözme ve Zaman Yönetimi Stratejileri

"Ali" senaryosuna verilen yanıtlarda öğrencilerin çoğu sorunu çözme sürecinde benzer stratejileri dile getirmiştir. Ön görüşmede öğrenciler, Ö11,Ö17,Ö14…*"Plan yaparım", "Hızlı düşünürüm", "Hangi işi önce yapmam gerektiğine karar veririm*" gibi ifadeler kullanmış ve tamamı Ali'nin önce ödevini yapması gerektiğini belirtmiştir. Sorunu çözme yolları arasında "zamanı planlamak", "dikkatli olmak" ve "büyüklerden yardım almak" öne çıkmıştır.

Son görüşmede öğrencilerin cevapları benzer kalmış; yalnızca birkaç öğrenci Ö14,Ö19,Ö26… "*ne yapmam gerektiğini düşünürüm, sorular sorarak anlamaya çalışırım*" gibi ifadeler eklemiştir. Bu bulgular, öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarında derinleşme yönünde sınırlı bir değişim yaşanmış olabileceğini düşündürmektedir.

7. Fikir Ayrılıkları ve Sosyal Etkileşim

Ön görüşmede öğrencilerin bir bölümü (f=16) fikirlerini arkadaşlarına anlatmaya veya kanıtlamaya çalıştığını; diğer bölümü (f=11) ise fikirlerini savunmak yerine Ö16,Ö18,Ö21,Ö27…"*onların fikrini kabul ederim*" ya da "*fikir değiştiririm*" dediğini ifade etmiştir. Son görüşmede ise bu eğilim büyük ölçüde korunmuş, öğrencilerin "Kendi fikrimi söylerim", "Arkadaşımı ikna etmeye çalışırım" ya da "Kavga etmem, susarım" gibi kısa ve tek adımlı cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin diyalog kurma, karşılıklı dinleme veya tartışmayı yapılandırma yönünde bir farkındalık geliştirmedikleri izlenimi edinilmiştir.

8. Öz Farkındalık ve Karşılaştırma Becerisi

Ön görüşmede yedi öğrenci (f=7) kendi düşüncelerini arkadaşlarınınkilerle karşılaştırdığını belirtmiştir. Bu öğrenciler genellikle Ö16,Ö27,Ö19,Ö4… "*Arkadaşlarıma sorarım*", "*Birlikte karar veririz*", "*Orta yolu bulmaya çalışırız*" gibi ifadeler kullanmıştır. Yirmi öğrenci (f=20) ise bu tür bir karşılaştırma yapmadığını belirtmiştir. Son görüşmede, evet yanıtı verenlerin sayısı 11'e yükselmiş olsa da, öğrencilerin ifadelerinde Ö17, Ö16, Ö21…"*Düşüncelerimizi yazıp en iyisini seçeriz*" gibi yüzeysel açıklamalar yer almış; perspektif alma veya eleştirel kıyaslama yönelimleri sınırlı kaldığı değerlendirilmektedir.

9. Etkinlik Katılımı ve Ürün Karşılaştırma

Ön görüşmede öğrencilerin 13'ü (f=13) yakın zamanda bir etkinlik yaptığını, 14'ü (f=14) ise herhangi bir etkinlik gerçekleştirmediğini ifade etmiştir. Yapılan etkinlikler genellikle "kâğıt etkinliği", "kes-yapıştır" gibi basit uygulamalardır. Son görüşmede etkinlik katılımı biraz artmış (f=15), ancak etkinliklerin niteliğinde veya yansıtma düzeyinde belirgin bir farklılaşma görülmemiştir. Bu durum, yansıtıcı düşünme becerilerinde belirgin bir gelişim eğiliminin ortaya çıkmadığını düşündürmektedir. Ürünlerini karşılaştırma eğiliminde olan öğrenci sayısı ön testte 5 iken, son testte 8'e çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin değerlendirmelerinde "benzerlik" veya "farklılık" gerekçelerine ilişkin detayların sınırlı olduğu görülmüştür.

10. Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=20) Ö24, Ö27, Ö12, Ö15…"*Çok çalışırım, çabalarım*" yanıtını vermiştir. Son uygulamada verilen cevaplar ön testle büyük ölçüde aynı kalmış; yalnızca bir öğrenci Ö15"*Elimden geleni yaparım*" ifadesini kullanmıştır. Altı öğrenci (f=6) ise bu soruya "*Bilmiyorum*" cevabını vermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin hedef belirleme

süreçlerinde derinlemesine stratejik düşünme veya öz düzenleme davranışı açısından dikkat çekici bir ilerleme göstermediklerini düşündürmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problemle İlişkili Bulgular

‘‘Çocuklar için felsefe uygulamalarına dayalı öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin ÇİF uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?’’ alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan bulgular, betimsel analiz yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir. Betimsel analiz sürecinde, nitel veriler önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada söz konusu kuramsal çerçeve, Bilişüstü Ölçeği’nin “biliş bilgisi” ve “bilişin düzenlenmesi” boyutları temel alınarak oluşturulmuştur. Öğrenci görüşmeleri, günlükler ve yazılı ürünler; planlama, izleme, değerlendirme ve bilişsel farkındalığa işaret eden ifadeler açısından incelenmiş; elde edilen bulgular frekanslar ve doğrudan alıntılarla betimlenmiştir

ÇİF Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Uygulama sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=18) sürecin kendilerinde olumlu değişimler yarattığını belirtmiştir; yalnızca dokuz öğrenci (f=9) “değişim olmadı” yanıtını vermiştir. Bu bölümde sunulan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve Bilişüstü Ölçeği’nin alt boyutları (üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol süreçleri) temel alınarak bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Öğrenci ifadeleri bu çerçeve doğrultusunda kodlanmış; benzer içerik taşıyan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Temalar yapılandırılırken özellikle planlama, izleme, değerlendirme, kendini fark etme ve strateji kullanımı gibi ölçeğin alt faktörleri esas alınmıştır. Sosyal ve değer temelli ifadeler ise üstbilişsel yansıma göstergeleri olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri üstbilişsel farkındalığa işaret eden betimsel göstergeler dikkate alınarak aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- Düşünme becerilerinde farkındalık Ö9:(“*Daha iyi kararlar verebiliyorum*”),

- Sosyal ve ahlaki farkındalık Ö12:(“*Yardımseverliğin önemini anladım*”),
- Okuma ve anlama sürecine yönelik farkındalık Ö18:(“*Okuduklarımı daha iyi anlıyorum, artık felsefeyi merak ediyorum*”).

Bu bulgular, öğrencilerin düşünme süreçlerini izleme ve değerlendirmeye yönelik ifadeler kullandıklarını; dolayısıyla biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarına ilişkin farkındalıklarını betimlediklerini düşündürmektedir. Özellikle “daha iyi karar verebilme”, “anladığını fark etme” ve “merak etme” gibi ifadeler, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Süreçte hoşlanılan ve faydalı görülen uygulamalara bakılacak olursa; öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=27) süreci genel olarak keyifli ve yararlı bulduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler öncelikle açık kodlama yoluyla çözümlenmiş, ardından içerik benzerliklerine göre tematik başlıklar altında gruplanmıştır. Öğrencilerin ifadeleri şu başlıklarda toplanmıştır:

- Etkinliklerin eğlenceli bulunması Ö3:(“*Etkinliklerde çok eğlendik, öğretmenimiz çok komikti*”),
- Düşünme ve sorgulama fırsatı sunması Ö20:(“*Hiç aklıma gelmeyen şeyler aklıma gelmeye başladı”*),
- Sosyal değerlerin fark edilmesi Ö13:(“*Paylaşmanın kötü bir şey olmadığını, adaletli olmanın güzel bir şey olduğunu öğrendim*”). Bu ifadeler, öğrencilerin öğrenme sürecini yalnızca bilgi edinme olarak değil, düşünme süreçlerini fark ettikleri etkileşimli bir deneyim olarak betimlediklerini göstermektedir. Bu durum, üstbilişsel kontrol süreçlerinden izleme ve değerlendirme boyutlarının öğrencilerin öznel deneyimlerine yansıdığı biçiminde yorumlanmıştır.

Süreçte zorlanılan noktalar; Beş öğrenci (f=5) süreçte zorlandığını, 22 öğrenci (f=22) ise herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Zorlandığını belirten öğrenciler, Ö11,Ö10,Ö26,Ö12… “*Düşünmek zordu”, “Hayal kurmakta zorlandım”, “Hızlı cevap*

bulmam gerekiyordu" ve "*Karar vermekte zorlandım*" *(17.05.23-13.40)* gibi ifadeler kullanmıştır. Bu kodlar üstbilişsel kontrol süreçleri kapsamında "bilişsel çaba ve izleme gerektiren durumlar" teması altında değerlendirilmiştir. Ancak görüşmede öğrenciler bu zorlukları "*zamanla alıştım*", "*artık daha hızlı düşünüyorum*" gibi ifadeleri ise bilişsel esnekliğin süreç içerisinde gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir. Bu ifadeler, planlama ve strateji kullanımı alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Geliştirme önerileri ve öğrenci geri bildirimleri; öğrencilerden yalnızca üçü (f=3) süreçle ilgili geliştirme önerisinde bulunmuştur. Diğer öğrenciler süreci yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin uygulama sürecini olumlu algıladıklarını göstermektedir. Özellikle sürecin devam etmesini istemeleri, öğrenme deneyimine yönelik öz değerlendirme yapabildiklerini düşündürmektedir. "*Kitaplar sesli olabilirdi. Bazı hikâyelerin sonunu beğenmedim.*" Diğer öğrenciler (f=24) herhangi bir değişikliğe gerek olmadığını, Ö6,Ö13,Ö16,Ö19… "*Yeterliydi, keşke hep yapsak*" ifadeleriyle sürece olumlu geri bildirimde bulunmuşlardır. Bu durum, öğrencilerin uygulama sürecini nasıl algıladıklarını betimleyen önemli göstergeler sunmaktadır.

Öğrencilerin ön görüşmede "Yardımseverlik" ile ilgili yazdıkları yazılar incelendiğinde; yardımseverlik kavramı çoğunlukla basit, gündelik ve somut eylemler üzerinden tanımlanmıştır. Örneğin bir çok öğrenci yardımseverliği *"düşen birini kaldırmak"* ya da *"çantasını taşımak"*gibi tek seferlik fiziksel yardımlarla ilişkilendirilmiştir. Metinlerde yer alan ifadeler genellikle kısa cümlelerden oluşmuş, neden-sonuç ilişkileri sınırlı kalmış ve yardımseverliğin duygusal ya da ahlaki boyutuna daha az değinilmiştir. Uygulama sonrasında yazılan metinlerde ise yardımseverlik kavramının daha geniş, soyut ve çok boyutlu bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Öğrenciler yardımseverliği yalnızca fiziksel yardım eylemleri ile sınırlamayıp, empati kurma, duygusal destek verme ve toplumsal fayda sağlama gibi unsurları da dahil etmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci yardımseverliği Ö19: "*Arkadaşım üzgünken yanında olmak ve onu dinlemek*" şeklinde ifade ederken, bir diğeri

Ö10:“*Mahallemizdeki yaşlı komşulara marketten alışveriş yaparak zaman kazandırmak*”. *(15.03.23-13.50)* örnekleri öğrencilerin değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerine ilişkin farkındalıklarını betimlemektedir. Bu değişim, doğrudan bir üstbiliş ölçümü olarak değil; değer temelli muhakeme ve öz değerlendirme süreçlerinin genişlemesi biçiminde, üstbilişsel yansıma göstergesi olarak ele alınmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Problemle İlişkili Bulgular

‘‘Mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nasıldır?’’ alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Mevcut Yöntemlere Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Karşılaştırma grubundaki öğrencilerin 10’u sürecin kendilerinde bir değişim yarattığını, 17’si ise herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Değişim olduğunu ifade eden öğrenciler, Ö4,Ö7,Ö9…“*Arkadaşlarıma daha iyi davranmaya başladım”, “Daha çok kitap okumaya çalışıyorum*” gibi kısa ve doğrudan ifadeler kullanmıştır. Bu yanıtlar, bilişsel süreçlere ilişkin ayrıntılı öz değerlendirme içermemektedir. Bu ifadeler, üstbilişsel bilgi boyutuna ilişkin açık planlama, izleme ya da değerlendirme göstergeleri taşımaktan ziyade, daha çok davranışsal farkındalık düzeyinde kalmaktadır. Öğrencilerin düşünme süreçlerini nasıl düzenlediklerine dair betimleyici açıklamaları sınırlı kalmıştır.

Süreçte hoşlanılan unsurlar; öğrencilerin büyük çoğunluğu süreci eğlenceli ve rahatlatıcı bulduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler Ö16,Ö7,Ö4,Ö12…“*Kitap okumak dersi yapmaktan daha güzeldi*”, “*Etkinliklerde çok eğlendik”* ve “*Kitap okumak diğer derslere de faydalı olur*” gibi ifadeler kullanmıştır. Bu durum, öğrencilerin düşünme süreçlerini izlediklerine veya strateji değiştirdiklerine ilişkin açık ifadelere sınırlı düzeyde rastlanmasıyla birlikte değerlendirildiğinde, üstbilişsel kontrol süreçlerinin görünürlüğünün düşük kaldığını düşündürmektedir.

Süreçte zorlanılan noktalar; öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=27) süreçte herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Zorluk ifadesinin düşük düzeyde olması, etkinliklerin öğrenciler açısından bilişsel çaba gerektiren durumlar oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Üstbilişsel kontrol süreçleri; planlama, süreci izleme ve değerlendirme gibi bilişsel düzenleme göstergeleri aracılığıyla görünür hâle gelmektedir. Karşılaştırma grubunda öğrencilerin düşünme süreçlerini nasıl planladıklarına, süreç içerisinde nasıl kontrol ettiklerine ya da strateji değişikliğine gittiklerine ilişkin açıklamalar sınırlı kalmıştır. Bu durum, üstbilişsel kontrol boyutunun öğrenci ifadelerinde belirgin biçimde yansımadığını düşündürmektedir. Bu bağlamda karşılaştırma grubunda bu tür ifadelerin sınırlı kalması dikkat çekicidir.

Geliştirme önerileri ve öğrenci geri bildirimleri; öğrencilerden yalnızca biri, Ö6:"*Kitap okuma yarışması olabilirdi*" şeklinde bir öneride bulunmuştur. Diğer öğrenciler (f=26) süreci olduğu gibi olumlu değerlendirmiş ve Ö14,Ö1,Ö18,Ö20…"*Okumamız gelişti*" yanıtını vermiştir. Bu bulgu, öneri sayısının düşük olması, öğrencilerin sürece ilişkin eleştirel öz değerlendirme yapma eğilimlerinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, üstbilişsel değerlendirme boyutunun görünürlüğünün düşük düzeyde kaldığı şeklinde temkinli biçimde yorumlanabilir.

Karşılaştırma grubunda öğrencilerin yardımseverlik konulu yazıları, ön görüşme ve son görüşmede büyük ölçüde benzerlik göstermiştir. Öğrenciler yardımseverliği çoğunlukla fiziksel yardımlarla ilişkilendirmiş; Ö15,Ö18,Ö20… "*Arkadaşımın defterini toplarım*", "*Silgisini veririm*" gibi ifadeler kullanmıştır. Son görüşmede yalnızca birkaç öğrenci Ö24,Ö27…"*İyi bir insan olmak için yardım ederiz*" gibi ahlaki nitelikli ifadeler kullanmış olsa da, kavramın kapsamı, soyutlama düzeyi ve çok boyutlu değerlendirilmesi bakımından belirgin bir genişleme gözlenmemiştir. Bu durum, üstbilişsel yansıma göstergeleri açısından değerlendirildiğinde, kavramsal yeniden yapılandırma ve öz değerlendirme süreçlerinin sınırlı düzeyde kaldığını düşündürmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çocuklar için felsefe uygulamalarında yer alan öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerindeki farklılaşma durumunun; çocuklar için felsefe uygulamalarında yer almayan öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerindeki farklılaşma durumları ile karşılaştırılmasını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları incelenmiş ve konu ile ilgili literatürdeki diğer araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışılmıştır. Bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu başlıkta, analiz sonuçları alt problemlerle ilişki kurularak temalarla ilişkilendirilmiştir. Temalar tezin diğer bölümlerinde de ele alındığı gibi; biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi, öğrenmenin planlanması, kendini izleme, öğrenmeyi değerlendirme bağlamında incelenmiş ve konu ile ilgili literatürdeki diğer araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama ve karşılaştırma gruplarının ön test–son test puan farkları karşılaştırıldığında, deney grubunda üstbilişsel farkındalık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Elde edilen etki büyüklüklerinin ($d=.009$, .431 ve .227) küçük ile orta düzey arasında değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, ÇİF uygulamalarının çocukların üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki olası etkilerine işaret etmektedir. Bu sonuç, özellikle

ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülen ÇİF yaklaşımını temel alan çalışmaların bulgularıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin Topping ve Trickey (2007), 6–12 yaş aralığındaki öğrencilerle yürütülen sınıf temelli ÇİF uygulamalarını inceledikleri çalışmalarında, felsefi sorgulama oturumlarının öğrencilerin üst düzey düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerini desteklediğini; bu etkinin doğrudan akademik başarıdan ziyade düşünme süreçlerinin farkına varılması ve düzenlenmesi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Trickey ve Topping (2004), ÇİF uygulamalarının çocukların bilişsel strateji kullanımı ve düşünme süreçlerine yönelik farkındalıklarını artırabildiğini, bu etkinin özellikle diyalog temelli sorgulama ortamlarında daha görünür hâle geldiğini vurgulamaktadır. Daha yakın tarihli bir sistematik derlemede, Siddiqui, Gorard ve See (2022), ÇİF temelli müdahalelerin etkilerini inceleyen çalışmaları analiz etmiş; bu uygulamaların en tutarlı etkilerinin bilişsel ve üstbilişsel alanlarda ortaya çıktığını, akademik başarı üzerindeki etkilerin ise bağlama ve uygulama süresine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Söz konusu derlemede özellikle ilkokul düzeyinde yürütülen sınıf içi uygulamaların, öğrencilerin düşünme süreçlerini izleme, gerekçelendirme ve değerlendirme becerileri üzerinde etkili olabildiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede, bu araştırmada elde edilen nicel bulguların, ÇİF'in üstbilişsel farkındalık ve bilişin düzenlenmesi boyutlarına ilişkin etkilerini inceleyen sınıf temelli çalışmalarla örtüştüğü; elde edilen artışların, felsefe temelli sorgulama ortamlarının öğrencilerin düşünme süreçlerini daha bilinçli biçimde yönetmelerine katkı sunabileceğini düşündürdüğü söylenebilir.

5.1.1.1. Üstbilişsel Boyutlar Bağlamında İnceleme

Araştırmada uygulama ve karşılaştırma gruplarının ön test puanları incelendiğinde, gruplar arasında başlangıç düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, uygulama süreci öncesinde iki grubun üstbilişsel beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Son test puanlarında ise uygulama grubunun karşılaştırma grubuna göre

anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın, ÇİF temelli etkinliklerin öğrencilerin biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarıyla ilişkili gelişimlerine işaret ettiği söylenebilir. Bu tür sonuçların, felsefi sorgulamaya ve diyalog temelli sınıf içi uygulamalara dayalı ampirik çalışmalarda da raporlandığı görülmektedir. Örneğin Colom, Moriyón, Magro ve Morilla (2014), ilköğretim düzeyinde yürüttükleri deneysel çalışmada, felsefi sorgulama temelli müdahalelerin öğrencilerin düşünme süreçlerini izleme, strateji kullanma ve bilişsel kontrol becerileriyle ilişkili çıktılar üretebildiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Gasparatou ve Kampeza (2012), felsefi tartışmalar yoluyla yürütülen sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini ifade etme ve değerlendirme becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur.

Daha yakın tarihli çalışmalarda da benzer eğilimler dikkat çekmektedir. Lam (2022), diyalog temelli ve sorgulama odaklı öğretim ortamlarının öğrencilerin öğrenmeyi planlama, izleme ve değerlendirme becerileriyle ilişkili metabilişsel farkındalıklarını geliştirebildiğini ifade etmektedir. Aynı doğrultuda Zulkifli ve Hashim (2020), ÇİF temelli uygulamaların öğrencilerin bilişsel farkındalık ve metabilişsel strateji kullanımını destekleyebileceğine ilişkin bulgular raporlamıştır. Bu çerçevede, bu araştırmada elde edilen nicel bulguların, felsefe temelli sorgulama ve diyalog odaklı sınıf içi uygulamaların öğrencilerin üstbilişsel süreçlerine katkı sağlayabileceğini gösteren ampirik çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Kuramsal açıklamalarla birlikte, sınıf temelli uygulamalara dayanan ampirik çalışmalar da ÇİF oturumlarının düşünme süreçlerini yapılandırma ve sorgulama kültürünü destekleyebildiğini ortaya koymaktadır (Colom vd., 2014; Karadağ & Yıldız Demirtaş, 2018; Topping & Trickey, 2007).

