‘ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)’ EĞİTİMİNİN DİNİ DÜŞÜNCE GELİŞİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Mehmet SU

sonçağ akademi

Kitabın Adı : 'ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)' EĞİTİMİNİN DİNİ DÜŞÜNCE GELİŞİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yazar : Mehmet SU

1. Baskı : Aralık 2023 ANKARA

Yayın Koordinatörü : Ceyda ŞEREFLİOĞLU

Yayın Yönetmeni : Selva ALİM

e-ISBN : 978-625-6705-08-1

Yayın No : 2419

© Mehmet SU

Tüm hakları yazarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

SONÇAĞ AKADEMİ

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64

www.soncagyayincilik.com.tr

soncagyayincilik@gmail.com

Yayıncı Sertifika Numarası: 47865

BASKI VE CİLT MERKEZİ

UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67

www.uzundijital.com

uzun@uzundijital.com

‘ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)’ EĞİTİMİNİN DİNİ DÜŞÜNCE GELİŞİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER 1

TABLOLAR DİZİNİ 4

BÖLÜM I **5**

1. GİRİŞ 5

1.1. Problem durumu 5

1.2. Amaç ve önem 9

1.3. Sınırlılıklar 11

1.4. İlgili çalışmalar 11

1.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar 11

1.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar 14

BÖLÜM II **16**

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 16

2.1. Çocuklar için felsefe (P4C) 16

2.1.1. Çocuklar için felsefe eğitiminin felsefi temelleri 20

2.1.2. Çocuklar için felsefenin eğitime dair temelleri 22

2.1.3. Diyalog, katılım ve eğitim 25

2.1.4. Sorgulama topluluğu (community of inquiry) 27

2.1.5. Çocuklar için felsefe materyalleri/uyaranlar 31

2.1.6. Çocuklar için felsefe programının uygulanışı 34

2.1.7. Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin rolü 37

2.1.8. Dünyada ve Türkiye’de çocuklar için felsefe 40

2.2. Dini düşünce 43

2.2.1. Dini düşünce gelişimi 45

2.2.2. Çocuklar için felsefe ve dini düşünce gelişimi 55

2.2.3. Din eğitiminde çocuklarla felsefe yapmanın imkânı 61

BÖLÜM III **68**

3. YÖNTEM 68

3.1. Araştırmanın modeli 68

3.2. Çalışma Grubu 71

3.3. Araştırma Süreci 71

3.4. Veri toplama araçları 78

3.4.1. Nicel veri toplama araçları 78

3.4.1.1. İnanç veya dünya görüşü gelişim ölçeği 78

3.4.2. Nitel veri toplama araçları 79

3.4.2.1. Öğrenci günlükleri 79

3.4.2.2. Video kayıtları 80

3.4.2.3. Öğrenci görüşme formu 81

3.5. Verilerin analizi 81

3.5.1. Nicel verilerin analizi 82

3.5.2. Nitel verilerin analizi 83

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik 86

3.6.1. Nicel boyut 86

3.6.2. Nitel boyut 86

BÖLÜM IV 88

4. BULGULAR VE YORUM 88

4.1. Nicel bulgular 88

4.2. Nitel bulgular 91

BÖLÜM V 110

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 110

5.1. Nicel ve nitel bulguların ilişkilendirilmesi 110

5.2. Sonuç ve tartışma 113

5.2.1. Çocuklar için felsefe programı ve dini bağlılıkların gelişimine yönelik sonuç ve tartışma 113

5.2.2. Çocuklar için felsefe programının soru sorma ve entelektüel becerilerin elişimine yönelik sonuç ve tartışma 117

5.2.3. Çocuklar için felsefe programında kullanılan dini materyallerin kullanımına yönelik sonuç ve tartışma 121

5.2.4. Çocuklar için felsefe programı ve sınıf ikliminin oluşumuna yönelik sonuç ve tartışma 124

5.3. Öneriler 127

KAYNAKÇA 130

EKLER 143

Ek 1: Araştırmada kullanılan materyaller ve ders planlanlarına ilişkin örnekler ... 143
Ek 2: İnanç veya dünya görüşü gelişimi ölçeği 150
Ek 3: M.E.B uygulama izin onayı 151
Ek 4: Öğrenci görüşme formu 152
Ek 5: Uygulamaya ilişkin uzman görüşü formu 154
Ek 6: Kişisel bilgi formu 155
Ek 7: Etik kurul onay raporu 156

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çocuklar için felsefe ve Sokratik Yöntem arasındaki farklar 21
Tablo 2. Tartışmalarda kullanılabilecek sorular ve işlevleri..... 36
Tablo 3. Çocuklar için felsefenin gelişimi..... 41
Tablo 4. Dini düşünce alanında yapılan bazı araştırmalar..... 46
Tablo 5. Din eğitiminde öğretim yaklaşımları..... 57
Tablo 6. Deney ve kontol grubunun demografik yapısı 71
Tablo 7. Araştırmada kullanılan hikâyeler ve onlara ait kavramlar 73
Tablo 8. Gruplara uygulanan testlerde elde edilen verilerin normallik testi sonuçları... 83
Tablo 9. Araştırmadan elde edilen temalara ait grafik ve frekansları..... 84
Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam ve dört alt boyutuna ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi..... 88
Tablo 11. Kontrol grubunun ön-test son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi..... 89
Tablo 12. Deney grubunun ön-test son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi..... 90
Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarının son-test toplam ve dört alt boyutuna ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi..... 91
Tablo 14. Düşünce gelişimi temasına ait grafik 92
Tablo 15. Dini düşüncedeki değişime ait grafik..... 97
Tablo 16. İnanç gelişimi temasına ait grafik..... 98
Tablo 17. Dini metinler temasına ait grafik..... 102
Tablo 18. Sınıf iklimi temasına ait grafik..... 105

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

"Tanrı'ya karşı en büyük hakaret, onu hiç düşünmemek değil, onun hakkında kötü düşünmek olurdu." Rousseau.

Bu bölümde araştırmanın temel dayanakları olan, problem durumu, amaç ve önem, sınırlılıklar ve ilgili çalışmalar ele alınacaktır. Her bir başlık ile ilgili bağlamın dışına çıkılmamaya gayret edilerek temel bilgilere yer verilecektir.

1.1. Problem durumu

İnsan, diğer canlılardan farklı olarak varoluşunun amaçlarını gerçekleştirmek için çaba sarf etmek durumundadır. Doğarken belli bir potansiyelle dünyaya gelen insan, bu potansiyelini eğitim vasıtasıyla ortaya çıkarır ve geliştirir. Zira insan ancak eğitim vasıtasıyla insanlaşabilir (Kant, 2018: 11). Kısa ömründe birçok şey öğrenen insan, bunlardan hangisinin doğru ve gerekli olduğuna karar vermelidir. Russel'e (2013: 38) göre eğitim, insana, bilgi olarak kabul ettiğimiz şeylerin çoğunun az ya da çok yanlış olabileceğini; ama yanlışların dikkat ve çalışmayla düzelebileceği hakkında bir inancı aşılamalıdır. Dolayısıyla eğitim, bir yandan fikirlerin ve davranışların yanlış olabileceği şeklindeki sorgulayıcı bakış açısını kazandırırken, diğer yandan insana hakikat arayışında ümitsiz olmamayı, dikkatli çalıştığında onu elde edebileceğini salık vermelidir. Eğitimin söz konusu hedefleri gerçekleştirebilmesi, etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmasına bağlıdır.

Eğitim programları sıklıkla öğrencilerin düşünme becerilerini, yeteneklerini ve yaratıcı kapasitelerini geliştirmenin gerekliliğini vurgular (Bkz. M.E.B, 2010). Öğretmenler ise, öğrencilerin düşünme becerilerini aktif olarak geliştirmeye çalıştıklarını belirtirler. Ancak sınıflardaki uygulamalar daha yakından incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlamalarını veya var olan üzerinde akıl yürütmelerini istediklerini göstermektedir. Bu yüzden öğrencilere, analitik veya yaratıcı

düşünme becerilerini geliştirmeleri için ya çok az fırsat verilir ya da hiç verilmez. Müfredat, genellikle öğretim hedeflerine odaklandığından son derece konuya özeldir, eleştirel düşünmeyi veya yeniliği teşvik etmekten ziyade var olanı tekrar etme rolünü icra eder. Öğretmen ise genel olarak zamanın % 70-75'ini konuşarak, öğrencilerin kısa cevaplar verdiği sorular sorarak sınıfın mutlak hâkimi olur. Bu nedenle öğrencilerin sınıftaki etkinlikler üzerindeki etkisi çok azdır, öğretmen de öğrencileri zihinsel olarak zorlamaktan kaçınma eğilimindedir (Pihlgren, 2013: 3). Eğitim süreçlerinde öğrencileri konular üzerinde düşünmeye zorlamak ve onların aktif katılımını sağlamak düşünce gelişimi açısından hayati öneme sahiptir.

Öğrenmede aktif rol almak, motivasyonun yanı sıra öğrencilerin güvenini de arttırır. Öğrencilerin derse katılımı, eleştirel düşünme becerilerini ve derse karşı olumlu tutumlarını geliştirir. Ayrıca yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, bilgiyi kullanma, farklı kaynaklardan gelen kanıtları değerlendirme ve kendi öğrenmelerine yön verme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrenciler, soruları yanıtlayarak veya sorunları çözerek aktif bir sorumluluk aldıklarında, önceki öğrenmelerinden destek alırlar ve bu durum düşüncelerini derinleştirmelerini sağlamaktadır. Araştırmalar, içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha çok, kendi düşüncelerine yön vermeyi desteklediğini göstermektedir. Kendi öğrenmelerine yön verme, özerklik duygusuyla olduğu kadar katılım ve başarılı olma motivasyonuyla da bağlantılıdır (Bagshaw, 2014: 360).

Öğretim yöntemi, öğrenciyi eğitimden beklenen hedeflere ulaştırmak için takip edilen yoldur. Yöntem aracılığıyla belirli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak sınıf içi etkinlikler bir plana göre düzenlenir ve yürütülür (Fidan, 1985: 168). Öğretim yöntemleri eğitimin niteliğini artırmaya, eğitim için ayrılan zamanın daha ekonomik ve etkili olabilmesine yardım eder. Elbette ki tek bir öğretim yöntemi eğitimden beklenen bütün amaçları gerçekleştirmek için yeterli değildir. Ancak belli eğitim durumlarına uygulandığında verimli olabileceği düşünülen yöntemler, eğitim süreci içinde sıklıkla kullanılmaktadır. Avrupa'da Sokratik yönteme dayalı olarak geliştirilen, hem çocuklar hem yetişkinler için yaygın olarak kullanılan bazı yaklaşımlar vardır. Bunlar; Leonard Nelson'ın Sokratik Yöntemi, McCall'ın Felsefi Sorgulama Topluluğu ve Matthew Lipman'ın Çocuklar için Felsefe (P4C) programıdır. Odak noktaları farklı olsa da bu dört modelin ortak noktası diyalogdur (Karadağ ve Demirtaş, 2018: 20). Özellikle Mathew Lipman (1922-2010) öncülüğünde geliştirilen 'Çocuklar için Felsefe (P4C)',

sorgulamaya dayalı düşünceyi çocuklarda geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar için felsefe eğitim programı ismindeki çağrışıma rağmen, sadece felsefe derslerinde değil, tüm derslerde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Lipman, çocuklar için felsefe programında kısa hikâyeler, örnek olaylar, kıssalar ve romanları sunarak kurgusal bir yaklaşımla çocukların temel kavramları tartışmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmada Lipman'ın bu alandaki yaklaşımı çerçevesinde bir uygulama deseni ortaya konmaya çalışılacaktır.

Çocuklar için felsefe materyalleri günümüzde 24 farklı dile çevrilmiştir ve program günümüzde başta Avrupa ülkeleri olmak üzere 63 ülkede uygulanmaktadır (Türksoy, 2020: 48). Dünyanın farklı bölgelerinde bu alanda okul öncesi eğitimden üniversiteye hatta öğretmen eğitimine kadar geniş bir çerçevede çalışmalar yürütülmektedir. Bush (2017), Hawai'de bir ilkokul ve bir lisede bütün derslere entegre edilerek uygulamaya konulan çocuklar için felsefe programını öğretmenler açısından değerlendirmiş ve yaklaşımın öğretmenler için felsefe (philosophy for teacher, p4t) şeklinde uyarlandığını belirtmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimleri takiben öğretmenlerin öğretmeyi felsefi bir çaba ve sorgulama olarak tanımladıkları görülmüş, ayrıca bu yaklaşımın öğretimde neşeyi, merakı getirmek için işbirliğine dayalı araştırma ve düşünme fırsatları sunduğunu belirtmiştir. Van Rossem, (2006: 49) çocuklar için felsefenin okulda uygulanma imkânını tartıştığı çalışmasında, yöntemin Avrupa ülkelerinin eğitim felsefesine uygun olduğunu ve pratik birçok fayda sağlayacağını söylemektedir. Zira birçok eğitim anlayışının temel hedefleri arasında iyi vatandaş yetiştirmek vardır ve bu; eleştirel, bağımsız düşünebilen, başkalarına karşı saygılı, yargılarında düşünceli olmayı öğreten çocuklar için felsefe yaklaşımıyla mümkün hale getirilebilir (Van Rossem, 2014: 346). Din eğitimi müfredatlarının yerel olarak hazırlandığı İngiltere'de, Hampshire bölgesinde din eğitimi konusunda danışmanlık yapan Hannam, kendisiyle yaptığımız görüşmede çocuklar için felsefeyi din derslerinde uygulamayı tavsiye ettiklerini, çocuklar için felsefenin özellikle demokratik ve toplumsal kavramların davranış haline getirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki düşüncelerini yaptıkları akademik çalışmalarda da temellendirmişlerdir (Hannam, 2012; 2016).

Her dini inançtaki insan için, özellikle de çoğunluğu Müslüman olan ülkemiz insanı için bireysel düzlemde yaşanmakta olan dinin, sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla

derinleştirilip özümsenmesi hayati önem arzetmektedir. İslam dininin temel eserleri, böyle bir yaklaşımı desteklemek için gereken özelliklere sahiptir. Zira çocuklar için felsefe programında kullanılacak materyallerin illa Batı kaynaklı metinlerden seçilmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Örneğin Malezya'da Hashim (2009: 656), programın İslâmî bir bağlamda uygulanma imkânını tartıştığı çalışmasında, derslerin Nasreddin Hoca hikâyeleri, Kur'an sureleri ve kavramları ve yerel bir takım metinlerle zenginleştirilebileceğinden bahsetmiştir. Hashim çocuklar için felsefe yaklaşımının Kur'an'da ifade edilip peygamberimiz tarafından da tatbik edilen şura (istişare) kavramına benzediğini, ayrıca birlikte hareket etmeyi ve demokratik sınıf ortamının oluşmasını teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu durumda çocuklar için felsefe programının uygulandığı derslerde Lipman'ın hazırlamış oldukları dâhil, Batı kaynaklı eserler ile birlikte Kur'an metninin bizatihi kendisi ve İslam düşüncesini yansıtan diğer metinler öğretim materyali olarak kullanılabilir (Zengin, 2018: 42).

Ülkemizde özellikle 2005 yılından itibaren öğretim programlarının amaçları arasında araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmek istendiği vurgulanmıştır (M.E.B, 2005). 2010 yılındaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının amaçları arasında şunlar gösterilmektedir: "Kültürü ve dini doğru anlayan bireyler yetiştirmek, öğrenciyi araştırmaya ve üretmeye sevk etmek, öğrencinin muhakeme gücünü artırmak, toplumda oluşan yanlış din anlayışlarını düzeltmek, öğrencinin karar verme gücünü geliştirerek edinilen dinî bilgilerle hayatını anlamlandırmak" (M.E.B., 2010: 12). Eğitimin bu temel amaçlara ulaşabilmesi, gerek zorunlu gerekse seçmeli dersler aracılığıyla verilen din eğitiminin doğru öğretim metotlarıyla desteklenmesine bağlıdır. Günümüz eğitim uygulamalarına bakıldığında din derslerinde maalesef genellikle öğrencilerin katkısının göz ardı edildiği takrir yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrenci yaşantısına dayanmayan, düşünce süreçlerinden geçirilmeden ezber yoluyla öğretilen bilgilerin kalıcılığının çok az olduğunu göstermektedir. Din eğitiminin, hayatla bağının kurulabilmesi ve kalıcı olabilmesi için öğrencilerin düşüncelerini, diyalojik bir yaklaşımla, yapılandırılmış metinlerle ve öğrenci yaşantısından hareketle geliştirmek gerekmektedir. Bu çalışmada çocuklar için felsefenin böyle bir amaca ulaşmada etkili olacağı varsayılmaktadır. Ayrıca ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde araştırmalar görülmektedir ancak lise düzeyinde böyle bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Bu yönüyle de literatüre katkı sağlaması umulmaktadır. Yapılacak çalışma ile özellikle Avrupa'da birçok uygulama örneği olan çocuklar için felsefe eğitimi, teorik ve pratik yönleriyle incelenerek, din eğitiminde özellikle dini düşünce gelişimine ne tür katkılar sunabileceği araştırılacak, elde edilen veriler bilim insanlarının ve eğitimcilerin istifadesine sunulacaktır.

Günümüz toplumu çok kültürlü, çok dinli bir yapıya doğru evrilmiştir. Kaçınılmaz olarak farklı kültür ve inançtaki birçok bireyle bir arada yaşamak durumunda olan çağımız insanı, hem kendi hem de diğer insanların değerlerini diyalojik bakış açısıyla ele almak zorundadır. Diğer taraftan bireysel düzlemde yaşanmakta olan dinin, sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla derinleştirilip özümsenmesi otonom bireyler yetiştirmek adına önem arzetmektedir. Bu nedenle çocuklar için felsefe eğitim programı ile yapılacak din eğitiminde felsefi kazanımların neler olabileceği ile ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır. Oldukça zengin felsefi literatüre sahip olmamıza ve İslam'ın temel kaynakları olan Kur'an ve Sünnetin sorgulamaya, soru sormaya açık teşvikine rağmen bu alandaki düşünsel engeller henüz aşılabilmiş değildir. Bu doktora çalışmasında söz konusu yaklaşım, din eğitimi müfradatları ile ilişkilendirelerek deneysel bir yaklaşımla ele alınacaktır. Bu araştırmanın din eğitimi araştırmalarına katkı sağlaması ve dini düşüncenin şekillendirilmesinde yeni ufuklar kazandırması umulmaktadır.

1.2. Amaç ve önem

Son dönem eğitim anlayışları, öğrencinin bilgiyi yapılandırdığı, anlama odaklandığı, sorgulayıp eleştirebildiği eğitim öğretim ortamlarını önermektedir. Öğrencinin pasif bir alıcı konumunda olduğu ezberci yaklaşımlardan da kaçınılmaktadır. Çocuklar için felsefe eğitimi, ilhamını Sokratik sorgulama anlayışından alan, temel amacı düşünmeyi öğretmek olan bir yaklaşımdır. Eğitim süreçlerinde öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak ilişkilendirilmiş metinler aracılığıyla temel kavramların ve düşünme süreçlerinin yapılandırılması hedeflenmektedir. Araştırmamızın amacı, öğrenci etkinliğini ön plana çıkaran, cevabı öğrenciye bulduran, temel amacı düşünmeyi öğretmek olan çocuklar için felsefenin din eğitiminde dini düşünce gelişimine ne gibi katkılarının olabileceğini araştırmaktır. Bu çerçevede, dini düşünce gelişiminde çocuklar için felsefenin etkisi uygulama yoluyla ortaya konularak, öğrencilerde diyaloga dayalı

sorgulama topluluğu anlayışının dini düşüncede meydana getirmesi muhtemel sonuçları analiz edilecektir.

Bu çalışma din eğitimi programlarına bağlı kalarak yeni bir öğretim yönteminin etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yüzden ayrı bir eğitim programı geliştirmeyi öngörmemiştir. Yöntem olarak, bir öğretim yönteminin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, araştırılması, uygulama yoluyla test edilmesi ve sonuçların ulusal literatüre kazandırılması temel amaç olarak belirlenmiştir. Araştırma, çocuklar için felsefe ile ilgili içerik ve uygulamaları ülkemiz akademik ve eğitim çevrelerine en iyi şekilde tanıtmayı, bu yöntemin dini düşünce gelişimine etkisini uygulama yoluyla ortaya koymayı öncelik haline getirmiştir. Elde edilen verilerin din öğretimi uygulamalarını planlamada sahadaki eğitimcilere katkı sağlaması umulmaktadır.

Ülkemizde çocuklar için felsefeye artan bir ilgi olmakla birlikte din eğitimine sağlayacağı muhtemel katkılar konusundaki araştırmalar yeterli değildir. Bu bakımdan teorik olarak temel dayanakları ortaya konmuş olan bu yaklaşımın, uygulamada nasıl bir etki yaratacağı ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma din eğitimi alanında yapılan söz konusu tespitlerin ve değerlendirmelerin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın temel problemi çocuklar için felsefe eğitim programının dini düşünce gelişimine ne tür bir etkisi vardır? şeklindedir. Bu temel probleme dayalı olarak cevabı aranacak diğer alt sorular şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin, çocuklar için felsefe oturumlarında entelektüel yeteneklerindeki gelişim nasıldır?

6. Deney grubu öğrencilerinin çocuklar için felsefe oturumlarında dini bağlılıklarındaki gelişim nasıldır?
7. Deney grubu öğrencilerinin çocuklar için felsefe oturumlarında soru sorma becerilerindeki gelişim nasıldır?
8. Deney grubundaki çocuklar için felsefe oturumlarında kullanılan materyallerin öğrencilerin dini düşüncelerinin gelişimine etkisi nasıldır?
9. Deney grubundaki çocuklar için felsefe etkinlikleri öğrencilerin tutumlarını ne yönde etkilemektedir?

1.3. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, çocuklar için felsefe programının kullanımıyla sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ilçesinde MEB'e bağlı bir lisenin 9. sınıfındaki toplam 62 öğrenciyle sınırlıdır.

3. Araştırmada uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının süresi yaklaşık 40'ar dakika süren toplam 24 oturumdan oluşmakta olup 12 hafta ile sınırlıdır.

4. Araştırma, Ok'un (2012) geliştirdiği "İnanç/Dünya Görüşü Gelişimi Ölçeği", öğrenci günlükleri, öğrenci görüşme formları ve oturumlar boyunca tutulan video kayıtlarının analizi ile sınırlıdır.

1.4. İlgili çalışmalar

Çocuklar için felsefe araştırmaları konusunda ülkemizde artan bir ilgi görülmektedir. Söz konusu çalışmaların önemli bir kısmı ana sınıfı ve ilkokul düzeyindedir. Ortaokul düzeyinde çalışmalar sınırlıdır. Lise düzeyinde ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında özellikle Batı'da, konuyla ilgili oldukça geniş bir literatür mevcuttur. Burada bu çalışmalardan bir kısmına değinilecektir.