Bilişsel Bilgi: Sayısal sonuçlar, uygulama grubunda biliş bilgisi puanlarında önemli ve büyük bir artış olduğunu ($p < .001$, $d=1.24$) müdahalenin yalnızca istatistiksel değil, pedagojik açıdan da güçlü bir katkı sunduğunu düşündürmektedir. Bu sonuç, üstbilişsel farkındalığın yapılandırılmış düşünme ortamlarında geliştiğini ileri süren kuramsal yaklaşımlarla örtüşmektedir (Zimmerman, 2002). Karşılaştırma grubunda gözlenen artış

küçük ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. Gruplar arası son test farkı tek başına anlamlı çıkmasa da etki büyüklüğü uygulama lehine orta düzeydedir; bu da müdahalenin pratik etkisinin dikkatle yorumlanması gerektiğini gösterir.

Bilişsel Düzenleme (Yürütücü Kontrol): Uygulama grubunda yürütücü kontrolü ölçen alt ölçüm puanlarında ön–son farkları test eden bağımlı t-testlerde anlamlı yükselişler raporlanmıştır (toplam ölçek bağlamındaki t değeri yukarıda verilmiştir; alt boyut düzeyindeki karşılaştırmalar da benzer yönde anlamlılıklar göstermiştir). Hesaplanan etki büyüklükleri genelde büyük ($|d| > 0.8$) aralığında bulunmuştur.

Karşılaştırma grubunda aynı alt boyutlarda yapılan eşleştirilmiş testler anlamlılık göstermemiş veya çok küçük etkilere ($d = 0.2$) işaret etmiştir. Bu durum, zaman içinde ortaya çıkan değişimin gruplar tarafından farklı biçimde deneyimlendiğini yani uygulama müdahalesinin yürütücü kontrol üzerinde belirgin etkisi olduğunu işaret etmektedir. Hem eşleştirilmiş testler hem de etkileşimli ANOVA sonucu, ÇİF müdahalesinin yürütücü kontrol süreçlerini (planlama, izleme, değerlendirme) nicel olarak güçlendirdiğini göstermektedir. Kısmi eta kare değerleri ($\eta p^2 = .227$) grup × ölçüm etkileşimi için orta-yüksek etki büyüklüğüne işaret eder; bu da müdahalenin yürütücü kontrol çıktılarında dikkate değer bir açıklayıcı gücü olduğunu ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Öğrenmenin Planlanması: Ölçeğin planlama ile ilgili alt boyutlarında uygulama grubunun ön–son artışı istatistiksel olarak anlamlıdır (eşleştirilmiş t-testler, $p < .001$ veya $p < .01$ düzeyleri). Karşılaştırma grubunda aynı alt faktördeki artışlar çoğunlukla anlamlılıktan uzak olup etki büyüklükleri küçüktür ($d < .30$). ANOVA'daki ölçüm ana etkisi ($F = 39.433$, $p < .001$, $\eta p^2 = .431$) tüm öğrenciler düzeyinde ölçümler arasında güçlü bir farklılık olduğunu göstermekte; grup × ölçüm etkileşimi ölçümün gruplar arasında farklı şekilde değiştiğine dair kanıt sunmaktadır ($\eta p^2 = .227$). Sayısal veriler planlama becerilerinde uygulama grubunun anlamlı kazanımlar elde ettiğini açıkça göstermektedir. Etki büyüklükleri ve ANOVA etkileşimi, uygulamanın özellikle öğrenme planlama süreçlerini desteklediğini,

karşılaştırma grubunda ise bu desteğin gözlenmediğini numerik olarak doğrulandığı görülmüştür.

Kendini İzleme (Öz İzleme): alt boyutunda uygulama grubunun ön–son puanları arası farklar anlamlıdır ($p < .001$), Cohen's d büyük. Karşılaştırma grubunda ilgili değişim anlamlı değildir ($p > .05$) ve etki küçüktür. Ölçüm × grup etkileşimi ANOVA sonuçları ($F = 15.277$, $p < .001$, $\eta p^2 = .227$) öz izlemede uygulama lehine farklılaşmayı desteklemektedir. Nicel sonuçlar, uygulama grubunun öz izleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme yaşandığına işaret edebilmektedir; karşılaştırma grubunda ise bu gelişim tespit edilememiştir. Etkileşim etkisinin orta-yüksek olması, müdahalenin bu alana özgü etkisinin önemini vurguladığı düşünülmektedir.

Öğrenmeyi Değerlendirme: Uygulama grubunda öğrenmeyi değerlendirmeyi ölçen alt ölçeklerde tutarlı ve anlamlı artışlar görülmüştür (eşleştirilmiş t-test $p<.001$; etki büyüklükleri genelde büyük). Karşılaştırma grubunda artışlar sınırlı olup çoğunlukla anlamlılık göstermemiştir. Grup × zaman etkileşimi, öğrenmeyi değerlendirme boyutunda da anlamlıdır ve müdahale etkisini destekleyen partial ηp^2 değerleri göstermiştir. Sayısal analizler, son-testte uygulama grubunun öğrenme çıktılarının nesnel değerlendirmesi konusunda karşılaştırma grubuna göre daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymaktadır. Etki büyüklükleri uygulamanın bu üstbilişsel bileşen üzerindeki güçlü katkısını desteklediği düşünülmektedir. Bilişsel bilgi, bilişsel düzenleme , planlama , öz izleme , değerlendirme boyutlarında gözlenen örüntü, üstbilişsel süreçlerin öğretim ve müdahale yoluyla güçlendirilebileceğini gösteren nicel ve karma desenli araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır (Kramarski, Mavarech, & Arami, 2002; Mevarech, 1999; Türksoy, 2020).

5.1.1.2. Alt Problemler Bağlamında İnceleme

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ÇİF uygulamaları yapılan uygulama grubu ile mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. İstatistiksel analiz sonuçları, uygulama grubunda son test lehine anlamlı bir artış olduğunu; karşılaştırma grubunda ise anlamlı bir değişim

görülmediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, ÇİF oturumlarının öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda düşünme süreçlerini yönetme ve kendi öğrenmelerini düzenleme becerilerinde de ilerleme sağlamış olabileceğine işaret etmektedir.

Bulgular, üstbilişin öğretim yoluyla geliştirilebileceğine dair araştırmacıların görüşleriyle uyumludur (Karadağ & Yıldız Demirtaş, 2018; Özsoy, 2007; Schraw & Dennison, 1994; Zimmerman & Pons, 1986). Özellikle ÇİF programında kullanılan açık uçlu sorular, akran tartışmaları ve farklı bakış açılarını değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin düşüncelerini yeniden yapılandırmasına ve alternatif çözüm yolları üretmesine olanak tanıdığı düşünülmektedir. Üstbilişsel stratejilerin açık biçimde öğretildiği, öğrencilerin düşünme süreçlerini ifade etmelerine ve sorgulamalarına olanak tanıyan öğrenme ortamlarında, planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği çeşitli müdahale çalışmalarında raporlanmıştır (Karadağ & Yıldız Demirtaş, 2018; Özsoy, 2007; Zimmerman & Pons, 1986). Özellikle ÇİF programında kullanılan açık uçlu sorular, akran tartışmaları ve farklı bakış açılarını değerlendirmeye yönelik etkinliklerin, öğrencilerin düşüncelerini yeniden yapılandırmalarına ve alternatif çözüm yolları geliştirmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Benzer biçimde, sorgulama ve akran etkileşimi temelli öğretim düzenlemelerinin problem çözme ve üstbilişsel strateji kullanımı üzerindeki etkisi, matematik, fen ve dil gibi farklı ders alanlarında yürütülen müdahale çalışmalarında da raporlanmıştır. Bu çalışmalar, planlama, öz izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçlerin yapılandırılmış öğretim yoluyla güçlendirilebileceğini ortaya koymaktadır (Kapa, 2001; Kramarski, Mavarech & Arami, 2002; Marge, 2001; Mevarech, 1999; Teong, 2002; Victor, 2004).

5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.2.1. Üstbilişsel Boyutlar Bağlamında İnceleme

Uygulama grubunda gerçekleştirilen ÇİF oturumları sonucunda, çocukların üstbilişsel becerilerinin farklı boyutlarında ölçek puanlarına yansıyan artışlar gözlenmiş; bu nicel

artışlara nitel verilerde ortaya çıkan tematik örüntüler eşlik etmiştir. Aşağıda her bir boyut için görülen gelişim özetlenmiştir:

Bilişsel Bilgi: Uygulama süreci sonunda öğrencilerin, kendi düşünme süreçlerine ve bilgiyi nasıl kullandıklarına ilişkin farkındalıklarının güçlendiği gözlenmiştir. *Bir Fikirle Ne Yaparsın?* öyküsü temel alınarak yürütülen ÇİF oturumlarında, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini tanımaları ve bu fikirleri ifade etmeye teşvik edilmeleri, bilişsel bilgiye ilişkin farkındalıklarını desteklemiştir. Uygulama grubundaki öğrenciler, süreç ilerledikçe neyi bildiklerini ve hangi alanlarda bilgiye gereksinim duyduklarını daha açık biçimde ayırt etmeye başlamış; bilgiyi hangi durumlarda ve nasıl kullanabileceklerine yönelik sorgulayıcı yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu bulgu, bilişsel bilginin yapılandırılmış öğrenme deneyimleri yoluyla desteklenebileceğini ve üstbilişsel farkındalığın öğretim süreci içinde geliştirilebilir bir özellik olduğunu ortaya koyan güncel araştırmalarla uyum gösterdiği düşünülmektedir (Gasparatou & Ergazaki, 2015; Nurfazri & Irwansyah, 2024; Schraw, 1998; Veenman, 2011; Ventista, 2019; Zimmerman, 2002).

Bilişsel Düzenleme (Yürütücü Kontrol): Bu boyutta çocuklar, öğrenme stratejilerini planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde ilerleme kaydetmiştir. Uygulama boyunca çocuklar, karşılaştıkları problemleri çözmek için önce strateji tasarlamış, etkinlik sırasında planlarını gözden geçirmiş ve son olarak sonuçları tartışarak değerlendirmiştir. Örneğin "Doğru ve Adil" hikâyesi tartışmasında öğrenciler, bir duruma adil çözüm üretmek için önerilerini planlama ve sonra uygulama aşamalarını kullanmıştır. Bu bulgular, yapılandırılmış üstbilişsel müdahalelerin yürütücü kontrol süreçleri üzerindeki etkisini ortaya koyan deneysel çalışmaların rapor ettiği planlama–izleme–değerlendirme örüntüsüyle benzerlik gösterdiği düşünülmektedir (Kramarski, Mavarech & Arami, 2002; Marge, 2001; Mevarech, 1999; Teong, 2002; Türksoy, 2020).

*Öğrenmenin Planlanması***:** Oturumlarda çocuklara öğrenme hedefleri belirleme ve bunu gerçekleştirme yolları öğretilmiştir. Uygulama grubundaki çocuklar, etkinliklerden önce "Bu oturumda ne öğreneceğiz, hangi adımları izlemeliyiz?" gibi sorular sorarak kendi

öğrenme planlarını kurmuştur. Bu sayede, öğrenme süreci adım adım planlama alışkanlığı kazandığı görülmüştür. Bu tür planlama davranışları, üstbilişsel bilgi ve planlama süreçlerinin öğretimle güçlendirilebileceğini gösteren çalışmalarda tanımlanan kazanımlarla örtüşmektedir (Pintrich, 2002; Ventista, 2019; Zimmerman & Pons, 1986).

Kendini İzleme (Öz İzleme): Program süresince çocuklar, bir öğrenme görevini yerine getirirken kendi performanslarını izleme ve gerektiğinde strateji değiştirme becerisi edinmiştir. Uygulama grubundaki çocuklar bir görevi tamamladıktan sonra "Ne kadar başarılı oldum, daha iyi nasıl yapabilirim?" şeklinde geri bildirimi öğrendi. Bu, öz değerlendirme yapma ve öğrenmeyi yönlendirme yeteneklerinin güçlendiğine işaret ettiği düşünülmektedir. Üstbilişsel eğitimlerin dil ve matematik gibi alanlardaki izleme davranışlarını artırdığına dair ampirik destekler de mevcuttur (Kapa, 2001; Kramarski ve diğerleri, 2002; Marge, 2001; Teong, 2002).

Öğrenmeyi Değerlendirme: Çocuklar, öğrendikleri bilgileri ve sonuçları objektif olarak gözden geçirme konusunda gelişim göstermiştir. Örneğin tartışma sonrasında "Bu çözüm doğru muydu, başka ne yapabilirdik?" soruları ile öğrenme çıktıları değerlendirilmiştir. Uygulama grubundaki öğrenciler, etkinlik sonunda "Öğrendiğim şeyin en önemli noktaları nelerdi, bundan sonra ne öğrenebilirim?" gibi sorularla bilgilerini gözden geçirme alışkanlığı kazandığı görülmüştür. Çocuklar için felsefe uygulamalarının, öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel açıdan öğrenme sonuçlarını değerlendirme eğilimlerini artırdığına dair ÇİF çalışmalarında benzer bulgular rapor edilmiştir (Colom vd., 2014; Siddiqui vd., 2022; Topping & Trickey, 2007).

5.1.2.2. Alt Problemler Bağlamında İnceleme

1. Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin biliş ve bilişin düzenlenmesi bilgileri nasıldır?

Biliş Bilgisi Teması: Tobias ve Everson (2002)'a göre üstbilişsel bilgi, kendi öğrenme süreçlerini izleme ve bu süreçleri kontrol etme, bireyin bilinen ve bilinmeyen bilgiyi ayırt etme yeteneğini vurgular. Uygulama grubundaki öğrenciler, öğrenme sürecinde kullandıkları stratejiler hakkında daha fazla farkındalık sergilemişlerdir. Örneğin, "Önce ne bildiğimi düşünüyorum, sonra bilmediğimi öğrenmeye çalışıyorum" gibi ifadeler kullanmışlardır. Karşılaştırma grubunda ise cevaplar çoğunlukla bilgi aktarma düzeyinde kalmış, "Öğretmen anlatınca öğreniyorum" gibi ifadeler öne çıkmıştır. Bu durum, öğretmen merkezli öğretim ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirme fırsatlarının sınırlı kalabildiğini düşündürmektedir. Nitekim alanyazında, öğretmen merkezli yaklaşımların öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel farkındalıklarını destekleme konusunda daha sınırlı etkiler sunduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Fosnot & Perry, 2007; Nottingham, 2014). Bu bağlamda elde edilen bulgular, ÇİF uygulamalarının öğrencilerin bilişsel bilgiye ilişkin farkındalıklarını destekleyebileceğini gösteren ampirik çalışmalarla örtüşmektedir (Gasparatou & Kampeza, 2012; Ventista, 2019).

Bilişin Düzenlenmesi Teması: Bilişin düzenlenmesi, bireyin öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla kontrol etmesini içermektedir (Jacobs & Paris, 1987). Araştırmada uygulama grubundaki öğrencilerin düşünme süreçlerini daha bilinçli biçimde yapılandırdıkları, fikirlerini sıralama, gerekçelendirme ve alternatif görüşler geliştirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin ne düşündüklerini, nasıl öğrendiklerini ve yeni fikirleri hangi durumlarda kullanabileceklerini fark etmeye başlamaları, bildirimsel, işlemsel ve koşulsal bilgi bileşenlerinin geliştiğine işaret etmektedir.

Karşılaştırma grubunda ise bilişin düzenlenmesi sürecinin büyük ölçüde öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleştiği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme konusunda daha sınırlı bir rol üstlendikleri gözlenmiştir. Bu durum, yapılandırılmış ve sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişin düzenlenmesine ilişkin becerilerini

desteklediğini ortaya koyan müdahale çalışmalarının bulgularıyla tutarlıdır (Kramarski, Mavarech & Arami, 2002; Mevarech, 1999; Teong, 2002).

2. Çocuklar için felsefe uygulamaları yapılan uygulama grubu öğrencileriyle, mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin üst bilişsel becerileri ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrenmenin Planlanması: Sternberg (1988) kişinin problem çözerken planlama, izleme, değerlendirme yaptığı yüksek yönetim süreci olarak değerlendirmiştir. Buna göre uygulama grubunda son-testte planlama becerilerinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Öğrenciler öğrenmeye başlamadan önce hangi adımları izleyeceklerini ifade edebilmişlerdir. "Önce okurum, sonra not alırım, en son tartışırım" gibi ifadeler kullanmaları, öğrenme sürecini aşamalı biçimde planladıklarını gösterdiği düşünülmektedir. Buna karşın karşılaştırma grubunda planlama becerilerinde anlamlı bir değişim gözlenmemiş; öğrenme süreci çoğunlukla "okuma" ve "soruları cevaplama" ile sınırlı kalmıştır. Bu durum, sorgulama temelli ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının planlama becerilerini desteklediğini gösteren ampirik araştırmalarla uyum göstermektedir (Siddiqui vd., 2022; Trickey & Topping, 2004; Ventista, 2019).

Kendini İzleme: Uygulama grubu öğrencileri, süreç içinde anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, eksiklerini fark etme ve buna yönelik önlemler alma konusunda gelişim göstermişlerdir. Buna karşılık karşılaştırma grubunda öz izleme davranışlarının çoğunlukla öğretmenin doğrulamasına dayandığı gözlenmiştir. Bu bulgu, öz izleme becerilerinin yapılandırılmış üstbilişsel müdahaleler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koyan önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Kapa, 2001; Kramarski vd., 2002; Marge, 2001).

Öğrenmeyi Değerlendirme: Biryukov (2004); Schraw ve Dennison, (1994) üstbilişi kişinin kendi düşünceleri ile ilgili düşünmesi (thinking about one's own thuoughts) olarak değerlendirmiştir. Uygulama grubundaki öğrenciler, öğrenme sonunda kendi süreçlerini sorgulama ("Bunu farklı şekilde yapsaydım daha iyi anlardım") eğilimindedir. Bu durum,

ÇİF uygulamalarının öğrenmeyi değerlendirme becerilerini desteklediğini ortaya koyan nicel ve nitel araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Colom vd., 2014; Topping & Trickey, 2007; Ventista, 2019). Karşılaştırma grubunda ise değerlendirme daha çok "konuyu öğrendim" ya da "öğrenemedim" şeklinde ikili bir yargı olarak ortaya çıkmıştır.

3. Çocuklar için felsefe uygulamalarına dayalı öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin ÇİF uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

ÇİF uygulanan sınıftaki öğrenciler sürece dair olumlu geri bildirimler vermiştir. Gasparatou ve Ergazaki'nin (2015) çalışmasında olduğu gibi öğrenciler, felsefi tartışma oturumlarına katılmaktan büyük keyif aldıklarını vurgulamıştır. Öğrenciler, kendi düşünme süreçlerinin farkında olduklarını, farklı fikirlerin varlığını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. (Biliş Bilgisi) Tartışmalarda fikirlerini sıraya koyma, karşı argüman geliştirme ve görüşlerini gerekçelendirme konularında bilinçli davrandıklarını ifade etmişlerdir. Derslerin rutin dışında; aktif katılımı ve sorgulamayı ön plana çıkaran bir yapı taşıdığı için öğrenciler özgür, sorumlu ve motive olmuş hissetmiştir. (Bilişin Düzenlenmesi) Uygulamaya başlamadan önce hangi konular üzerinde duracaklarını ve tartışmada nasıl ilerleyeceklerini planladıklarını dile getirmişlerdir. (Öğrenmenin Planlanması) Tartışma sırasında fikirlerinin doğruluğunu kontrol ettiklerini, gerekirse kanıt aradıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler, felsefi soruları tartışarak düşünmeye teşvik edilmekten memnun kalmış; sorgulama, akıl yürütme ve karşıt görüşleri değerlendirme pratiği yapmıştır. (Kendini İzleme) Brown'ın (1987) kişinin öğrenme süreçlerini düşünmesi ve değerlendirmesi olarak nitelendirdiği sürecin sonunda öğrenciler hangi düşüncelerinin değiştiğini, neleri daha iyi anladıklarını ve hangi konularda hâlâ soruları olduğunu ifade etmişlerdir. (Öğrenmeyi Değerlendirme) Öğrenciler üstbilişsel düşünmenin (örneğin neden-sonuç ilişkilerini sorgulamanın) farkına varmışlar ve bu beceriyi geliştirmek istemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesinde tartışmanın nasıl ilerleyeceğini planladıkları, tartışma sırasında fikirlerinin doğruluğunu sorguladıkları ve öğrenme sonunda düşüncelerindeki değişimleri değerlendirdikleri

belirlenmiştir. Bu bulgular, ÇİF uygulamalarına katılan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel süreçlere aktif biçimde katıldıklarını göstermektedir. Benzer öğrenci görüşleri, ÇİF uygulamalarını inceleyen nitel araştırmalarda da raporlanmıştır (Gasparatou & Ergazaki, 2015; Gasparatou & Kampeza, 2012; Koyuncu & Demircan, 2022). Öğrencilerin süreç sonunda hoşgörü, açık görüşlülük ve entelektüel cesaret gibi değerlere de vurgu yapmaları, ÇİF uygulamalarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal kazanımlar da sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, ÇİF'in bilişsel olmayan çıktılar üzerindeki etkisini inceleyen ampirik çalışmalarla paralellik göstermektedir (Siddiqui vd., 2022; Taş, 2017; Okur, 2008).

4. Mevcut yöntemlere dayalı öğretim yapılan karşılaştırma grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nasıldır?

Karşılaştırma grubu öğrencilerine uygulanan mevcut yöntemlerle öğretmen merkezli ortamda öğrenen öğrenciler çoğu zaman pasif gözlemci konumunda kalmakta; tartışmaya girme ve düşüncelerini ifade etme fırsatlarının sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Öğrenme sürecini çoğunlukla "öğretmen anlatır, biz dinleriz, soru-cevap yaparız" şeklinde tanımlamışlardır. Süreç sade ve tahmin edilebilirdir. (Biliş Bilgisi) Öğrenciler derslerin "alışık oldukları şekilde" geçtiğini, çoğunlukla kitap okuma ve öğretmenin yönlendirdiği sorulara cevap verme biçiminde sürdüğünü belirtmişlerdir. "Kitap okuduk, öğretmen sorular sordu, biz cevap verdik." şeklinde cevaplar vermiştir. Bu durum, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme fırsatlarını azaltabilmektedir. Nitekim öğretmen merkezli yaklaşımların sınıf içi etkileşimi ve derin öğrenmeyi sınırladığına ilişkin bulgular alanyazında da raporlanmıştır (Direk, 2002; Fosnot & Perry, 2007; Vygotsky, 1978).

Öğrenciler genellikle pasif dinleyici konumunda olduğu için; Söz almada çekingenlik veya yalnızca öğretmen sorunca konuşma eğilimi vardır. "Ben sadece sorulunca cevap verdim, başka konuşmadım." şeklinde dönüşler olmuştur. (Bilişin Düzenlenmesi) Planlama becerisi genellikle "önce okuma, sonra cevap verme" ile sınırlı kalmıştır. Soruların çoğu metne bağlı

olduğu için öğrenciler “tek doğru” cevabı aramaya yönelir. Kendi fikirlerini geliştirme veya arkadaşlarının fikirleri üzerine düşünme fırsatları sınırlı olur. Öğrencilerden “Doğru cevabı söylemeye çalıştık, başka düşünce olmadı.” gibi cevaplar alınmıştır. (Öğrenmenin Planlanması) Bu bulgu, öğretmen merkezciliğin sınıf içi etkileşimi kısıtladığını ve öğrenciyi salt alıcı konuma yerleştirdiğini gösteren önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Direk, 2002, Fosnot & Perry, 2007; Vygotsky, 1978).

Süreç boyunca kendi anlayışlarını kontrol etmekten çok, öğretmenin doğrulamasına güvenmişlerdir. Motivasyon kaynakları değişkendir. Konular ilgi çekiciyse dikkatleri artar, değilse pasifleşirler. Çoğu öğrenci, etkinliklerin çeşitlenmediğini veya “her zaman aynı şekilde” yapıldığını dile getirir. Örneğin; “Kitap güzelse severek okuduk, değilse sıkıldık.” demişlerdir. (Kendini İzleme) Bu tür tutumlar, öğretim yöntemlerinin monotonluğunun öğrenci katılımını ve derin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2018; Nottingham, 2014). Değerlendirme genellikle “konuyu öğrendim” ya da “öğrenemedim” düzeyinde yüzeysel kalmıştır; sürecin nasıl geliştirilebileceğine dair yorum azdır. Planlama becerileri genellikle “önce okuma, sonra cevap verme” ile sınırlı kalmış; dolayısıyla düşünme ve tartışma alanı daralmış, soruların çoğu metne bağlı ve “tek doğru” cevap aramaya yöneltici olmuştur, bu da öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme fırsatlarını azaltmaktadır (Kramarski, Mavarech & Arami, 2002; Schraw & Moshman, 1995). Öğrenme daha çok bilgi aktarımı üzerinden olmuştur. Öğrenciler süreçten “yeni bilgiler öğrenme” olarak söz etmiş, düşünme biçimlerini değiştirmekten bahsetmemişlerdir. “Kitaptan yeni şeyler öğrendik.” gibi yüzeysel cevaplar verilmiştir. (Öğrenmeyi Değerlendirme). İzleme ve değerlendirme boyutlarında ise öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmekten çok öğretmenin geri bildirimine dayandıkları görülmüştür. Öğrenme süreci daha çok bilgi aktarımı olarak algılanmış; düşünme biçimlerinde bir değişimden ziyade yeni bilgi edinmeye vurgu yapılmıştır. Bu bulgular, öğretim yöntemlerinin monotonluğunun öğrenci katılımını ve üstbilişsel gelişimi sınırlayabileceğini ortaya koyan araştırmalarla tutarlıdır (Büyüköztürk, 2018; Nottingham, 2014; Schraw & Moshman, 1995).

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, ÇİF temelli oturumlar sonucunda deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde hem nitel gözlemler hem de nicel bulgularla anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Özellikle bilişsel bilgi, bilişsel düzenleme (yürütücü kontrol), öğrenmenin planlanması, kendini izleme ve öğrenmeyi değerlendirme boyutlarında gözlenen gelişim, ÇİF uygulamalarının üstbilişsel becerilerin gelişiminde etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ve uygulama sürecinde edinilen deneyimler doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. ÇİF oturumları süreklilik gösterecek şekilde ve daha uzun süreli planlanmalıdır.

Bu araştırmada uygulama süreci 12 hafta ile sınırlandırılmıştır. Ancak yalnızca bu süre zarfında bile öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle uygulamanın ilk haftalarında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda öğrencilerin kısa ve yüzeysel cümleler kurduğu, düşüncelerini ifade etmede zorlandığı; ancak ilerleyen haftalarda, özellikle uygulama grubunda, cümle yapılarının uzadığı, düşüncelerin gerekçelendirildiği ve derinleştiği görülmüştür. Bu durum, ÇİF uygulamalarının etkisinin zamanla güçlendiğini ve öğrencilerin düşünme becerilerinin tekrar ve süreklilikle geliştiğini göstermektedir. Bu nedenle, ÇİF uygulamalarının yalnızca belirli bir süreyle sınırlı kalmayıp, tüm eğitim-öğretim yılı boyunca sürdürülecek şekilde planlanması önerilmektedir.

2. ÇİF uygulamaları müfredata entegre edilebilecek bir ders olarak yapılandırılabilir. Uygulama süresinin sınırlandırılmış olması, araştırmanın önemli sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilmektedir. Oysa süreç içerisinde elde edilen nicel (ön test–son test farkları) ve nitel (gözlem, görüşme, öğrenci günlükleri) sonuçlar, bu yaklaşımın çocukların

düşünme, sorgulama ve kendini değerlendirme becerileri üzerinde belirgin bir etki oluşturduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle ÇİF uygulamalarının, haftalık ders programına entegre edilerek ayrı bir ders ya da disiplinlerarası bir öğrenme alanı olarak yapılandırılması önerilmektedir. Böyle bir uygulama, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini yalnızca kısa süreli değil, kalıcı ve sistemli bir biçimde geliştirme fırsatı sunacağı düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin ÇİF uygulamalarında sözlü ifade becerilerinin gelişimi için uzun süreli ve aşamalı uygulama modeli benimsenmelidir.

Araştırmanın başlangıç döneminde, uygulama ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük bir kısmının kısa, yüzeysel ve sınırlı ifadeler kullandığı görülmüştür. Ancak uygulama süreci ilerledikçe, özellikle deney grubundaki öğrencilerin düşüncelerini daha uzun, gerekçelendirilmiş ve çok boyutlu cümlelerle ifade etmeye başladıkları dikkat çekmiştir. Bu değişim, üstbilişsel farkındalığın ve düşünme derinliğinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, ÇİF temelli çalışmaların aşamalı bir yapı içerisinde (önce fikir oluşturma, sonra gerekçelendirme, ardından karşılaştırma ve değerlendirme) planlanması, öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini daha etkili biçimde destekleyecektir.

4. ÇİF uygulamaları, farklı düzeydeki öğrencilere uyarlanabilir biçimde tasarlanmalıdır.

ÇİF uygulama sürecinde, özellikle bazı öğrencilerin tartışmalara katılmakta ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, nesne ve metafor kullanımı gibi somutlaştırıcı destekler ile küçük grup etkileşimleri arttıkça bu öğrencilerin sürece daha aktif biçimde katıldıkları dikkat çekmiştir. Bu bulgu, ÇİF uygulamalarının sınıf içi farklılıklara duyarlı biçimde yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir. Özellikle dil gelişimi görece sınırlı ya da kendini ifade etmede çekingenlik yaşayan öğrenciler için görsel ve somut desteklerin artırılması, küçük grup temelli uygulamaların yaygınlaştırılması önerilebilir. Bu öneri, uygulama sürecinde gözlenen katılım farklılıklarına dayalı olarak geliştirilmiştir.

5. Öğretmenlere ÇİF ve üstbiliş temelli öğretim konusunda özel eğitimler verilmelidir.

Uygulamanın başarısında, uygulayıcının soru sorma becerisi, bekleme süresini doğru kullanması ve öğrenciyi yönlendirmeden düşünmeye teşvik etmesi kritik bir rol oynamıştır. Bu nedenle öğretmenlere, ÇİF yaklaşımına özgü yöntemler, üstbilişsel becerileri destekleme stratejileri ve diyaloğa dayalı öğretim teknikleri konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin bu konuda donanım kazanmaları, ÇİF uygulamalarının etkililiğini ve sürekliliğini artıracaktır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Mevcut meta-analizler ve sistematik incelemeler ÇİF'in bilişsel faydalarını gösterse de, alanda metodolojik çeşitlilik ve uzun süreli izlemelerin eksikliği dikkat çekicidir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmaların tasarım, ölçüm ve raporlama standartlarının yükseltilmesi gerekir.

1. Uzun Süreli ve Geniş Örneklemli Çalışmalar Tasarlamak: ÇİF uygulamalarının etkilerinin daha kalıcı biçimde izlenebilmesi için araştırmaların daha uzun süreli (bir akademik yıl veya daha fazla) ve geniş örneklem gruplarıyla yürütülmesi önerilir. Bu sayede uygulamaların üstbilişsel gelişim üzerindeki süreklilik etkisi değerlendirilebilir.

2. Farklı Veri Toplama Yöntemlerini Birlikte Kullanmak: Üstbilişsel süreçlerin karmaşık doğası göz önünde bulundurularak, yalnızca anket veya yalnızca görüşme verilerine dayalı çalışmalar yerine, çoklu veri kaynaklarının kullanıldığı karma yöntem araştırmalarının yapılması önerilir. Böylece öğrencilerin düşünme süreçleri daha bütüncül biçimde analiz edilebilir.

3. Uzunlamasına İzleme Araştırmaları Yürütmek: ÇİF uygulamalarının etkisinin sadece anlık değil, uzun vadede öğrenme üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla izleme çalışmalarına (longitudinal) ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür çalışmalar, uygulamaların bilişsel kalıcılığa katkısını göstermek açısından önemlidir.

4. Kültürel ve Sosyal Değişkenlere Duyarlı Çalışmalar Geliştirmek: ÇİF uygulamalarının farklı kültürel bağlamlardaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, uygulamanın

evrensel yönleri ile kültüre özgü dinamiklerini ortaya koyabilir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde, kırsal ve kentsel bölgelerde yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar önerilir.

5. Öğretmen Yeterliklerini Merkez Alan Araştırmalar Yapmak: ÇİF uygulayıcılarının pedagojik bilgi, soru sorma, tartışmayı yönlendirme gibi becerilerinin, öğrencilerin üstbilişsel becerilerine olan etkisini ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, öğretmen eğitim programlarının içeriğinin yapılandırılmasına da katkı sunacaktır.

6. Çocuklar İçin Felsefe İçeriklerinin Geliştirilmesine Katkı Sağlamak: Araştırmacıların, çocukların gelişim düzeyine uygun felsefi içerikler oluşturması veya mevcut içerikleri yerelleştirerek uygulama sürecine katkıda bulunması önerilir. Günlük yaşamla ilişkilendirilen ve metaforik anlatımı destekleyen özgün metinler ve materyallerin geliştirilmesi bu süreci güçlendirecektir. ÇİF uygulamaları üstbilişsel farkındalığı ve üstbilişsel strateji kullanımını güçlendiriyor; öğretmen eğitimi, düzenli uygulama ve süreç odaklı değerlendirme ile bu etkinin büyümesi ve güçlenmesi beklenmektedir.

KAYNAKLAR

Akkocaoğlu, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alexander, J. M., Fabricius, W. V., Fleming, V. M. & Zwahr, M. (2001). The development of metacognitive causal explanations: Two studies. *Learning & Individual Differences, 13*(3), 227-238.

Aron, A., Aron, E. N. & Coups, E. J. (2006). *Statistics for psychology* (4th ed.) New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Austin, A. (2020). *Philosophy for all children: Enhancing knowledge*. Doctoral Dissertation, Victoria University of Wellington.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E. & Öner, E. (2021). "P4C: Küçük çocuklar, büyük fikirler" etwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri . *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7* (1) , 214-228 . doi: 10.46442/intjcss.929211.

Aydın, M. Z. (2011). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *5*, 55-80.

Aydurmuş, L. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı üstbiliş becerilerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42),1-21.

Batur, Z., & Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değerler eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitime katkısı. *Turkish Studies, 7*(4), 1031-1049.

Belet, D., & Deveci, H. (2008). *Türkçe ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi*, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 2-4 Mayıs, Çanakkale.

Biryukov, P. (2004). Metacognitive aspects of solving combinatorics problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, *25*(1), 1–19.

Blakey, E. & Spence, S. (1990). *Developing metacognition.* Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources.

Boyacı, N. P., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, *31*, 145–173.

Brannen, J. (2005). *Mixed methods research: A discussion paper*. ESRC National Centre for Research Methods (NCRM Methods Review Papers).

Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2011). Measuring strategic processing when students read multiple texts. *Metacognition and Learning, 6*(2), 111–130. doi:10.1007/s11409-011-9075-7

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Büyükdüvenci, S. (2001). *Felsefece eğitişim: Eğitim felsefesi yazıları*. Ankara: A Yayınevi.

Büyükdüvenci, S. (2008). Çocuklarla felsefe (Yayınlanmamış ders notları). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. bs.). Ankara: Pegem.

Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, *22*(1), 13-24.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155-159.

Cohen, A. D. (1994). Strategies in learning and using a second language. London: Longman.

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.

Costa, A. L. (1984). *Mediating the metacognitive. Educational Leadership*, *42*(3), 57–62.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*, (Chapter 1). http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2009*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.

Creswell, J. W. (2014*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çetin, B. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri* (Cilt II). Gazi Üniversitesi. Ankara: Kök.

Çetinkaya, P. (2000). *Metacognition: Its assessment and relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude for sixth grade student.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Çotuksöken, B. (2005). Sözel Bildiri, *II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*, İstanbul.

Çotuksöken, B. (2006). Türkiye'de Türkiye'den felsefeye bakışlar. B. Çotuksöken & S. İyi (Der.), *Kimin (n)için felsefe?* içinde (s. 23–38). İstanbul: Heyamola.

Daniel, M.F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(5), 415–435.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2003). *Thinking about thinking: Metacognition.* The Learning Classroom: Theory into Practice. Stanford University School of Education.

Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitimine yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Değirmenci, T. (2018). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler öğretim programlarının üstbilişsel açıdan incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition: A domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 123–139.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.

Direk, N. (1993). Çocuklar için felsefe ve okul öncesi eğitim. *Eğitim ve Toplum,* (35).

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

Direk, N. (2006). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan.

Direk, N. (2008). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan.

Direk, N. (2009). *Bilgin Çocuk*. İstanbul: Pan.

Direk, N. (2011a). Neden çocuklar için felsefe? *Özne*, 14, 231-237.

Direk, N. (2011b). *Çocuklarla felsefe.* İstanbul: Pan.

Direk, N. (2013). Çocuklar için felsefe kitapları üzerine. B. Çotuksöken, & H. Tepe (Der.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 97-99). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Direk, N. (2014). Türkiye'de "çocuklar için felsefe" nin kurumsallaşması. B. Çotuksöken (Der.), *Çağın olayları arasında* içinde, (s. 64-72). İstanbul: Tarihçi.

Direk, N. (2016). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan.

Dombaycı, M.A. (2014). Philosophy for children and social ınquiry: An example of education for democratic citizenship through political philosophy. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(2), 85-101.

Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175-191.

Favieri, F., Forte, G., & Casagrande, M. (2022). The role of metacognition in academic performance: A systematic review. *Current Psychology, 41*, 1–16.

Field, Andy. (2009) *Discovering statistics using SPSS*, (3rd ed.). London:Sage.

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

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving.* In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologyst*, *34*(10), 906-911.

Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387.

Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). *Oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulama* (S. Durmuş, Çev.). Ankara.

Gama, C. A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. Doctoral Dissertation, University of Sussex.

Gardner, S. T. (2019). In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, philosophy, and education. *Teaching Philosophy, 42*(1), 61–64

Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 16*(3), 163-176.

Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 33*(1), 72-84.

Gasparatou, R., & M. Ergazaki (2015). Students' views about their participation in a philosophy program. *Creative Education, 6*(8), 726–737.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (Version 17.0)* (10th ed.). Boston: Pearson.

Green, S. B. & Salkind, N. J. (2014) *Using SPSS for Windows and Macintosh Analyzing and understanding data* (7th ed.). New Jersey: Pearson.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed- method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255–274.

Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hacker, D. J. & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning, 95*, 73-79.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.

Hançerlioğlu, O. (1995). *Düşünce tarihi*. İstanbul: Remzi.

Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe ansiklopedisi: Kavramlar ve akımlar* (1. cilt). İstanbul: Remzi.

Hand, M. (2008). *Can children be taught philosophy?* In M. Hand & C. Winstanley (Eds.), *Philosophy in Schools* (pp. 3–18). London: Continuum.

Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom* (2nd ed.). New York: Routledge.

Haynes, J., & Murris, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy and philosophy.* New York: Routledge.

Honer, S., Hunt, T.C., & Okholm, D.L. (2003). *Felsefeye çağrı.* (H. Ünder, Çev.). İstanbul: İmge.

Hsieh, W-Y., Ku, Y-M., & Chen, Y-H. (2013). Young children's metacognition in the context of telling a written story. *Early Child Development and Care, 183*(12), 1796-1810.

Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/metacogn.html adresinden 07.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

IAPC.(2002). Philosophy for children.https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/why-philosophy-for-children/ adresinden 08.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

IAPC.(2022).*IAPCcurriculum.*https://www.montclair.edu/media/montclairedu/cehs/documents/iapc-catalogue.pdf adresinden erişilmiştir.

IAPC. (tarih yok). *IAPC Timeline.* https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/timeline/ adresinden 06.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

Jacobs, J.E., & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist, 22*(3-4), 255–278.

Jackson, E.T. (1989). *A guide for teachers.* http://www.p4chawaii.org/wp-content/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf adresinden 06.01.2024 tarihinde erişilmiştir.

Jaspers, K. (2018). *Felsefe konuşmaları*. (A. Aliy, Çev.) İstanbul: Pinhan.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (4. baskı; S. B. Demir ve diğerleri, Çev.; s. 282–445). Ankara: Eğiten.

Joseph, N. (2010). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54*(2), 99-103.

Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized Environment. *Educational Studies in Mathematics*, *47*, 317-336.

Karadağ, F & Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 43*(195). 19-40.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6*(1), 23-37.

Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim, 37*(164),

Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma:*

Dördüncü sınıf örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *41*(1), 339-357.

Kemper, E., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 273–296). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kennedy, D. K. (2012). *I must change my life: A review of Matthew Lipman's A life teaching thinking.* Montclair State University.

Khadavi, A. & Kalan, S. M. (2022). Phenomenography of philosophy for children (P4C) program in primary education of Iran (policy, strategies and action). *Journal of Philosophical Investigations, 16*(38), 29–61.

Kılınç, A. T. (2021). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Koyuncu, E. D. & Demircan, H. Ö. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin incelenmesine ilişkin değerlendirici bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim, 47*(210), 161–191.

Köksal, N. (2005). Beyin temelli öğrenme. Ö. Demirel (Der.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 111–121). Ankara: Pegem.

Köseoğlu, F., Tümay, H. & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 224-233.