1.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Aydın, (1993) din eğitimi ve öğretiminde buldurma (Sokrates) yöntemi isimli çalışması Çocuklar için Felsefe ilgili olmasa da bu yaklaşımın dayandığı temel yaklaşımla

benzerlik arz ettiğinden değinmekte fayda vardır. Aydın Sokratik yöntemi buldurma yöntemi olarak adlandırmakta ve bu yöntemi soru cevap yönteminin özel bir şekli olarak ifade etmektedir. Literatür tarama yöntemiyle yapılan bu çalışma her ne kadar din eğitimi başlığı altında yapılmış olsa da din eğitiminden bahsedilmemiş, genel eğitim bağlamında konu ele alınmıştır. Araştırma sonucunda buldurma yönteminin her konuya uygulanamayacağı ifade edilmiş, iyi planlama ve yönteme uygun konuların seçilmesi halinde öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağı, öğrenmelerin kalıcılığını artıracağı ifade edilmiştir.

Okur (2008) çocuklar için felsefe eğitiminin altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini ele aldığı çalışmasında, çocuklar için felsefe eğitimin söz konusu becerileri geliştirdiği ancak cinsiyete göre anlamlı bir farkın oluşmadığını belirtmiştir. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modelde hazırlanmış olan araştırma verileri, 8 hafta boyunca uygulanan çocuklar için felsefe oturumlarından elde edilmiştir.

Mazı (2008) ortaokul Türkçe dersinde çocuklar için felsefe kuramının basamaklarından biri olan hikâyeler yoluyla düşünmenin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini araştırdığı çalışmasında, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından öntest-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modelde hazırlanmış olan araştırma 10 hafta sürmüştür.

Akkocaoğlu Çayır (2015) yaptığı nitel araştırmada, öğrencilerde bilişsel alanda, felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler meydana geldiğini ifade etmiştir. Araştırma ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış ve veriler nitel yöntemle elde edilmiştir.

Taş (2017) çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini ele aldığı deneysel araştırmada, süreç sonunda çocukların söz konusu becerilerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir. Yarı deneysel

modelde hazırlanan araştırmada deney ve kontrol grubuna 14 hafta boyunca çocuklar için felsefe programı uygulanmıştır.

Işıklar (2019) çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmasında eleştirel düşünme becerilerinde gelişim olmasına karşın kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir farklılığın oluşmadığını, ancak problem çözme becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fakın olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modelde hazırlanmış olan araştırma, 10 hafta sürmüştür.

Zengin'in (2019) din eğitiminde 'Çocuklar İçin Felsefe' ve İbn Bâcce'nin mütevahhid insan kavramsallaştırmasını karşılaştırdığı çalışması, bulgularımıza göre din eğitimi bağlamında ülkemizde yapılmış tek çalışmadır. Bu çalışmada Zengin, bireysel yetkinleşme ve dini düşüncenin derinleştirilmesine sunacağı muhtemel katkılardan dolayı Çocuklar için Felsefe yaklaşımının yeni bir perspektif kazandırabileceğini, bilhassa Kur'an'da geçen peygamber kıssalarının çocuklarla felsefe yapmaya uygun bir tarzda yeniden ele alınabileceğini ifade etmiştir. Dinî metinler üzerinden oluşturacakları felsefi diyalog ortamı ve muhteva yoluyla öğrencilerin, eleştirel, yaratıcı, etik, duygusal, bağlamsal, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerini geliştireceği iddia edilmiştir.

Türksoy (2020) çocuklar için felsefe eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına, bilimsel kavramlara, bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin, kavramsal başarılarının ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, ancak bilimsel düşünme süreçlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmada 33'ü deney, 35'i kontrol grubunda yer alan ortaokul öğrencilerine çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Kaya (2020) Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde çocuklar için felsefe eğitiminin etkisini ele aldığı çalışmasında, çocuklar için felsefe oturumlarında soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında nispeten, kavram üzerine düşünme öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi boyutlarında ise olumlu gelişim gösterdiğini belirlemiştir. Araştırma ilkokul ikinci ve dördüncü sınıflara devam eden 42

öğrenci ile gerçekleştirilmiş nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır.

Söz konusu çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında çocuklar için felsefenin çocukların bilişsel yeteneklerinin gelişiminin yanı sıra duyuşsal ve sosyal becerilerinin şekillenmesine de olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Çocuklar için felsefe konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok küçük yaş grubu üzerinde, özellikle ana sınıfı ve ilkokul düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda lise düzeyinde ve hatta yetişkin gruplarında da çalışmalar vardır. Bizim çalışmamız lise öğrencilerine yönelik olacağından bu anlamda literatüre yeni bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Barrow (2011), çocuklar için felsefe eğitiminin anasınıfı öğrencilerinin diyalog yoluyla temel demokratik değerlerinin gelişimine etkisini ele aldığı doktora çalışmasında, öğretmen ve öğrenciler arasında diyaloğa dayalı konuşma süreçlerinin öğrencilerin kendini ifade etme, fikirlerini daha rahat ve sık ortaya koyma, başkalarının düşüncelerine saygı duyma gibi becerilerin geliştiğini belirlemiştir. Ayrıca diyalog sürecinde öğretmen yeterlilikleri konusunda becerilerin eksik olduğu ve bunun geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Paine (2012) çocuklar için felsefe eğitim programını duyuşsal açıdan ele aldığı nitel araştırmada, öğrencilerin P4C oturumlarından hoşlanıp hoşlanmadıklarını, programın öğrenci motivasyonuna nasıl katkı sağladığını incelemiştir. Bilişsel becerilerin ölçülmediği çalışmada, öğrencilerin ne öğrendiklerine ve nasıl öğrendiklerine odaklanılmıştır. Genel olarak oturumlar boyunca öğrencilerin bu süreçten olumlu dönütler sağladıklarını, öğrencilerin temel gelişim görevlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pihlgren (2015) yapılandırılmış diyalog yöntemini din eğitimi bağlamında ele aldığı çalışmasında inanç ve din ile ilgili soruların başkalarıyla tartışılması gerektiğini belirtmiştir. Sınıflarda ve farklı ortamlarda inanç, dini ve teolojik sorular için diyalogların kullanılabileceği ve böylece bireye diğer insanlarla özgün bir ilişki zemini oluşturmasına

yardımcı olunabileceği ve bu vesileyle inanç konularında hem kendisi hem de başkaları üzerinde düşünebileceği bir zihin durumu oluşacağı sonucuna varılmıştır.

Asha Lancaster (2015) 9. Sınıfa devam eden 75 öğrenciyle din dersinde yaptığı araştırmada, uygulamaya katılan öğrencilerin P4C'nin, hem akranlarıyla başarılı bir şekilde etkileşim ve işbirliği yapma yetenekleri hem de kendi duygularını ifade etme yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabildiğini belirtmiştir. Bulgular P4C'nin özellikle duygusal ve kişilerarası iletişim sorunları olan öğrenciler için sınıf arkadaşlarıyla ilişki kurmada başarılı bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Öğrencilere sunulan P4C oturumlarının süresi ve sıklığının, içeriğe dayalı derslerle dengede olması, dersin belli bölümlerinde kullanılması önerilmektedir. Bazı öğrencilerin daha 'geleneksel' öğretim yöntemlerini tercih etmelerinden dolayı P4C, 'geleneksel' öğrenmeyi tamamlayan bir uygulama olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Bush (2017) çocuklar için felsefe programı çerçevesinde Hawai'de öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi programını incelediği araştırmada öğretmenler için felsefe (p4t) konusunu ele almıştır. Araştırma, öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlere öğretmeyi felsefi bir çaba ve sorgulama olarak görmesi gerektiğini ifade eden, bir öneriyle sonuçlanmaktadır. Buna göre öğretmenler için felsefe önerisi (p4t), öğretime neşe ve merakı getirmek için anlamlı, işbirliğine dayalı, felsefi araştırma ve düşünme fırsatlarını teşvik eder.

Ventista (2019) doktora tezinde 17 okulda 5. sınıfa devam eden 547 öğrenci üzerinde yaptığı inceleme sonuçları, P4C'nin genellikle muhakeme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca okuryazarlık ve bazı bilişsel olmayan beceriler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak, P4C'nin 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme veya yaratıcılığı üzerinde olumlu bir etkisi sahip olduğuna dair hiçbir kanıt bulunamadığını söylemiştir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; çocuklar için felsefe (p4c), çocuklar için felsefe eğitiminin felsefi temelleri, çocuklar için felsefenin eğitime dair temelleri, diyalog, katılım ve eğitim, sorgulama topluluğu (community of inquiry), çocuklar için felsefe materyalleri/ uyaranlar, çocuklar için felsefe programının uygulanışı, çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin rolü, dünyada ve Türkiye'de çocuklar için felsefe, dini düşünce, dini düşünce gelişimi, çocuklar için felsefe ve dini düşünce gelişimi, din eğitiminde çocuklarla felsefe yapmanın imkânı başlıkları ele alınacaktır. Her bir başlık ile ilgili konunun dışına çıkılmadan temel kavramlara ve tartışmalara değinilecektir.

2.1. Çocuklar için felsefe (P4C)

Felsefe, insanın ve dünyanın genel doğasını (ister fiziksel, ister teorik, ister sosyal, vb. ele alınsın) daha iyi anlamak için kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen, özü itibariyle akla dayanan bir disiplin olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2010: 222). Felsefe yapma, fikir üretmekle sınırlı değildir; aynı zamanda fikirlerin incelenmesini, doğrulanmasını, detaylandırılmasını ve temellendirilmesini gerektirir. Herkes herhangi bir şey hakkında fikir üretebilir, ancak güzel fikirler üretme ve onları organize etmeyi öğrenme sanatı bambaşka bir konudur. Felsefi geleneğe bir bakılırsa, felsefenin temellerinin 'iyi düşünmede' bulunduğu görülür. Sokrates'in katkısıyla insan, metodolojik olarak sorgulamayı ve evrensel temaları (hakikat, adalet, güzellik, nezaket vb.) sistematik bir şekilde analiz etmeyi öğrenmiştir. Sokrates'in 'ironik' sorgulamasıyla bilgi, yetişkinlerin bildiği ve onlar tarafından öğretilen bir şey değil, öğrenenin kendisi tarafından keşfedilmektedir. Aslında Sokrates felsefe öğretmemiş, felsefe yapmayı öğretmiştir (Daniel ve Auriac, 2011: 138).

"Çocuk felsefesi" kavramı, felsefe literatürü içerisinde ilk defa 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır. Almanca "Kinderphilosophie" veya "Philosophie für Kinder", İngilizce "Philosphy for Children" olarak geçen terim; "çocuk" ve "felsefe"

kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu kavram Türkçeye "çocuk felsefesi" veya "çocuklar için felsefe" olarak çevrilebilmektedir. Kavramın dört farklı anlamda anlaşılması mümkündür:

1- Büyüklerin çocuklar hakkında yaptıkları felsefe,

2- Çocuklar için yapılan felsefe,

3- Çocukluk felsefesi veya çocukça felsefe,

4- Çocuklarla felsefe yapmak (Karakaya, 2006: 24).

"Çocukluk" kavramı genellikle ergenliğe kadar ki zaman dilimi için kullanılmakla birlikte çocuklar için felsefede bu kavram erken gençlik dönemi de dâhil olmak üzere ortaöğretim çağının tamamını kapsayacak şekilde anlaşılmıştır. Diğer taraftan çocuklar için felsefenin uygun bir adlandırma olup olmadığı ile ilgili çeşitli yaklaşımlar vardır. Lipman tarafından kullanılan çocuklar için felsefe (p4c), bazılarına göre büyüklerin küçükler için ürettiği felsefeyi çağrıştırdığı için çocuklarla felsefe (philosophy with children) diye adlandırmanın daha uygun olacağı ifade edilmiştir (Tepe, 2015: 78; Zulkifl, ve Hashim, 2020: 40). Ancak konuyla ilgili literatür incelendiğinde bu terimlerden herhangi birini kullanmayı tercih eden akademisyenler arasında önemli bir fark görülmemektedir. Çocuklarla felsefe daha demokratik çağrışımlara sahip olsa da biz bu çalışmada, ilk defa Lipman tarafından kullanılan "çocuklar için felsefe (p4c)" kavramsallaştırmasını kullanacağız.

Avrupa'da yaygın olarak kullanılan, çocuklar ve yetişkinler için Sokratik yönteme dayalı olarak geliştirilen bazı yöntemler vardır. Bunlar; Leonard Nelson'ın Sokratik yöntemi, Catherine McCall'ın Felsefi Sorgulama Topluluğu ve Matthew Lipman'ın Çocuklar için Felsefe programıdır. Bu yöntemlerin benzerlikleri olduğu gibi önemli farklılıkları da vardır. Sokratik yöntem genellikle yetişkinlerde uygulanırken, Lipman'ın Çocuklar için Felsefesi programı genellikle çocuklar ve gençler içindir. Felsefi Sorgulama Topluluğu hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanabilen bir yöntemdir. Felsefi Sorgulama Topluluğu oturumlarında oturum liderinin görevi, felsefi diyalogların ortaya çıkması için farklı koşullar yaratmaktır. Bu nedenle, oturum liderinin temel felsefe ve mantık bilgisine sahip olması gerekir (Karadağ ve Demirtaş, 2018: 23). Odaklanılan alanlar farklı olsa da temel amaç aynıdır. Bu modellerin ana amacı kavramları anlamak,

kavramlar üzerine konuşmaktır. Fakat bu dört modelin ortak noktası diyalogdur. Her bir model sorgulama topluluğunun tüm bireyleri arasında oluşacak olan diyaloga vurgu yapar (Bahtiyar, 2019).

Düşünmeyi öğretmek için tutarlı bir teori ve uygulama programı oluşturmaya yönelik en başarılı girişimlerden biri, Profesör Matthew Lipman ve meslektaşları tarafından tasarlanan "Çocuklar için Felsefe (P4C)" programı olmuştur (Fisher, 1987: 41). New York'taki Columbia Üniversitesi'nde 1960'larda Felsefe Profesörü olarak çalışan Lipman, lisans öğrencilerinin toplumun gidişatından rahatsız olduklarını, ancak toplumsal meseleler hakkındaki görüşlerini desteklemek için sağlam gerekçeler oluşturmak konusunda yeterli becerilere sahip olmadıklarını fark etmiştir (Ventista, 2019: 23). Bu gözlemlerden yola çıkarak Lipman, bir öğrencinin etkili akıl yürütme kapasitesini geliştirmesinin eğitimin temel hedefi olması gerektiğini ve eğitimcilerin okulun ilk yıllarından itibaren bunu öğrencilerin doğal merak, şevk ve öğrenme dürtüsü üzerine inşa edebileceklerini ileri sürmüştür (Morin, vd., 2005: 16).

Lipman, Çocuklar için Felsefeyi 'akıl yürütme ve muhakeme konusunda gelişmiş öğrenciler yetiştirmek amacıyla eğitime uygulanan felsefe' olarak tanımlar (Lipman, 1991 den aktaran Fisher, 1987). Çocuklar için felsefe temelde felsefi bilgiyi öğretmeyi değil, düşünme biçimlerini öğreten "düşünme eğitimi" olarak anlaşılmalıdır (Marie, 2007: 423). Çünkü bu teori düşünme üzerine vurgu yapar ve düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar; bu çabada felsefe bilgisi ve kültürünün verilmesi ikincildir (Taşdelen, 2014: 565; Türksoy, 2020: 38). Çocuklar için felsefenin amacının çocukları küçük filozoflar yapmak değil, onların şu anda düşündüklerinden daha iyi düşünmelerine yardımcı olmak olduğunu vurgulamak gerekir (Zulkifl ve Hashim, 2020: 30). Bununla birlikte, eğitimin çeşitli hedeflerinin gerçekleştirilmesinde çocuklar için felsefe programlarının önemli avantajlar sağladığı bilinmektedir. Araştırmalar, düşünme becerilerini geliştiren programların akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Dünya çapında çok çeşitli küçük ölçekli çalışmalardan elde edilen araştırma bulguları, çocuklar için felsefe programlarının çocukların akademik performansını çeşitli yönlerden geliştirebileceğini göstermektedir (Fisher, 1998: 9).

Çocuklar için felsefe yaklaşımının 'P4C' şeklindeki kısaltması şu dört beceriye işaret etmektedir: Yaratıcı düşünme (creating thinking), eleştirel düşünme (critical

thinking), işbirlikçi düşünme (collaborative thinking) ve özenli düşünme (caring thinking). Çocuklar için felsefenin ilkelerinden biri, eğitim uygulamalarının yukarıda belirtilen 4(C) düşünmeye dayanması ve bunları geliştirmeyi hedeflemesidir. Sorgulama sürecinde bunlar karşılıklı olarak birbirini pekiştirirler. İlk iki C, tamamen olmasa da büyük ölçüde bilişsel alana aittir. Duyuşsal alanı geliştirmeyi hedefleyen ikinci çift, özellikle etiği keşfetmede, değerler eğitimi alanında ve sorgulama topluluğunun inşasında geçerlidir (Paine, 2012: 22). Bu düşünme becerilerinin geliştirilmesi için Lipman, tüm öğrencilere, uzun vadeli amaçlarla düzenli olarak sorgulama topluluklarına (community of inquiry) katılma fırsatı verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe oturumlarının temel amaçlarının başında çok boyutlu düşünmeyi beslemek gelir ve oturumların genel olarak üç tür amacı vardır:

1. Müfredat amaçları. Örneğin Türkçe becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak (özellikle konuşma ve dinleme)

2. Bilişsel amaçlar. Örneğin sorgulama ve sözlü muhakeme becerilerini geliştirmek, yaratıcılığı geliştirmek.

3. Ahlaki ve sosyal amaçlar. Örneğin, önyargı ile mücadele etmek, hoşgörüyü teşvik etmek, kişisel ve kişilerarası becerileri geliştirmek, etik anlayışı geliştirmek (O'Riordan, 2013: 50; Fisher, 1994: 88).

Bu temel amaçlara bağlı olarak ulaşılmaya çalışılan hedeflerin bazıları ise şunlardır:

Sorgulama: Çocukları bir grup içinde düşünmeye, sorular sormaya ve cevapları tartışmaya teşvik etmek.

Akıl yürütme: Görüşlerini desteklemek ve haklılandırmak konusunda pratik kazandırmak

Tartışma: Çocukları fikirlerini ifade etmeye teşvik etmek, düşüncelerini kelimelere dökmelerine yardımcı olmak.

Dinleme: Çocukları dikkatlice dinlemeye ve başkalarına karşılık vermeye motive etmek.

Açıklama: Çocuklara anlamları tanımlama ve kavramları genişletme fırsatları sağlamak.

Dolayısıyla, başarılı olduğunda çocuklarla sorgulama yapmanın kişisel, sosyal ve ahlaki eğitime olduğu kadar bilişsel gelişime ve anlayışa da katkıları vardır (Fisher, 1994:

92). Diğer taraftan çocukların yetişkinlere sunacağı farklı yaklaşımlar göz ardı edilmemelidir. Çocukların yaşam, ölüm, ahlak ve evren gibi konular hakkındaki gözlemlerinin derin, mantıksal veya şiirsel doğası çoğu kez şaşırtıcı olabilmektedir. Bu konularda çocukların genellikle yetişkinlerin beklentilerini aştıkları görülür. Bu, yetişkinlerin çocukların bilme ve bakış açısı kapasitesini hafife alma eğiliminden kaynaklanır (Haynes ve Murris, 2001: 12). Ebeveynler ve öğretmenler, çocuklara yol göstermeye, ilham vermeye, onları yönlendirmeye, eğitmeye meraklıdırlar, öyle ki çocukların yetişkinlere sunabileceği çözümleri fark etmekten çok uzak kalırlar. Çocukların yetişkinlere sunabileceği en heyecan verici şeylerden biri yeni bakış açılarıdır (Matthews, 2000: 22). Anlam arayışı söz konusu olduğunda yaş her zaman en önemli faktör olmayabilir.

2.1.1. Çocuklar için felsefe eğitiminin felsefi temelleri

Öğrencilerin daha etkili düşünürler olmalarına yardımcı olma amacı yeni değildir. Bilişsel becerilerin geliştirilmesi uzun bir süredir eğitimin ana odak noktası olmuştur. Platon'un diyalogları, Sokrates'i, eğitimsel etkileşimleri yapılandırmanın bir yolu olarak diyaloğun önemini ilk fark eden kişi olarak tanımlar. Bu yaklaşıma göre, yetkin muhakeme en iyi sosyal sorgulama ve tartışma süreciyle öğrenilebilir. 'Sokratik diyalog' aracılığıyla öğretmenler bilgiye eleştirel bakışı teşvik ederek öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve kendi kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Fisher, 1987: 38). Bu gelenek hala yaşamakta ve eğitimde felsefi sorgulamanın kullanımına artan ilgiye yansımaktadır (Nelson 1949, Lipman 1988, Adler 1990, Paul 1991, Heckman 1993, Splitter ve Sharp 1995).

Lipman'ın eğitim paradigmasının kökenleri Sokratik Yöntem, sosyal yapılandırmacı teori ve pragmatik felsefeye dayanmaktadır (O'Riordan, 2013: 52). Sokrates'e göre, insani soruların tüm cevapları insanla birlikte yaşamaktadır. İnsan nihai gerçeği keşfetmeye çalışan, disipline edilmiş ve düşünülmüş bir diyaloga katıldığı takdirde tüm cevapları kolayca elde edebilir (Delic ve Becirovic, 2016: 512). Çocuklar için felsefe ilhamını Sokratik Yöntemden alır. Sokratik Yöntem, Yunanistan'ın Altın çağında Atina'da yaşayan Yunan filozof Sokrates'ten (M.Ö. 469-399) adını almıştır. Bu yöntem, Sokrates'in, önceden düzenlenmiş bir takım sorularla karşısındakinin zihninde

saklı olan doğruları açığa çıkarma ve böylelikle ona gerçeği buldurma temeline dayanan öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1998: 135). Sokrates bu yöntemle muhataplarına sistematik sorular sorarak, kavramlar üzerinde düşünmeye, kafasında soru işaretleri bırakmaya çalışmaktadır. Nihayetinde konuştuğu insanlar kendi yanlış düşüncelerinin farkına varırlar ve doğru cevabı kendileri bulurlar.

Sokrates'in söyleşilerinde soruların muhatabı olan kişi her zaman konunun içindedir, kendisi de soru sorar ve sorulara cevap verir, reddeder veya onaylar. Seçilen konular onun aşina olduğu veya bildiğini zannettiği konulardandır. Konunun anlaşılmasına yardımcı olmasına yardımcı olacak örnekler muhatabın günlük hayatında her zaman tanık olduğu şeylerdendir. Örneğin en eski dostu Lysis ile konuşurken "Dostluk nedir?" diye sorar. Laches gibi asker kökenli biriyle konuşurken cesaretin doğasını anlama uğraşındadır. Matematikte kendini yetiştirmiş bir genç olan Theaetetus ile konuşurken bilginin doğasını sorgular (Gross, 2006: 68). Bu açıdan Sokratik yöntem, her iki tarafın aktif rol aldığı dinamik bir yöntemdir. Ortak noktaların fazlalığına rağmen çocuklar için felsefe uygulamalarının Sokratik Yöntemden bazı temel farklılıkları vardır. Bu farklar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çocuklar için felsefe ve Sokratik Yöntem arasındaki farklar

Çocuklar için Felsefe	**Sokratik Yöntem**
Başlangıç uyaranı olarak felsefi hikâye	Başlangıç uyaranı olarak felsefi soru
Aralıklarla serbest tartışma yapılır	Bir soruya veya soruna odaklanılır
Alternatif bakış açıları ortaya konur	Fikir birliği hedeflenir
Diyalog yoluyla sorgulama esastır, dayatma yoktur	Diyalog bir üst söylem içerir
Tartışmadan önce sorular yazılır	Tartışma sırasında sorular veya iddialar yazılır
Tartışma sözlü olarak incelenir	Tartışma yazılı olarak incelenir
Faaliyetlerin ve alıştırmaların takibi yapılır.	Diyalog devam ettirilir.