Köseoğlu, F., Tümay, H. & Üstün, U. (2010). Bilimin doğası öğretimi mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına uygulanması ile ilgili tartışmalar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(4), 129-162.

Köseoğlu, F. & Tümay, H. (2015). *Fen öğretiminde yapılandırıcılık ve yeni öğretim yöntemleri.* Ankara: Palme.

Kramarski, B., Mavarech, Z. R. & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics, 49*, 225-250.

Kuçuradi, İ. (2006). Felsefe nedir acaba? B. Çotuksöken & S. İyi (Der.), *Kimin için felsefe?* içinde (s. 115–123). İstanbul: Heyamola.

Kuçuradi, İ. (2013). Türkiye'de felsefe eğitimi. B. Çotuksöken & H. Tepe (Der.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 17–21). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kusaka, S. & Ndihokubwayo, K. (2022). "Metacognitive strategies in solving mathematical word problems: A case of Rwandan primary school learners." *SN Social Sciences, 2*, 186.

Lam, C. M. (2022). *A philosophy for children approach to professional development of teachers*. *Cambridge Journal of Education, 53*(1), 1–17. doi:10.1080/0305764X.2022.2056143

Lin, X. D. & Sullivan, F. R. (2008). Computers as metacognitive tools. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 281–298). New York: Springer.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Lipman, M., Sharp, M. A. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom.* Philadelphia: Temple University.

Lipman, M. & Sharp, A.M. (1984). *Looking for meaning: An instructional manual to accompany Pixie.* Washington, DC: University Press of America.

Lipman, M. (1996). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An overview.* State University of New York at Buffalo.

Lochhead, J. & Whimbey, A. (1987). *Teaching analytical reasoning through thinking aloud pair problem solving.* In J. E. Stice (Ed.), *New directions for teaching and learning: Developing critical thinking and problem solving abilities* (No. 30, pp. 73–92). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Makaiau, A. S. & Tanaka, N. (2018). Philosophy for children: A deliberative pedagogy for teaching social studies in Japan and the USA. *Journal of International Social Studies, 8*(2), 29–54.

Marge, J. J. (2001*). The effect of metacognitive strategy scaffolding on student achievement in solving complex math word problems*. Doctoral Dissertation, University of California, Riverside, ABD.

Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi.* (E. Çakmak, Çev.) İstanbul: Gendaş.

McCall, C. C. (1984). *Children and philosophy*. London: Routledge.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber / Qualitative research: A guide to design and implementation* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (old title omitted). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mevarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, *92*, 195-205.

Miller, C. (2013). *Philosophy goes to high school: An inquiry into the philosopher's pedagogy.* Doctoral Dissertation, University of Hawai, ABD.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mollaebrahimlou, E., Vahedi, S., Imanzadeh, A., & Gargari, R. B. (2025). The effectiveness of teaching Philosophy for Children (P4C) program at moral maturation in female first secondary school students. *Thinking and Children.* Advance online publication

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (p. 189–208). Thousand Oaks, CA: Sage.

Murris, K. (2013) The epistemic challenge of hearing child's voice. *Studies in Philosophy and Education, 32*(3), 245-259.

Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher-proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education, 35*(1), 63–78. doi:10.1007/s11217-015-9466-3

Nagel, T. (2004). *Her şey ne anlama geliyor? Felsefeye küçük bir giriş* (H. Gündoğdu, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Nottingham, J. A. (2010). *Challenging learning*. Alnwick, Northumberland: JN Publishing.

Nottingham, J. (2014). The learning pit. http:// thequohaslostitsstatus. weebly. com/ uploads/ 5/4/2/3/54231535/the_learning_pit.pdf adresinden 16.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Nottingham, J. (2017). *Introduction to the learning challenge.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Nottingham, J. (2017, 10 Mayıs). *The learning challenge. YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=YOlSXD7nzmE adresinden 16.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Nurfazri, M. & Irwansyah, F. S. (2024). *Fostering students' critical thinking skills through Philosophy for Children (P4C).* Gunung Djati Conference Series, *46*, 57–67.

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

O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neil, H.F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of the metacognitive awareness inventory. *Educational and Psychological Measurement, 56*(5), 928–941.

Özcan, S. , Sallabaş, M. E. & Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(2), 327–346.

Özsoy, G. (2006). Problem çözme ve üstbiliş. *V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri* (Cilt II). Ankara: Kök.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi**,** Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 713-740.

Pallant, J. (2017) *SPSS kullanma kılavuzu* (2. baskı; S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı.

Panadero, E. (2020). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 11*, 422.

Panaoura, A., & Philippou, G. (2005). Investigating secondary school students' metacognitive knowledge about geometry. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *36*(2–3), 201–212.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, School of Education.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice, 41*(4), 219–225.

Pugalee, D. K. (2001). Writing, Mathematics, and Metacognition: Looking for Connections Through Students' Work in Mathematical Problem Solving. *School Science and Mathematics*, *101*(5), 236-245.

Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal*, *85*(2), 279–290.

Saeed, N. (2003). Interview by M. Lipman. *Philosophy for children.* http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-gm adresinden 04.02.2022 tarihinde erişilmiştir.

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. San Diego, CA: Academic.

Schurter, W. A. (2001). *Comprehension monitoring and polya's heuristics as tools for problem solving bydevelopmental mathematics students*. Doctoral Dissertation, The University of the Incarnate Word, San Antonio, TX, ABD.

Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). *Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19*(4), s. 460–475.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351–371.

Schraw, G., & Graham, S. (1997). Self-regulation and writing. *Educational Psychologist, 32*(2), 87–98.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*(1–2), 113–125.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 207–231.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gazi.

Serin, Ö., & Korkmaz, Ö. (2018). Üstbilişsel stratejiler ve öğrenme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 1–10.

Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.

Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, *107*(1), 45-55.

Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2022). Can we teach non-cognitive outcomes? A quasi-experimental study of philosophy for children. *Education Sciences, 12*(5), 322.

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(1), 51-79.

Splitter, L. J. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Stake, R. E. (2005). *Qualitative case study.* In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443–466). USA: Sage.

Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise. *Instructional Science, 26*(1–2), 127–139.

Strauss, V. (2022, 3 Şubat). Why kids now more than ever need to learn philosophy. Yes, philosophy. *The Washington Post.*

Swartz, R. J. & Perkins, D. N. (1989). *Teaching thinking: Issues and approaches.* Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Boston: Pearson.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Mixed methods in social and behavioral research* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage .

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.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100.

Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken & H. Tepe (Der.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 77–94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Teong, S. K. (2002). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*, 45–46.

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

Tobias S. & Everson, H. T. (2002). Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring. *College Board Research Report,* 2002-3. College Entrance Examination Board, New York

Topping, K.J. & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 271–288.

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, Alanya.

UNESCO. (2007). *Philosophy: A school of freedom – Teaching philosophy and learning to philosophize.* 5 Mayıs 2022 tarihinde https://unesdoc.unesco.org adresinden erişilmiştir.

UNESCO. (2011). *Teaching philosophy in Europe and North America.* Paris. 14 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir.

Uygur, N. (1996). *Felsefenin çağrısı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar* (2. baskı). Ankara: Pegem A.

Valitalo, R., Juuso, H., & Sutinen, A. (2015). Philosophy for children as an educational practice. *Springer*, 79–92.

Vandergrift, L. (1997). *The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study.* Foreign Language Annals, *30*(3), 387–409.

Valitalo, R., Juuso, H., & Sutinen, A. (2015). *Philosophy for children as an educational practice. Studies in Philosophy and Education, 35*(1), 79–92. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2012). *Philosophy for children in transition : Problems and prospects*. Wiley-Blackwell.

Vansieleghem, N. (2014). What is philosophy for children? From an educational experiment to experimental education. *Educational Philosophy and Theory*, *46*(11), 1300-1310.

Veenman, M. V. J. (2005). *The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs?* In C. Artelt & B. Moschner (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 77–99). Münster: Waxmann.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning, 1*(1), s. 3–14.

Veenman, M. V. J. (2011). *Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: A discussion*. *Metacognition and Learning, 6*(2), 205–211. https://doi.org/10.1007/s11409-011-9080-x SpringerLink+1

Ventista, Ourania M. (2019). *An evaluation of the "philosophy for children" programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills.* Doctoral dissertation, Durham University, School of Education.

Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children*. Unpublished Doctoral Dissertation, II Graduate College of the Illinois Istitute of Technology, Chicago.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Ed.). England: Harvard University Press.

Warburton, N. (2017). *Felsefeye giriş.* (M. Arslan, & K. Cankoçak, Çev.) İstanbul: Alfa.

Wartenberg T. E. (2007). Philosophy for children goes to college. *Theory and Research in Education, 5*(3), 329-340.

Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids*. Lanham: The Rowman & Littlefield.

Wartenberg, T. E. (2012). Elementary school philosophy: A response. *Theory and Research in Education, 10*(1), 89–96.

Wittgenstein, L. (2005). *Tractatus logico-philosophicus.* (O. Aruoba, Çev.). İstanbul: Metis.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldız, E., Akpınar, E. & Ergin, Ö., (2006, Eylül). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişüstü algılarını etkileyen faktörler ve bilişüstü algıların öğrenme yaklaşımlarıyla ve akademik başarılarıyla ilişkisi.* VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.

Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N., & Ergin, Ö. (2009). İlköğretim öğrencileri için geliştirilen bilişüstü ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri .9*(3), 1573-1604.

Zimmermann, B.J., & Pons, M.M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614–628.

Zulkifli, H. & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (p4c) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(2). p.29-45.

EKLER

EK 1.Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü

Sayın Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda çocuklar için felsefe pedagojik yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel düşünme becerilerine etkisine ilişkin doktora tez çalışmamı sürdürmekteyim. Tezimle ilgili olarak öğrencilerle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 30-45 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Araştırmanın veri toplama ve raporlaştırma sürecinde bilimsel etik ilkelere uygun hareket edilecektir. Dolayısıyla sizinle yapacağımız görüşmelerden elde edilen veriler araştırma amaçlı kullanılacak, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacak, kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Yapacağımız görüşmede izniniz doğrultusunda yazılı kayıt, video ve ses kaydı alınacaktır.

Çalışmaya gönüllü katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Merve CEYLAN

Milli Eğitim Bakanlığı,

Katılımcı Onamı

Yukarıdaki beyan doğrultusunda görüşmeye gönüllü olarak katıldığımı, yazılı kayıt, video ve ses kaydının alınmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Öğrenci Adı Soyadı:

Öğrenci Velisi Adı Soyadı:

İmza:

Öğrenci Görüşme Soruları

Görüşme Ortamı : .....
Tarih : ...../...../.....
Başlangıç ve bitiş saati: ...../ .....
Görüşmeci : Merve CEYLAN
Görüşme Sayısı : .....
Görüşülen Kişi : .....
Cinsiyet : ( ) Kadın ( )Erkek

1. Kısaca kendini tanıtır mısın? (Kaç yaşındasın, kardeşin var mı?)
2. İlerde hangi mesleği yapmak istiyorsun? Neden bu mesleği yapmak istiyorsun?
3.Kitap okumayı sever misin? Hangi tür kitapları okumaktan hoşlanırsın? Ne sıklıkla kitap okursun?
4. Evinizde bir kitaplık var mı? Sana ait bir kitaplık var mı?
5. Okulda en sevdiğin ders nedir? Bu dersi daha çok sevmenin sebebi nedir? Peki en sevmediğin ders hangisi? Neden sevmiyorsun?
6. Ali okuldan eve gelir gelmez çantasını odasına atıp arkadaşlarıyla oynamak için dışarı çıktı. Ali arkadaşlarıyla oynadı, bisiklete bindi. Çok güzel vakit geçirmişti. Sonra birden aklına ödevi geldi oynarken saatin farkına varmamıştı. Hızlıca eve doğru koştu. Akşam olmuş ve yemek vakti gelmişti. Ali annesine ödevlerini yapması gerektiğini söyledi annesi akşam yemeği vakti olduğunu önce yemek yemesi gerektiğini söyledi. Ali yemeğini yedi tam ödevini yapacakken bu sefer de misafirleri geldi. Ali'nin çok sevdiği ve uzun zamandır görmediği arkadaşı ve ailesi gelmişti. Ali şimdi ödevini mi yapmalı yoksa uzun zamandır görmediği arkadaşıyla mı vakit geçirmeliydi?
Günlük hayatımızda bazen başımıza istemediğimiz şeyler gelebilir. Çözmemiz gereken sorunlarla karşılaşabiliriz. Böyle bir durumda;

- Sorunla karşılaştığında ilk önce ne düşünürsün?
- Sorunu çözmek için neler düşünür, hangi stratejilerden (ne tür çözüm yollarından) yararlanırsın?
- Sorunu çözerken zamanını nasıl kullanırsın?

7. Yukarıdaki örnekten hareketle kendini Ali ve arkadaşının yerine koyarak düşün. Arkadaşlarınla bir konuda fikir ayrılığı yaşadığın zaman ne yaparsın?

- Fikrini arkadaşlarına kanıtlamak için nasıl bir yol izlersin?
- Yanlış düşündüğünü fark ettiğin zaman ne yaparsın? Fikrini değiştirme sebebin neler olabilir?

8. Kendi düşüncelerinle ve yaptıklarınla arkadaşlarının düşüncelerini ve yaptıklarını karşılaştırır mısın? Bunun için neler yaparsın?
9. Son günlerde bir etkinlik yaptın mı? Nasıl bir etkinlik yaptın? Ortaya çıkardığın ürünü daha önce yaptığın ürünlerle karşılaştırır mısın? (Bir fikir, proje, ya da etkinlik) Nasıl?
10. Hedefine ulaşmak için neler yaparsın?
Ek: Öğrencinin ‘‘Yardımseverlik’’ argümanıyla ile ilgili düşüncelerini anlatan bir yazı yazması istenir.

İkinci Görüşme (Son Test) de yukarıdaki sorulara ek olarak öğrencilere sorulacak sorular;
11. Yaklaşık 12 hafta boyunca sizinle çocuklar için felsefe uygulamaları/kitap okuma oturumları gerçekleştirdik. Bu uygulamaların sonunda sende herhangi bir değişme oldu mu? Nasıl? (notların, düşünmen, sorun çözmen, arkadaşlarınla ilişkilerin, öğretmeninle ilişkilerin, ödev yapma davranışın vb.).
Ek: ‘‘Yardımseverlik’’ argümanıyla ile ilgili ön testte yazdırılan yazının tekrar yazılması istenir. Her iki yazı yorumlanarak aradaki fark analiz edilir.
12. Çocuklar için felsefe uygulama /kitap okuma oturumları süreci boyunca hoşuna giden şeyler nelerdi? Senin için en faydalı gördüğün şeyler nelerdi? Neden?
13. Çocuklar için felsefe uygulamaları/ kitap okuma oturumları esnasında yapmakta zorlandığın şeyler var mıydı? Nelerdir?
14. Çocuklar için felsefe uygulaması/kitap okuma oturumları yaparken şöyle olsaydı daha iyi olurdu dediğin bir şey var mı? Varsa nedir, açıklar mısın?

Deney ve Kontrol Grubu ile Yapılan Oturumlar Sonrası Öğrenci Günlükleri Soruları

1. Bugün öğrendiğim en ilginç şey……
2. Bugün öğrendiğim yeni bir şey……..
3. Bugün en beğendiğim şey……..
4. Bugün en beğenmediğim şey…….
5. Bugün en anlamadığım şey……
6. Bugün konuşmayı en çok istediğim şey…….
7. Bugün konuşmayı en çok istemediğim şey……

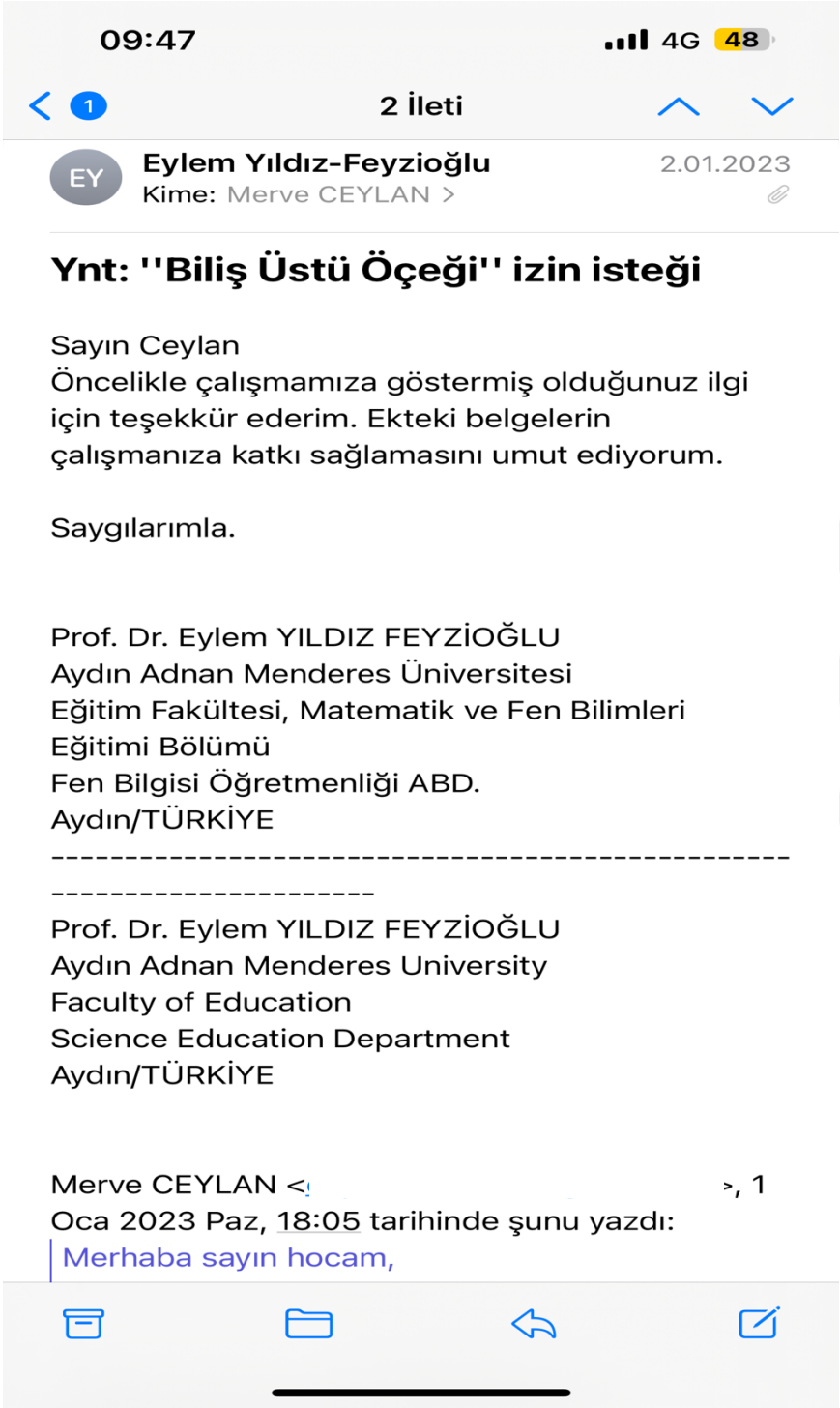
EK 2. Bilişüstü Ölçeği

BİLİŞ ÜSTÜ ÖLÇEĞİ

1.	Bir soruyu cevaplarken, nasıl yaptığımı kontrol ederim.	( )	( )	( )	( )
2.	Soruları cevaplarken doğru yapıp yapmadığımı kontrol ederim.	( )	( )	( )	( )
3.	Kafamdaki bilgileri kolay hatırlayabileceğim bir şekilde düzenlerim.	( )	( )	( )	( )
4.	Öğretmenin benden ne öğrenmemi beklediğini bilirim.	( )	( )	( )	( )
5.	Bir konuyu anlayıp anlamadığımı bilirim.	( )	( )	( )	( )
6.	Sınavlarda soruları cevaplamak için gerekli olan süreyi bilir ve kendimi ona göre ayarlarım.	( )	( )	( )	( )
7.	Ders çalışırken hangi stratejileri kullandığımı bilirim.	( )	( )	( )	( )
8.	Hangi düşünme biçimini ne zaman kullanacağımı bilirim.	( )	( )	( )	( )
9.	Sınavlarda gerek görürsem, düşünüş ve çözüm yollarımı değiştiririm.	( )	( )	( )	( )
10.	Bir sınavda soruları çözebilmek için belirli yöntemler kullandığımın farkındayım.	( )	( )	( )	( )
11.	Bir konuyu öğrenirken kullandığım stratejilerin ne kadar işe yaradığını bilirim.	( )	( )	( )	( )
12.	Bir işi yaparken hatalıysam, geri dönerek hatamı düzeltirim.	( )	( )	( )	( )
13.	Bir işi tamamladığımda amaçlarıma ne kadar ulaşabildiğimi sorarım.	( )	( )	( )	( )
14.	Öğrendiğim konunun günlük yaşamdaki yerini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )
15.	Bir konuyu öğrenmeden önce kendime o konuyla ilgili sorular sorarım.	( )	( )	( )	( )
16.	Daha iyi öğrenip, öğrenmemem bana bağlıdır.	( )	( )	( )	( )
17.	Bir problemle karşılaştığımda bir sürü çözüm yolu düşünür, en iyisini seçerim.	( )	( )	( )	( )
18.	Çalışırken hangi yöntemleri kullandığımın farkındayım.	( )	( )	( )	( )
19.	Bir konuyu öğrenirken ne kadar zamana ihtiyacım olacağını planlarım.	( )	( )	( )	( )