Kaynak: Fisher, (1995)

Lipman'ın eğitime yaklaşımı, Dewey'in felsefesinden, demokratik eğitim teorisinden ve Amerika'daki bazı okullarda uygulamaya konulan eğitim önerilerinden çok etkilenmiştir (Kennedy, 2012: 39). Dewey, öğrencileri demokratik vatandaşlığa hazırlamanın önemine inanıyordu. Dewey tarafından sadece politik değil, aynı zamanda sosyal, iletişimsel bir ideal olarak tanımlanan demokrasi, 'sorgulama topluluğu' için ideal

bir konuşma şekli ve ahlaki eğitim modeli olmanın bir tür dayanağı olmuştur. Dewey'i takip eden Lipman, çocuklar için felsefeyi demokrasinin eğitimi, hazırlığı ve uygulaması olarak görür (Paine, 2012: 28). Dewey, öğrencilerin zihinsel donanımını ve ahlaki karakterini geliştirmeyi amaçlayan, bilinçli olarak yönlendirilmiş eğitimin bireysel gelişim için gerekli olduğunun altını çizmiştir (Cam, 2014: 1206). Demokratik eğitimde sorgulama, çoğu kez bilinçsizce kabul edilen veya incelenmemiş varsayımlara dayanan, inançların, anlam ve değerlerin farklılığından ortaya çıkan gerçek etik sorunlarını çözmekle ilgilidir (Bleazby, 2011: 448). Felsefeyi, devlet okullarında işbirlikçi bir yaklaşımla epistemolojik, ontolojik, estetik, etik ve ahlaki sorgulama veya sosyal problemleri çözmede gerçekleri bulmaya davet olarak tanıtmak, geleneksel eğitiminin merkezine diyalog yöntemini koymak gerçekten iddialı bir yeniliktir. Felsefi sorgulama topluluğu, çocuk için olduğu kadar yetişkin için de geçerli, güçlü ve kültürel olarak yeni bir konuşma şeklidir ve bu nedenle, Dewey'in eğitim teorisinin ima ettiği ideal okulun merkezi ve temel bir uygulamasıdır (Kennedy, 2012: 46).

Lipman üzerinde Peirce ve Mead gibi önde gelen Amerikan filozoflarının etkisi de çok önemlidir. Peirce, Lipman'a kavramsal analiz ve doğru düşünme konusunda ilham vermiş, her iki bilişsel beceriyi de geliştirmek için bir sorgulama topluluğu oluşturmanın önemi hakkında belirli bir anlayış sunmuştur (Lipman, 2003: 98). “Sorgulama topluluğu” düşüncesinin fikir babası Peirce’dir. Peirce, daha kapsamlı bir anlayışa doğru ilerlemenin ancak kendi kendini düzelten bir sorgulama topluluğuna katılım yoluyla sağlanabileceğini iddia etmektedir (O’Riordan, 2013: 56). Ancak Peirce yalnızca bilimsel bir sorgulama topluluğuna atıfta bulunurken, Lipman araştırmanın diyalojik karakterine ve sorgulamaya öncelik vermiştir (Ventista, 2019: 24). Mead'den ise, eğitime yönelik sorgulama topluluğunun temel taşlarından biri olan insan kişiliğinin sosyal boyutu fikrini almıştır. Bir başka çok önemli etki, felsefenin temelde günlük dilin analizine ve açıklığa kavuşturulmasına odaklanması gerektiğini savunan Wittgenstein'dan gelir. Lipman, çoğu zaman çocuklarla sınıfta yapılan konuşmalarda, çocukların gündelik dilindeki ifadelere ve "zaman", "gerçek", "güzellik", “dostluk” gibi temel felsefi kavramlara odaklanır (Morin, vd., 2005: 16).

2.1.2. Çocuklar için felsefenin eğitime dair temelleri

Çocuklar için felsefe müfredatı başlangıçta 11 ila 12 yaşından sonrakilere yönelikti. Zira Piaget'in gelişim aşamalarına göre soyut düşünme becerileri bu yaştan itibaren gelişmekte, sorgulamaya dayalı eleştirel yaklaşım ise çokça bilişsel beceri gerektirmektedir. Sonraları, Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımının yeni bulgularla uyuşmaması üzerine, Lipman bu yaklaşımı bırakarak, ilkokul ve anaokulunda temel düşünme becerilerini geliştirmek için yeni materyaller tasarladı. Lipman'a göre sınıfta düşünme becerilerini geliştirmek için çocukların gelişim aşamalarını belirlemekten daha önemli olan şey, öğretmenlerin çocuklara bilişsel ve duyuşsal becerilerine uygun materyaller kullanarak düşünmeye zorlayıcı etkinlikler sunmak ve birçok şeyi keşfederek yapmasına fırsat vermektir (Morin, vd., 2005: 18).

Çocuklar için felsefe akıl yürütme ve muhakeme konusunda çocukların gelişimini desteklemek amacıyla oluşturulmuştur (Lipman, 1991' den akt. Fisher, 1987: 36). Ancak geleneksel okul eğitimine bakıldığında çocuğun muhakeme kapasitesini canlandırmak için çok fazla olanak tanınmadığı görülür. Ona örneğin matematik, İngilizce, sosyal bilgiler, tarih gibi farklı disiplinlerde bazı malumatlar öğretilmektedir. Ancak çocuk, bağımsız düşünüp yargılar oluşturmaya, kişisel iç görüleriyle keşfetmeye, kendine ait diyebileceği bir bakış açısına sahip olmaktan gurur duymaya, akıl yürütmedeki becerisinden memnun olmaya yeterince teşvik edilmemektedir (Lipman, 1976: 17). Bu durum düşünme alışkanlıklarının ancak, uygulama ve eğitim yoluyla kalıcı hale gelebileceği veya içselleştirilebileceği görüşünü, programının temel itici gücü haline getirmiştir.

Lipman, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımından çokça etkilenmiştir. Vygotsky'ye göre sosyal etkileşim, bir çocuğun eğitiminde merkezi bir role sahiptir (Vygotsky 1962; 1978). Bir çocuğun öğrenme potansiyeli 'bilgili başkalarıyla' birlikte olmakla ortaya çıkar. Bu bilgili diğerleri herhangi biri olabilir (ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar, akranlar, öğretmenler veya diğer yetişkinler). Öğrenme ve gelişimin temeli, işbirliği içinde elde edilen başarıdır. Başkalarıyla kendi başımıza yapabileceğimizden daha fazlasını yapabilir ve daha fazlasını başarabiliriz. Başkaları aracılığıyla elde edilen bu başarının temeli, dil ve iletişimdir (Fisher, 1993: 26). Vygotsky'nin teorik ilkelerine dayanan sosyal yapılandırmacılık, bireylerin bilgilerini dil ve sosyal etkileşim yoluyla inşa ettiklerini varsayar. Sosyo bilişsel süreçler, bir kişinin çevresiyle sürdürdüğü ilişkiler yoluyla, üst düzey düşünme becerilerinin uyarılmasıyla gelişir. Diğer bir deyişle, sosyal

etkileşimler bilişsel gelişim için en az dilin kendisi kadar önemlidir ve bilgi oluşturma sürecinde, diğer şeylerin yanı sıra, öznenin dile dayalı etkileşimi olmadan gerçekleşemez (Marie, 2007). Buna göre yapılandırılmış grup eğitiminin, düşünülmüş bir diyalogla desteklenmesi halinde kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanacağı düşünülmektedir.

Fisher'e (1993: 28) göre grupla birlikte öğrenmenin aşağıdakileri geliştirmesi beklenir:

• Birbirleriyle çalışma ve iletişim kurma ile ilgili sosyal beceriler (kişilerarası zeka);

• Açıklamak, anlamları müzakere etmek ve birlikte problemleri çözmeyi içeren bilişsel beceriler;

• Grubun veya her bir grup üyesinin coşkusu tarafından sağlanan motivasyon ve duygusal destek.

Lipman ve arkadaşlarının varsayımlarına göre, öğretmenler üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine çok daha fazla vurgu yapmalı ve çocukların bilişsel gelişimine mümkün olan en kısa sürede başlamalıdır. Bu yaklaşımın temelinde yatan bir husus da, çocuklarla felsefe yapmanın, bu düşünme becerilerini geliştirmek için çok uygun bir yol olduğudur. Çocukların ilgisine ve kişisel gelişim düzeylerine göre hazırlanmış doğru müfredat aracılığıyla yapılacak felsefi sorgulama, çocukların bilişsel yeteneklerini güçlendirecektir (Morin, vd., 2005: 19). Bilişsel yeteneklerin başında ise düşünme becerileri gelir.

Düşünme elbette bütüncül bir faaliyettir ve bir dizi önemli unsuru, beceri ve tutumu gerektirir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Sorgulama: Konuya odaklanmak için iyi sorular sormak.

2. Akıl yürütme: Görüş ve önerilerin desteklenmesi için mantıklı (veya bilimsel) olmak.

3. Tanımlama: Bağlantılar, ayrımlar ve karşılaştırmalar yaparak kavramları netleştirmek.

4. Spekülasyon yapmak: Yaratıcı düşünme yoluyla fikirler ve alternatif görüşler üretmek.

5. Test etmek: Bilgi toplamak, kanıtları değerlendirmek, destekleyen örnekler ve karşı örnekler vermek.

6. Fikirleri genişletmek: Düşünce ve tartışma sürecini devam ettirmek ve genişletmek.

7. Özetleme: Bir dizi fikir ve örnekten yola çıkarak önemli noktaları veya kuralları soyutlamak (Fisher, 1994: 92).

Düşüncenin iyileştirilmesi yansıtıcı düşünmeyi gerektirir. Yansıtıcı düşünme, kendi varsayımlarının ve çıkarımlarının farkında olmanın yanı sıra şu veya bu sonucu destekleyen nedenlerin ve kanıtların bilincinde olan düşüncedir. Yansıtıcı düşünme, kendi metodolojisini, kendi süreçlerini, kendi bakış açısını dikkate alır. Düşüncenin iyileştirilmesi, onun özenli, eleştirel ve yaratıcı boyutlarının yanı sıra yansıtıcı yönünün geliştirilmesini gerektirir. Lipman, (2003: 27) düşüncenin geliştirilmesi için okulda neler yapılması gerektiği konusunda, başlangıç olarak ilkokul ve ortaokul müfredatına felsefe dersi eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Lipman'ın burada kastettiği felsefe dersinden kasıt geleneksel olarak üniversitelerde verilen kuru, akademik bir felsefe dersi değildir. Bu, öğrencilere düşünmeyi öğreten bir ders olacaktır ve üst düzey düşünme eğitimi, herkes için kaliteli bir eğitimdir (Lipman, 1998: 279).

Felsefe, özellikle düşünmeye odaklanan bir disiplindir. Bireyin dikkatini kendi düşünceleri üzerine çeker. Bu, yalnızca bazı konular hakkında dikkatli düşünmeyi değil, aynı zamanda problemleri yönlendirmek ve iyileştirmek için düşünmeyi de içerdiği için yansıtıcı bir uygulamadır. Felsefi düşünme, düşünme sürecine odaklandığı için, düşünene soru sorma, gerekli ayrımlar yapma, verimli bağlantılar kurma, karmaşık problemler hakkında akıl yürütme, önermeleri değerlendirme, kavramları ayrıntılandırma gibi görevlerde yardımcı olacak araçları sağlayabilir (Cam, 2014: 1208). Buna göre, Lipman'ın çocuklar için felsefe eğitiminin amacı çocukları filozoflara veya teorisyenlere dönüştürmek değil, daha düşünceli ve daha makul bireyler olmalarına yardımcı olmaktır. Daha mantıklı olmaları için yardım edilen çocuklar ne zaman harekete geçeceklerine veya geçmemeleri gerektiğine dair daha iyi bir algıya ve fikre sahip olurlar (Vansıeleghem ve Kennedy, 2011: 175). Ancak bu tek başına yeterli değildir. Diğer disiplinlerde de benzer şekilde düşünce süreçlerini geliştirecek disiplinler arası bir çalışma ile eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünmenin müfredata dâhil edilmesi gerekir.

2.1.3. Diyalog, katılım ve eğitim

Eğitimin bireyin davranışlarında belli amaçlara dönük değişiklik olarak tanımlanması, bu davranış değişikliğinin nasıl yapılacağı, daha açıkçası neyin nasıl

öğretileceği konusunu önemli kılmaktadır. Eğitim sisteminde planlanıp uygulanan tüm faaliyetlerin, öğrenmenin oluştuğu etkileşim ortamının etkililik derecesini arttırması için yapılması beklenir. Sınıfta davranış değişikliğinin istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için öğretmen ne yapmalı sorusundan öte, öğrenciler ne yapmalı sorusunun cevabı aranmalıdır (Fidan, 1985: 2-3). Anlamlı öğrenmelerin oluşması öğrenci yaşantılarının merkeze alınmasıyla mümkündür. Modern eğitim anlayışı öğrenci merkezli, bilgiyi hazır olarak alan değil, kendisi keşfeden, problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklı bir yaklaşımdır.

Çocuklar için felsefe teorisi ve uygulamaları, çok boyutlu düşünme ve daha üst bilişsel işlevleri kazanma ve içselleştirme aracı olarak başkalarıyla diyalog yoluyla işbirliğine ve anlam oluşturmaya büyük önem vermektedir. Öğrenme aktif anlam oluşturma sürecidir ve sınıfın tüm üyeleri bilgi ve anlayışı artırmak için potansiyel bir kaynak olarak görülür (O'Riordan, 2013: 53). Dili etkili bir şekilde kullanmayı ve sorunların nasıl başarılı bir şekilde çözüleceğini öğrenmek, başkalarıyla etkileşime (diyalog) bağlıdır. Diyalog, çocukları birlikte yaşamaya, derinlemesine düşünmeye, alternatifleri fark etmeye ve çeşitli zihinsel faaliyetlerde bulunmaya teşvik eder. Başarılı diyalog, çocuğun düşüncelerini soru ve yorumlarla ifade etme yeteneğini ifade eden diyalogdur. Çocukla diyalogdan beklenen işlevin tam olarak gerçekleştirilebileceği türden bir ilişki kurmak her zaman kolay değildir. Başarılı diyalog, hem öğretmene hem de çocuğa saygıyı içeren iki yönlü bir süreçtir (Vansıeleghem, 2005: 30).

Diyalog, sohbet ile aynı şey değildir, açık bir şekilde kasıtlıdır. Sorgulama topluluğu, bu anlamda, ortak ilgi alanlarına odaklanan problem odaklı bir topluluktur. Yine insanların sadece tartışmak için de olsa karşıt konumlar aldıkları münazara ile de aynı şey değildir. Diyalog tanımı gereği eşitlikçidir. Özellikle diyaloğun hem farklılığa saygı duymaya hem de ortak bir zemin bulmaya bağlı olduğunu vurgulamak gerekir (Paine, 2012: 21).

Eğitimsel bakış açısı sınıfta şunların dikkate alınmasını gerektirir:

● Sınıf, bireylerden oluşan bir topluluktur.

● Çocukların etkili bir şekilde öğrenmeleri için sınıf diyaloglarına aktif bir şekilde katılabilmeleri ve konuşmaları gerekir.

● Öğretmenler, çocukları dinlemek ve onlara karşılık vermek için çalışmak zorundadır.

● Sınıfta diyalog için uygun yeterli zamana ve uygun ortama ihtiyaç vardır (Haynes, 2007: 19).

İnsan zekâsı öncelikle konuşma ve dinleme yoluyla geliştirilir. Hayatımızın kalitesi, düşünme kalitemize ve başkalarıyla iletişim kurma ve tartışma yeteneğimize bağlıdır. Konuşma, okuryazarlığın ve başkalarıyla ilişki kurma becerimizin özüdür. Hem IQ'nun (sözel zekâ) hem de EQ'nun (duygusal zekâ) temelidir. Araştırmalar, çocuklar için felsefe uygulamasına katılan çocukların sözel akıl yürütme testlerinden daha yüksek başarı puanları elde ettiklerini göstermektedir (Morin, vd., 2005: 20). Ancak bu beceriler tek başına yeterli değildir. Bunlara eklenmesi gereken şey, bu becerileri fark yaratmak için ne zaman ve nasıl kullanabileceğinin bilincinde olmaktır. Özenli olmak, kendine ve başkalarına karşı duyarlı olmak, birlikte yaşamanın ve öğrenmenin duygusal yönlerini gözden kaçırmamaktır (Fisher, 1998: 11).

Sınıf ortamında diyalog konusunda bazı önemli kısıtlamalar vardır. Bunlar; öğrencilerin dikkatini çekmek ve sürdürmek, grubu kontrol etmek, konuya bağlı kalmak ve dengeli katılımı sağlamaktır. Etkileşimin etkili ve üretken olması için, diyaloğun yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi gerekecektir. Tüm diyaloglar düşünmeyi teşvik etmez; bazen diyalog gevezelikten, aynı anda ve dinlemeden konuşmaktan ileriye gitmez. Yaratıcılığı geliştirebilmek ve verimliliği artırabilmek için öğrencilere bilgilerini derinleştirmeleri için zaman tanınmalı ve düşünceleri üzerinde inceleme, keşfetme, deneme, gözden geçirme ve düşünme fırsatı sunulmalıdır (Pihlgren, 2013: 5). Belirli kısıtlamalar ve açıkça kabul edilmiş yönergeler (örneğin, kimse bir başkası konuşurken elini kaldırmamalıdır) gereklidir. İyi bir grup tartışmasının sürdürülmesi yetişkinler arasında bile kolay değildir. Bununla birlikte, etkili diyalog, çocuğun problem çözme yeteneğini geliştirecek, eğitim hayatı boyunca ve sonraki yaşamında öğrenmesini destekleyecek tutumlar ve düşünme yolları öğretecektir (Fisher, 1987: 37).

2.1.4. Sorgulama topluluğu (community of inquiry)

Çocuklar için felsefe, kökleri Sokrates'e dayanan ve başlığı Charles Peirce'den ödünç alınan "sorgulama topluluğu" adlı bir pedagoji kullanmıştır. Bireyin kendi

düşünceleri ve başkalarının ne düşündüğü üzerine dikkatlice düşünme alışkanlığı edinebilmesi, yeni olasılıkları tahmin etme ve değerlendirme yeteneğini geliştirebilmesi, iyi nedenler temelinde fikirlerini değiştirme alışkanlığını kazanabilmesi ve sağlam yargılar için uygun kriterler oluşturarak kullanabilmesi gibi düşünme becerileri, ancak sorgulama topluluğunun metodolojisi aracılığıyla elde edilebilir (Cam, 2014: 1205). Lipman (1998), müzakere ve işbirliğine dayalı olarak sorgulama topluluklarının, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi teşvik etme gibi kabiliyetlere sahip olduğu ve daha sağlam akıl yürütme, anlayış ve yargılamaya imkan verdiği iddiasındadır. Bu iddia, giderek artan sayıdaki araştırma ve bulgularla desteklenmektedir.

Sorgulama toplulukları, müzakereyi, birbiri ile paylaşmayı, okuryazarlığı ve felsefi hayal gücünü geliştirmeyi, derinlemesine okumayı ve diyalojik metinlerden keyif almayı sembolize eder (Lipman, 2003: 90). Diyaloğun öğrenmenin merkezinde olduğu bir sınıf yaklaşımıdır (Teuben, 2013: 125). Gerekli düzenlemeler yapıldığında akademik başarısı düşük veya suskun öğrenciler bile, sorgulama yeteneğinin sıradan akademik yeterliliklerle değil, tecrübe, düşünce ve hayal gücüyle ilgili olduğunu çabucak anlarlar. Böylece kısa süre sonra onlar da fikirlerini paylaşmak için birbirleriyle yarış içine girerler. Diyalog iki yönde ilerler. Bir yandan zihinsel çabayla meydana gelen düşünceler birbiriyle mantıksal bağlantılar oluşturur. Öte yandan, bu eylemleri gerçekleştiren öğrenciler bir başkasıyla sosyal ilişkiler kurmaya başlar. İlki, anlamın bütünlüğüne doğru ilerleme kaydeder. İkincisi kişilerarası, ortak bir dayanışmaya doğru ilerler (Lipman, 1998: 279).

Günümüz eğitim stratejilerinde, düşünme becerilerini geliştirici yöntemler daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda eleştirel düşünce, problem çözme, yaratıcı düşünce, sorgulayarak öğrenme kavramları eğitim programlarında daha fazla yer almaktadır. Bütün bu kavramların uygulamaya geçirilmesinde anahtar görev sorulara düşmektedir. Soru sorma becerilerini geliştirmek ve düşünceyi harekete geçirecek ortamları yaratmak önem arz etmektedir. Sorular, her şeyden önce görevleri tanımlama, problemleri açıklama ve tartışma konusunu sınırlandırma görevi görmektedirler. Soru sorma becerilerinin başında hiç kuşkusuz düşünceleri meydana getiren unsurları keşfetmeye yarayan analitik sorular gelir (Demircioğlu, 2018: 75). Öğretmenlerin etkin soru sorması, öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmasıyla beraber, düşünceyi harekete geçirmesi anlamına gelir. Çünkü soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında

herhangi bir konu ile ilgili soru işaretleri oluşan öğrenci, artık konunun farkına varmış, çözüm için harekete geçmiş demektir (Büyükalan, 2007: 3). Yapılan araştırmalarda eğitimde soru sormanın eğitimin kalitesini arttırdığı, kalıcı öğrenmeye olanak sağladığı görülmüştür. Budak (2011: 8) tarafından yapılan araştırmada soru türlerinin öğrenmeyi açıklama gücü %30 ile %53 arasında olarak ölçülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre sorular öğrenciyi uyanık tutmakta, öğrencileri cevapları bulma arayışına itmektedir. Sorular öğrenilenlerin tekrarını sağlamakta, geri bildirim işlevi görmektedir. Sorular daha zevkli bir ders zamanının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Dumitru (2012: 242) sorgulama topluluklarını bir öğretim yöntemi olarak nitelendiren aşağıdaki özelliklerini sıralamıştır:

1) Sorgulama toplulukları, üst düzey eğitimin ayırt edici özelliklerine (eleştirel, işbirlikçi, yaratıcı) sahiptir.

2) Sorgulama toplulukları, 21. yüzyılın üst düzey öğrenimi için gerekli ideal ortamı (demokratik sınıf) temsil eder.

3) Sorgulama toplulukları, derin eleştirel yaklaşımı ve bilginin yeniden inşasını içselleştirmesi nedeniyle, esas olarak kültürlerarası duyarlılığın artmasına katkıda bulunur.

4) Sorgulama toplulukları, mevcut iletişim kaynaklarına göre daha kapsamlı, etkili ve derinlikli olması nedeniyle bireyler arası iletişimi kolaylaştırır.