20.	Bir sınavdaki başarımı doğru olarak tahmin edebilirim.	( )	( )	( )	( )
21.	Bir bilginin benim için önemli olup olmadığını anlar, dikkatimi ona yoğunlaştırırım.	( )	( )	( )	( )
22.	Çalışmayı bitirdiğimde, öğrenebileceğim kadar öğrenip öğrenmediğimi anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )
23.	Tam olarak anlamadığım konuyu tekrar ederim.	( )	( )	( )	( )
24.	Kafam karıştığı zaman durur ve tekrar okurum.	( )	( )	( )	( )
25.	Sınav sorularını çözmek için birden fazla yol denemeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )
26.	Sınavda soruları cevaplarken, nasıl düşündüğümün farkındayım.	( )	( )	( )	( )
27.	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme yolları kullanırım.	( )	( )	( )	( )
28.	Bir soruyu çözdükten sonra kendime, daha kolay bir çözüm yolu olup olmadığını sorarım.	( )	( )	( )	( )
29.	Kendime düzenli olarak amaçlarıma ne kadar ulaşabildiğimi sorarım.	( )	( )	( )	( )
30.	Sınav sorularındaki ana düşünceleri bulmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )

EK 3. Ölçek İzin



09:47 4G 48

2 İleti

EY **Eylem Yıldız-Feyzioğlu** 2.01.2023
Kime: Merve CEYLAN >

Ynt: ''Biliş Üstü Öçeği'' izin isteği

Sayın Ceylan
Öncelikle çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Ekteki belgelerin çalışmanıza katkı sağlamasını umut ediyorum.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Eylem YILDIZ FEYZİOĞLU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD.
Aydın/TÜRKİYE

Prof. Dr. Eylem YILDIZ FEYZİOĞLU
Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
Science Education Department
Aydın/TÜRKİYE

Merve CEYLAN <[redacted]>, 1 Oca 2023 Paz, 18:05 tarihinde şunu yazdı:
> Merhaba sayın hocam,

EK 4. İl Milli Eğitim İzni

T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-71907948 09/03/2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Araştırma İzin Onayı (Merve CEYLAN)

GAZİ ÜNİVERSİTE REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 03.03.2023 tarihli ve E-80287700-302.08.01-603576 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız doğrultusunda, ÜniversitenizEğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Merve CEYLAN, Prof. Dr. Naciye AKSOY danışmanlığında yürüttüğü "Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarının Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması ilimiz Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu 3. sınıf öğrencileri ile yazılı kayıt, video ve ses kaydı ile araştırma yapmasına ilişkin Isparta Valilik Makamının 08.03.2023 tarihli ve 71796155 sayılı onayı ve mühürlü araştırma formlarının bir nüshası ekte gönderilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 sayılı Genelge'sinin 25. maddesi gereği anket çalışmasını ekte gönderilen mühürlü ve imzalı formlar çoğaltılarak kullanılacak olup, anket çalışmasının tamamlanmasından sonra 2020/02 sayılı Genelge'nin 28.maddesi doğrultusunda sonuç raporunun 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Hamdullah Suphi ÖZGÖDEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekler :
1-Onay (1 Adet)
2-Mühürlü Anket Formları (1 Adet-5 Sayfa)

EK 5. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2023-E.595441

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-595441 23.02.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Merve CEYLAN'ın, Prof.Dr.Naciye AKSOY'un** danışmanlığında yürüttüğü ***"Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarının Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi"***adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **07.02.2023** tarih ve **02** 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 rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 178

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Naciye AKSOY

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2023-E.595441

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 07.02.2023	**TOPLANTI SAYISI : 02**
ADI – SOYADI	**İMZA**
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA **BAŞKAN**	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İlkay ULUTAŞ	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Kemalettin DENİZ	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Prof.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	
Doç.Dr. Gökhan DELİCEOĞLU	
Doç.Dr.Elvan İNCE AKA	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 6. ÇİF Planı Uygulama Kılavuzu

ÇİF Planı Uygulama Kılavuzu

12 haftalık uygulama süresi boyunca 5 kitap kullanılacaktır. Her bir uyaran (kitap) 2 haftalık 4 felsefe oturumunda soruşturulacaktır. Hazırlanan ÇİF planları 4 oturumu içerecek şekilde planlanmıştır. (İlk ve son haftalar ön test- son test ve görüşmelerin uygulanması için ayrılmıştır.)

2 ve 3. Hafta ‘‘Bir fikirler ne yaparsın?’’ kitabı ile felsefe oturumları yapılacaktır.

4 ve 5. Hafta ‘‘İyi yürekli dev Memo’’ kitabı ile felsefe oturumları yapılacaktır.

6 ve 7. Hafta ‘‘Kurbağa ve Murbağa’yla Dört Mevsim (Sürpriz hikayesi)’’kitabı ile felsefe oturumları yapılacaktır.

8 ve 9. Hafta ‘‘Daha fazla kumkurdu (Çikolatalı pasta hikayesi)’’ kitabı ile felsefe oturumları yapılacaktır.

10 ve 11.Hafta ‘‘Daha fazla Kumkurdu (Doğru ve Adil Hikayesi) ’’ kitabı ile felsefe oturumları yapılacaktır.

Felsefe oturumları sırası ve süresince kazandırılmak istenilen Üstbilişsel İşlevler;

1.Bilgiyi, kendini tanımlama

2.Bilişe dair farkındalık(Amaçlılık)(Beyin fırtınası yaparak kavramla ilgili anahtar kelimeleri tahtaya yazma…)

3.Bilişe dair farkındalık(Planlama) (Metnin kurgusunun yeniden yapılması…)

4.Bilişin düzenlenmesi (Başlangıç ve takip soruları bu işlevin düzenlenmesi içindir.)

5.Sembolleştirme (Değerlendirme aşamasında yapılan Hikaye haritaları…)

6.Bilgiyi/stratejiyi/yöntemi özetleme (Değerlendirme aşamasında yapılan yazarın veya seçilen karakterin ağzından hikayeyi tekrar yazma, şiir yazma etkinlikleri, anahtar kelime ile metin yazma çalışmaları…)

7.Özdeğerlendirme (Her oturumun sonunda öğrencilerin tuttuğu günlükler bu basamağın gelişimi içindir.)

8.Özfarkındalık/Özyeterlilik (Oturumlar esnasında kendi fikrini savunması, yeri geldiğinde fikrini değiştirebilmesi, yüksek sesle düşünebilmesi…)

Milli eğitim müfredat programlarına bakıldığında üstbiliş ile ilgili kavramların farklı kategorilerde ele alındığı görülmüştür. Yetkinlikler kısmında ‘‘Öğrenmeyi Öğrenme’’ olarak ele almış. Kazandırılması zaruri yetkinlikler olarak adı geçen üstbilişsel yetkinliklerin daha sonra konuya dönüştüğü görülmüştür.

Türkçe dersi'nde ‘‘Kişisel Gelişim’’ temasında ele alınan "özdenetim, özdüzenleme, kendini tanıma, özeleştiri, özsaygı, özyeterlilik, zaman yönetimi" (MEB Öğretim Programı, 2019, s. 17) konularının üstbilişsel beceriler olduğu görülmektedir.

Bu bilgilerden yola çıkılarak ÇİF planları hazırlanmıştır.

İlk oturumda uyulması gereken kurallar birlikte belirlenir ve felsefe oturumlarının nasıl yapılacağı çocuklara anlatılır. ÇİF planlarında hazırlanan sorular, yapılan etkinlikler bu becerileri ortaya çıkarmak ve geliştirmek için yapılmıştır. Felsefe asla bitmez! sloganından hareketle; felsefeyi ders sınırları dışından çıkarıp eve taşımak için her oturumun sonunda aileyle tartışılacak bir soru bulunmaktadır. Her oturumun sonunda öğrenciler o günkü oturumla ilgili notlarını alacaklar ve ÇİF Değerlendirme Formu araştırmacıyla birlikte yapılacaktır.

Kontrol grubu için uygulanacak olan ÇİF planları Milli eğitim bakanlığının Serbest etkinlikler kazanım ve ÇİF planlarına göre hazırlanmıştır. Deney grubunda kullanılacak olan 5 kitap kontrol grubunda da kullanılacaktır. İki haftada bir kitap işlenecek olup uygulamanın10 hafta sürmesi beklenmektedir.

EK 7. Daha Fazla Kumkurdu (Doğru ve Adil Hikayesi) Kitabı ÇİF Planı

Her bir uyaran(kitap) 2 haftalık 4 felsefe oturumunda soruşturulacaktır. Hazırlanan ÇİF planı 4 oturumu içerecek şekilde planlanmıştır.

Kolaylaştırıcı **: Merve Ceylan**

Yaş **:** 8+

Süre **:** 80+80 dakika

Uyaran **:** ‘‘Daha fazla Kumkurdu (Doğru ve Adil Hikayesi) ’’ çocuk kitabı

Kavramlar **:** Doğruluk, adalet, paylaşmak, eşitlik, haklar

Amaçlar **:** Doğruluk, adalet, paylaşmak, eşitlik ve hak kavramları üzerine düşünme, bilgiyi, kendini tanımlama, bilişe dair farkındalık, bilişin düzenlenmesi, öz değerlendirme, bilgiyi/stratejiyi/yöntemi özetleme.

Felsefe Alt dalı **:** Ahlak Felsefesi

Süreç:

1. <u>Hazırlık/Giriş</u>

   (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması)

2. <u>Uyaran Paylaşımı</u>

   (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)

3. <u>Düşün/Paylaş</u>

Öğrencilerin başlangıç soruları hakkında düşünmesi ve fikirlerini açıklamaya hazır hissetmesi için kısa bir vakit verilmesidir. Daha sonra öğrenciler fikirlerini ifade etmeye başlarlar.

4. Soruşturan Topluluk

   (Katılımcıların takip soruları ve felsefi sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyaranın derin bir şekilde soruşturulması)

5. Değerlendirme

   (Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)

Isınma etkinliğiyle oturuma başlanır. Aklından bir sayı tut: Çocuklar ile tanışma esnasında hepsine akıllarından 1'den 5'e kadar bir sayı tutması istenir. Çocukların tuttuğu sayı kadar kendisi hakkında bilgi vermesi istenir. Bu sayede çocukların benlikleri hakkında fikir sahibi olmaları, kendilerini ifade etmeleri ve çocuklarla ilgili bilgi sahibi olunması sağlanır.
Çocukların eline bir top verilerek topu eline alanın katkıda bulunması istenir. Böylece öğrencilerin cevap verme konusundaki isteklerinin artması sağlanır.

Zackarina ile Kumkurdu kumsalda futbol maçı yapıyorlardı. Gerçek bir maçtı. Kimin kazanacağı da dünden belliydi.

-"İşteee! Goll!" diye bağırdı Kumkurdu.

-"Tam isabet! Bir gol daha!'' Kendini sırtüstü yere attı, dört patisini birden havaya kaldırıp salladı. Bu onun yedinci golüydü. Her golden sonra böyle yapıyordu. Sevinçle bağırıyor ve uluyor ve sırtüstü yere yatıp patilerini sallıyordu. Ama Zackarina üzgündü. O yalnızca iki gol atabilmişti.

-"Sen kazandın" dedi Kumkurdu' na.

-"Ne? Kazandım mı?"Kumkurdu ayağa kalkıp gururla gerindi. Zackarina'ya göre hiç adil bir sonuç değildi. Kumkurdu ondan fazlaydı, dört ayağı vardı. Topa dört ayakla vurarak

kazanmak marifet değildi yani. Kim olsa kazanırdı. Topu öfkeyle kumların üzerine attı ve sert bir tekme savurdu. Bir top mermisi gibi uçan top kumsalı geçti, dikenli ardıç çalılarının ortasına düştü.

-"Git sen al" dedi Zackarina. "Ben çok yorgunum.''

-"Yok ya!" dedi Kumkurdu. "Onu oraya sen attın.''

-"Evet, ama sen daha yakınsın" dedi Zackarina ve hemen bir adım geriledi Zackarina'nın gerilediğini gören Kumkurdu burnunu kırıştırdı. Zackarina uzanıp Kumkurdu' nun sırtını okşadı.

Başlangıç sorusu :

Kumkurdu'nun maçı kazanmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Takip soruları:

Zackarina neden bu kadar kızmış olabilir?

Zackarina neden topu almak istememiş olabilir?

Topu almaya kim gitmiş olabilir?

Felsefi sorular :

Hoşumuza gitmeyen durumlarda nasıl davranırız?

Hayatta her zaman istediğimizi elde edebilir miyiz? Nasıl?

Önemli olan sonuç mudur yoksa gösterdiğimiz çaba mı?

-"Üstelik çok da iyi kalplisin" dedi "Değil mi? Hem de çok!" Kumkurdu ışıldadı.

-'' İyi kalpli? Elbette! O bütün evrenin en iyi kalplisiydi! "Tabii, gidip alırım" dedi "Üç saniye sürer!" Kumsaldan yukarı doğru fırladı, çalıların arasına dalıp kayboldu. Zackarina oturdu ve bekledi üç saniyeden daha fazla bekledi ama ne Kumkurdu ne de top geri geldi. Sonunda kalktı, Kumkurdu' nun içinde kaybolduğu çalılıklara gitti. Çalılığın içi güneşten kavruluyordu sessiz ve sakindi. Yalnızca denizden gelen hafif dalga sesleri duyuluyordu, fısıltı kadar hafif. Zackarina' nın çıplak ayaklarının altındaki toprak kuru ve sıcaktı. Adım adım ilerledi. Sık yapraklı bir dalı kenara çekip geçti, işte Kumkurdu oradaydı. Kumların

üzerine yüzüstü uzanmıştı. Parlak sarı ışıltılı kürkü ve keskin mavi bakışlarıyla atılmaya hazır bekliyordu.

-"İnanılmaz'' diye mırıldandı. "Hayal gibi…'' Zackarina onun baktığı yere baktı ve ne demek istediğini anladı.

-Yaban çilekleri! Çalıların arasında yaban çilekleri vardı. Ama öyle bilindik yaban çileklerinden değil! Zackarina bu kadar büyük, bu kadar kırmızı ve bu kadar lezizlerini daha önce hiç görmemişti. O kadar parlak, o kadar ışıltılılardı ki. Bir de öyle güzel kokuyorlardı ki… Kokusundan neredeyse tatlarını alabiliyordu.

-"Of, ne kadar güzeller!" dedi "Yalnızca birkaç dakika daha'' diye mırıldandı Kumkurdu. "Yalnızca biraz, birazcık daha güneş… İşte o zaman muhteşem olurlar…"

Zackarina aç gözlerini çileklere dikip hızla saydı çok değillerdi, yalnızca on tane idiler. Bir kez daha saydı, bu defa parmağıyla ve daha dikkatli. Sonra ilerleyip Kumkurdu' nun karşısına dikildi.

-"Her birimize beş tane'' dedi yüksek sesle. "Değil mi?" Kumkurdu başını kaldırıp gözlerini kırpıştırdı.

-"Ne? Şey… Bak sen!" dedi "Yani… Merhaba… Sen burada mıydın?''

-"Evet'' dedi Zackarina.

-"Paylaşmak gerek her şey paylaşılmalı." Kumkurdu ayağı dikilip burnunu ovdu.

-"Öyle mi? Paylaşmalı mıyız?''dedi. "Beş sana, beş bana, öyle mi?''

- "Evet" dedi Zackarina, "Adil olanı bu''

-"Ama onları ben buldum" dedi Kumkurdu. "Herhalde en adili hepsinin benim olması''

''Ama topu buraya ben attım" dedi Zackarina. "Ben olmasam buraya gelip çilekleri bulamayacaktın, aslında en çok benim onlar.''

Takip soruları:

Zackarina Kumkurdu'na neden iyi kalpli olduğunu söylüyor?

Zackarina Kumkurdu'nu kandırıyor mu? Bunu neden yapıyor?

Zackarina neden dağ çileklerini paylaştırma hakkını kendisinde görüyor?

Zackarina Kumkurdu'na söz hakkı veriyor mu?

Yaban çileklerini adil bir biçimde nasıl paylaşmalılar? Neden?

Zackarina' nın adil olana tek başına karar vermesi doğru mudur? Neden?

Felsefi sorular :

Adil olan nedir? tahtaya yazıp gelen fikirler etrafında notlar alınır.

Adaletli olmak ne demektir?

Adalet insanların yarattığı bir şey midir?

Adil bir paylaşım nasıl olmalıdır? Eşitliğe göre mi, ihtiyaçlara (hakkaniyete) göre mi?

Adil paylaşımın ölçütü nedir?

Eşit olmayanlara eşit davranmak adaletsizlik sayılır mı?

Her şey paylaşılmalı mıdır?

-"Ama ben daha tatlıyım" dedi Kumkurdu. Dudaklarına şirin bir ifade verip uzattı. Ama Zackarina yalnızca güldü. Tatlıymış! Bunun konuyla ne ilgisi vardı? Daha tatlı olan niçin daha çok çilek alacaktı ki?

-"Peki, en iyi kalpliye ne dersin?" dedi Kumkurdu." Kim en iyi kalpliyse, o almalı çileklerin hepsini!'' Zackarina ne diyeceğini bilemedi ama şansına, cevap vermekten kurtuldu. Çünkü ardıç ağacından aşağı küçük gri bir kuş inmişti. Hızla bir yaban çiçeği alıp tekrar havalandı. Hemen arkasından da bir sürü minik kuş cıvıl sesi duyuldu. Zackarina bu seslerin bir kuş yuvasına geldiğini anladı yavru kuşların sesleriydi. Derin bir iç çekti. Belki de bu yaban çilekleri yavru kuşları aitti. Onların yemeğiydi. Kendisi acıktığında eve gidip yemek yiyebilirdi.

Takip soruları:

Kumkurdu neden tatlı olduğunu söylüyor?

Zackarina daha önce Kumkurdu'nun çok iyi olduğunu bu yüzden topu alması gerektiğini söylemişti. Kumkurdu tatlı olduğunu söyleyerek Zackarina' nın yaptığı şeye benzer bir şey mi yapmaya çalışıyor?

Zackarina Kumkurdu'na cevap verecek olsaydı cevabı nasıl olurdu?

Zackarina kuşları görünce neden derin bir iç çekti?

Sizce Zackarina bu durumda ne yapacak?

Felsefi sorular :

Eşitlik nedir? Adaletle eşitlik arasındaki fark var mıdır? Varsa nedir?

Herkes eşit pay alırsa herkes istediğini elde edebilir mi?

Herkes istediğini elde ederse herkes istediğini alabilir mi?

Dünya'da bize sunulan şeyleri paylaşmalı mıyız? Nasıl paylaşmalıyız?

-"Bak şimdi her şey çok zorlaştı" dedi "Evet, öyle oldu" dedi Kumkurdu. "Sen gelip paylaşmak istediğin için''

-"Yoksa hepsini yalnız yiyecektin, değil mi?'' dedi Zackarina.

-"Yok, hepsini sana vermeyi düşünüyordum" dedi Kumkurdu. "Futbol maçının ödülü olarak." -"Ama maçı sen kazandın" dedi Zackarina. Kumkurdu başını salladı.

-"Evet, kesinlikle ben kazandım" dedi.

-"İşte bunun için ödülü sen almalısın ya!" "Niçin beni almalıyım?" dedi Zackarina."Kaybettiğin için, elbette" dedi Kumkurdu. Zackarina, Kumkurdu'na baktı kendisiyle alay mı ediyordu? Ama öyle görünmüyordu. Her zamanki neşesi vardı üzerinde, alaycı bir hali yoktu.

-"Ama tam tersi olamaz mı?" dedi Zackarina. "Ödülü kazanan alır ya." Kumkurdu şaşırarak baktı. Birkaç gündür duyduğu en tuhaf şeydi bu. Ödülü için kazanan alacaktı ki?"

- ''Ama bu hiç adil bir şey değil ki!" dedi.

-"Niçin adil değil?" dedi Zackarina.

-"Bunu bilmeyecek ne var?" dedi Kumkurdu "Ben kazandığım için zaten mutluyum. Ödüle ihtiyacım yok herhalde.

"İşte bu yüzden bütün yaban çileklerini Zackarina alacaktı. Çileklerin sekizini toplayıp bir ota dizdi. Son çileği kuşlara bıraktı.

Sonra gidip yassı kayanın üzerine oturdular. Muhteşem çilekler ve parlak güneş ışıklarıyla bir güzel ziyafet çektiler.

-"Top oynamak çok eğlenceli, değil mi?" dedi Zackarina. Kumkurdu'da öyle düşünüyordu ama yine de biraz üzgündü. Gözünü uzaklara dikti. Topu dört patisiyle birden kontrol etmek çok zordu. Top patilerine patileri de birbirine dolaşıyordu. İki ayağı olsa kesinlikle daha kolay olurdu. Hatta haksız kolay.

Takip soruları:

Ödülü kazanan mı almalı kaybeden mi? Neden?

Zackarina'nın kuşlara çilek bırakma sebebi ne olabilir?

Kumkurdu'nun düşüncesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Kumkurdu haklı olabilir mi?

Kumkurdu ''Haksız kolay'' derken ne demek istemiş olabilir?

Yaban çileklerini adil bir şekilde paylaştılar mı?

Felsefi sorular :

Neyin adil olduğuna kim karar verir?

Düşmanlarımıza karşı da dostlarınıza karşı olduğumuz kadar adil olmalı mısınız?

Kendinize karşı adil olmayabilir misiniz? Neden?

Kendimize karşı adil olmak için kendimizi iyi tanımamız mı gerekir?

Bütün insanları üzerinde anlaştıkları haklar var mıdır? Varsa nelerdir?

Değerlendirme:

- Ailelerinizle ''doğruluk, adalet, paylaşmak, haklı olmak, eşitlik'' kelimeleri arasındaki ilişkiyi tartışın. Anne babalarınızdan gelen cevaplara yeni sorularla karşılık vererek bugün yaptığımız gibi bir tartışma yapın. Önümüzdeki hafta anne ve babalarınızın tepkilerini, yeni fikirler edinip edinmediğinizi not almanızı ve gerekçeleriyle açıklamanızı isteyeceğim. (İlk oturumun değerlendirme sorusu)
- Katılımcılardan hikâyeye kendilerine göre adil bir paylaşımla biten bir son yazmaları istenir. Bu sonun neden adil olduğu konuşulur.

- Bir süper kahraman olsaydınız; Hangi özel güçlere sahip olmak isterdiniz? Bu güçleri nasıl kullanırdınız? Nasıl bir kostüm isterdiniz? Süper kahramanlar güçlerini nasıl kullanmalıdır?
- Söylediğiniz bir şeyi doğru yapan nedir? Aşağıdaki sorulara Doğru(D) ve Yanlış(Y) yanıtlarını uygun olduğunu düşündüğünüz şekilde yazın. (Cevaplar tartışılır ve gerçekliğe karşılık gelen doğru önermeler ortaya çıkarılır.) White, D.A., (2001).

1. Eğer birçok insan bir şeyin doğru olduğuna inanıyorsa, o şey doğru olmalıdır.
   D__ Y__
2. Eğer siz bir şey söylerseniz ve ben inanırsam, her ne söylediyseniz, o doğrudur.
   D__ Y__
3. Eğer ben bir şey söylersem ve söylediğim şeyin doğru olduğuna inanıyorsam, o zaman o şey doğrudur.
   D__ Y__
4. Eğer siz bir şey söylerseniz ve doğru olduğuna inanıyorsanız, ben de tam tersini söyleyip kendi söylediğimin doğruluğuna inanıyorsam, ikimiz de doğru bir şey söylemiş olur muyuz?
   D__ Y__

Uyaran hakkında yorumlar ve ekler:

- Öğrencilerden gelen uyaranla ilgili yorumlar buraya not alınacaktır. Sorgulama hakkında yorumlar ve ihtimaller:
- Öğrencilerden gelen sorgulama diyaloglarındaki sorular ve cevaplar buraya not alınacaktır.

EK 8. Daha Fazla Kumkurdu (Çikolatalı Pasta Hikayesi) Kitabı ÇİF Planı

Her bir uyaran(kitap) 2 haftalık 4 felsefe oturumunda soruşturulacaktır. Hazırlanan ÇİF planı 4 oturumu içerecek şekilde planlanmıştır.

Kolaylaştırıcı **: Merve Ceylan**

Yaş **:** 8+

Süre **:** 80+80 dakika

Uyaran **:** ‘‘Daha Fazla Kumkurdu (Çikolatalı Pasta Hikayesi) ’’ çocuk kitabı

Kavramlar : Kurallar, Karar almak, Sorumluluk

Amaçlar : Kurallar, karar almak, sorumluluk kavramları üzerine düşünme, bilgiyi, kendini tanımlama, bilişe dair farkındalık, bilişin düzenlenmesi, sembolleştirme, öz farkındalık kazanma

Felsefe Alt dalı **:** Ahlak Felsefesi

Süreç:

6. Hazırlık/Giriş

   (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması)

7. Uyaran Paylaşımı

   (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)

8. Düşün/Paylaş

Öğrencilerin başlangıç soruları hakkında düşünmesi ve fikirlerini açıklamaya hazır hissetmesi için kısa bir vakit verilmesidir. Daha sonra öğrenciler fikirlerini ifade etmeye başlarlar.

9. Soruşturan Topluluk

   (Katılımcıların takip soruları ve felsefi sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyaranın derin bir şekilde soruşturulması)

10. Değerlendirme

    (Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)

Isınma etkinliğiyle oturuma başlanır.

Sona kalan kazanır: Çocukların hepsi ayağa kalkar kolaylaştırıcı onlar hakkında çeşitli tahminlerde bulunur, tahminlerin kendisi ile alakalı olan çocuklar oturur. En son ayakta kalan öğrenciye kadar süreç devam eder. En son ayakta kalan çocuk kazanır. Örnek: Mayıs ayında doğanlar otursun, evinde evcil hayvan besleyenler otursun, çikolatalı pasta sevmeyenler otursun..vb.

Zackarina, annesi ve babasıyla birlikte deniz kıyısında bir evde yaşıyordu. Evlerinin önünde iki huş ağacı vardı. Bu ağaçların arasına bir hamak gerilmişti. Bugün bu hamak bir korsan gemisi, Zackarina' da geminin kaptanıydı. Yedi deniz dolaşıp korsanlık yaptıktan, savaşlara katılıp kasırgalarla boğuştuktan sonra canı bir şeyler çekti… Pasta, börek gibi bir şeyler. Gemisini terk edip eve koştu, hızla mutfağa daldı. Mutfağın tam ortasında durdu, derin bir nefes aldı.

Mmm! Çok güzel kokuyordu!

-"Çikolatalı pasta mı?" dedi babasına. "Çikolatalı pasta mı yaptın?" aslında sormasına gerek yoktu. Pasta oradaydı işte, masanın ortasında duruyordu; yuvarlaktı, güzeldi, parlak bir çikolata tabakasıyla kaplıydı.

-"Bir dilim ister misin?" dedi babası.

-"Evet, elbette isterim!" dedi Zackarina. Babası büyük bir dilim kesip bir tabağa koydu. Zackarina bir kaşık alıp masaya oturdu.

-"Şapkanı çıkar" dedi babası.

-"Ama ben korsan kaptanım, görmüyor musun?" dedi Zackarina.

-"Tabii, tabii" dedi babası, "Ama ne konuşmuştuk biliyorsun. "Zackarina kaşığı bir kenara bırakıp şapkasını çıkardı. Yan tarafında iki beyaz çizgi olan, siyah bir şapkaydı. Bu tür bir şapkayı yalnızca korsan gemisi kaptandır takabilirdi. Bu şapka olmasa gemiye kimin yönettiği nereden bilinecekti? Zackarina önce elindeki şapkaya, sonra babasına, ardından da tabağındaki pastaya baktı. Şapkasını tekrar başına geçirdi.

-"Ama oldu mu şimdi?" dedi babası. "Yemek masasında şapka ile oturulmayacağına karar vermiştik ya…" Zackarina pasta tabağını önünden itip ayağa kalktı.

-"Artık canım pasta istemiyor" dedi.

Başlangıç sorusu :

Zackarina neden böyle davranmış olabilir?

Zackarina için şapkası önemli midir? Neden?

Zackarina'nın canı pasta istemekten gerçekten vazgeçti mi?

Takip soruları:

Zackarina'nın babası masada şapka takılmasını neden istemiyor olabilir?

Hayatta her zaman istediklerimizi yapabilir miyiz?

Felsefi sorular :

İstek nedir?

İki kişi aynı anda aynı şeyi isterse ne olur?

İsteklerin bir sınırı var mıdır? Varsa nedir?

Dışarı çıktı, kumsala doğru yürüdü. Patikada sağa sola koşturan bir sürü karınca vardı. Zackarina yolundan çekilmelerini söyledi karıncaları ama karıncalar dinlemedi. Bunun üzerine Zackarina, ayaklarını öfkeyle yere vurarak üzerlerine gitti.

-"Öyle ha! gelin bakalım" dedi. Zackarina' nın ayak seslerini yalnızca karıncalar değil, kumsalda, kumların derinlerinde yatan, eşi benzeri olmayan bir hayvanda duydu. Kulakları hareketli, burnu meraklıydı ve çöl kumu kürkü altın gibi parlıyordu.

Derin bir uykuya dalmış, mavi düşlerinin en mavisini görürken görüntüye uyanmıştı. Sanki dünya sarsılıyordu. Kumları kazarak dışarı, güneşe çıktı. Zackarina sahile indiğinde kumkurdu gün gibi serilmişti kumlara, gözleri ışıl ışıldı.

-"Merhaba" dedi Zackarina. Dertli olduğu sesinden belliydi.

-" İyi sabahlar" dedi Kumkurdu. Zackarina bir dal parçası aldı, kumların üzerine büyük bir daire çizdi. Ardından da kollarını kavuşturup dairenin ortasına dikildi.

-"Burası benim Ülkem" dedi. "Burada kararları ben veririm." Kumkurdu bir sıçrayışta yerinden kalktı, dairenin etrafında bir tur attı. Bu yeni ülke hoş bir yere benziyordu. Çok yuvarlak ve kumluydu. Dairenin içine uzun bir adım attı, sonra bütünüyle içine girdi.

-"Peki şimdi?" dedi. "Şimdi birlikte karar vereceğiz" dedi Zackarina. "Çünkü Rackarina ülkesinde böyle yapılır."

-"Rackarina ülkesi mi?" dedi Kumkurdu, burnunu karıştırdı.

Takip soruları:

Zackarina neye dertlenmiş olabilir?

Zackarina tek başına mı karar almak istiyor?

Zackarina yaşadığı yerden memnun mudur? Neden?

Zackarina kendi ülkesinde her istediğini yapabilir mi?

Kumkurdu Zackarina'nın fikrini beğendi mi?

Zackarina ve Kumkurdu farklı şeyler istiyor olabilirler mi?

Felsefi sorular :

Bir şeye karar vermek zor mudur, kolay mıdır?

Kararları kimler verir?

Farz edelim ki bir ülke kurdunuz. Ülkedeki canlılar sizin her istediğinizi yapacaklar. Neler isterdiniz?

-"Yok, bence ''Kurtlar Ülkesi'' diyelim" dedi.

-"Ama önce ben söyledim" dedi Zackarina.

-"Ama ben de daha önce düşündüm" dedi Kumkurdu.

-"Oyumu kesinlikle Kurtlar Ülkesi'nden yana kullanıyorum. "Kumkurdu bir patisini havaya kaldırdı. Zackarina oyunu tabii ki Rackarina Ülkesi'nden yana kullandı, iki elini birden havaya kaldırdı.

-"Ben kazandım" dedi. Kumkurdu yalnızca gülümsedi, sırtüstü yattı ve dört patisini birden havaya kaldırdı. Zackarina onu taklit etti, oda sırtüstü yatıp ayaklı elleriyle oy kullandı. Kumkurdu bu defa kuyruğunu da havaya kaldırdı.

-" Dörde karşı beş" dedi. "Yaşasın Kurtlar Ülkesi!" Zackarina hemen itiraz etti. Kuyrukla oy kullanmak hile yapmak demekti. Kumkurdu kulağının arkasını kaşıdı, biraz düşündü. Belki de en iyisi ikisini birden kullanmaktı. Bir gün Rackarina Ülkesi, ertesi gün Kurtlar Ülkesi derlerdi.

-" En iyisi bu, ne dersin? dedi.

-"Hayır, yarım iyisi!" diye somurttu Zackarina. Kumkurdu başını yana eğdi ve bu işi dövüşerek halletmeyi önerdi. Zackarina'ya göre bu hiç de adil bir çözüm değildi. Kumkurdu çok güçlüydü, neredeyse bir volkan kadar güçlü.

-"Şu isim konusunu başka türlü çözemez miyiz?" dedi.

-"Her zaman başka bir yol vardır" dedi Kumkurdu.

-"Örneğin kafa üstü dikilebiliriz." Öyle yaptılar. Bu yuvarlak, kumlu ülkenin, kafa üstü dikilmek için çok iyi bir yer olduğunu fark ettiler. Özellikle iki kişi birlikteyken, arada birbirlerine tutunabiliyorlardı. Gökyüzü ile deniz arasında kafa üstü dikilmiş dengelerini sağlamaya çalışırlarken akıllarına bir şey geldi.

-"Buldum!" dedi Zackarina.

- "Kafaüstüduranlar Ülkesi!"

-"Ne tesadüf!"dedi Kumkurdu. "Benim aklıma gelen de bu. Kafaüstüduranlar Ülkesi." Yuvarlak ülkelerine nihayet bir isim bulmuşlardı. Zackarina evine dönerken karınca patikasını tepinmeden geçti.

Takip soruları:

Zackarina neden Kumkurdu'nun tekliflerini kabul etmiyor?

Kumkurdu hile yapmış mıdır?

Siz olsaydınız bu sorunu nasıl çözerdiniz?

Oylama yapmak adaletli bir seçim midir?

Siz onların yerinde olsaydınız nasıl bir isim bulurdunuz? Neden?

Felsefi sorular :

Güçlü olan haklı mıdır? Kaba kuvvet insanı haklı çıkarır mı?

Sorumluluk nedir?

İnsan kendi yaptıklarından sorumlu mudur? Nasıl?

İnsan başkasının yaptıklarından sorumlu mudur? Nasıl?

Babası mutfakta oturmuş kitap okuyordu. Pasta diliminin olduğu tabak hala masada duruyordu. Zackarina masaya oturup yemeye başladı.

-"Şapka nerede?" diye sordu babası.

-"Kumsalda unuttum." dedi Zackarina. Pastanın üzerindeki çikolata tabakasından bir parça koparıp ağzına attı.

-"Bir de," dedi, "Yemek masasında şapka ile oturulmaz diye bir karar almadık.''

- "Öyle mi… Almadık mı?'' dedi babası.

-"Hayır, annemle sen aldınız" dedi Zackarina. "Ben değil.''

Babası bir süre düşündü. Gerçekten öyle miydi?

-"Madem öyle,'' dedi babası."Peki bu akşam birlikte bir karar alırız. Annen işten döndüğünde. Zackarina başını sallayarak onayladı.

-"İyi, bir de bu kararı Kafaüstüduranlar Ülkesi'nde alırsak çok memnun olurum. Sonra tabağı yaladı. Babasının çikolatalı pastası gerçekten lezizdi. Korsan lezizi…

Takip soruları:

Zackarina pasta yemeye nasıl karar vermiş olabilir?

Zackarina artık şapkasını önemsemiyor olabilir mi?

Zackarina alınan kararlara katılmak istediğini mi söylüyor?

Zackarina kendi almadığı kararlara uymak istemiyor mu? Neden?

Zackarina'nın babası birlikte karar almak konusunda ne düşünüyor?

Zackarina'nın sorumlulukları var mıdır? Nedir?

Bizim de sorumluluklarımız var mıdır? Nelerdir?

Sorumluluklar başkası tarafından hatırlatılmalı mıdır?

Çocukların ve yetişkinlerin sorumlulukları aynı mıdır?

Felsefi sorular :

Sorumluluklarımız olmasaydı nasıl bir dünya bizi beklerdi?

Zorunlu olmadığımız ama yerine getirme yükümlülüğümüzün olduğu sorumluluklarımız nelerdir?

Ne olursa olsun asla bozulmaması gereken kurallar var mıdır?

Diğer insanlarla ilişkilerimizde yazılı kurallar olmadığı halde bize öyle olduğunu hissettiren davranışları sergilememizin nedenleri nelerdir?

Değerlendirme:

- Ailelerinizle kurallar ve sorumluluklarla ilgili tartışın. Anne babalarınızdan gelen cevaplara yeni sorularla karşılık vererek bugün yaptığımız gibi bir tartışma yapın. Önümüzdeki hafta anne ve babalarınızın tepkilerini, iyi birer soruşturmacı olup olmadıklarıyla ilgili düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklamanızı isteyeceğim. (İlk oturumun değerlendirme sorusu)

- Öğrencilerden kendisi, evindeki, okulundaki, çevresindeki, ülkesindeki ve dünyadaki olay ve durumlarda sorumlu olduğunu düşündüğü konularla ilgili bir yazı yazmaları istenir.
- Vikingler çizgi filminin sorumluluk, haklar ve kararlarla ilgili olan ‘‘Deniz Kızının Şarkısı’’ isimli bölümünün ilk 1 dakikası izletilir ve üzerine konuşulur.
- Öğrenciler tuttukları ders günlük defterlerine daha önce hazırlamış olduğum soruları cevaplar.

Uyaran hakkında yorumlar ve ekler:

- Öğrencilerden gelen uyaranla ilgili yorumlar buraya not alınacaktır.

Sorgulama hakkında yorumlar ve ihtimaller:

- Öğrencilerden gelen sorgulama diyaloglarındaki sorular ve cevaplar buraya not alınacaktır.

EK 9. ‘‘İyi Yürekli Dev Memo’’ Kitabı ÇİF Planı

‘‘İyi Yürekli Dev Memo’’ Kitabı ÇİF Planı

Her bir uyaran(kitap) 2 haftalık 4 felsefe oturumunda soruşturulacaktır. Hazırlanan ÇİF planı 4 oturumu içerecek şekilde planlanmıştır.

Kolaylaştırıcı **: Merve Ceylan**

Yaş **:** 8+

Süre **:** 80+80 dakika

Uyaran **: ‘‘**İyi Yürekli Dev Memo’’ çocuk kitabı

Kavramlar : Yardımseverlik, iyilik, fedakarlık, duyarlılık,iletişim,ilişkiler, duygular

Amaçlar : Bilgiyi, kendini tanımlama, bilişe dair farkındalık, bilişin düzenlenmesi, öz değerlendirme, öz farkındalık kazanma, sembolleştirme.

Felsefe Alt dalı **:** Ahlak Felsefesi

Süreç:

11. Hazırlık/Giriş

    (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması)

12. Uyaran Paylaşımı

    (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)

13. Düşün/Paylaş

Öğrencilerin başlangıç soruları hakkında düşünmesi ve fikirlerini açıklamaya hazır hissetmesi için kısa bir vakit verilmesidir. Daha sonra öğrenciler fikirlerini ifade etmeye başlarlar.

14. Soruşturan Topluluk

(Katılımcıların takip soruları ve felsefi sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyaranın derin bir şekilde soruşturulması)

15. Değerlendirme

(Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)

Isınma etkinliğiyle (Yürüyüş etkinliği) oturuma başlanır. Bu ısınma egzersizinin amacı çocukların kendi bedenlerini ve kapladıkları alanı fark etmelerini sağlamak, kendilerini gösterme ve diğerleri tarafından fark edilme duygularını çalışmaktır. Şimdi birbirimiz arasında biraz mesafe olacak şekilde hepimiz ayağa kalkalım, kollarımızı açalım ve yana doğru büyüyelim. Herkes bizi görsün ve fark etsin. Her yerde görünür olalım, büyüğüz, çok büyüğüz. Büyük büyük yürüyelim. Bu hareketi daha büyük yapabilir misiniz? Sanki daha güçlüsünüz, kollarımızı ve vücudumuzu daha güçlü açalım. Şimdi mesela tavana bakarak yapalım, daha da büyümüşüz. Sanki bu şekilde en büyük ve en güçlü olduğumuz halimizle bir yere gidiyormuş gibi yürüyelim, nereye gidiyorsunuz? Şimdi de hızlanalım, ne kadar hızlı olabiliyorsunuz? Teşekkür ederim, şimdi daire şeklinde oturabiliriz.

Kendinizi daha büyük, daha güçlü ve daha hızlı hareket ederken nasıl hissettiniz? Herkes tarafından görülmek ve fark edilmek size nasıl hissettirdi? Soruları sorulur ve uyarana geçilir.