Lipman (2003: 95-99) sorgulama topluluklarının diğer bazı özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Kapsayıcılık: Toplulukları oluşturan katılımcılar farklı inanç, milliyet, yaş, kültür gibi çoğul özelliklere sahip olsun veya olmasın hiç kimse yeterli gerekçe olmaksızın faaliyetlerden dışlanmaz.

Katılım: Sorgulama toplulukları, katılımcıları eşit olarak diyaloğa katılmaya teşvik eder ancak bu konuda zorlamada bulunmaz.

Bilginin paylaşılması: Uzun süreli bir düşünme seansında, birey eldeki meseleye nüfuz etmeyi ve analiz etmeyi amaçlayan bir dizi zihinsel eylemde bulunacaktır. Böylece kişi

merak etme, sorgulama, çıkarım yapma, tanımlama, varsayma, hayal etme, ayırt etme vb. ile meşgul olacaktır

Yüz yüze ilişkiler: Konuşmalar genellikle çember şeklinde yapıldığından yakın ilişkilere dayalı bir tanışıklık ve aşinalık oluşur.

Anlam arayışı: Çocuklar öğrenmeye heveslidirler ve her cümleden, her nesneden, her deneyimden anlam çıkarmaya çalışırlar.

Sosyal dayanışma duyguları: Sorgulama seanslarında bazı çocukların çeşitli sebeplerle yoğun ama net olmayan arkadaşlıklarla birbirlerine bağlandıkları görülür. Bunlar bazen öğretmen için sıkıntılı durumlar oluştursa da bu grubun etkileşiminin önünde bir engel olarak görülmez.

Üzerinde düşünme: Tartışma genellikle alternatifleri destekleyen nedenlerin incelenmesi yoluyla varsayımların değerlendirilmesini içerir. Bu sürece nedenlerin ve alternatiflerin "tartılması" denir.

Tarafsızlık: Tarafsız sorgulama, önemli bir konuyu açık, kendi kendini düzeltici ve bağlamsal bir tarzda araştırır. Tartışma tüm mülahazaları ve bakış açılarını dikkate alan bir çözümle sonuçlanmalıdır.

Modelleme: Felsefi literatürdeki gerçek ya da kurgusal bazı örnekler, felsefi bir araştırma modeli olarak sınıfta bulunan çocuklara sunulabilir.

Empati: Başkalarının görüşlerine saygı duyulması gerekir, ancak bunların taklit edilmesi gerekmez. Sağlıklı bir araştırma topluluğunda, öğrenciler aynı fikirde olmasalar da birbirlerinin fikirlerini geliştirmeyi öğrenirler.

Zorlayıcı durumlar: Çocuklar kendi aralarında tartıştıklarında, bazen oldukça yoğun bir şekilde birbirleriyle zıtlaştıkları görülür. Hararetle meydan okumalarının sebebi, başka bir tartışma yöntemi bilmemelerinden dolayıdır. Sorgulama topluluğu deneyimi onlara meydan okumanın iyi olduğunu ancak sınıfı germenin gerekmediğini öğretir.

Makulluk: Makul olmak, mantıklı bir şekilde rasyonel süreçleri uygulama kapasitesine sahip olmanın göstergesidir. Kişinin mantıki delillere açık olma ya da dinleme yeteneğini ifade eder.

Okuma: Bir sorgulama topluluğu, sınıfın üyelerinin derinleşmesini teşvik etmeyi amaçlar: derin okuma, derinlemesine sorgulama ve derin tartışma. Bir metni ilk defa okumak, bir tabloyu ilk kez seyretmeye veya bir müzik parçasını ilk kez dinlemeye benzer. Bu, yüzeysel okumanın aksine derin okumadır ve öğrencilerin başarması gereken bir hedeftir. Sınıftaki çocukların metni teker teker yüksek sesle okumaları önemlidir.

Sorgulama: Okuma tamamlandıktan sonra, öğrencilerden, okuduklarını bir soru şeklinde formüle etmeleri istenir. Bu sorular daha sonra tahtaya yazılır, katkıda bulunan kişinin adı karşısına yazılır.

Tartışma: Tartışma genellikle topluluğun tartışılmasına karar verdiği soruyu, soran kişiye dönülerek başlar. Bu öğrenciden, sorunun nereden çıkarıldığı, soruyu sorma nedenleri ve neden önemli gördüğü hakkında birkaç kelime söylemesi istenir. Öğrencinin cevabı ile diğer öğrenciler, söylenenlerle hemfikir oldukları veya katılmadıkları noktaları açıklamak için söz alırlar. Her ihtimalde, okuma ve sorgulama öğrenciler arasında çeşitli ilgileri uyandırdığından, birden fazla akıl yürütme hattı açılacak ve onlar da bunları takip etmek isteyeceklerdir.

2.1.5. Çocuklar için felsefe materyalleri/uyaranlar

Bilgi, bir sorun, bir aykırılık görüldüğünde üzerinde düşünülerek, soru sorularak ortaya çıkarılır. Bu nedenle çocukların soru sormaya yüreklendirilmesi, sorularını genelleştirmeyi ve kavramsallaştırmayı öğrenmesi gerekir. Konuşmalarını gerekçelendirmeyi, bağlantılı düşünmeyi, çıkarımlarda bulunmayı öğrenmesi gerekir. Bunun yolu çocukların dünyasını genişletecek olan, sorgulamaya elverişli yazınsal metinlere yönelmektir (Direk, 2002: 10). Çocuklar için felsefedeki olağan model, metin olarak bir hikâye ve hikâyeye bağlı kurgusal bir sorgulama topluluğudur (Lipman, 1998). Metin düşünmeyi teşvik etmek için bir uyarıcı görevi görür. Hikâyeyi sınıfta düşünmek için bir uyarıcı olarak kullanmanın başlıca faydalarından biri, iyi bir hikayenin çocuğun ilgisini ve katılımını uyandırmasıdır (Fisher, 1994: 89). Bununla birlikte Fisher (1998: 6), hikâye dışında örneğin bir fotoğraf, müzikli bir slayt gösterisi, bir kısa film, şiir vb. uyaranların da kullanılabileceğini belirtmiştir. Her durumda kaynaklar merak uyandırıcı olmalı, derin bir şaşkınlığı beslemeli, yanıt vermeyi teşvik etmelidir.

Lipman'ın hikâyeleri sorgulama için başlangıç görevi görür ve başlangıçtaki belirsizliği yaratmaya yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Hikâyeler öğrencilerin, merak ettikleri soruları sormayı teşvik etmeyi amaçlarlar. Öğretmen, öğrencilerin sorularını bir tartışma planı dâhilinde gündeme getirmelerini sağlar ve ardından, tartışmayı planlı bir şekilde yürütmelerine yardımcı olur (Özkan, 2020: 55). Tartışma boyunca öğrenciler kendi deneyimlerinden ve geçmiş bilgilerinden yararlanırlar. Öneriler yaparlar ve bunları arkadaşlarıyla test ederler. Birbirlerinin bakış açısından bakarak alternatif olasılıkları ve farklılıkları keşfederler. Söylenenlerin sonuçlarını düşünürler. Ayrım yaparlar, bağlantılar kurarlar, karşı örnekler ararlar ve teorileri test ederler. Kısacası, bir araştırmayı meydana getiren her türlü aşamayı yaparlar ya da yapmayı öğrenirler (Cam, 2006: 1208).

Çocuklar için felsefe müfredatı 4 ile 18 yaşları arasını kapsamaktadır: (a) 4 yaşından 12 yaşına kadar temel düşünme becerilerine yönelik bir müfredat ve (b) 12 yaşından itibaren ise, edinilen bu becerileri etik, estetik ve sosyal konulara uygulamak amaçlanmıştır. Müfredat, öğrencilerin mantıksal, etik ve estetik boyutlara özel dikkat göstererek, deneyimlerinin felsefi boyutlarını keşfetmeye katılmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Lipman'ın müfredatı öğrenciler için hikâyelerden ve öğretmenler için el kitaplarından oluşur. İlk etapta, çocukların eleştirel düşünme, tartışma ve sorgulamayı teşvik etmek için Harry Stottlemeier's Discovery adlı çocuklara yönelik bir roman yayınladı. Sonraki yıllarda Suki, (1978), Mark (1979), Pixie, (1981), Lisa (1983), Elfie (1987) gibi daha felsefi çocuk romanları yayınlandı (Zulkifli ve Hashim, 2020: 35).

Hikâyelerin düşünme becerilerine ne gibi katkıları vardır? Fisher, (1994: 92) düşündürmek için hazırlanan hikâyelerin, şu becerileri geliştirebileceğini belirtmiştir:

• Tanıdık hikâyeler aracılığıyla edebiyat sevgisi meydana getirme

• Önemli konular üzerine eleştirel düşünme ve tartışma için bir bağlam oluşturma

• Sorgulamanın ve deneyimin paylaşıldığı topluluk bilinci meydana getirme

• Çok yönlü öykü ve kitap mirası hakkında farkındalık oluşturma

• Hayal gücüne, sözlü ve görsel yaratıcılığa teşvik etme

• Dilin formları ve kullanımı hakkındaki bilgiye katkı sağlama

• Aktif dinleme ve konuşma becerilerini uygulama fırsatı oluşturma.

Her hikâye yaklaşık 80 sayfa uzunluğundadır ve teknik terminoloji olmaksızın teorik olmayan bir dille yazılmıştır. Her kılavuz yaklaşık 400 sayfa uzunluğundadır ve öğretmenler için kavramsal açıklamaların yanı sıra öğrencilerin sorgulamasını desteklemek için kullanılabilecek tartışma yöntemlerini ve aktiviteleri içerir. Bu kılavuzlar diyalojik sorgulama yürütmek için vazgeçilmezdir (Morin, vd., 2005: 15).

Lipman (2003: 99; Marie, 2007: 420) materyali öğrencilere sunarken üç eğitim adımı önerir: okuma, soru sorma ve tartışma.

Okuma: Altı yaşından itibaren öğrenciler genellikle kendi başlarına okumaktan zevk alırlar. Bu nedenle P4C'de öğrenciler felsefi bir romanın bir bölümünü yüksek sesle ve sırayla okurlar (öğrenci başına bir cümle veya bir paragraf). Bu adım, akran "işbirliğini" geliştirmek için önemlidir. Aslında, bazen utangaç öğrenciler yalnızca okurken kendilerini ifade ederler. Yine de, bu eylem öğrenmeye yönelik bir katılımın başlangıcını temsil eder, çünkü öğrenci artık anlatılanları alan pasif bir alıcı değil, öğrenmede aktif bir katılımcıdır. Okumaya katılmak aynı zamanda yavaş yavaş fikir paylaşımına dönüşen, akranlarıyla ilk düzey sözlü alışveriştir.

Soru sorma (sorgulama): İlk bölümü okuduktan sonra, öğrenciler tartışmak istedikleri kavramlarla ilgili sorular sormaya davet edilir. Bu, bir soru sorma olasılığının ve hakkının öğretmene ait olduğu geleneksel pedagojiye aykırı bir öğretme / öğrenme yolunu temsil eder. Ancak bu öğrenme yolu, öğrencilerde özerk, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi açısından esastır. Ayrıca, bu ikinci adım, öğrencilere sorumluluk verir ve onları kendi öğrenmelerine öncülük etmelerini sağlar. Çünkü öğrenciler sorularla tartışma gündemini belirler. İkinci adım, öğrencilerin basit bir soruyu değil, aynı zamanda "felsefi" bir soruyu formüle etmeyi öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Tartışma (diyalog): P4C'nin özü, "diyaloğu" öğrenmede bulunur. Bu üçüncü adımın amacı, çocukları rekabetçi bir tartışmaya yönlendirmek değil, işbirliği perspektifinde diyaloğa yönlendirmektir; böylece her bir bireysel katılım, grubun bakış açısını zenginleştirmeye katkıda bulunur. Çocuklar, sorularının diğer çocuklar tarafından tartışılmadan yetişkinler tarafından kesin olarak yanıtlanmasını bekleme eğilimindedir. Genellikle uzun bir süre boyunca belirli bir konuya odaklanmaya, soruları sistematik ve sürekli bir şekilde tartışmaya veya olayları çeşitli bakış açılarından ele almaya alışık

değildirler. Ancak bir uyarıcıları varsa (örneğin bir hikaye), o zaman küçük çocuklar bile sorulara felsefi denebilecek şekillerde yanıt verebilirler.

Fakat her hikâye beklenen işlevi görmeyebilir. İyi bir hikâye, bir tür araştırma, düşünme ve hayal gücü macerasıdır. İyi hikâyelere duygusal önemi ve entelektüel maceraları nedeniyle yanıt verilir. Yetişkin tarafından çocuk için yazılmış bir hikâyenin ne kadar otantik ve işe yarar olduğunun en az iki göstergesi vardır: Bunlardan ilki, okuyucuya zor sorular sordurması, ikincisi çocuk için eğlendirici bir içeriğe sahip olmasıdır (Mathews, 2000: 129). Tüm hikâyelerin düşünülmesi, hayal gücünde yeniden yaratılması gerekir. Hikâyelere verilen yanıt hikâye hakkında olduğu kadar kişiye kendisi hakkında da çok şey anlatır. Her hikâye bilinmeyen bir yolculuğun başlangıcıdır ve kısmen herkesin içinde bulunduğu yaşam yolculuğunu yansıtır. "Bir zamanlar" herhangi bir zaman olabilir ve hikâye bizi anlatıyor olabilir. Öğretmen ise, çocukların durup düşünmelerine ve belki de hikâyenin onlar için ne anlama geldiğini, konuşmalarına yardımcı olacak bir rehber olarak oradadır (Fisher, 1987: 50).

2.1.6. Çocuklar için felsefe programının uygulanışı

Güçlü anlamıyla diyaloga dayalı yaklaşım, aktif ve eleştirel bir iletişim yöntemidir. Aslında, diyalog yatay bir ilişkiyi (dikey hiyerarşiye karşı), yani ortak bir soruşturmaya katılan iki veya daha fazla kişi arasında özneler arası bir iletişimi varsayar. Bir sorgulama topluluğunda tüm grup üyeleri ortak bir hedef için, birbirleriyle fikir ve bilgi paylaşır ve karşılıklı eleştirilerinde tarafsız ve objektif olmaya çalışır. Ayrıca her üye, diğerlerinin inançlarına ve duygularına ilgi duymaya ve farklı bakış açılarına saygı göstermeye teşvik edilir. İlk başta dışsal motivasyonla (uyaranla) sorun çözülmeye çalışılır, bu durum yavaş yavaş ortak sorunu diyalog yoluyla çözmek için gönüllü olarak hareket eden için içsel bir motivasyona dönüşür (Daniel ve Auriac 2011: 142).

Çocuklar için felsefe eğitimi uyarıcı olarak çocukların sorgulamalarına yardım edecek metinlerden yararlanır. Metin ele alınırken ilk yapılması gereken şey metnin ele aldığı kavram, soru ya da sorunun ne olduğunu saptamaya çalışmaktır. Böylece konu sınırlandırılmış ve belirginleştirilmiş olur. Burada dikkat edilmesi gereken şey metinden çok uzaklaşmamaktır. Fakat metinde sıkışıp kalmamak da önemlidir. Soru ve kavramlar belirlendikten sonra yazarın problemi nasıl ele aldığına bakılır ve farklı bakış açılarının

mümkün olup olmadığı üzerinde çözüm önerileri alınır. Son olarak ortaya çıkan fikirleri gerekçelendirmek için öğrenciler deneyimlerini ve ön bilgilerini seferber ederler ve ortaya bir çözüm koyarlar (Direk, 2019: 10-11).

Tipik bir P4C oturumu aşağıdaki basamaklardan oluşur:

• Öğrencilerle diyalog ve etkileşimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için oturumlar boyunca uyulacak bir dizi temel kural oluşturulur ve öğrenciler öğrenme hedeflerinden haberdar edilir.

• Bir başlangıç uyaranı sağlanır (örneğin bir hikaye, bir fotoğraf, müzikli bir slayt gösterisi, bir kısa film, şiir vb.). Kaynaklar merak uyandırıcı olmalı, derin bir şaşkınlığı beslemeli, yanıt vermeyi teşvik etmelidir.

• Öğrencilere, uyarıcıya yanıt olarak duygu ve düşüncelerini sorulara dökmeleri ve konu üzerinde düşünmeleri için bir düşünme süresi verilir.

• Küçük gruplar halinde veya bütün bir sorgulama topluluğu olarak öğrenciler bu düşünceleri, duyguları, soruları ikili veya gruplar halinde tartışır ve tüm sınıfın tartışması için farklı sorular geliştirir. Bu süre zarfında öğretmen kolaylaştırıcı rolünü benimser.

• Öğretmen soruların ve fikirlerin listesini tahtaya yazar. Öğretmen, öğrencilere düşünme, inceleme, kendi sorularının cevabını takip etme ve düşüncelerini savunma fırsatları sunar.

• Öğrenciler hangi soruyu tartışmak istediklerine karar verirler ve ardından sorgulama topluluğu içinde konuyu tartışırlar. Genellikle hangi soru tartışılacaksa ilk söz soruyu sorana verilir, sorunun önemini ve neden sorduğunu birkaç cümle ile özetlemesi istenir.

• Oturumun sonunda, öğrencilerden varsa son sözlerini söylemeleri istenir ve topluluğun farklı fikir ve soruları keşfetmede ne kadar etkili olduğuna dair düşüncelerin bir özeti, gerekirse bir grafik üzerinde gösterilerek tamamlanır (Haynes, 2007; Trickey ve Topping, 2004; Fisher, 1998).

Çocuklar için felsefe oturumlarında soru sormak ve soruların takibini yapmak önemlidir. Bu yüzden soru sorma alışkanlığına ve yeteneğine sahip olmak gerekir. Fisher (1994: 92) tartışmalarda yararlı olması düşünülen soruların örneklerini ve işlevlerini aşağıdaki tabloda formüle etmiştir:

Tablo 2. Tartışmalarda kullanılabilecek sorular ve işlevleri

Sorular	**Soruların bilişsel işlevleri**
• Ne düşünüyorsunuz (çocuğun adını vererek)?	Dikkat Çekme
Bununla ilgili görüşünüz / fikriniz nedir?	
• Neden öyle diyorsun?	Muhakeme
Bana bir sebep gösterebilir misin?	
• Ne demek istiyorsunuz?	Tanımlama, açıklama, analiz etme
Kim bunu bize açıklayacak?	
• Başka bir fikri / fikri / örneği olan var mı?	Alternatif fikirler oluşturmak
Bununla ilgili başka kim bir şey söyleyebilir?	
• Bunun doğru olup olmadığını nasıl anlarız?	Doğruluğunu test etmek
Nasıl biliyoruz?	
• Kim buna katılıyor/ katılmıyor ..? (çocuğun adı)	Diyaloğu /tartışmayı sürdürmek
Neden? Kime / neye katılıp katılmadığınızı söyleyebilir misiniz?	
• Söylediklerimizi kim özetleyebilir?	Özetleme
Şimdiye kadar söylediğimiz fikirler / görüşler nelerdir?	

Ventista (2019: 29-31), çocuklar için felsefe uygulamalarına bir dizi önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden biri sorgulama topluluğundaki kurallar ile ilgilidir. Çocuklar için felsefe oturumları sırasında öğrenciler, komik duruma düşeceklerini hissetmeden, fikirlerini ve düşüncelerini utanmadan ifade etmeye teşvik edilmelidir. Benzer şekilde, çocuklar fikir ayrılıkları konusunda cesaretlendirilmeli, kendilerini özgürce ifade etme konusunda kendilerini rahat hissetmelidirler. O yasakların ve sınırlayıcı kuralların diyalog ve ifade özgürlüğünün doğasıyla kökten çeliştiğini ileri sürer. Bir diğer öneri öğrencilerin fikirlerini ifade etmek için ellerini kaldırmaları ile ilgilidir. Günümüzde okul sınıflarında alternatif konuşma yolları dile getirilmekte ve el kaldırma geleneğinden vazgeçilmesi önerilmektedir. Bu nedenle, öğrenciler diyaloğu bir dereceye kadar kendi kendine düzenlemeye çalışmalıdır. Bir çocuklar için felsefe oturumunda el kaldırmak, belki oylama dışında, yaygın bir uygulama olmamalıdır. Sadece yoğun diyalog anlarında tartışmanın kolaylaştırıcısı, bir konuşmacı seçmekten sorumlu olmalıdır. Öğrenciler özgürce konuşma ve başkasını dinleme konusunda eğitilirse, diyalog daha doğal bir şekilde gerçekleşecek ve yanıtlar birbirine daha bağlı olacaktır. Son olarak çocuklar için felsefe belirli bir mekânla sınırlandırılmamalı ve yalnızca sınıf temelli bir müdahale

olarak sunulmamalıdır. Çocuklar için felsefe daha az geleneksel bir ortamda uygulanabilir (Örneğin bir müzede veya bir yürüyüş esnasında).

2.1.7. Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin rolü

Bilim adamları ve sanatçılar gibi kendi alanlarındaki uzmanlar üzerinde yapılan araştırmalar, uzmanların konularına ve onun var olan bilgi tabanına ilişkin zengin bir deneyime ve anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Eğitim kurumları öğrencilerin bazı alanlarda bilgi sahibi olmasını amaçlamakla birlikte öğretmenler, öğrencilerden bir uzman gibi düşünmek için gereken bütün malumatları ve becerileri öğrenmesini bekleyemez. Bunun yerine öğretmenler, öğrencilere iyi zihin alışkanlıkları edinme ve uygulama fırsatı vererek üretken ve yaratıcı düşünmeyi öğrenmelerine rehberlik edebilirler. İyi düşünme, öğrenmeyi destekler ve iyi düşünmenin tüm okul dönemi boyunca sistematik olarak desteklenmesi ve uygulanması gerekir (Pihlgren, 2013: 6). Öğrencilere eğitim ortamlarında düşünce süreçlerini geliştirmeleri için sorgulama ve tartışma fırsatları verilmesi önemlidir. Öğretmenlerin uygun bilişsel uyaranları sunarak çocukların düşüncesini genişletmesi ve geliştirmesi gerekir.

Öğrencilerin dinlemesini, konuşmasını ve düşünmesini güçlendiren ve başkalarıyla uyumlu çalışma becerilerinin yanı sıra zihinsel ve duygusal bağımsızlığını destekleyen öğretim yöntemlerine son zamanlarda artan bir ilgi vardır. Bu yöntemler öğretmenin bütün düşüncelerin ve bilgilerin tek kaynağı olma rolünü bırakmasını ve öğrenmenin daha çok kolaylaştırıcısı olmasını gerektirir (Direk, 2002: 24). Bu, dinlemeyi vurgulayan, çocukların düşünmesine olanak veren ve sınıf diyaloğunu derinleştiren zorlu bir roldür. Öğretmen çocukların birbirleriyle diyaloğunu desteklerken ve onların birbirlerinin fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olurken, bir çocuğun yorumuyla veya sorusuyla başlayan bir sorgulamayı derinleştirmek ve genişletmek için belirli soru türlerini kullanmalıdır. Haynes (2007: 21) bunları şöyle örneklendirmiştir:

Usule dair sorular içerikle ilgili değildir, ancak daha fazla düşünmeyi ve anlamayı teşvik etmeye yardımcı olur. Örneğin:

- Söylediklerinize bir gerekçe verebilir misiniz?
- Sizin fikrinizle Elif'inki arasında bir bağlantı var mı?

● Bir örnek aklınıza geliyor mu?

● x, y ile aynı mı yoksa farklı mı?

● Ahmet'e katılıyor musunuz yoksa katılmıyor musunuz?

● Ali'yi dinledikten sonra kimse fikrini değiştirdi mi?

Açık uçlu sorular, fikirlerin içeriğine odaklanır ve tartışılan temel kavramlara dikkat çeker. Örneğin:

● Zamanın bir başlangıcı var mı?

● Prensesin âşık olduğunu söylemekle ne demek istiyorsun?

● Hırsızın kötü olduğunu düşündüren nedir?

● Ya hiçbir kural yoksa?

Öğrencilerin bilişsel gelişimi için kullanılan yöntemlerden, sınıflardaki uygulama gözlemlerinden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre genel olarak öğretmenler tarafından dört öğretim stilinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Pihlgren (2015: 10) bunları şöyle tanımlamıştır:

1. Öğretmenin, belirli bir bilgi içeriğinin anlaşılmasını planlayarak öğrenilmesi gereken şeyin içeriğini belirlediği ve daha sonra kısa motivasyon unsurlarını kullanarak yavaş yavaş güçlendirdiği genel öğretim tarzı. Diyalog çoğu zaman öğretmen tarafından kontrol edilir ve sorular, öğrencilerin bilgisini veya hafızasını değerlendirmeye odaklanır. (genel öğretim tarzı)

2. Öğretmenin konuyu tanıtmasından sonra öğrencilerin etkinliklerine odaklanarak sürdürdüğü öğrenci araştırmasına dayalı öğretim tarzı. Öğretmen öğrencilere kendi başlarına gelişmeleri için ilham verecek bir ortam meydana getirir. (öğrenci araştırma tarzı)

3. Öğretmenin neyin öğretileceğini önceden belirlediği ve öğrencilerin daha üst düzey düşünce süreçlerini harekete geçirecek şekilde planladığı öğretim tarzı. Etkinlikler, öğrencilerin farklı bilgi alanlarının birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamalarını

kolaylaştırır. Öğretmen yeni bilgiler sunar ve aynı zamanda öğrencileri analiz ve üst düzey genellemeye yönlendiren açık uçlu sorular sorar. (İskele öğretim tarzı)

4. Öğretmenin sunumuna ve organizasyonuna dayalı olan ahlaki öğretim tarzı, bilişsel bir hedefe yönelik planlamadan yoksun gibi görünür. Öğretmen, öğrencilere nasıl davranacaklarını öğretmeye veya öğrencilerde belirli ahlaki davranışları teşvik etmeye odaklanmıştır. (Ahlaki öğretim tarzı)

Genel ve ahlaki öğretim tarzı, çocuklara gerçekleri veya kabul edilen toplumsal değerleri öğretmek için daha sık kullanılırken, iskele ve öğrenci araştırma tarzı, öğrencileri bilgi ve değerleri eleştirel olarak incelemeye davet etmek için kullanılır.

Lipman öğretmen el kitabında öğretmenlerin kolaylaştırıcı olarak almaları gereken roller için yönergeler vermiştir. Örneğin, öğretmenler otoriter bir rol üstlenmemeli, belirli miktardaki malumatı ele alma konusunda veya ezberletme konusunda endişelenmemelidir. Öğretmenin odak noktası öğrenci tarafından öğrenilen bilgi miktarı değil, entelektüel muhakemesinin gelişimi olmalıdır. Bunu teşvik etmek için, öğretmenin yetenekli bir sorgulayıcı olması gerekir. O, telkin etmemeli, çocuğun fikirlerine saygı duymalı ve güven uyandırmalıdır. Felsefi düşünmeyi kolaylaştırmanın amacı, çocuğun yeteneklerini geliştirerek yaratıcı düşünmesini ve harekete geçmesini sağlamaktır. Bunun olabileceği bir ortamı meydana getirmek öğretmenin sorumluluğundadır (Bush, 2017: 36).

Öğretmenlerin, sınıfta düşünmeyi teşvik edebilmeleri için, sorgulamaya dayalı bir yaklaşıma aşina olmaları çok önemlidir (Cam, 2006: 25). Böyle bir yaklaşımda öğretmen kolaylaştırıcı rolündedir ve soru sorma, konuşmayı yönlendirme ve idare etme, bir takım materyalleri kullanma konusunda gerekli formasyona sahip olması gerekir. Öğrencilerin öz denetimini, entelektüel ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmek için öğretmenin sistematik olarak öğrencileri aktifleştirmesi ve yavaş yavaş onlara daha fazla sorumluluk vermesi gerekir. Çocuklar için felsefe çalışması çocuğun düzeyini aşmamalıdır. Çünkü öğretmen çocuğu izler (Direk, 2002, 11). Kolaylaştırıcı olarak öğretmen, araştırılan fikirler ve kavramlar hakkında hem planlı hem de spontane sorular sormalıdır. Önceden planlanmış sorular, katılımcıların oldukça basit bir düşünce yapısından daha derin ve sofistike bir analize geçmelerine yardımcı olmak için tasarlanmalıdır. Metinler, resimler veya

problemler, fikirleri tartışırken özneden uzaklaşmayı kolaylaştırmak için kullanılan daha somut materyaller olarak işlev görür (Pihlgren, 2015: 9).

Çoğu öğretmen, öğrencileri bilişsel olarak neyin geliştireceğine dair bir fikre sahip olmasına rağmen, bu bilgiyi uygulamaya dönüştürecek yeterlilikten yoksundur. Öğretmenler, öğrencileri zihinsel olarak geliştirmekten çok neyin öğretilmesi gerektiğine odaklanarak planlama yapma eğilimindedirler (Pihlgren, 2013: 7). Eğitimin koordine edilmesinde öğretmenin önemi göz önüne alındığında, öğretmenlerin formasyonunda böyle bir yaklaşımın eksikliği, sorgulamaya dayalı eğitimin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Geçmişteki tecrübeler, sınıfları sorgulama topluluklarına dönüştürmedeki başarı oranını yükseltmek için, öğretmenlere birkaç günlük hizmet içi eğitimle bu becerileri kazandırmanın oldukça küçük bir ihtimal olduğunu göstermiştir. Eğitim bakanlıkları hizmetteki öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla kaynak ayırmadıkça, bu tür bi yaklaşımın geleceği büyük ölçüde hizmet içi eğitimin sağlayacağı küçük katkılara bağlıdır (Cam, 2006: 22).

2.1.8. Dünyada ve Türkiye'de çocuklar için felsefe

Lipman, Columbia üniversitesinden ayrıldıktan sonra New Jersey'deki Montclair Eyalet Üniversitesi'ne gitti ve burada 1974'te 'Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nü (IAPC) kurarak bir P4C programı geliştirmeye başladı (Fisher, 1987). Bu enstitünün en önemli amacı bilgiyi öğretmekten çok düşünmenin eğitimde temel amaç olmasını sağlamaktı. Takip eden on yıl içinde Lipman'ın enstitüsü, felsefenin bir çocuğun eğitiminin önemli bir parçası olduğu inancıyla çocuklarda felsefi diyaloğu ve düşünmeyi teşvik etmek için tasarlanmış materyaller geliştirdi. Materyaller temel kavramları tartışmak için tasarlanmış hikâyeler ve öğretmen kılavuz kitaplarından oluşmaktadır. Bu çocuk hikâyeleri, öğrencilerin günlük deneyimleriyle ilgili olabilecek konulardan oluşmaktadır ve gündelik kavramları sorgulamak için bir takım soruları ve problemleri içermektedir. Lipman, öğretmenler için eğitim kılavuzları ve 4 ila 18 yaş arası gençler için felsefi içerikli Elfie, Kio ve Augustine, Pixie, Harry, Lisa, Suki, Marc isimli çocuk kitaplarıyla birlikte öğretmen el kitaplarını yayınlandı ve bu materyaller birçok araştırmaya konu oldu. Kaynaklar ve ilgili öğretmen el kitapları, sistematik ve kapsamlı

sorgulama yoluyla çocukların kavramlarını geliştirmek ve keşfetmek için Sokratik diyalogları kullanmayı amaçlamıştır (Marie, 2007: 418).

Çocuklar için felsefe materyalleri 24 farklı dile çevrilmiştir ve program günümüzde 63 ülkede uygulanmaktadır (Türksoy, 2020: 22). Çocuklar için felsefe eğitimi özellikle birçok Avrupa ülkesinde eğitim müfredatlarında çeşitli şekillerde yer bulmaya başlamıştır. Bu konuda doğu Avrupa ülkeleri olan Bulgaristan, Romanya, Macaristan önemli adımlar atmışlardır. Fransa, İtalya ve İngiltere'de ise giderek yaygınlaşmaktadır. İspanya'da 6-12 yaşa kadar seçmeli ders olarak, 12 yaşından sonra ise herkese zorunlu bir ders olarak müfredata konmuştur (Direk, 2002: 12). Yalnızca Brezilya'da 30.000'den fazla çocuk okuryazarlık standartlarını yükseltmeye yardımcı olan P4C programlarına katılmaktadır (Marie, 2007: 430).

Çocuklar için felsefe, Çocuklar için Felsefenin Gelişimi Enstitüsü (IAPC), Uluslararası Çocuklarla Felsefi Sorgulama Konseyi (ICPIC), Avrupa Çocuklarla Felsefe Yapmayı Geliştirme Vakfı (SOPHIA), Kuzey Amerika Soruşturma Toplulukları Derneği (NAACI) dahil olmak üzere çeşitli uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenmektedir. 1992'de, İngiltere'de P4C uygulamasını teşvik etmek için Eğitimde Felsefi Araştırma ve Düşünmeyi Geliştirme Derneği (SAPERE) kurulmuştur. Bu hayır kurumu, her yıl 2000 öğretmene profesyonel eğitim sağlamaktadır (O'Riordan, 2013: 48).

Türkiye Felsefe Kurumu, 1993 yılında bünyesinde kurduğu 'Çocuklar için Felsefe Birimi' ile bu alandaki çalışmalarını sürdürmektedir (Direk, 2002: 15). Başkanlığını, kurulduğu günden beri Nuran Direk yapmaktadır. Türkiye'de çok olmasa da bu alanda bazı kitaplar yazılmıştır. Direk tarafından yazılan, Küçük Prens Üzerine Düşünmek, Filozof Çocuk ve Bilgin Çocuk, Çocuklarla Felsefe, Gençlerle Felsefe isimli kitaplar bu alanın ilk kitapları sayılır. Ayrıca Pan yayınlarından çıkan Küçük Filozoflar dizisi, Günışığı kitaplığından çıkan Çıtır Çıtır Felsefe, Tudem yayınlarından çıkan Filozof Çocuk dizisi bu alanın diğer yayınlarıdır.

Tablo 3. Çocuklar için felsefenin gelişimi

Yıl	Önemli gelişmeler
1974	Çocuk Felsefesini Geliştirme Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC) Montclair Devlet Üniversitesi'nde kuruldu (şimdiki adıyla Montclair State University). Harry Stottlemeier's Keşfi, IAPC tarafından yayınlanmıştır.

1976	1969'da yazmaya başladığı, Harry Stottlemeier's keşfi'yle birlikte Felsefi Sorgulama (Philosophical Inquiry) adlı eğitsel kullanım kılavuzu IAPC tarafından yayınlanmıştır. Lisa, 14-15 yaş aralığı çocuklar için, IAPC tarafından yayınlandı.
1977	Ahlaki Sorgulama (Ethical Inquiry) adlı eğitsel kılavuz Lisa' nın yanında, IAPC tarafından yayınlandı. Philosophy in the Classroom (Sınıf İçi Felsefe) IAPC tarafından yayınlandı.
1978	Growing up with Philosophy (felsefeyle büyümek) Temple Universitesi 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.
1980	Philosophy in the Classroom (Sınıfta Felsefe) Temple University Press tarafından yayınlandı. IAPC tarafından, Writing: How and Why (Yazmak: Nasıl Ve Ne İçin) adlı kullanım kılavuzu Suki' yi desteklemek amacıyla yayınlandı.
1981	IAPC tarafından Pixie yayınlandı.
1982	Looking for Meaning (Anlamı Aramak) adlı eğitsel kılavuz Pixie' yi desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlandı. IAPC tarafından Kio and Gus yayınlandı. 1
983	Ronald Reed' in yazmış olduğu Talking with Children (Çocuklarla Konuşmak) adlı eser, Arden Press 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 İçin Ustalara Program) Montclair State College' de başladı.
1986	Wondering at the World (Dünyayı Merak Etmek) adlı eğitsel kullanım kılavuzu Kio and Gus' ı desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1987	IAPC, Elfie (5-6 yaş için)' yi yayınladı.
1988	Getting Our Thoughts Together (Düşüncelerimizi Bir Araya Getirmek) adlı eğitsel kılavuz, Elfie' yi desteklemek üzere IAPC tarafından yayınlandı. 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 Yaşındaki Sokratlar) adıyla, bir saatlik film yayınlanır.
1991	Thinking in Education (Eğitimde Düşünme) 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.
1994	Philip Cam tarafından Thinking Stories Vol. 2 (Hikayeleri Düşünme-2. bölüm), yayına hazırlandı. 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, 2008)

2.2. Dini düşünce

Eğitimin en temel hedefi düşünme süreçlerini yapılandırarak nitelikli düşünceyi meydana getirmektir. İyi yetişmiş, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen kaliteli bireyler yetiştirmek buna bağlıdır. Hazırlanan eğitim programları aracılığıyla bu hedeflere ulaşılmaya çalışılır. Düşünce sözlükte, 'insana özgü olan düşünme faaliyetinin iç ya da dış uyaranlara yanıt olarak gelişen düşünme ediminin ürünü; insanın zihinsel faaliyetleri ile dış uyaranlar arasında kurduğu bağlantının sonucu olan şey. Kişinin bir konu üzerindeki yargısı, bir nesnenin fikirle oluşturulmuş soyut tasarımı; bilinçli insan varlığının kavramları birbirine bağlamasını ve yeni bilgilere ulaşmasını mümkün kılan işlemler, süreçler bütünü' olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010: 160). Tanımdan anlaşıldığı üzere düşünme ve düşünceyi birbirinden ayırmak zordur. Düşünme sürece ve düşünme eylemine vurgu yaparken, düşünce ise elde edilen ürüne odaklanır. Her ne kadar düşünme ediminin sonucunda elde edilen ürün eğitimin çıktıları açısından önemli olsa da nasıl düşündüğümüz, düşüncelerimizi nasıl temellendirdiğimiz, hangi araçları kullandığımız çağımızın ihtiyaçları göz önüne alındığında çok daha önemli olabilmektedir.

Dini düşünce olarak adlandırabileceğimiz kendine özgü bir düşünce türü var mıdır? Bu soruya geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle çocukların Tanrı ve dua kavramları üzerinde bir dizi araştırmayla cevap aranmıştır (Goldman, 1964; Long, Elkind ve Spilka, 1967; Elkind, 1970). Araştırmalardan elde edilen bulgular çocuğun dini ve manevi düşüncesine ilişkin bazı önemli malumatları sağlamıştır. Elkind (1970: 40) araştırmasında Tanrı ve dua gibi dini kavramların, en azından kısmen bilişsel ihtiyaçlardan, kısmen de fiziksel veya sosyal gerçeklik arasındaki ilişkilerden ortaya çıkmış olabileceğini, ancak dini kavramların yine de benzersiz ve insanın temel bazı ihtiyaçlarına indirgenemez olduğunu, dini düşünceyi meydana getiren unsurların kendi içinde dini olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Oser, din dışı psikolojinin varsayımlarına indirgenemez, otantik ve doğal dini bir alanın varlığını yaptığı araştırmalarla ortaya koymuştur (Korniejczuk, 1993: 258).

Dini duygu ve yaşayışın bir de düşünsel boyutu vardır. Birey yaşadığı hayatı anlamlandırmak, problemlerini çözmek, arzu ve isteklerini gerekçelendirmek amacıyla

yeri geldikçe dini düşünceye başvurarak kendine özgü bir yönelim gösterebilmektedir. Dini anlama hemen her yaşta kavramlara bağlıdır. Küçük çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar erken yaşlardan itibaren çocukların dini kavramlara aşina olduklarını, özellikle ilk kavramların aileden veya çevreden edinildiğini göstermiştir (Yavuz, 1983: 201). Buna göre yaşanılan çevredeki dini uyaranların ve kavramların kullanılma sıklığına bağlı olarak çocuklar, Allah, peygamber, cami, Müslüman, namaz, oruç, ezan, cennet, cehennem gibi önemli dini kavramları genellikle tanımaktadırlar. Dini kavramların kazanılmasında ve şekillenmesinde diğer bir önemli faktör eğitimdir.

Çocuk açısından dine dayalı düşüncenin nasıl kavranarak anlamlandırıldığı önemli olmakla birlikte dinin kendisini nasıl ortaya koyduğu, muhataplarından ne türden bir bağlılık beklediği diğer bir önemli konudur. Örneğin Kierkegaard (2005), Hristiyan imanını Hz İbrahim'in oğlunu kurban etme girişiminden hareketle saçma da olsa mutlak bir teslimiyetle temellendirmiştir. Buna dayalı olarak imanı akli olmaktan çok akıl dışı bir olgu olarak açıklamıştır. İslam dinine bakıldığında her ne kadar dini bilgi kendini vahiyle ortaya koyuyor olsa da aklın kavrayışına büyük önem verilir. İslam düşüncesi kendisine özgü yapısıyla, Kur'an-ı Kerim ve Hadis/Sünnet metinlerinde geçen düşünceyi ifade edip kendi içinde bütünlük oluşturan düşünce sistemidir. İnsanın; Allah, evren ve eşya ile olan ilişkisini nassın anlam alanıyla sınırlayarak, aklî bir temelde ifade eden düşünce bütünüdür (Deniz, 2018: 245). Bayraklı'ya göre (1999: 47) Allah önce insanı ve aklını yaratmış, vahyi insanın idrakine sunmuştur. Dolayısıyla Kur'an, akıl ülkesine misafir olmuş, oradan insanlığı aydınlatmıştır. Çeşitli boyutlarıyla aklın ve düşüncenin eğitimi, aynı zamanda ilahi sünneti tatbikata koymaktır. Din eğitimi, akla dogmaları zorla kabul ettirmek yerine, akla doğru düşünme sanatını öğretmelidir. Buradan hareketle dinin dayanaklarını ve temellerini doğru kavramak ve ona göre bir bakış açısı kazanmak önemlidir.

İslam'ın en temel kaynağı olan Kur'an'da akla, sorgulamaya ve eleştirel düşünceye verilen değer ile ilgili birçok ayet bulabilmek mümkündür. Kuran'da da sık sık insan, aklını kullanmaya ve düşünmeye çağrılır. Vakıa suresinde diyalektik bir şekilde verilen şu örnekler düşünceyi yapılandırmaya yöneliktir: "Sizi biz yarattık. Tasdik etmeniz gerekmez mi? Söyleyin öyleyse, (rahimlere) döktüğünüz meni nedir? Onu siz mi yaratıyorsunuz yoksa yaratan biz miyiz?" (Vakıa, 56/57-58). "Şimdi bana, ektiğinizi haber verin. Onu siz mi bitiriyorsunuz, yoksa bitiren biz miyiz?" (Vakıa, 56/63-64). "Ya

içtiğiniz suya ne dersiniz? Buluttan onu siz mi indirdiniz, yoksa indiren biz miyiz?" (Vakıa, 56/68-69). Kur'an doğrudan 'Allah vardır' gibi bir öncülle muhataplarına seslenmez, aksine onlara verdiği örnekler aracılığıyla akıllarına hitap ederek buldurur. "Peki, gökleri ve yeri yaratan, gökten size su indiren kim? Biz o suyla, sizin bir tek ağacını bile bitiremeyeceğiniz güzel güzel bahçeler, bağlar yetiştirmekteyiz. Allah'tan başka tanrı mı?... Peki yeryüzünü yerleşmeye elverişli kılan, vadilerinden nehirler akıtan, yerde sarsılmaz dağlar yaratan, iki deniz arasına engel koyan kim? Allah'tan başka bir tanrı mı?... Peki darda kalan kendisine yalvardığı zaman imdadına yetişen, sıkıntısını gideren ve sizi yeryüzünün yöneticileri yapan kim? Allah'tan başka bir tanrı mı?... Peki karaların ve denizlerin karanlıkları içinde yol bulmanızı sağlayan kim? Rüzgârları rahmetinin önünde müjdeci olarak gönderen kim? Allah'tan başka bir tanrı mı?.. Peki ilk baştan yaratan, sonra yaratmayı (durmaksızın) tekrar eden kim? Size hem gökten hem yerden rızık veren kim? Allah'tan başka bir tanrı mı? De ki: "Eğer doğru söylüyorsanız kesin delilinizi getirin bakalım!" (Neml, 27/60-64). O halde insana bunlar üzerinde düşünmek, tefekkür etmek, sebepleri sorgulamak düşmektedir. Hz. İbrahim örneğinde olduğu gibi akıl ve kalp tatmin oluncaya kadar bu sorgulama devam etmelidir.

2.2.1. Dini düşünce gelişimi

Din eğitiminin birçok amacı vardır: bilgi vermek, dini bağlılıkları geliştirmek, ibadet yeterliliği kazandırmak, toplumsal kültürün devamlılığını sağlamak ve dini yaşam pratiğini teşvik etmek. Din eğitimi, bu amaçların her birine verdikleri önem açısından farklılık gösterir. Geliştirilmesi gereken belirli bilgi, bağlılık, yeterlilik, topluluk ve deneyim türleri hakkındaki yaklaşımlarında daha da farklıdır. Din eğitimi, en azından bir dereceye kadar bunların her biriyle az ya da çok ilgilenmektedir. Bununla birlikte, din eğitiminin akademik olarak nispeten az ilgi gören başka bir amacı daha vardır ki bu da dini düşünceyi geliştirmektir. Düşüncenin geliştirilmesi, din eğitiminin temel bir amacıdır (Gottlieb: 2006: 245). Ancak bu konuda cevaplanması gereken bir dizi soru vardır. Örneğin dini düşüncenin kendine has bir yapısı var mıdır? Din eğitimi hangi türden düşünceleri geliştirmeyi amaçlamaktadır? Dini düşünce nasıl geliştirilebilir? Bu sorulara özellikle son yıllarda dini gelişim alanında yapılan araştırmalarla cevap verilmeye çalışılmıştır.

Çocuklarda ve ergenlerde dini gelişim, gelişim psikologları, dini gelişim teorisyenleri, din eğitimcileri ve özellikle Hristiyan dünyada din eğitimi müfredatı tasarımcılarının ilgisini çeken bir araştırma alanıdır. Bununla birlikte, tarihsel olarak bakıldığında dini gelişim, eğitim ve psikolojinin gelişmesine paralel olarak yeteri kadar dikkate alınmamıştır. Davranışçılık ve psikanaliz, ateistik varsayımlarıyla, Tanrı ve doğaüstü fenomenler hakkında agnostik bir tavır sergileyen bir araştırmacı nesil meydana getirmiştir. Bu nedenle, dini düşünce ve davranış, diğer alanlar kadar geniş bir şekilde ele alınmamıştır (Korniejczuk, 1993: 265). Örneğin psikanalitik çalışmalarında, dini deneyimler ancak patolojik olaylar olarak incelenmiş, davranışçı yaklaşımlar ise insan davranışını mekanik süreçlere indirgemiştir.