Memo bir devdi, kentin en pasaklı deviydi. Hep aynı kahverengi sandalları ve aynı yamalı elbiseyi giyerdi. Üzüntüyle, "Keşke kentin en pasaklı devi olmasaydım." derdi. Ama bir gün Memo yeni bir dükkan gördü. İçi güzel giysilerle doluydu. O da kendine: güzel bir gömlek,

bir pantolon, bir kravat, bir kemer, birkaç çift çorap ve bir çift gıcır gıcır ayakkabı aldı. " Kentin en yakışıklı devi oldum." dedi gururla.

Memo çıkarken dükkandan eski giysilerini geride bıraktı. Tam eve gidecekti ki kulağına bir ses çalındı. Kaldırımda kederle iç geçiren bir zürafa duruyordu.

-Memo "Söyle bana derdin ne?" diye sordu.

-"Boynumdan dertliyim." dedi zürafa. "Çok uzun, üşüyor çok da. Keşke boynuma saracak onu sıcak tutacak uzun bir atkım olsa."

-"Haydi dert etme bunu" dedi Memo ve boynundan çıkarttı çizgili kravatını.

-"Zaten çoraplarıma da uymuyordu." diye ekledi ve kravatı zürafanın upuzun boynuna birkaç kere doladı. Memo'nun yeni kravatı mükemmel bir atkı olmuştu.

- " Çok teşekkür ederim." dedi zürafa.

Başlangıç sorusu :

Memo neden böyle davranıyor?

Memo kravatının çorabına uymadığını mı düşünüyor?

Takip soruları:

Memo kravatını zürafaya verirken "Zaten çoraplarıma da uymuyordu." diyor. Peki, neden böyle diyor olabilir? Yardım ederken neden ''zaten'' ile başlayan cümleler kuruyor?

Memo'nun verdiği kravat onun için önemli midir, önemsiz mi?

Bizim için önemli olan eşyaları başkalarıyla paylaşmalı mıyız?

Zürafa Memo'dan kravatını istedi mi?

Zürafa Memo'dan yardım istedi mi?

Zürafa ''Keşke'' diyerek aslında gizli bir şekilde yardım mı istemiş?

Memo kravatını vermek yerine başka çözüm bulabilir miydi?

Memo'nun yaptığı yardımseverlikten fazlası mıdır?

Bu durumda Memo'nun durumunu yeniden değerlendirir misiniz?

Felsefi sorular :

Yardımseverlik nedir?

Yardımseverliğin ölçütü nedir, var mıdır?

Varsa nedir? Yoksa neden? Yardım etmek neden önemlidir? Paylaşmak güzel midir?

Kendini düşünmek ile başkasını düşünmek arasında nasıl bir denge olmalıdır?

Memo yürürken eve doğru kendi kendine bir şarkı mırıldanıyordu. "Kravatım atkı oldu üşüyen zürafanın boynuna. Ama bir bakın bana tepeden tırnağa. Bu kentte benden yakışıklı dev bulamazsınız hala"

Memo derenin kıyısına geldi. Bir teknenin içinde meleyen bir keçi duruyordu. Memo:

-''Söyle bana derdin ne?'' diye sordu.

-"Yelkenimden dertliyim." dedi keçi. "Fırtınada parçalandı gitti. Ah keşke teknemin iyi bir yelkeni olsaydı, sağlam ve yepyeni."

-"Haydi dert etme bunu" dedi Memo ve yeni beyaz gömleğini çıkardı.

-"Zaten durmadan belimden dışarı sarkıyordu." dedi ve teknenin direğine bağladı gömleğini. Mükemmel bir yelken olmuştu.

-" Çok teşekkürler" dedi keçi.

Takip soruları:

Memo bu kez de gömleğini keçiye veriyor ve ''Zaten durmadan belimden dışarı sarkıyordu." diyor. Peki, neden böyle diyor olabilir?

Memo hiç karşılık beklemeden iyilik yaparken neden bahaneler buluyor?

Felsefi sorular :

Fedakarlık kavramı nedir?

Neden bir insan başka bir insanın ihtiyaçlarını fazlasıyla önemser?

Başkasını düşünürken onun alanına müdahale etmiş olur muyuz?

Alan ve veren arasındaki ilişkinin nasıl olmasını istersiniz?

Memo yürürken eve doğru kendi kendine şarkısını mırıldanıyordu. Yürüdükçe bir çok yardım bekleyen hayvanla karşılaştı. Evi yanan fare ailesine ayakkabılarını verdi. "Zaten ayağımı vuruyordu." dedi ve anne fareyle yavruları ayakkabının içine yerleşti. Ayakkabı mükemmel bir ev olmuştu."

-‘‘Çok teşekkürler’’ diye bağırdı fareler.

Son karşılaştığı aileye verebileceği tek şey pantolonuydu. Onu da verirse Memo iç çamaşırlarıyla kalacaktı. Bir an durdu ve düşündü.

Takip soruları:

Memo pantolonunu versin mi vermesin mi?

Memo karşısına çıkan herkese yardım ederken kendisi yardıma muhtaç hale mi gelmiştir?

Kendisi muhtaç hale geldiği zaman sorunlarını çözdüğü kişiler onun yanında olacaklar mıdır?

Böylesi gözü kapalı iyilikler kalmış mıdır?

Siz de hiç tanımadıklarımıza karşı böyle iyilikler yapar mısınız?

Felsefi sorular :

Yardımseverlik ve fedakarlık kavramları arasında fark var mıdır?

Yardımseverlik iyilik mi fedakarlık mı? Ne kadarı iyilik? Ne kadarı fedakarlık?

Yoksun kalana kadar, başkalarının ihtiyaçları / istekleri gözetilmeli midir?

Her şart ve koşulda yardımsever olmak mümkün müdür?

Yardımın niyeti mi, işlevi mi yoksa ne hissettirdiği mi önemli?

Dev Memo “Pantolonum düşüyor yere! En çok üşüyen devim bu kentte’’ der. Titremeye başlar, içini keder kaplar, yakışıklılığından eser kalmaz. Eski giysilerini bulur, sevinir, onları giyer ve evinin yolunu tutar. Eve vardığında yardım ettiği hayvanlar kapının önünde onu beklemektedir. Önlerinde büyük bir hediye paketi vardır.“ Haydi gel Memo , aç paketi!’’derler. Memo paketi açar ve içinde altın kağıttan yapılmış çok güzel bir taç ve bir kart bulur. Memo tacı başına takar ve kartı okur. Yaptığı yardımların listelendiği karttaki şiir “Kentin en iyi yürekli devi!’’ sözleriyle biter.

Takip soruları:

Hikayenin sonu başka bir şekilde bitebilir miydi?

Felsefi sorular :

Yardımseverlik veya fedakarlık yaptığımızda karşılığını bekler miyiz?

Yardımseverlik veya fedakarlık yaptığımızda her zaman olumlu bir şekilde karşılanır mıyız? Yardımseverlik bir soruna çözüm bulmakla ilgili midir?

Değerlendirme:

- Ailelerinizle ‘‘Yardımseverlik ve fedakarlık aynı şey midir?’’ sorusunu tartışın. Anne babalarınızdan gelen cevaplara yeni sorularla karşılık vererek bugün yaptığımız gibi bir tartışma yapın. Önümüzdeki hafta anne ve babalarınızın tepkilerini, iyi birer soruşturmacı olup olmadıklarıyla ilgili düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklamanızı isteyeceğim. (İlk oturumun değerlendirme sorusu)
- Dolaş, buluş, herkesle konuş etkinliği: Çocuklara kolaylaştırıcı tarafından soru sorulur, Kolaylaştırıcı ‘‘Dolaş’’ der, çocuklar önce sınıf içerisinde tek başına dolaşarak düşünür. Sonra kolaylaştırıcı ‘‘Buluş’’ der çocuklar ilk karşısına gelen kişiyle görüş paylaşımı yapar. Kolaylaştırıcı tekrar ‘‘Dolaş ve buluş’’ diyerek çocukların sınıf içerisinde herkesle görüşlerini paylaşana kadar süreci devam ettirir.
- ‘‘Yardımseverlik’’ sözcüğü bir oyuncak olsa ne olurdu? Konuyu somutlaştırmak için soru sorulur. İsteyenlerin resmini çizebileceği söylenir ve neden o oyuncağa benzettikleri sorulur.
- Hikayedeki karakterlerin kalması koşulu ile hikayenin istediğiniz kısımlarını değiştirerek tekrar yazın.
- Öğrenciler tuttukları ders günlük defterlerine daha önce hazırlamış olduğum soruları cevaplar.

Uyaran hakkında yorumlar ve ekler:

- Öğrencilerden gelen uyaranla ilgili yorumlar buraya not alınacaktır.

Sorgulama hakkında yorumlar ve ihtimaller:

- Öğrencilerden gelen sorgulama diyaloglarındaki sorular ve cevaplar buraya not alınacaktır.

EK. 10. ‘‘Kurbağa ve Murbağa’yla Dört Mevsim (Sürpriz hikayesi)’’ Kitabı ÇİF Planı

‘‘Kurbağa ve Murbağa’yla Dört Mevsim (Sürpriz hikayesi)’’ Kitabı ÇİF Planı

Her bir uyaran(kitap) 2 haftalık 4 felsefe oturumunda soruşturulacaktır. Hazırlanan ÇİF planı 4 oturumu içerecek şekilde planlanmıştır.

Kolaylaştırıcı **:** Merve Ceylan

Yaş **:** 8+

Süre **:** 80+80 dakika

Uyaran **:** **‘‘**Kurbağa ve Murbağa’yla Dört Mevsim (Sürpriz hikayesi)’’ çocuk kitabı

Kavramlar : Sevgi, arkadaşlık, dostluk

Amaçlar : Sevgi, arkadaşlık, dostluk kavramları üzerine düşünme, bilgiyi, kendini tanımlama, bilişe dair farkındalık, bilişin düzenlenmesi, sembolleştirme öz farkındalık kazanma

Felsefe Alt dalı **:** Ahlak Felsefesi

Süreç:

16. Hazırlık/Giriş

    (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması)

17. Uyaran Paylaşımı

    (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)

18. Düşün/Paylaş

Öğrencilerin başlangıç soruları hakkında düşünmesi ve fikirlerini açıklamaya hazır hissetmesi için kısa bir vakit verilmesidir. Daha sonra öğrenciler fikirlerini ifade etmeye başlarlar.

19. Soruşturan Topluluk

(Katılımcıların takip soruları ve felsefi sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyaranın derin bir şekilde soruşturulması)

20. Değerlendirme

(Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)

Isınma etkinliğiyle oturuma başlanır. Bu ısınma egzersizinin amacı hareketli bir canlandırma yoluyla çocukların birlikte hareket etme becerilerini geliştirmektir.

‘‘Bugün çalışmamıza başlarken küçük bir canlandırma yapacağız. Biliyorsunuz birbirinden farklı hava durumları vardır, hava bazen güneşli olur, bazen kar yağar, bazen de yağmur yağar. Diyelim ki bugün biz hep birlikte bir koro olacağız ve birlikte çok şiddetli yağmur yağdığında nasıl oluyor, onu canlandıracağız. Ben size yağmurun durumunu söyleyeceğim ve sonra hep birlikte onu canlandıracağız. Hazırsanız, başlıyorum. Yağmur sessizce yağmaya başladı; yavaş yavaş ellerimizi ovalamaya başlayalım. Şimdi ellerimizi hızlı hızlı ovalayalım, yağmur hızlanıyor. Yağmur çok hızlandı ve şıp şıp yere çarpmaya başladı, parmaklarımızı şıklatalım. Yağmur çok çok hızlandı, ellerimizi dizlerimize vurmaya başlayalım. Artık fırtına var, ellerimizi daha hızlı dizlerimize vuralım ve ayaklarımızı da yere vurmaya başlayalım. Fırtınalar kopuyor! *(Bir süre yaptıktan sonra)* Evet, fırtına artık diniyor, ayaklarımızı durdurabiliriz. Yağmur da yavaşlamaya başladı, tekrar parmaklarımızı şıklatalım. Yağmur iyice yavaşladı, avuç içlerimizi ovalamaya geçelim. Artık yağmur tamamen durdu. Yavaş yavaş güneş açıyor.’’ Hava durumları ile ilgili canlandırmayı

yaptıktan sonra aşağıdaki soru ve yorumlar üzerinden çocuklarla birlikte bir değerlendirme yapılarak uyarana geçilir.

‘‘Zor bir havayı birlikte yaşadık, sağanak yağışı canlandırmaktan keyif aldınız mı? Hep birlikte bir hava durumunu canlandırmak nasıl geldi size? Tek başınıza mı daha kolay oldu yoksa birlikte yaparken mi?’’

Ekim ayı gelmiş ağaçlar yapraklarını dökmüştü. Sokaklar yapraklarla kaplıydı. Sabah uyanınca:

-“Murbağa’ nın evine gideceğim ve bahçesindeki bütün kuru yaprakları toplayıp ona sürpriz yapacağım.’’ dedi Kurbağa .Tırmığını aldı ve yola çıktı. Aynı saatlerde Murbağa’da uyanmış penceresinden dışarı bakıyordu. Yapraklarla kaplı bahçeyi görünce aklına Kurbağa geldi ve

-“Hemen kurbağanın evine gideceğim, bahçesindeki bütün yaprakları toplayacağım. Kurbağa çok mutlu olacak.” dedi. Tırmığını aldı ve yola çıktı. İki arkadaş birbirlerinden habersiz farklı yollardan birbirlerinin evine gittiler.

Başlangıç sorusu :

Kurbağa ve Murbağa kendi bahçesinden önce arkadaşının bahçesini temizlemek istedi. Bu davranışla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Takip soruları:

Kurbağa ve Murbağa’nın bahçeye bakınca akıllarına birbirlerinin gelmesini nasıl yorumluyorsunuz?

Kurbağa neden vaktini arkadaşının bahçesini temizleyerek kullanıyor?

Kurbağa ve Murbağa birbirlerinden yardım istemişler mi?

Birbirlerinden yardım isteyerek işi birlikte yapabilirler miydi?

Felsefi sorular :

Sevgi nedir?

Sevginin ölçütü nedir, var mıdır?

Varsa nedir? Yoksa neden?

Birini sevindirmekten sevinç duymak nedir?

İnsan kendinden önce başkalarını düşünebilir mi?

İnsan başkasını mutlu ettiğinde kendi de mutlu olur mu? Neden böyle olur peki?

Seven herkes sevdiğini sevindirir mi?

Bu noktada öğrencilerin gerçek sevgi, sahte sevgi kavramlarına ulaşması için onlardan gelen cevaplara göre soruşturma şekillenir.

Gerçek sevgi nasıl olur?

Sahte sevgi nasıl olur? Bir sevginin sahte olduğu nasıl anlaşılır?

Tekrar hikayeye dönecek olursak Kurbağa ve Murbağa arasındaki sevgi nasıldır? Gerçek mi, sahte mi?

Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak;

Koşullu sevgi ve koşulsuz sevgi kavramları konuşulabilir.

Kurbağa, Murbağa onu görmesin diye ormandan dolaştı. Murbağa, Kurbağa onu görmesin diye yüksek otların arasından dolaştı. Kurbağa, Murbağa'nın evine geldi. Camdan içeri baktı. -"İyi," dedi. "Murbağa evde değil. Yapraklarını kimin topladığını asla bilemeyecek." Murbağa, Kurbağa' nın evine ulaştı. Camdan içeri baktı.

-"İyi," dedi. "Kurbağa evde yok. Yapraklarını kimin topladığını asla tahmin edemeyecek." Kurbağa çok çalıştı. Yaprakları tırmıkla bir kenara itti. Murbağa' nın çimenliği tertemiz olmuştu. Kurbağa tırmığını alıp evine doğru yola çıktı. Murbağa, tırmık ve yaprakları topladı. Onları bir kenara ayırdı. Kurbağa' nın bahçesinde tek bir yaprak bile kalmamıştı. Murbağa tırmığını alıp evine doğru yola çıktı.

Takip soruları:

Birbirlerine yaptıkları sürprizden ikisinin de haberi yok. Belki de hiç haberleri olmayacak. Bu durumla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Kurbağa ve Murbağa yolda karşılaşsa ne olurdu?

Felsefi sorular :

Gerçek bir arkadaş nasıl biri olmalıdır?

Bir nesne arkadaş olabilir mi?(Mesela bir kalem ya da bir oyuncak)

Arkadaşlık ve dostluk kavramları arasında fark var mıdır? Varsa nedir?

Dostluk karşılık bekler mi? Dostluk fedakarlık gerektirir mi?

Siz dostunuzla neler paylaşırsınız? Paylaştıklarınız sizi dost yapar mı?

İşleri bitince yine birbirlerinden habersiz farklı yollardan kendi evlerine döndüler. Onlar dönüş yolunda iken büyük bir rüzgâr çıktı ve ikisinin de süpürdükleri yaprakları dağıttı. İki bahçenin de sabahki hallerinden bir farkı kalmamıştı. Kurbağa evine varınca "Yarın da kendi bahçemi süpüreyim. Kim bilir Murbağa için ne büyük sürpriz olmuştur!'' dedi Murbağa' da evine varınca aynı sözleri söyledi kendisine. O gece Kurbağa ve Murbağa evlerinde ışıkları kapatıp yataklarına yattıklarında çok mutluydular.

Takip soruları:

Yapraklar rüzgardan dağılınca sürpriz bozulur mu?

Kurbağa ve Murbağa'nın nasıl bir arkadaşlığı vardır?

Felsefi sorular :

Yaptığımız iyiliğin karşılığını bekler miyiz?

Hiç karşılık alamasak da karşımızdakini sevindirmeye devam eder miyiz? Neden?

İnsan için sevgi neden önemlidir?

Düğmesine basınca ''Seni Seviyorum.'' diyen bir oyuncak gerçekten sizi seviyor mudur?

Sevdiğimiz bir insan için yaptığımız iyiliği mutlaka ona haber vermeli miyiz? Neden?

İnsanlar birbirlerini eşit ölçüde mi severler? Bu durum nasıl sonuçlara sebep olabilir?

Değerlendirme:

- Ailelerinizle ‘‘Gerçek sevgi ile sahte sevgiyi nasıl ayırt edebiliriz?’’ sorusunu tartışın. Anne babalarınızdan gelen cevaplara yeni sorularla karşılık vererek bugün yaptığımız gibi bir tartışma yapın. Önümüzdeki hafta anne ve babalarınızın tepkilerini, yeni fikirler edinip edinmediğinizi not almanızı ve gerekçeleriyle açıklamanızı isteyeceğim. (İlk oturumun değerlendirme sorusu)
- Origami sanatı ile zıplayan kurbağa figürü çocuklarla birlikte yapılır.
- Sevgiyle ilgili kavram haritası oluşturma.

  Sevgi benim için…….

  Sevgi ailem için…….

  Sevgi arkadaşlarım için…….

  Sevgi okulum için…….

  Sevgi ülkem için…….

  Sevgi dünya için…….
- Öğrenciler tuttukları ders günlük defterlerine daha önce hazırlamış olduğum soruları cevaplar.
- Öz değerlendirme etkinliği yapılır.

Uyaran hakkında yorumlar ve ekler:

- Öğrencilerden gelen uyaranla ilgili yorumlar buraya not alınacaktır.

Sorgulama hakkında yorumlar ve ihtimaller:

- Öğrencilerden gelen sorgulama diyaloglarındaki sorular ve cevaplar buraya not alınacaktır.

<u>Öz Değerlendirme Etkinliği</u>

Düşünme Prosedürüne ilişkin sorular:

1.İyi dinledin mi?

2.Alternatif olasılıkları aradın mı?

3.Farklı bakış açılarına değindin mi?

4.Anlaşmazlıkları mantık çerçevesinde (makul bir şekilde) araştırdın mı?

5.Herkesin katkıda bulunma fırsatı (şansı) oldu mu?

6.Başkalarının sözünü kestin mi yoksa sabırla dinledin mi?

Düşünme sürecine ilişkin sorular:

1.Bugün sorduğun sorularla ilgili ne düşünüyorsun?

2.Gerçekten iyi fikirler ortaya çıktı mı?

3.Kullandığımız kavramları yeterince (derinlikli bir biçimde) irdeledik mi?

4.Soruşturmanın başlarında hiç sorun olarak belirtilmeyen bir probleme yöneldik mi?

5.Önemli bir kavram/değer hakkındaki anlayışımızı derinleştirdik mi?

6.Derinleştirilmesi gereken başka konular var mı?

7.Seni etkileyen bir argüman ya da gerekçe ile karşılaştın mı?

EK 11. ‘‘Bir Fikirle Ne Yaparsın?’’ Kitabı ÇİF Planı

‘‘Bir Fikirle Ne Yaparsın?’’ Kitabı ÇİF Planı

Her bir uyaran(kitap) 2 haftalık 4 felsefe oturumunda soruşturulacaktır. Hazırlanan ÇİF planı 4 oturumu içerecek şekilde planlanmıştır.