Dini gelişim alanındaki çok az sayıda araştırma, çoğunlukla yirminci yüzyılın ikinci yarısında yapılmıştır. Bununla birlikte çocukların dini ve manevi gelişimi, eğitim araştırmalarında artan bir ilgiye sahiptir (Boyatzis, 2012: 153-155). Tanrı ve dua kavramları, inanç, dini kimlik, dini düşünce, dini yargı, inanç gelişimi gibi bazı dini gelişim yapıları araştırmalara konu olmuştur. Dini gelişim alanında önemli katkılarda bulunan bazı araştırmacılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Dini düşünce alanında yapılan bazı araştırmalar

Çalışma Alanı	Yazar	Kaynak
Dini tecrübe	E. Harms	The Development of Religious Experience in Children (1944)
Dini düşünce	R. Goldman	Religious thinking from childhood to adolescence (1964)
Tanrı tasavvuru	J. Deconchy	The idea of God (1965)
Dua kavramı	D. Long, D. Elkind, B. Spilka	The child's conception of prayer (1967)
Dini kimlik	D. Elkind	The child's reality (1978)
İnanç	J. Fowler	Stages of faith (1981)
Teolojik kavramlar	N. Wakefield	Children and their theological concepts (1986)
Manevi gelişim	L. Steele	Developmental psychology and spiritual development (1986)
Manevi gelişim	D. Helminiak	Spiritual development (1987)
Dini yargı	R. Oser & Gmunder	Religious judgement (1991)

Kaynak: (Korniejczuk, 1993: 261)

Jean Piaget'in bilişsel gelişim teorisinin birçok varsayımı günümüzde yapılan araştırmalarla eleştirilse de geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısında eğitim ve psikoloji araştırmalarında olağanüstü bir etkiye sahip olmuştur. Bilişsel psikolojinin gelişimi,

paralel olarak dini düşüncenin gelişimiyle ilgili olarak din eğitimi alanında benimsenen ve uygulanan teorik bir çerçeve oluşturmuştur (Korniejczuk, 1993: 258). Dini düşüncenin gelişimiyle ilgili en önemli araştırmalar Piaget'in gelişimsel düşüncesine dayanmaktadır (Hoge ve Petrillo, 1978: 142). 1960'larda, bilim adamları Piaget'in teorisini çocukların Tanrı ve dua kavramlarına uyguladılar (Örneğin, Elkind, 1970; Long, Elkind ve Spilka, 1967; Goldman, 1964). Bu temele bağlı olarak çocukların dini gelişim özellikleri, önemli ölçüde Tanrı ve dua kavramları üzerinde yapılan bir dizi araştırmaya bağlı olarak şekillenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen en belirgin sonuç, çocukların Tanrı hakkında antropomorfik terimlerle düşünmeleridir (King ve Boyatzis, 2015: 993).Yine bu araştırmalarda bilişsel gelişimin bazı temel kavramları ve aşamaları dini gelişim açısından benzer şekilde ifade edilmiştir. Bilişsel gelişimin, dini düşünceye uygulanan birkaç ilkesi şunlardır: Belirli bir yaş aralığına bağlı niteliksel olarak farklı düşünme aşamaları, somuttan soyuta doğru ilerleme ve olgunlaşmamış düşünceden gelişmiş, soyut ve rasyonel düşüncenin oluşumuna doğru gelişim (King ve Boyatzis, 2015: 993).

Harms, (1944:2) yaptığı araştırmalarda her normal bireyin dini gelişimin üç aşamasından geçtiğini ortaya koymuştur: Peri masalı aşaması, gerçekçi aşama ve bireyci aşama. Buna göre eğer çeşitli dini gelenekler çocukları doğuştan gelen bir eğilime göre eğitmek istiyorlarsa, okul öncesi çocuğuna, ilkokul çocuğuna, ortaokul çocuğuna ve ergenlere yaşa özgü farklı bir dini eğitim vermelidirler. Örneğin okul öncesi çağdaki çocuklara din eğitimini bir masal tarzında gerçekleştirmek gerekli görünmektedir. Bu çağın doğal özelliğinden dolayı çocuk rasyonel sonuçları kavrayamaz, aksine onlara şakacı bir şekilde yaklaşır. Harms uygun olmayan eğitimsel uygulamaların, çocuğun dine bakışındaki sağlıklı gelişimini tahrip edebileceğini belirtir. Bu nedenle, din eğitimini okul eğitiminin başlangıcına kadar masal düzeyinde tutmak doğru bir yaklaşımdır. Dini yaşantıya rasyonel ve gerçekçi bir yaklaşım, ikinci dini gelişim dönemine kadar başlatılmamalıdır. Gençler, özellikle ergenlik döneminde, iç dünyalarında tamamen yalnız olduklarını hissederler. Bu grubun çocukları, esasen dinin dogmatik içeriğine, hatta ebeveynlerinin ve kendilerinin bağlı oldukları dine çok ilgi duymazlar. Bireysel düşünürler ve günah, erdem, ölüm, sonsuzluk, sevinç ve keder, umut ve inanç hakkında bağımsız fikirlere sahiptirler. Harms'ın yaşları 3 ila 18 arasında değişen 5000 kişi üzerinde yaptığı araştırmayı değerlendiren Goldman, onu örneklem gurubunun bireysel

potansiyeline ve dinsel arka planına herhangi bir gönderme yapmamakla eleştirmiştir (Karaca, 2007: 43).

Özellikle Ronald Goldman'ın çalışmaları, Piagetçi düşüncenin dini düşünce alanında yaygınlık kazanmasını sağlamıştır. Çocukların dini konuları anlama yetenekleriyle ilgili sorularını ön plana çıkaran Goldman, dini düşüncenin yapı ve yöntem olarak din dışı düşünceden farklı olmadığını ve bu nedenle aynı gelişim aşamalarını izlediğini savunur. Hatta somut işlemlerden soyut işlemlere geçişte genellikle genel düşünce gelişimi kapasitenin gerisinde kalır. Goldman, Harms'ın çocuğun dini gelişiminin diğer alanların gelişiminden çok daha yavaş bir tempoya sahip olduğu fikrine katılmaktadır (Hoge ve Petrillo, 1978: 145). Erken çocukluk döneminde, dine açık bir ilgi olmasına rağmen, çocukların herhangi bir şekilde dini konular üzerinde düşünebileceklerine dair hiçbir gösterge yoktur. Bu bulguya dayanarak Goldman, erken çocukluk dönemini din öncesi dönem olarak nitelendirmiştir. Beş ila yedi yaşındaki çocukların yanıtlarında, sezgisel düşüncenin özelliklerini bulmuştur. Dokuz yaşına kadar olan çocukların düşüncelerinin bir "büyülü aşama" (magical stage) ile karakterize edildiğini öne sürmüştür. Sonraki aşamalar, büyülü düşüncede kademeli bir düşüşü ve kavramlarda ve inanca dayalı muhakemede daha "rasyonel" bir artışı temsil eder (Woolley ve Phelps, 2001: 142).

Goldman küçük çocukların bazı konuları litreal olarak gördüğünü ima ederek bu durumun çocuklara dini konular öğretilirken harfi harfine öğretilmesi konusunda bir dayanak olabileceğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, çocukların duygusal boyutunu hesaba katmadığı ve araştırma sırasında kullanmış olduğu hikayelerin büyükler tarafından bile anlaşılmaz olduğu şeklindeki eleştirilere neden olmuştur. Peatling araştırmasında Goldman'a benzer şekilde soyut düşüncede doğrusal bir artışın olduğunu tespit etmiş ancak soyut dini düşüncede evre modeline tam olarak uyup uymadığı konusunda bazı tereddütler olduğunu belirtmiştir (Karaca, 2007: 58-59). Goldman'ın en çok tartışılan görüşlerinden biri de İncil'in yetişkinler için Hristiyanlığın ana kaynağı olmasına rağmen açıkça bir çocuk kitabı olmadığını iddia etmesidir (Korniejczuk, 1993: 270).

David Elkind 1960'larda, Piagetçi bilişsel gelişim geleneğine bağlı kalarak çocukların dine dayalı düşüncesi üzerinde bir dizi önemli çalışma yürüttü. Elkind'in çocukların dua kavramları ile ilgili çalışması ve teorik değerlendirmeleri o dönemin

yaklaşımının örnek araştırmalarıdır. Çalışmalarında, çocukların dini düşüncelerinin somut ve egosantrikten daha soyut ve sosyosentrik düşünceye doğru aşamalı bir ilerleme gösterdiğine dair teorik bir çerçeve ortaya koydu (King ve Boyatzis, 2015: 981). Elkind 5 ile 12 yaş çocukları üzerinde dua örneğinden yola çıkarak çocuğun dini düşünce gelişimini ele aldığı çalışmasında, dua ve bunlarla ilişkili zihinsel faaliyetlerin görünüşte çelişkili görünse de yaş ilerledikçe hem daha nesnel hem de daha öznel hale geldiğini ortaya koymuştur. Çünkü bir yandan, dua kavramının biçimi ile ilgili olarak, çocuğun anlayışı gittikçe farklılaşır ve soyutlaşır ve kişisel unsurlardan giderek arınır ve nesnelleşir. Bununla birlikte, duanın içeriği giderek daha kişisel hale gelir ve erken çocukluk döneminde sahip olduğu basmakalıp ve ezberci niteliğini kaybeder (Long, vd., 1967: 108). Elkind, Goldman'a yöneltildiği gibi sert eleştirilere maruz kalmamıştır. Bunun sebebi onun teolojik varsayımlardan veya ön yargılardan kaçınmış olmasıdır. Teolojiye yaklaşımı literal olan Goldman, konuya belli bir dini perspektiften bakmıştır. Bu teorilerin sadece çocukluk dönemiyle sınırlandırılmış olması eleştirilse de Elkind ve Goldman'ın çalışmalarının Piaget'in bilişsel gelişimini anlamada işlevsel olabileceği ifade edilmiştir (Karaca, 2007: 60-61).

Belki de en kapsamlı aşama teorisi, James Fowler'ın (1981) İnanç Gelişimi Teorisi'dir. Fowler inanç gelişimini açıklamak için Erikson, Piaget ve Kohlberg'in aşama teorilerinin bir sentezini yapmıştır (King ve Boyatzis, 2015: 982). Fowler inancı dinamik ve genel bir insan deneyimi olarak görür, ancak bu inancın din ile özdeş olduğu anlamına gelmez. Fowler, inancın aşamalı olarak geliştiğini iddia etmektedir. Teorisinin ilk dört aşaması, Piaget'in bilişsel gelişiminin dört aşamasıyla paraleldir. Deneysel araştırmalarla ortaya konamayan bir ön aşama daha vardır (Korniejczuk, 1993: 269). Bu bağlamda aşamalar, bilişsel gelişimin yapısal bütünlüğündeki farklılığa göre birbirlerinden ayrılırlar. Ortaya çıkan yedi aşama hiyerarşik bir ardışıklık oluşturur, aşamalar arasında geçiş ancak bir önceki basamağın aşılmasıyla mümkün olur. Geçiş, her şeyden önce insanın yaşı ve tecrübelerine bağlı olarak gerçekleşir. Her bir aşama arasındaki süre kişiden kişiye değişir, ancak yaş ve hayat tecrübesiyle doğrudan bağlantılıdır. Aşamalar arasındaki geçiş süresi 10 yıla kadar varabilir. Olgunluk bağlamında üst aşamaların özellikleri bir önceki aşmaya göre daha yeterli fakat daha değerli değildir (Mehmedoğlu ve Aygün, 2006: 123).

Bu çalışmada nicel bulgular Fowler (1981) tarafından geliştirilen inanç gelişim teorisi bağlamında Ok'un (2012) Türkiye'de yapılan nicel ve nitel verileri ekleyerek meydana getirdiği, İnanç veya Dünya görüşü Gelişim Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Fowler'ın çalışması biri inanç öncesi olmak üzere 7 aşamadan/düşünme biçimlerinden meydana gelmektedir. Ok, üzerinde amprik çalışma yapılamaması bakımından çocukluk döneminin ilk yıllarına ait birinci aşamayı ve normatif bir karakter arz eden altıncı aşamayı dışarda bırakarak dördü üzerinde araştırmasını yapmıştır. Ok, çalışmasında elde ettiği bulguların Fowler'ın modeline göre daha karmaşık olduğunu ve bazı boyutlarının ancak kültürel düzeyde açıklanabileceğini belirtmiştir (Ok, 2012: 123-124). Buna ilave olarak Ok'un çalışmalarında ortaya çıkan ama Fowler'ın çalışmasında yer almayan iki ayrı aşamadan daha bahsedilmektedir. Bunlar Yoğun inanç ve Gerilimli inanç olarak ifade edilmiştir. Yoğun inanç, Yapay- Geleneksel inanca benzemekle birlikte yapı olarak ondan farklı olduğu düşünüldüğünden, Gerilimli İnanç ise Fowler'ın çalışmasında geçici bir durum olarak ele alınmasına rağmen, Ok'un çalışmasında kendinden önceki ve sonraki aşamalar arasında belirgin bir yere sahip olduğu için ayrı bir aşama olarak değerlendirilmiştir. (Ok, 2012: 130-131). Ancak bu ilave aşamaların nitel araştırma bulgularına dayandığını belirtmekte fayda vardır. Bu yüzden doğrulanması için ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu çalışmada nicel verilerin analizinde Fowler'ın inanç aşamaları teorisi çerçeve olarak belirlenmiştir. Fowler'in teorisi birbirini ardışık olarak takip eden yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşmaların özellikleri özetle aşağıda verilmiştir.

Birinci aşama temel inanç (primal faith) olarak isimlendirilen anne karnında başlayıp ilk iki yılı kapsayan basamak öncesi dönemdir. Bu dönem Fowler tarafından imanın kuluçka dönemi olarak tanımlanmıştır (Fowler, 2000: 93). Bu evre temel bakım, otonomi, karşılıklılık, güven, cesaret gibi kavramlar etrafında şekillenir ve ailenin rolü önemlidir. Temel inanç daha sonraki imanın gidişatını etkilemezken, imanın şekillenmesinde temel oluşturur (King ve Boyatzis, 2015: 982; Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 127).

Sezgisel-yansıtıcı inanç (lntuitive-projective faith): İlk çocukluk döneminde çocuk çevresindekileri taklit ederek, ölüm, cinsellik, tabu, gibi kavramlarla tanışır. Kutsalın farkına varılmaya başlandığı bu dönem, aynı zamanda utanma ve sıkılmayla birlikte özerklik ve irade arasında bir denge arayışına denk gelir (Fowler, 2000: 93).

Fantezi, hayal ürünü olan ile gerçek olanı ayırt edemeyen çocuk, inancı sembollere, görünür güç ve cisimlere dayandırır (Fowler ve Dell, 2016: 545; King ve Boyatzis, 2015: 982).

Mitsel-lafzi inanç (Mythic-literal faith): İlkokul çağı ve sonrasını ifade eden bu dönemde, gerçek olan hayali olandan ayırt edilerek, nedensellik, uzay ve zaman kavramaları kazanılmış olur (Fowler, 2000: 95). Tanrının hükmü ve kontrolü altındaki evrenin kozmik örüntüsü oluşturulur ve tanrı şefkatli ve tutarlı bir model üzerine kurgulanır. Bu dönem inanç üzerine duygu ve düşüncelerin değerlendirilmeye başlandığı dönemdir (Fowler ve Dell, 2016: 547; King ve Boyatzis, 2015: 982).

Yapay-geleneksel inanç (Synthetic-conventional faith): Bu evre karakteristik olarak soyut işlemler dönemine denk gelen ilk ergenlik yıllarının başında şekillenir. Birey yaşamını anlamlandırmak için bu dönemde soyut fikirlere ve anlamlara kapılarını açar (Fowler, 2000: 97). Akranlarının ve önemli kişilerin fikirlerini içselleştirerek kendi inanç dünyasını biçimlendirir. Ergenler üçüncü kişilerin bakış açılarından kendi değerlerine bakamadıklarından, kişisel inanç ve değerler genellikle eleştiriye kapalıdır ve inanç ve değerler ideolojik bir hal alır (Mehmetoğlu ve Aygün, 2006: 128).

Bireysel-yansıtıcı inanç (lndividuative-reflective faith): İki gösterge bu aşamayı karakterize eder. Birincisi eski inanç ve değerlerin eleştirel bir şekilde yeniden gözden geçirilmesi, ikincisi bağımsız, kendine ait bir bakış açsının ve değer algısının oluşumuna yönelik bir mücadele azmi (Fowler ve Dell, 2016: 550). Bu sürecin sonunda eski inanç ve değerler bütünüyle terkedilmeyebilir. Ancak kalıyorsa, farkında olarak, açık ve kasti olarak kalmalıdır. Birey dıştaki otoriteden içteki otoriteye yönelir ve yönlendirici bir ego meydana getirir. Bu süreçte kutsalla irtibatın aracı olan sembol, mit ve ritüellerin bazı güçlerine yönelik itibarın yitirilmesi olasıdır (Fowler, 2000: 98).

Birleştirici inanç (Conjunctive Faith): Bu aşamadaki bireyler farklı kültür ve dini gelenekteki insanlarla ilkeli bir ilişki kurmanın kendi inanış ve değerlerine farklı bir derinlik ve kavrayış katacağına inanırlar. Bu dönem aynı zamanda paradokslarla anılır. Hem yapıcı hem de isteyerek veya istemeyerek yıkıcı insanlar olduğumuzun farkına varılır. Birey ne genç ne yaşlıdır, farklı rollere alışma ve zıt kutuplar arasında bir uzlaşı arama uğraşı içindedir (Fowler ve Dell, 2016: 550).

Evrenselleştirici inanç (Universalizing faith): Evrenselleştirici inanç, mitsel-lafzi evre ile başlayan basit bakış açısının zamanla merkezden ayrılışını temsil eder. Öyle ki bu aşamada bireyin bakış açısı tanrının bakış açısıyla özdeşleşir, ona iştirak eder. Benlik, kimliğini ve aslını kaybetmeden tanrının bakışıyla düşünür ve değerlendirir (Fowler, 2000: 100). Fowler'a göre bu aşamaya çok az sayıda insan erişebilmektedir. Gandi, Rahibe Terasa, Martin Luther King bunlardan bazılarıdır (Fowler ve Dell, 2016: 552). Bu insanlar inançlarını yaşamadaki cesaretleriyle diğer insanlar için ilham kaynağı olabildiği gibi tehdit edici de olabilmektedirler.

Fowler, inanç aşamalarının üç karakteristik özelliğini şöyle ifade etmiştir:

1. Bireyin içinde bulunduğu basamak, inancının olgunluğu, samimiyeti ya da değeriyle ilgili herhangi bir değer yargısı oluşturmaz.

2. Peş peşe gelen aşamalar her seferinde yeni davranış ve kavram örüntülerini ortaya çıkarmakta ve her aşamada niteliksel olarak yeni ve karmaşık işlemler ve durumlar öncekilere eklenmektedir.

3. Bir aşamadan diğerine geçiş kaçınılmaz ve zorunlu değildir. Her bir aşamanın tamamlaması gereken bazı görevleri vardır ve bazı bireyler bir aşamada takılı kalabilmektedir. Ya da çocukluk döneminin bazı dini gelişim görevlerinin özellikleri yetişkinlik döneminde görülebilmektedir (Fowler ve Dell, 2016: 550).

Fowler'ın inanç aşamalarının evre teorisine göre ardışık bir şekilde geliştiği ve kişinin aynı anda sadece bir gelişim evresinde bulanabileceği düşüncesi eleştirilmiştir. Buna göre kişi içinde bulunduğu aşamanın özellikleriyle beraber başka aşamaların özelliklerini gösterebilir veya geçilen bir aşamanın bazı özellikleri belli şartlarda tekrar ortaya çıkabilir (Ok, 2012: 130). Bir diğer eleştiri, Fowler'ın araştırmasında 6. aşamanın özelliklerini gösteren sadece bir denek olmasına rağmen bunun genellenmesidir (Mehmedoğlu ve Aygün, 2006). Ayrıca Fowler'ın teorisi düşünsel olarak zengin içeriklere sahip olmasına rağmen istatistiksel verilerle desteklenmemiş olması, çok karmaşık bir özellik arz etmesi, kadın ve erkek arasında cinsiyete dayalı veriler sunmaması gibi gerekçelerle de eleştirilmiştir (Karaca, 2007: 198).

Fowler ile hemen hemen aynı dönemlerde, karakteristik olarak Fowler'in aşama teorisine benzeyen bir başka dini gelişim yaklaşımı Oser tarafından ortaya konmuştur.

Oser özellikle dini yargı gelişimini ölçmeye çalışmıştır. Oser, Kohlberg'in Hans hikayesine benzer şekilde bir uçak kazası esnasında dua eden ve eğer kurtulursa kendisini üçüncü dünya ülkelerindeki yoksullara adamaya söz veren, genç Doktor Paul'un hikayesine yer verir. Fakat kaza sonrasında kurtulan Paul'a ülkesinde kazançlı bir iş teklifi sunulur. Oser, bu örnek hikâyeden hareketle katılımcılara bir takım sorular sorarak gerekçelendirmelerini ister (Gottlieb, 2012: 277). Oser'in temel amacı, din dışı psikolojinin varsayımlarına indirgenemez, otantik ve doğal bir dini alanın varlığını ortaya koymaktı. Oser dini gelişimi tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için evrensel bir bilişsel model geliştirmeye çalışmıştır. Yarı klinik görüşme ve dini ikilem metodolojisini kullanan Oser, beş gelişimsel aşamaya ilave olarak Kohlberg'in teorisindeki son aşamaya benzer şekilde, bir toplumdaki çok az sayıda kişinin ulaşabileceği bir altıncı evreden daha bahsetmiştir (Levenson vd., 2005: 148).

Yukarıda özetle verilen yaklaşımların üzerinde sıklıkla durdukları konulardan birisi de dini düşünce gelişimini etkileyen faktörlerdir. Dini düşünce gelişimini etkileyen birçok faktörden bahsedilebilir. Goldman (1964: 152), dini düşünce gelişimini etkileyen muhtemel faktörleri şöyle sıralamıştır:

1- Farklı düşüncelere karşı takınılan negatif duygusal tutum dini düşünceyi etkiler. Goldman bununla, dini düşünceyi tehdit edebilecek herhangi bir eleştiriye karşı takınılan korumacı tutum ve düşünceleri kastetmektedir. Temel dini metinlerin otoritesine ilişkin ön kabuller ve inançlar buna örnektir.

2- Herhangi bir konu alanına duyulan ilgi veya motivasyon, kişinin harcayacağı entelektüel çabanın miktarını ve dolayısıyla o alandaki düşüncesinin gelişimini etkiler.

3- İçinde bulunulan grubun dine karşı tutumları bireyi etkiler. Bu özellikle ergenler üzerindeki akran etkileri için çok daha geçerlidir.

4- Kronolojik yaş (zihinsel yaştan farklı olarak), daha geniş deneyimlerin bir göstergesi olabileceği için önemlidir; önemli olan, yaşın kendisi değil, deneyimlerdir.

5- Kiliseye veya pazar okuluna devam (camiye ve Kur'an kursuna devam diye uyarlanabilir), motivasyon ve ilgiyi etkileyen bir faktördür.