Kolaylaştırıcı **:** Merve Ceylan

Yaş **:** 8+

Süre **:** 80+80 dakika

Uyaran : ‘‘Bir Fikirle Ne Yaparsın?’’ çocuk kitabı

Kavramlar : Özgüven, duygu yönetimi, vazgeçmeme, farklılıklara saygı, fikir, inançlarına ve fikirlerine sahip çıkma, girişimcilik

Amaçlar : Bilgiyi, kendini tanımlama, bilişe dair farkındalık, bilişin düzenlenmesi, öz değerlendirme, öz farkındalık kazanma

Felsefe Alt dalı **:** Bilgi Felsefesi

Süreç:

21. <u>Hazırlık/Giriş</u>

    (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması)

22. <u>Uyaran Paylaşımı</u>

    (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)

23. <u>Düşün/Paylaş</u>

Öğrencilerin başlangıç soruları hakkında düşünmesi ve fikirlerini açıklamaya hazır hissetmesi için kısa bir vakit verilmesidir. Daha sonra öğrenciler fikirlerini ifade etmeye başlarlar.

24. Soruşturan Topluluk

(Katılımcıların takip soruları ve felsefi sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyaranın derin bir şekilde soruşturulması)

25. Değerlendirme

(Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)

Isınma etkinliğiyle oturuma başlanır. Sınıfa bir taç ile girilir. Bugünkü oturumda tacı takan kişilerin konuşabileceği söylenir. Bu şekilde konuşmak istemeyen belki cesaret edemeyen öğrencilerin katılımının artacağı ve soyut bir kavram olan fikrin somutlaştırılabileceği düşülmüştür. Taç fikri ise; kitapta çocuğun fikrine giydirdiği bir taç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tahtaya ‘‘fikir’’ kelimesi yazılır ve ‘‘Bir fikir akla nasıl gelir?’’ sorusu sorulur? Gelen cevaplar ile bir kavram haritası oluşturulur.

Bir gün aklıma bir fikir geldi. “Nereden geldi? Neden burada?’’ “Bir fikirle ne yapılır?’’ diye merak ettim. Önce onunla ilgili pek bir şey düşünmedim. Biraz hassas ve tuhaf geldi. Onunla ne yapacağımı bilemedim. Bu yüzden ondan uzaklaştım. Sanki bana ait değilmiş gibi davrandım. Ama o beni takip etti. Başkalarının ne düşüneceği hakkında endişelendim. İnsanlar fikrim hakkında ne diyeceklerdi? Fikrimi kendime sakladım onu gizledim ve onun hakkında hiç konuşmadım.

Başlangıç sorusu :

Çocuk fikrini nasıl nitelendiriyor? Bununla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Takip soruları:

Çocuk neden fikrinden uzaklaşmış?

Çocuğun fikrini saklamasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Felsefi sorular :

Fikirler nereden gelir?

Fikirler arasında fark var mıdır? Örnek: Pasta yeme fikri/Fermuarın ortaya çıkış fikri

Fikrini saklar mısın? Ondan kaçar mısın? Senin fikrin değilmiş gibi mi yaparsın? Yoksa fikrini hemen benimser, ona sahip çıkar mısın?

İnsanların fikrimizle ilgili düşünceleri bizim için önemli midir?

Başkalarının fikrimle ilgili fikirlerinin ne olacağını bilebilir miyim?

Sanki her şey, fikrim ortaya çıkmadan önceki halindeymiş gibi davranmaya çalıştım. Ama fikrimde sihirli bir şeyler vardı. O çevremde iken kendimi daha iyi hissettiğim ve daha mutlu olduğumu itiraf etmeliyim. Beslenmek istiyordu. Oynamak istiyordu. Aslında bolca ilgi istiyordu. Fikrim giderek büyüdü ve biz arkadaş olduk. Ne diyeceklerinden korktuğum halde fikrimi diğer insanlara gösterdim. İnsanların fikrimi gördüklerinde geleceklerinden, ona aptalca bulacaklarından çekiniyordum. Çoğu böyle yaptı. Fikrimin iyi olmadığını, fazlasıyla garip olduğunu söylediler. "Onunla uğraşman zaman kaybı ve asla bir şey olmayacak" dediler. İlk önce onlara inandım. Fikrimden vazgeçmeyi ciddi ciddi düşündüm.

Takip soruları:

Aklına gelen fikir neler istemiş?

Çocuğun fikri neler istiyor?

Çocuk dışarıdan gelen olumsuz eleştirilere karşı nasıl tepki veriyor?

Çocuğun onlara inanma sebebi ne olabilir?

Çocuk fikriyle ilgili ne yapmış olabilir?

Felsefi sorular :

Boş vermek ne demektir?

Neleri boş veririz?

İnsanları dinleyerek karar vermek doğru mudur?

Kendimizle ilgili kararları nasıl veririz?

Fikrinizle ilgili dışarıdan gelen olumsuz eleştiriler sizi nasıl hissettirir?

Neredeyse onları dinliyordum. Ama sonra, "Onlar neyi tam biliyor ki? Bu benim fikrim.'' diye düşündüm kimse onu benim kadar iyi bilemez. Fikrimin farklı olmasında bir sorun yok, tuhaf olmasında da. Hatta biraz çılgınca bile olabilir. Onu korumaya karar verdim. Ona sahip çıktım, güzelce besledim. Üzerinde çalıştım ve onunla oynadım. Her şeyden önemlisi de ona bütün ilgimi verdim. Fikrim büyüdükçe büyüdü. Ona olan sevgim de öyle. Ona, Yıldızlara bakabileceği, tavanı açık yeni bir ev inşa ettim; hayal kurmanın güvenli olacağı bir yer. Fikrimde olmaktan hoşlanmaya başladım. Sanki her şeyi yapabilirmişim gibi, kendimi daha canlı hissetmemi sağladı. Beni büyük düşünmek, sonra daha da büyük düşünmek için cesaretlendirdi. Benimle sırlarını paylaştı. Ellerimin üzerinde nasıl yürüyeceğimi gösterdi. "Çünkü, farklı bir bakış açısına sahip olmak güzeldir." dedi. Artık hayatımı onsuz hayal edemiyordum.

Takip soruları:

Çocuk fikrini nasıl nitelendiriyor?

Çocuğun fikri nasıl büyüyor?

Aklına gelen fikir için neden tavanı açık bir ev inşa ediyor?

Çocuk kendini nasıl hissediyor?

Felsefi sorular :

Farklı bakış açılarına sahip olmak ne demektir?

Fikirler nasıl büyür?

Sonra bir gün harika bir şey oldu. Fikrim gözlerimin önünde değişti. Kanatlarını açtı, havalandı ve gökyüzüne doğru yükseldi. Nasıl tarif edilir bilmiyorum ama sadece burada

değil, o artık her yerdeydi. Sadece benim bir parçam olmaktan çıkmış, her şeyin bir parçası olmuştu. Ve sonra, bir fikirle ne yaparsın, anladım… Dünya'yı değiştirirsin.

Takip soruları:

Çocuğun fikri neden ve nasıl değişiyor?

Çocuk fikriyle ne yapabileceğini düşünüyor?

Felsefi sorular :

Var olan her şey bir fikirle mi ortaya çıkmıştır?

Bir fikir dünyayı değiştirebilir mi? Nasıl?

Değerlendirme:

- Öğrencilere ‘‘Peki ya sen, bir fikirle ne yaparsın? Fikrini patlatmaya hazır mısın?’’ diye sorulur. Öğrenciler masanın üzerinden istedikleri balonu alırlar.

İlk adım: Fikrini bir kağıda yaz.

İkinci adım: Kendine bir balon seç, fikrini o balonun içine at ve üfle.

Üçüncü adım: Fikrini gerçekleştirmek için attığın her adımda balonu biraz üfle, biraz daha üfle…

Dördüncü adım: Hedefine ulaştın mı? Aile üyelerinle ondan geriye saymaya başla. Eline bir iğne al vee patlat fikrini!

Beşinci adım: Şimdi sohbet zamanı ailenle:

Seni hedef yolcuğunda en çok zorlayan şey neydi?

Fikrini tam hayal ettiğin gibi gerçekleştirebildin mi? Sorularını tartış.(İlk oturumun sorusu)

- ‘‘Yaşasın Farklılıklar’’ isimli şarkı dinletilir. Birlikte de söylenerek farklılıklar ve farklılıklara saygı üzerine konuşulur.
- Bir civcivin yumurtadaki yolculuğuyla, bir fikrin yolculuğunun benzerlik ve farklılıkları nelerdir? Sınıf iki gruba ayrılır bir grup benzerlikleri bir grup farklılıkları savunur.

- Sınıf üç gruba ayrılır her bir gruba aşağıdaki özlü sözlerden biri verilir. Grup üyeleri bu söz üzerine tartışma soruları hazırlar. Sorular tahtaya yazılır en çok oyu alan özlü söz ve soruları ile tartışmaya başlanır.

“Yaratıcılığın sırrı şudur: fikirlere kediler gibi davranın, sizi takip etmelerine izin verin.’’ Ray Bradbury

“Cesur fikirler, ileriye doğru hareket eden satranç taşları gibidir. Yenilebilirler ama kazanan bir oyunu da başlatabilirler.’’ Goethe

“Zamanı gelen bir fikrin gücüne hiçbir ordu karşı koyamaz.’’Victor Hugo

- ‘‘Bugün birlikte oldukça verimli etkinlikler yaptık. Son olarak ayağa kalkalım ve daire oluşturalım. Dairenin etrafında yürürken bugün konuşulanlar arasında aklınızda kalanları yüksek sesle paylaşmanızı istiyorum. Mesela, bugün yaptıklarımız arasında en çok hangisini sevdiniz? Hiç sevmediğiniz bir şey var mıydı? Neler öğrendiniz? Başlarken neler hissediyordunuz, şimdi ne hissediyorsunuz? Özellikle ilginizi çeken bir şey oldu mu? Aklınıza takılan başka soru var mı? *(Bu sorular üzerine tüm çocukların tek tek yorumlarını aldıktan sonra)* Paylaşımlarımızın sonuna gelirken grupça birbirimize tüm paylaştıklarımız için teşekkür edip hoşça kalın diyeceğiz. Ben de hepinize çok teşekkür ederim.’’diyerek değerlendirme etkinliği tamamlanır.

Uyaran hakkında yorumlar ve ekler:

- Öğrencilerden gelen uyaranla ilgili yorumlar buraya not alınacaktır.

Sorgulama hakkında yorumlar ve ihtimaller:

- Öğrencilerden gelen sorgulama diyaloglarındaki sorular ve cevaplar buraya not alınacaktır.

EK 12. Değerlendirme/Gözlem Formu

Her oturumun sonunda değerlendirme formu yapılacak. Çocuklardan gelen dönütler alınacak ve betimsel incelemeye dahil edilecektir.

Değerlendirme / Gözlem Formu	
Felsefi tartışma kurallarına uyuldu mu?,	
Yeteri kadar felsefi soru üretildi mi?,	
Fikirler örnek verilerek desteklendi mi?	
Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?	
Birbirimizi dinledik mi?	

Herkes söz hakkı aldı mı? Bu konuda hassas davranıldı mı?	
Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?	
Fikirlerimize saygı gösterdik mi?	
Fikirler yeteri kadar açıklandı mı?	

Soruya yeteri kadar açıklık getirildi mi?	
İhtiyaç duyulduğunda fikirler/gelinen nokta özetlendi mi?	
Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?	
Tartışmamız eğlenceli miydi?	

EK 13. Müfredata Göre Ders Planları

Kontrol grubu için uygulanacak olan ders planları Milli eğitim bakanlığının Serbest etkinlikler kazanım ve ders planlarına göre hazırlanmıştır. Deney grubunda kullanılacak olan 5 kitap kontrol grubunda da kullanılacaktır. İki haftada bir kitap işlenecek olup uygulamanın10 hafta sürmesi beklenmektedir.

BİR FİKİRLE NE YAPARSIN? KİTABI DERS PLÂNI	
Dersin adı	SERBEST ETKİNLİKLER
Sınıf	3-
Hafta	2.ve 3. Hafta(06-17 Mart 2023)
Ünitenin Adı/No	Güzel Konuşma ve Yazma
Konu/Metnin Adı	Güzel Konuşma ve Yazma
Önerilen Süre	80'+80'
Öğrenci Kazanımları	1. Sesli ve sessiz okuyabilme; 2.Dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlayabilme ve yorumlayabilme.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, gözlem, inceleme, anlatım, tartışma, öyküleme.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Okuma parçası, Örnek resimler vb.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet	''Bir fikirle ne yaparsın?'' Kitabının okunması. Şimdi herkes elimdeki resme dikkatlice baksın. Yukarıdaki resme bakarak, anladıklarınızı kısaca arkadaşlarınıza anlatır mısınız? Bir resme bakıp bize ne anlattığını bulabilmemiz için resmi dikkatle incelemeliyiz. Öğretmen tarafından, öğrencilere gösterilen resimlerin; öğrenciler tarafından düzgün ve doğru cümlelerle anlatılması istenecektir. Kitapla ilgili 5N1K(Ne, Nerede, Nasıl, Neden, Ne zaman ve Kim) soruları sorulacaktır.
Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel öğrenme • Grupla öğrenme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	1. Anlatımların doğru yapılıp yapılmadığının kontrol edilmesi. 2. Konuşmacı öğrencilerin anlatımlarını, dinleyici öğrencilerin sözlerini kesmeden dinlemeleri. 3. Anlatma güçlüğü olan öğrencilerle çalışmalar. 1.Arkadaşları ile yardımlaşıyor mu? 2.Onların düşüncelerini alıyor mu? 3.Grup içinde etkinliklere katılıyor mu? 4.Öğrencilerin grup içindeki davranışlarının gözlenmesi ve değerlendirilmesi. Sözlü anlatımda; kelimeleri söyleme, kullanma, cümle kurma ile ilgili davranışlarının gözlenmesi - değerlendirilmesi
Plâna İlişkin Açıklamalar	

İYİ YÜREKLİ DEV MEMO KİTABI DERS PLÂNI	
Dersin adı	SERBEST ETKİNLİKLER
Sınıf	3-
Hafta	4.ve 5. Hafta(20-31 Mart 2023)
Ünitenin Adı/No	Okuma
Konu/Metnin Adı	İyi yürekli dev memo kitabı (Kitap Okuma saati)
Önerilen Süre	80'+80'
Öğrenci Kazanımları	1.Sesli ve sessiz okuma yapar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sessiz Okuma, Tümdengelim, Tümevarım
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Okuma parçası, parçaya ait resimler
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet	• ''İyi yürekli dev Memo'' kitabının okunması. "Önce masalın resimlerini göstereyim sizlere. Resimlere bakalım ve düşünelim. Bu resimler bizlere neler anlatıyor acaba? Masalımızın adı ....." Masalın bulunduğu sayfalar öğrencilere açtırılır "Şimdi arkanıza yaslanın, okuyacaklarımın hepsi çok hoşunuza gidecek." •Masala ait resim üzerinde konuşulması, •Masalın okunması •Öğrenciler tarafından anlatılması •Öğrencilerin; konuşmacı arkadaşlarının sözünü kesmeden dinlemeleri, •Masala ait olay kahramanlarının belirlenmesi, drama yöntemiyle canlandırmanın yapılması. Kitapla ilgili 5N1K(Ne, Nerede, Nasıl, Neden, Ne zaman ve Kim) soruları sorulacaktır.
Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel öğrenme • Grupla öğrenme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	1.Metnin anlatılması 2.Olay, yer, zaman ve kişiler ile ilgili soru-cevap çalışmaları 3.Dinleme – izlemeye ilişkin davranışların değerlendirilmesi 4.Dramatizasyondaki başarısının değerlendirilmesi
Plâna İlişkin Açıklamalar	

KURBAĞA VE MURBAĞA'YLA DÖRT MEVSİM DERS PLÂNI	
Dersin adı	SERBEST ETKİNLİKLER
Sınıf	3-
Hafta	6. ve 7. Hafta(03-14 Nisan 2023)
Ünitenin Adı/No	Güzel Konuşma ve Yazma
Konu/Metnin Adı	Masalları Seslendiriyorum
Önerilen Süre	80'+80'
Öğrenci Kazanımları	1.Masalı, öyküyü doğru tümcelerle okur. 2.Masalı ve öyküyü herkesin duyabileceği bir sesle okuma ve anlatma. 3.Masalı ve öyküyü karşısındakini sıkmadan anlatma.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Gösterip Yaptırma, Gösteri, Beyin Fırtınası, Benzetim
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Okuma parçası, parçaya ait resimler
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet	Öğrencilere, Kurbağa ve Murbağa'yla dört mevsim hikayesi okunur. Burada anlatılan olaydaki varlıklara ait sesleri pet şişe, kağıt, ahşap, havan gibi çeşitli malzemeleri kullanarak canlandırmaları istenir. Kitapla ilgili 5N1K(Ne, Nerede, Nasıl, Neden, Ne zaman ve Kim) soruları sorulacaktır.
Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel öğrenme • Grupla öğrenme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	1.Okuduğum masalı beğendiniz mi? 2.Okuduğum masalda hangi canlı varlıkların olduğunu söyleyebilir misiniz? 3.Bu canlı varlıklar nasıl ses çıkartmaktalar? 4.Bana bu sesleri taklit eder misiniz? Öğrencilerin grup içindeki davranışlarının gözlenmesi-değerlendirilmesi
Plâna İlişkin Açıklamalar	

DAHA FAZLA KUMKURDU(Çikolatalı pasta hikayesi) KİTABI DERS PLÂNI	
Dersin adı	SERBEST ETKİNLİKLER

Sınıf	3-
Hafta	8.ve 9. Hafta(17-28 Nisan 2023)
Ünitenin Adı/No	Okuma
Konu/Metnin Adı	Daha fazla Kumkurdu (Çikolatalı pasta hikayesi)
Önerilen Süre	80'+80'
Öğrenci Kazanımları	1.Düzeyine uygun kitapları okur, anlar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Dinleme ve İzleme, Yorumlama, Anlatma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Okuma parçası, parçaya ait resimler. vb.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet	Daha fazla kumkurdu(Çikolatalı Pasta Hikayesi) kitabının okunması. Şimdi herkes elimdeki resme dikkatlice baksın. Yukarıdaki resme bakarak, anladıklarınızı kısaca arkadaşlarınıza anlatır mısınız? Bir resme bakıp bize ne anlattığını bulabilmemiz için resmi dikkatle incelemeliyiz. Öğretmen tarafından, öğrencilere gösterilen resimlerin; öğrenciler tarafından düzgün ve doğru cümlelerle anlatılması istenecektir. Kitapla ilgili 5N1K(Ne, Nerede, Nasıl, Neden, Ne zaman ve Kim) soruları sorulacaktır.
Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel öğrenme • Grupla öğrenme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	Dinleme ve izleme ile ilgili davranışları gözleme, değerlendirme Sözlü anlatımda; kelimeleri söyleme, kullanma, cümle kurma ile ilgili davranışlarının gözlenmesi - değerlendirilmesi
Plâna İlişkin Açıklamalar	

DAHA FAZLA KUMKURDU KİTABI (Doğru ve adil hikayesi)DERS PLÂNI	
Dersin adı	SERBEST ETKİNLİKLER
Sınıf	3-
Hafta	10 ve 11. Hafta(1-12 Mayıs 2023)
Ünitenin Adı/No	Masal Dinleme
Konu/Metnin Adı	Daha Fazla Kumkurdu (Doğru ve adil hikayesi)
Önerilen Süre	80'+80'
Öğrenci Kazanımları	1.Düzeylerine uygun konuşmaları dinler, olay, film vb. izler, 2.Sınıfta konuşmacıları, sözlerini kesmeden dinleyebilmek.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Masal veya öykü okuma, anlatma, dinleme, dramatizasyon
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Resimli masal ve öykü kitapları
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet	Masal dinlemeyi kim sever? O zaman "çiçek olun". Masalı iyi dinleyin sizlere bazı sorular soracağım. Masal sizlerin dinleme yeteneğinizi geliştirir. Masalı anlatmaya başlar. Masal anlatıldıktan sonra birkaç öğrenci aklında kalanları anlatır. Canlandırma yapmak için yeteri sayıda öğrenciye rolleri dağıtılır. Drama yapılır, rolleri yapan öğrenciler alkışlanır. Kitapla ilgili 5N1K(Ne, Nerede, Nasıl, Neden, Ne zaman ve Kim) soruları sorulacaktır.
Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel öğrenme • Grupla öğrenme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için Ölçme Değerlendirme etkinlikleri	1.Bu masalda kimler var? 2.Okuduğum masalın adı neydi? 3.Bu masal neyi anlatıyordu? 4.Drama yapan arkadaşlarını alkışlama. Dinleme ve izleme ile ilgili davranışları gözleme, değerlendirme Sözlü anlatımda; kelimeleri söyleme, kullanma, cümle kurma ile ilgili davranışlarının gözlenmesi - değerlendirilmesi
Plâna İlişkin Açıklamalar	



GAZİ GELECEKTİR...