6- Ne tür bir din eğitiminin verildiği bir başka önemli faktördür. Goldman, birçok pazar okulu öğretmeninin, İncil'in tarihsel olma fikrine karşı direndiğini, çünkü gençlerin saf inancını bozmaktan korktuklarını söylemişlerdir.

7- Ebeveynlerin dine karşı tutumları çocukların dine karşı motivasyonu ve ebeveynin dini isteklerine uymalarını etkiler.

8- Kutsal metinleri okuma ve dua alışkanlıkları bir diğer faktördür.

9- Dini materyallere aşinalık, dini düşüncenin kendisinden ziyade motivasyon üzerindeki etkisinden dolayı muhtemelen bir etkiye sahiptir. Goldman, çocuklar İncil'deki hikâyeleri çok sık duymadıkça ve bunlardan sıkılmadıkça, İncil materyallerine aşinalığın genellikle motivasyonu artırdığı sonucuna varmıştır.

Dini düşüncede en çok çalışılan konu, yukarıda değinildiği gibi çocukların Tanrı kavramlarıdır. Boyatzis (2009: 52-56), son yıllarda yapılan çalışmalardan örnekler vererek çocukların Tanrı kavramıyla ilgili eski düşüncelerin yeni bulgularla örtüşmediğini belirtmiştir. Yalnızca çocukların Tanrı hakkında antropomorfik düşüncelere sahip olduğu şeklindeki eski görüşün aksine, son araştırmalar, yetişkinlerin çocuklardan o kadar da farklı olmadığını göstermektedir. Yetişkinler de, sezgisel halk psikolojisinin bilişsel önyargılarına kapılarak Tanrı'yı antropomorfizme etme eğilimindedir. Buna ek olarak, çocuklar ve yetişkinler hem doğal hem de doğaüstü özelliklere sahip Tanrı kavramlarına sahiptir. Özellikle Barrett'ın çalışması, çocukların Tanrı'nın doğaüstü güçlerinden habersiz oldukları görüşüne meydan okumaktadır (Barrett ve Keil, 1996; Barrett ve Richert, 2003). Barrett, çocukların erken yaşta kavramsal olarak Tanrı'yı insan gibi değil, benzersiz olarak görmeye hazır olduklarını öne sürmüştür. Onun çalışmaları, okul öncesi çocuklarının Tanrı'yı, diğer varlıkların aksine, doğal yasalar tarafından kısıtlanmayan özel bir etken olarak gördüklerini göstermektedir. Bir çalışmasında, 5 yaşındaki çocukların, annelerinin resimlerindeki belirsiz çizimleri hemen anlayamayacaklarına, ancak Tanrı'nın anlayacağına inandıklarını belirtmiştir. Woolley ve Phelps (2001: 145) benzer şekilde, 5 yaş ve üstü çocukların çoğunun, Tanrı'nın insanların onları duymaya gerek kalmadan ne dua ettiğini bildiğini hissettiklerini söylemişlerdir.

2.2.2. Çocuklar için felsefe ve dini düşünce gelişimi

Çocuğu olgunlaşmamış, eksik bir birey veya boş bir levha olarak tanımlayan yaklaşımların aksine, sosyal etkiyi de göz ardı etmeden, her çocuğun dünyaya gelirken dini inanca ruhen yetenekli olarak geldiği araştırmalarla ortaya konmuştur (Köylü ve Oruç, 2017: 38). Eğitim çocuğun bu hazır ruh dünyasını şekillendirmede etkili bir yöntemdir. Çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışan nitelikli bir din eğitimi, çocukta var olan bu potansiyeli geliştirebilir. Kendisinde var olanı açığa çıkarabilir. Çocuk zihni, her ne kadar dünyaya boş gelmiyorsa da kendi haline bırakıldığında üzerinin örtülme veya bozulma ihtimali vardır. Hayatın ilk yıllarında kazandırılan bazı düşünme becerileri ve alışkanlıklar sonraki dönemlerde karşılaşılacak olumsuzluklarla baş etmede önemli rol oynar. Zamanla zenginlik, şan, şeref ve haz peşinde koşan insan, kişisel hedeflerinin, ruhunun varlık amacına uygun olup olmadığına bakmaksızın öylece yaşayıp gider. Topluma hâkim olan bazı geleneksel düşünceler, yanlış dini inanışlar bir takım kötülükleri iyi gösterirler (Cevizci, 2013: 77). Din eğitiminden bu yanlış düşünceleri düzeltmesi beklenmektedir. Doğru dini düşüncenin oluşmasında eleştirel ve yaratıcı düşüncenin önemli yeri vardır (Gözütok, 2019: 41). Doğru düşünce ile birlikte doğru davranışın kazandırılabilmesi için insanın, kendisi, yaratılış, hayatın amacı üzerinde derinlemesine tefekkür etmesi gerekir.

Dini düşüncenin şekillenmesinde düşünme eğitimi ve yapılış şekli önemli bir etkiye sahiptir. Düşünme eğitiminde en etkili yöntemlerin başında etkileşimsel modeller gelmektedir. Birey, bilgi ve ortam etkileşimsel öğrenmenin temel bileşenleridir. Birey düşünme sürecinin öznesidir ve kendi düşüncelerini ön bilgilerinden, deneyimlerinden yola çıkarak yapılandırır. Bireyin düşünme becerilerinin gelişmesinde dile dayalı etkileşim etkili olmaktadır. Bilginin sunuluş şekli ve yapısı diğer bir önemli bileşendir. Bilgiyle birey arasındaki ilişki iyi organize edildiğinde düşünce süreçlerinin yapılandırılması kolaylaşmaktadır. Bu süreçte metinler ve amaca yönelik sorular önem teşkil eder. Son olarak ortamın sorgulamayı ve düşünmeyi kolaylaştırıcı bir yapısının olması, bireyin düşünmesini kolaylaştıran güdeleyici bir rol oynar (Güneş, 2012: 132).

Son zamanlarda eğitim programlarında yukarıda değinilen yaratıcı, eleştirel düşünce ile birlikte bazı demokratik değerlerin kazandırılması konularına daha fazla

değinilmektedir. Örneğin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının amaçları arasında şunlar ifade edilmiştir:

• Kültürü ve dini doğru anlayan bireyler yetiştirmek

• Öğrenciyi araştırmaya ve üretmeye sevk etmek

• Öğrencinin muhakeme gücünü artırmak

• Toplumda oluşan yanlış din anlayışlarını düzeltmek

• Öğrencinin karar verme gücünü geliştirmek, edinilen dinî bilgilerle hayatını anlamlandırmak (M.E.B., 2010: 12).

Dini kavramların doğru anlamlarını bulmaya çalışan, sorgulayarak öğrenen, eleştirel düşünceyi önemseyen çocuklar için felsefe, din eğitiminin söz konusu amaçlarını gerçekleştirmede önemli katkılar sağlayabilir. Din eğitiminin amacı insanları doğru düşünce ve doğru davranışa yönlendirmektir. Din dersinde kullanılan yöntemler ve dini bilgiye yaklaşım dersin işlenişinde sorgulama pedagojisinin kullanılmasını belirleyen en önemli unsurlardır. Pihlgren'e (2015: 9) göre din derslerinde dini bilgiye yaklaşım tarzı ve inanç sorunlarına karşı geliştirilen tutum, dersin işlenişinde dört farklı yaklaşımı ortaya çıkarır:

1. Dini bilgiye köktendinci bir yaklaşımı besleyen ve belli bir dinin inançla ilgili sorunlarını ele alan dogmatik dini anlayış. Bu yaklaşımda inançlar, gerçek dogmalar ve inanmanın tek doğru yolları olarak görülür. Belirli bir dine dayanan ve ahlaki gerçeklik olarak kabul edilen şey öğretilir ve öğretmen öğrencilere öncülük eder. Smart'ın tasnifine göre bu yaklaşım "dinî öğrenme" diye isimlendirilmektedir (Ceylan, 2019).

2. Dini inancın batıl, kişisel bir mesele olarak görüldüğü ve ahlakın az ya da çok toplumsal anlaşmalara dayanan bir dizi temel değer olarak ele alındığı ve öğretmen tarafından öğrencilere öğretildiği dogmatik ateizm.

3. Dini incelemek, inanç ve ahlak sorunlarının rasyonel, eleştirel, teolojik incelemesini teşvik eden ve diyalog yöntemlerini kullanan teolojiyi de içeren felsefi sorgulama yolu. Bu da Smart'ın "dinden öğrenme" yaklaşımına paraleldir (Ceylan, 2019).

4. Bilgiye, öğretim yöntemlerine ve ahlaka yaklaşımın 3'deki ile aynı olduğu, ancak teolojik sorunların felsefi incelemenin dışında bırakıldığı, (dinin kişisel bir mesele olarak

görüldüğü ya da olamayacak bir batıl inanç olarak görüldüğü) teolojiyi dışlayan felsefi inceleme yolu.

Tablo 5. Din eğitiminde öğretim yaklaşımları

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">İnanç sorunlarına karşı tutum</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Bilgiye yaklaşım</td><td></td><td>İnanç sorunlarını ele almak</td><td>İnanç sorunlarından kaçınmak</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Köktenci yaklaşım</td><td>1. DOĞMATİK DİN

İNANÇ: Dini inanç, saf bir dogma ve inanmanın tek doğru yolu olarak görülür.

AHLAK: Belli bir dine dayalı ahlak öğretilir.

ÖĞRETİM: Öğretmenin belirlediği metin ve materyaller öğrencilere yol gösterir.</td><td>2. DOĞMATİK ATEİZM

İNANÇ: Dini inanç, batıl inanç veya kişisel bir mesele olarak görülür ve keşfetmeye değer görülmez.

AHLAK: Toplumsal anlaşmalara dayanan bir dizi temel değer öğretilir.

ÖĞRETİM: Öğretmenin belirlediği metin ve materyaller öğrencilere yol gösterir. Din eğitimi, farklı dinler hakkında gerçekleri öğretmeye odaklanır.</td></tr>
<tr><td>Eleştirel inceleme yaklaşımı</td><td>3. TEOLOJİYİ İÇEREN FELSEFİ İNCELEME

İNANÇ: İnanç sorunları akılcı, eleştirel, teolojik olarak incelenmeye teşvik edilir.

AHLAK: Ahlaki sorunlar incelenir, analiz edilir ve tartışılır.

ÖĞRETİM: İskele, diyalog ve eleştirel inceleme yöntemleri kullanılır.</td><td>4. TEOLOJİYİ İÇERMEYEN FELSEFİ İNCELEME

İNANÇ: Din, kişisel bir mesele veya batıl bir inanç olarak görülür ve analiz edilmez veya tüm görüşler kabul edilerek rölativist bir tutum takınılır.

AHLAK: Ahlaki sorunlar incelenir, analiz edilir ve tartışılır.

ÖĞRETİM: İskele, diyalog ve eleştirel inceleme yöntemleri kullanılır. Din eğitimi, farklı dinler hakkında gerçekleri öğretmeye odaklanır.</td></tr>
</table>

Kaynak: (Pihlgren, 2015: 9)

Dini kavramların doğru anlamlar üzerine inşa edilmesinde, dini tecrübenin karşılıklı olarak paylaşılmasının önemi büyüktür. Duyguların, düşüncelerin, yaşantıların paylaşılması, farklı tecrübelerden haberdar olmayı ve farkına varılmayan ayrıntıların gün yüzüne çıkmasını sağladığı gibi yanlış ve eksik öğrenmelerin düzeltilmesine olanak sağlayacaktır. Öğrencilerin yaşantılarından hareketle düzenlenecek bir din eğitim öğretimi, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olacaktır. Öğretmen ve öğrenci arasında

ortak anlamların oluşmasında dilin ve kavramların önemli rolü vardır (Akyürek, 2004: 23). Dini kavramların içselleştirilmesi ve özümsenmesi bakımından çocuklar için felsefe kullanışlı bir yöntemdir. Karakaya (2006: 27), çocukların din eğitiminde sorgulama pedagojisi kullanılmanın faydalarını şöyle ifade etmiştir: Öncelikle din derslerinin işlenişinde metodik olarak farklılıklara duyarlı ve çoğulcu bir yaklaşım tarzının benimsenmesini beraberinde getirecektir. Sonra din dilinin ve kavramların kazanılmasında faydalı olacaktır. Çok yönlü bakış açısı veya çok yönlü açıklama biçimleriyle dini kavram ve imajların öğretilmesi çocuk bilincini geliştirmektedir. Somut olarak anlaşılmasında güçlük çekilen soyut dinî gerçekleri ifade etmede semboller, metaforlar, edebiyat ve sanattan yararlanılabilir. Özellikle dinî içerikli felsefî konuşmalar Allah, ahiret, ölüm, melek, zaman, sonsuzluk, maneviyat, akıl, ruh, ahlak, mutluluk gibi soyut dinî ve dünyevî göstergelerin anlaşılması, açıklığa kavuşması için son derece uygundur. Burada çocuklar için felsefenin materyal ve metotları kullanılabilir.

Din eğitiminde üzerinde çokça durulan konularından biri de inanmanın bir tür 'teslim olma' olarak görülmesi meselesidir. Bu durum felsefi yaklaşımın doğasında yer alan "yolda olmak" tutumuyla, dinin bir inanca teslim olmak şeklindeki hedefinin nasıl örtüştürüleceği problemini doğurmaktadır. Taşdelen (2021: 110) dinin tanımındaki teslim olmanın aynı zamanda teslim olmamayı da beraberinde getirdiğini belirterek, hem din adına ortaya çıkabilecek istismarlara engel olmak hem de eleştirel bir yaklaşımla bilinçli olmayı, hemen her duruma teslim olmamayı sağlayacak eleştirel bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Lipman, (2003: 65) inancın bizatihi kendisinin eleştiriye konu olamayacağını belirtmiştir. Çünkü inançta varsayım, hipotez, sonuç çıkarma gibi süreçler yoktur. Lipman inancın kendisine değil, inancın bireyde bulunma durumuna eleştiri yöneltilebileceğini ifade ederek sorgulama sürecine vurgu yapar ve yanlış inançların ancak böyle bir süreçte düzeltilebileceğini belirtir. Her ne kadar imanın kendisi psikolojik bir tutum olsa da imanı oluşturan unsurlar tutarlılık açısından eleştiriye tabi tutulabilir. Ancak bu şekilde ön yargılardan arınmış, tutarlı bir inanca ulaşmak mümkün olabilir.

Din eğitimine konu olan kavramları üç guruba ayırmak mümkündür: Birinci grup kavramlar, tüm insan deneyimlerinde ortak olan kavramlardır (örneğin aşk, topluluk, güzellik, hayırseverlik, adalet, vs.). Dindar ve dindar olmayan insanlar bunlarla benzer şekilde ilgilenir. Bir diğer kavram grubu dinsel kavramlardır. Bunlar dinlerin çoğu tarafından kullanılır (örneğin, tanrı, kutsal, ibadet, dua, inanç). Üçüncü grup kavramlar,

belirli bir dini geleneğe özgü olanlardır. Bu kavramlar, belirli bir dinin ayırt edici kavramlarıdır (örneğin, Kâbe, namaz, kilise, khalsa, kefaret, teslis, brahman,). Din eğitiminde sorgulama döngüsünün her aşamasında öğretmen, öğrencilerin kavramlarla ilgili anlayışlarını derinleştirmek için felsefi sorgulama tekniklerini kullanabilir. Kavramsal sorgulama, öğretmenin öğrencileri cesaretlendirmesiyle ve felsefi sorgulamayı ustaca kullanmasıyla desteklenir (Hannam, 2012: 135).

Gregory ve Oliverio (2018: 288-289) din eğitimi ile çocuklar için felsefe ilişkisini ele aldığı çalışmasında din eğitiminin çocukların dini bilgiye dair bilincini geliştirme amaçları ile çocuklar için felsefe eğitiminin amaçlarının örtüştüğü noktaları şöyle özetlemiştir:

• Her şeyden önce, felsefe öğrencilere nasıl araştırma yapılacağını ve dini öğretileri kabul etmek veya karşı çıkmak için ne tür nedenler bulmaları gerektiğini öğretir. Felsefi akıl yürütme, neden arayışının önemli bir yönü olan varsayımların belirlenmesini gerektirir. Basit dini tartışmalar genellikle dini inançların dayandığı varsayımları araştırmazken, felsefi bir tartışma kendi varsayımlarını test etmedikçe içeriğin doğruluğunu varsayamaz.

• Dini inanç, değer ve uygulamaların değerlendirilmesi, bunların bilinçli bir şekilde anlaşılmasına bağlıdır. Felsefi analiz, sahip oldukları inançlara bağlı kalarak öğrencilerin yüz yüze kaldığı inanç meselelerinin açıklığa kavuşturulması dahil olmak üzere bu tür inançların, değerlerin ve uygulamaların netleştirilmesini içerir.

• Herhangi bir inancın analizi, alternatif inançların dikkate alınmasını da gerektirebilir. Nasıl ki, bir Allah'a inandığını veya inanmadığını iddia eden çocuklara kendi görüşlerine karşı akla gelebilecek alternatifler olduğunu ileri sürmek bir telkin değilse, herhangi bir dinin inananına farklı alternatif dini görüşleri göstermek neden mümkün olmasın?

• Mantığın dini inançlara uygulanması, bir yandan dini inançlarda ve hatta dini uygulamalarda ortaya çıkan çelişkilere işaret edebiliyorken, diğer yandan akli düzlemde tutarlı bir dini sistem (bir teoloji), hakikati arayanın aklına daha uygun gelebilir ve onu ikna edebilir.

• Çocuklar için felsefe, gençleri din ve inançla ilgili konularda önemli ve çelişkili sorular sormaya teşvik eder. P4C uygulaması, gençlerin sorularını açıkça talep eder. Öğretmenler, bu sorulara zaman ayırarak çocukları tartışmaya teşvik eder.

• Son olarak, sorgulamaya dayalı diyalog pratiği ve yorumların gerekçelendirilerek ortaya konulduğu disiplinli bir tartışma yöntemiyle, çocuklar bir takım yeni fikirle tanışabilir ve bunları birlikte geliştirebilirler. Bu, onların karmaşık kavramlarla kollektif olarak mücadele etmelerine ve muhtemelen yeni fikirler yaratmalarına yardımcı olur.

Zengin (2019: 430), Kur'an metni dâhil olmak üzere dini literatürdeki farklı metinlerin diyalog temelli yaklaşımlar için sorgulamaya teşvik edici içeriklere sahip olduğunu ve din eğitiminde bunlardan yararlanmak gerektiğini belirtmiştir. Özellikle Kur'an'daki peygamber kıssalarının sağlam kurgusu, çocukların merakını celbeden gizemli öğeler içermesi ve gerçek hikâyelere dayanıyor olmalarından dolayı bu tür bir işlev için elverişlidir. Bu metinler üzerinde çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılan metinlerin içeriklerine uygun düzenlemeler yapılarak hem muhteva üzerinde hem de bireyin kendi düşünme süreçleri üzerinde düşüncenin yetkinleştirilmesi mümkün olabilir. Böyle bir yetkinlik din eğitiminin hedeflerinin başında gelmektedir.

Asha Lancaster (2015: 180) ortaöğretim din eğitimi bağlamında öğrencilerin duygusal katılımına katkıda bulunmada çocuklar için felsefenin ne kadar etkili olduğunu araştırdığı çalışmasında öğrencilerin P4C'nin hem akranlarıyla başarılı bir şekilde etkileşim ve işbirliği yapma yetenekleri hem de kendi duygularını ifade etme yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Elde ettiği bulgularda P4C'nin, özellikle duygusal ve kişilerarası iletişim sorunları olan öğrenciler için sınıf arkadaşlarıyla ilişki kurmada başarılı bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Çocuklar için felsefe eğitiminin kazandırmak istediği beceriler arasında yaratıcı ve eleştirel düşünme önemli bir yer tutar. Din eğitiminin niteliğini arttırmak için bu beceriler önemlidir. Dini düşüncedeki farklı yorumlara karşı dışlayıcılığa engel olmak veya farklı kaynaklardan ve çoğunlukla ehil olmayan kimselerden gelen bilgilere karşı daha bilinçli olmak bu becerilere bağlıdır (Karasu, 2019: 25). Diğer taraftan Kur'an'ın övdüğü dinde derin kavrayış sahibi olmak, sorgulamaya dayalı anlayışla mümkün olur (Tevbe, 9/122). Din eğitiminde öğretmenin tutumu da önemlidir. Öğretmenin derste mümkün olduğu kadar objektif olması, herhangi bir dayatmadan kaçınması gerekir. Lipman ve arkadaşları (1980:107), öğretmenin herhangi bir belirli dini görüşü doğrudan eleştirmekten kaçınması gerektiğine dikkat çeker. Öğretmenin rolü çocukların inançlarını değiştirmek değil, düşündükten sonra inanmaları için daha iyi ve daha yeterli nedenler

bulmalarına yardımcı olmaktır. Ve dahası, onların inandıkları değerlere ilişkin anlayışlarını güçlendirmektir.

2.2.3. Din eğitiminde çocuklarla felsefe yapmanın imkânı

Son zamanlarda özellikle çocuklar için felsefe programının Avrupa'da birçok ülkede başarıyla uygulanmasının etkisiyle, biraz da Piagetçi düşünce üzerinde yapılan araştırmaların ve Almanya'daki bazı kiliselerin çocukların bakış açısını değiştirme arzusunun bir sonucu olarak, 'çocuklarla teolojik konuşma' (theologizing with children) olarak ifade edilen bazı araştırma ve uygulamalar üzerinde durulmaktadır (Bkz., Dillen, 2007; Büttner, 2007). Bu çalışmaların amacı çocukların teolojik düşüncelerindeki başlangıç noktalarına ve konuşma dillerinin hayal gücü açısından zengin karakterine yönelik bir farkındalık oluşturmaktır (Büttner, 2007:130). Bu yaklaşımlarda genellikle dini metinler başlangıç uyaranları olarak kullanılmaktadır. Dini konularda uygulanacak diyalog yönteminin sağlıklı dini düşüncenin oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde çocukların dini kavramları nasıl algıladıklarını tespit etmek, dini düşüncedeki yanlış kavrayışları belirleyerek düzeltmek gibi konularda diyalojik sorgulama pedagojisine önemli rol biçilmektedir.

Tanınmış çocuk filozofu Gareth Matthews, 4 yaşındaki kızıyla aralarında geçen bir diyaloğu şöyle anlatır: Kedileri Fluffy kafasındaki pireleri çıkarırken Sarah, merdivenin başında bu ilkel ritüeli büyük bir ilgiyle izliyordu. Bir süre sonra, "Baba, Fluffy nasıl pire kaptı?" diye sordu. "Çok fazla düşünmeden yanıtladım, "Başka bir kediyle oynarken pire o kediden Fluffy'nin üzerine atlamış olmalı." Sarah düşündü. "Peki, o kedi nasıl pire kaptı?" diye sordu. "O da başka bir kediyle oynamış olmalı," diye neşeyle yanıtladım; "O kediden daha sonra Fluffy'nin oynadığı kedinin üzerine atlamış olmalılar." Sarah durakladı. "Ama baba," dedi ciddiyetle, "sonsuza kadar böyle devam edemez; sonsuza kadar böyle devam eden tek şey sayılardır!" (Matthews, 2000: 1). Görüldüğü gibi 4 yaşındaki bir çocuk aklın işleyiş ilkelerine aykırı olan, teologlar tarafından Tanrı'nın varlığının delilleri arasında gösterilen, bir şeyin sonsuza kadar geri götürülemeyeceği mantıki önermesini düşünebilmektedir. Çocuk aradığı cevabı (pirenin kökeni) sorularıyla takip ederek aklına yatmayan cevaplara itiraz edebilmektedir. Sarah eğer pireler ve

sayılarla ilgili sonsuz gerilemeyi düşünmesinin mükemmel bir entelektüel başarı olduğunu öğrenirse, bu düşünce onda kök salacaktır.

Vermeer'e (2012: 340) göre din eğitimi, öğrencilerin gerçeklik üzerine düşünürken eleştirel dini düşünce ve akıl yürütme kapasitelerini arttıracak bilimsel yöntemlere dayalı bir dini bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Bu nedenle, din eğitiminin temel amacı bir dinin dindarını yetiştirmekten çok, dini akıl yürütmeyi kolaylaştırmak olmalıdır. Din eğitimi eğer öğrencilerin yorum yapma, anlama ve anlamalarını sağlayan genel dini kavramları ve düşünme becerilerini biçimlendirebilirse, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine en büyük katkıyı sağlaması muhtemeldir. Bunu gerçekleştirebilmenin en verimli yollarından biri çocuklara kendi düşüncelerinin takibini yapabilecekleri diyalojik ortamlar oluşturmaktır. Temel dini metinlerle desteklenen, bağlamsal, varoluşsal soruların analiz edildiği böylesi bir yaklaşımın, dini düşünceye kazandırması muhtemel katkılar üzerinde durulmalıdır.

Hannam (2012: 130) din eğitiminde neden diyalojik sorgulama yapılması gerektiğine dair en az iki temel neden olduğunu belirtmiştir: John Dewey'e dayandırılan birinci neden, bu öğrenme şeklinin kendisinin iyi eğitim uygulamalarının merkezinde yer aldığı gerçeğidir. Dewey, sorgulamaya dayalı anlayışın her zaman bilgi edinmenin en temel yolu olduğunu, çünkü bireyin bilmeme konumundan bilme konumuna geçerken, bilinmeyenle her zaman zahmetli bir ilişki kuracağını belirtmiştir. Öğrenmek, ezberden daha fazlası olacaksa, öğrencinin önce orda yeni bir şey olma olasılığına inanması gerekir. Bu, sorgulama dediğimiz belirli bir tür düşünmeyi gerektirir. İkinci neden, giderek daha çoğulcu zamanlarda yaşadığımız ve bunun gençlerin yaşamları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu kabul etmemiz gerektiği ile ilgilidir. Coğrafi mesafenin giderek anlamsızlaştığı, ürünlerin, sermayenin, teknolojinin, bilginin ve kültürün serbest dolaşıma sokulduğu çağımızda, insanın kozmostaki yeri ve önemi üzerinde tekrar düşünülmesini gerekli kılmaktadır. İnsanlar artık her türlü inanç ve kültürle farklı üretimler üzerinden çok rahat bir şekilde karşı karşıya kalmaktadır. Bu farklılıklar arasındaki bağlantıları ve bunların sonuçlarını anlamak, akıl yürütme ve düşünmenin rasyonel bir şekilde geliştirilmesini gerektirir.

Avrupa'da ve Müslüman dünyada din eğitiminin içeriği zamanla çağın beklenti ve ihtiyaçlarına göre değişmiş görünmektedir. Örneğin Hristiyan dünyada çocuklara

yönelik çeşitli "Çocuk İncilleri" kitaplarında çocuklara sunulan Kitabı Mukaddes metinleri incelendiğinde, hikâyelerin orijinal, karmaşık İncil metinlerine kıyasla daha ahlaki ve çocukların manevi ihtiyaçlarını besleyici bir içeriğe doğru evrildiği görülmektedir (Pihlgren 2015: 10). Benzer şekilde, Kur'an ve İslam din eğitiminin verildiği birçok okul, genellikle öğrencinin dinlemesi ve itaat etmesi gereken otoriter bir özelliğe sahiptir ve öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini çoğunlukla yönlendirir. Modern zamanlarda bu öğretim yöntemi eğitim akademisyenleri tarafından eleştirilmiştir (Bkz. Bilgin ve Selçuk, 2000; Aydın, 2017; Köylü ve Altaş, 2017). Şahin (2005: 164, 180), İngiliz Müslüman ergenler üzerinde yaptığı araştırmada, Müslüman ergenlerin dini deneyimlerinden yola çıkarak, geleneksel İslami pedagojinin öğretmen / metin merkezli eğitim anlayışına ampirik bir eleştiri yöneltmiştir. Şahin, İslam eğitim anlayışının temel kavramları olan 'terbiye' ve 'Rabb' kelimelerinin etimolojik kökenleri itibariyle gelişimsel yaklaşımı desteklediğini belirtmiştir. Buna göre insan odaklı gelişimsel Kur'an eğitim modeli, Kur'an'ın düşünce üzerindeki güçlü vurgusuyla birlikte, eleştirel diyalojik bir sürecin aslında İslami eğitim anlayışının tam merkezinde olduğu anlaşılmış olur. Söz konusu otoriter uygulamaların aksine İslam dini içinde farklı düşünceleri besleyen, felsefeyi kucaklayan geniş bir gelenek ve özgürlük alanı vardır. Tarihsel olarak teolojinin odak noktası çoğu kez dogmatik hakikat olmasına rağmen, İslami gelenekte olduğu gibi diyalog ve eleştirel incelemeye imkân veren yorum türleri de vardır. Dini literatür içinde tartışmalar, polemikler, farklı yaklaşımlar yaygındır ve bu memnuniyetle karşılanır. Kur'an'ın soruları ve yorumları sosyal, politik ve bireysel bağlama göre anlam kazanır. Bu yaklaşım, din eğitiminde düşündürücü diyaloğun kullanılmasını motive edebilir. Bununla birlikte, inanç konuları derinlemesine düşünmeye ve eleştirel analize açık olmak yerine dogmatik doğrular olarak ele alınırsa, bu yaklaşım sorgulamaya dayalı yaklaşımı engelleyebilir. Çünkü diyalog genellemelerin ötesine geçmeye ve dışlamalardan kaçınmaya çalışır (Jawoniyi, 2015: 41).

Çocuklarla dini konularda felsefi sorgulama yapmanın imkanı ile ilgili çeşitli itirazlar vardır. Bunlardan bir tanesi çocukların gelişim özellikleri bakımından dini ve ahlaki konuları analiz etme becerisinden yoksun olduğu düşüncesidir. Bir diğer konu böyle bir sorgulamaya izin verildiği takdirde toplumsal değerlerin ve ahlakın yozlaşacağı şeklindeki düşüncedir. Pihlgren'e göre (2015: 8), öğrencilerin felsefe yapmak için çok küçük olduğu şeklindeki gelişimsel bakış ile çocukların toplumsal ahlakı sorgulamasına

izin verilirse toplumun yozlaşacağı şeklindeki endişeler tartışmaya açık konulardır. Bu bakış açılarının yanlış olduğu ileri sürülmektedir. Çünkü çocuklar doğal olarak felsefe yaparlar ve bunu demokratik bir ortamda yapmak durumundadırlar.

Wright (2004'den aktaran Pihlgren, 2015: 10), inanç konularında felsefi tarafsızlığa başvurmanın inancın doğasına aykırı olduğunu ve dini, ahlaki konulara indirgeyeceğini söylemektedir. Aslında sorun, inançla ilgili soruları tartışmanın veya sorgulayıcı diyalog gibi eleştirel inceleme yöntemlerini kullanmanın mümkün olup olmadığı konusu değildir. Sorun daha çok, bunun topluma, dine veya belirli ahlaki değerlere yönelik bir tehdit olarak kabul edilip edilmediğinde yatmaktadır. Dini ve ahlaki değerlerin öğrenciye bir otorite tarafından dışarıdan dayatılması yerine karşılıklı fikir alış verişiyle geliştirileceği düşüncesi, söz konusu değerlerin tamamen kişisel bir mesele haline getirildiği şeklinde anlaşılmamalıdır (Cam, 2014: 1205). Daha önce belirtildiği gibi birçok teolog, eleştirel diyaloğun sadece sağlıklı bir teoloji veya inanç için değil, aynı zamanda demokratik çok kültürlü bir toplum için de gerekli olduğunu savunmaktadır. Öte yandan Lipman, (1980'den aktaran Gregory ve Oliverio, 2018: 284) çocukları din hakkında eleştirel düşünmeye teşvik etmenin dini inanca tehdit oluşturan dini ve ahlaki göreceliliğin desteklenmesini beraberinde getireceği fikrine karşı çıkmaktadır. Ona göre sorgulama pedagojisine katılan öğrencilerin çoğunun temel değerlere bakışı değişmemiştir.

Din eğitiminde, öğrencilerin varoluşsal soruları konusunda dinin açıklamalarından kendileri için anlam çıkarmalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Gençlerin düşünce ve inançlarında fark yaratmaları ve zamanın belirsizlikleriyle yüzleşmeleri için güçlendirmek, eğitimde bilgi aktarımının çok ötesine geçen farklı bir yaklaşımı gerektirir. Tek başına bilgi, ahlaki eylemi ortaya koyabilen öğrencileri yetiştirmek için yetersizdir. Din eğitiminde, özellikle ortaokul ve lisede, gençlerin akranlarıyla diyalog kurabileceği, akıl yürütme ve iyi düşünme becerilerine sahip öğretmenler tarafından kolaylaştırılan müzakere ve sorgulama fırsatları yaratılmalıdır (Hannam, 2012: 133). Önceden planlanmış diyaloglarda kullanılan çocuklar için felsefe yaklaşımı ile öğrencilere başkalarıyla işbirliği içinde kendi inançları hakkında sorgulama ve yeniden gözden geçirme fırsatı verilebilir. Diyalog inanç, dini ve teolojik sorularla ilgili kullanılabilir ve böylelikle bireye inanç konularında derinlemesine düşünebilmesi ve inançlarını temellendirmesi konusunda yardımcı olunabilir (Phillips, 1970: 256).

Aşkın boyutuyla dinin sorgulanması, sorgulamanın sınırlarını zorlasa da dinin yaşayan, tarihsel, yorumsal tarafının sorgulanması gayet tabidir. Yaşayan din, dinin kendisi değildir, insanın ondan anladığı şeydir. Din ile ilgili tutarsızlıklar özellikle tarihsel din ile ilgilidir. Burada eleştirel bir bakış, doğru din anlayışını yakalamada tek çıkar yol olarak görülmektedir. Din eğitiminde özellikle bağlamsal sorular sormak tarihsel süreçte din olgusunun birey için anlamını yakalamak açısından önemlidir (Zengin, 2018). Diğer taraftan dinin kendisi eğer mükemmel ise, beşeri yorum ona zarar verebilir. Sorgulama ile dinin beşer planındaki eksik ve zayıf yönleri tespit edilerek Allah'ın dinine yardım etmek de mümkün olabilir (Demir, 2015: 198).

Selçuk (1990: 156), din eğitiminde çocukların bilgi edinmek kadar konuşmak, diyalog kurmak, birbirinden öğrenmek gibi ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü çocuklar sözlü iletişimi çok severler, sınıfta suskun beklemeyi ise çok beceremezler. Çocuklara 'susun, beni dinleyin, size söylüyorum!' şeklinde ihtarlarda bulunmaktansa, dersin konuları üzerinde düşünme ve konuşma fırsatları verilmesi hem sınıf yönetimi hem de daha kalıcı öğrenmelerin sağlanması konularında daha olumlu sonuçlar doğurur. Anlatım yöntemi bilgiyi edinmek için vazgeçilmez olmakla birlikte, görüşlerin genişletilmesi, zihin faaliyetlerinin kuvvetlendirilmesi, araştırma gücünün kazandırılması gibi düşünce süreçlerinin işlenmesi de önemlidir.

Din eğitimin önemli bir parçası olan ahlak eğitimi bu bağlamda ele alınması gereken bir başka konudur. Ahlaki yargının nasıl oluşturulacağı sorusu bu konuda cevaplanması gereken en önemli sorudur. Sorunun basit cevabı, okulların sadece doğruları ve yanlışları öğretmesi gerektiğidir. Ancak ahlak eğitimi, bu değerler ne kadar övgüye değer olursa olsun, temel değerleri öğretmekten daha fazlası olmalıdır (Jarvis, 2008: 558). Çünkü didaktik olarak öğretilen değerler içselleştirilmeyebilir, çocukların inanç ve değerlerinin bir parçası haline gelmeyebilir. Çocukların bütün ahlaki eylemlerin nedenleri olduğunu ve karşılaşacakları ahlaki çatışmalarla başa çıkmalarına yardımcı olacak becerilere ihtiyaçları olduğunu öğrenmeleri gerekir (Fisher, 1994: 92).

Cam (2014), değerlerin sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla neden ele alınması gerektiğini iki faktöre bağlamıştır. Birincisi, işbirlikçi sorgulama, değerlere yönelik sorgusuz sualsiz dogmatik geleneksel tutum ile her bireyi kendi ahlaki otoritesi yapan öznelcilik arasında orta bir yol sağlar. İşbirlikçi sorgulama yoluyla iyi muhakemenin

geliştirilmesi, gerçek bir sosyal zekâya giden yoldur. İkinci olarak, değerlerin sorgulanması farklı bakış açılarına bağlıdır. Tartışılacak bir şey yoksa ve herkes aynı fikirde ise, o zaman sorgulama için bir motivasyon da yoktur. Soruşturma, bir şeyin belirsiz, kafa karıştırıcı, tartışmalı veya bir şekilde sorunlu olduğu durumlarda ortaya çıkar. İşbirlikçi sorgulama organik, sinerjik, gelişen, demokratik ilkelere dayanan bir tür ahlaki pratiktir. Geleneksel din eğitiminin çoğu, sorgulayan bir toplumun eğitim gereksinimlerinden uzaktır ve eğer böyle bir toplum geliştireceksek, böylesi modası geçmiş bir yaklaşım okullarımızda artık yer almamalıdır.

Fisher, (1994: 90) sorgulama yoluyla ahlaki eğitim konusunu şu şekilde özetlemiştir:

1. Demokratik idealler, beyin yıkamadan kaçınan ve insanların kendi adlarına yargılama becerilerini destekleyen eğitim uygulamalarını gerektirir.

2. Ahlak eğitiminde ahlaki yargıda bulunmaktan kaçınılmalı ve çocukların derin ahlaki yargılarını geliştirmeye odaklanılmalıdır.

3. Çocukların derin ahlaki yargılarını geliştirmek, çocukların ahlaki konular hakkında eleştirel ve özenli bir şekilde düşünmeye başladıkları bir eğitim programını gerektirir.

4. Bir sorgulama topluluğu aracılığıyla, eğitimde düşünmeyi teşvik etmek için felsefe en iyi disiplindir.

5. Bu nedenle ahlaki eğitim, sorgulamanın sınıfça yapıldığı bir formu içermelidir.

Sorgulamaya dayalı bir din eğitimi yaklaşımı, dini anlayış ve davranışların amaçları bakımından tutarlılığını tespit etmeye olanak sağlar. Bütün davranışlarda olduğu gibi dine dayalı davranışın da yöneldiği bir amaç vardır. Bu amacın tespiti ona nasıl ulaşılacağı ile ilgili çabayı da beraberinde getirecektir. Bunu yapmanın amacı nedir? sorusu, insanı araştırmaya, soru sormaya, amaçları test etmeye götürecektir. Sorgulanmamış bir dinin kalıcılığı da, derinliği de olamaz. Din eğitiminde sorgulama, öne sürülen görüşlerin, öncüllerin tutarlılığını test ettiğinden düşüncelerin dayanıklılığı artacaktır. Din eğitimi uygulamaları, öğrencinin bilgisini arttırdığı ve bilgili bir din eğitimi öğretmeni ile diyalog yoluyla tecrübelerini genişlettiği diyalojik bir ortam sağlandığında kalıcı öğrenme meydana gelir. Öğrenme, öğrenci ve öğretmen arasındaki bu dış diyalog öğrenci

tarafından içselleştirildiğinde gerçekleşir. Sonuç olarak dini pratikler kişisel bir şekilde benimsenir ve dini kimlik oluşumu kolaylaştırılır (Vermeer, 2012: 340).

Taşdelen, (2021: 112) din eğitiminin temel hedeflerinden birini, 'otonom bireyi ortaya çıkarabilme' olarak ifade etmiştir. "Kendi seçimini yapabilen; kendisi, çevresi ve giderek tüm insanlık adına sorumluluk duyabilen, belirli değerler çerçevesinde yaşayan, kendi değerlerini üretebilen bir insan tipi, din eğitiminin en önemi hedefidir." Geleneksel dini eğitim, öğretmen-metin merkezli yaklaşımı ve ezberlemeye dayalı yöntemleriyle, dinen otonom bireyler yetiştirmeye yardımcı olabilir mi? Şahin (2005: 179) bu soruya yaptığı ampirik çalışma sonuçlarından yola çıkarak hayır cevabını vermiştir. Ancak yukarıda ifade edildiği gibi Kuran'daki eğitim anlayışına ve insanın gelişim sürecine kısaca bakıldığında, eğitim sürecinin kişinin başta dini otonomluğu olmak üzere genel kapasitesinin geliştirilmesi ile özdeşleştirildiği ortaya çıkacaktır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada son zamanlarda eğitim araştırmalarında giderek daha fazla yaygınlık kazanan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017:2). Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel araştırmaların zayıf yönlerini giderebilecek esnekliği sağlar. Örneğin nitel araştırmalar, sınırlı bir genellenebilirliğe sahip olması, sadece zayıf veriler sunuyor olması, birkaç kişi üzerinde çalışma yapılabilmesi, sübjektif olması, katılımcılara çokça dayalı olması ve araştırmacının deneyimlerini kullanmayı sınırlandırması gibi dezavantajlara sahiptir. Diğer taraftan kişisel hikâyelere yer vermesi, anlama ve bağlama vurgu yapması, daha derin ilişkileri ve anlamları ortaya çıkarması, istatistiklerin ortaya koyduğu verilerin ne anlama geldiğini yordayabilmesi gibi özelliklerinden dolayı avantajlıdır. Nicel araştırmalar ise nitel araştırmaların bu özelliklerine sahip olmamakla birlikte bazı başka avantajlar sağlar. Örneğin nicel araştırmalar, çok geniş kitleler üzerinden sonuçlar çıkarır. Verileri verimli bir biçimde analiz ederek veriler arasındaki ilişkileri araştırır. Muhtemel neden-sonuç ilişkilerini irdeler. İnsanların sayısal tercihlerine hitap eder (Creswell, 2017:5). Karma yöntem bir araştırmada nitel veya nicel yöntemin tek başına ortaya koyduğundan daha derin veriler orta koyar. Böylelikle araştırmacının bir yöntemle kendisini bağlamasından ortaya çıkacak sınırlandırmalardan kendini kurtararak daha esnek bir araştırma yapması ve çok yönlü verileri elde etmesi sağlanmış olur (Creswell ve Plano Clark, 2020: 12).

Araştırma desenleri araştırmacıların çalışmalarında hangi yöntemi kullanacaklarını belirlemede verecekleri kararları yönlendirmeleri ve araştırma sonunda hangi mantık çerçevesinde yorumlarını yapacaklarını kararlaştırmaları açısından yarar sağlamaktadır

(Creswell ve Plano Clark, 2020: 61). Bu araştırmanın deseni karma yöntem araştırmalarında sıkça kullanılan yakınsayan paralel desendir. Creswell ve Plano Clark (2020: 85) bu deseni araştırma sırasında araştırmacının iki veri setini birlikte topladığı ve analiz ettiği sonrasında verileri tek bir yorum halinde birleştirdiği desen olarak tanımlamıştır. Yakınsayan paralel desen, araştırma konusunun bir bütün olarak anlaşılma ihtiyacı söz konusu olduğunda amaca en iyi hizmet edecek desendir. Bu desen, araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin birbiriyle ilişkili olduğu durumlarda kullanıma elverişlidir. Verilerin birbirinden ayrık olduğu durumlarda bütünleştirme ancak genel değerlendirme kısmında yapılabilmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2020: 33). Araştırmamızda nicel ve nitel veriler zamanlama olarak birlikte toplanmış, ayrı ayrı çözümlenmiş ve elde edilen veriler birbiriyle bütünleştirilerek değerlendirilmiştir.

Sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel yöntemdir. Deneysel araştırmalar araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri mukayese etme imkânı verdiğinden olgular arasında sebep-sonuç ilişkisini yorumlamak daha kolay yapılabilmektedir (Gürbüz ve Şahin 2018: 109, Büyüköztürk vd. 2020: 202). Fraenkel ve Wallen'a (2006'den aktaran Büyüköztürk vd.2020: 203) göre deneysel araştırma tüm yöntemler içinde iki noktada eşsizdir: Birincisi bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılabilecek tek yoldur. İkincisi uygun şekilde kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test eden en geçerli ve güvenilir yoldur. Deneysel araştırmayı diğerlerinden ayıran temel farkın araştırmacının bağımsız değişkenleri manipüle edebilmesi olduğu söylenebilir. Araştırmacı uygulama sürecine, neler olacağına, kime uygulanacağına, neyin kapsanacağına kendisi karar verir. Bütün deneylerin temel özelliği araştırmacının bağımsız değişkenlere aktif olarak müdahale edebilmesidir. Araştırmacı en yalın anlatımla bilerek ve direkt olarak bağımsız değişkenin hangi biçimleri alacağına ve hangi gruba bu biçimlerden hangisinin uygulanacağına karar verir. Birçok deneysel çalışma için temel özelliklerden biri deneklerin gruplara seçkisiz olarak yerleştirilmesidir. Hiç şüphesiz seçkisiz atamanın mümkün olmadığı ya da böyle bir işleme izin verilmediği deneyler de olabilir. Eğitim araştırmalarında genellikle bu durum söz konusudur (Büyüköztürk vd.2020: 205). Eğitim alanında yapılan deneysel araştırmalarda, gruplar yansız ya da rastlantısal bir şekilde oluşturulamadığından veya deney ortamı tam olarak

kontrol edilemediğinden dolayı yarı deneysel desenler kullanılmaktadır (Christensen vd. 2020: 316; Gürbüz ve Şahin 2018: 380).

Deneysel desenler için çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Denek sayısına göre tek denekli desenler ve çok denekli desenler olarak ikiye ayrılmıştır. Çok denekli desenler ise gerçek deneysel desenler yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu desenlerden sadece gerçek deneme desenlerinde deneklerin deneysel koşullara denek havuzundan seçkisiz atanması söz konusudur. Eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde denek grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desenler olarak kabul edilir (Büyüköztürk vd. 2020: 205). Yarı deneysel desenler gruplara birey atamada izlenilen yol açısından birbirinden ayrılırlar. Her ne kadar gruplar yansız atama yöntemleri kullanılarak oluşturulmamışsa da mevcut bazı okul ve sınıf yapılarının bu deneysel desenlerde yansızlığı nispeten sağladığı yönündeki görüşlere yol açmıştır. Ülkemizde ilk orta ve lise programlarında bir okulda birden fazla sınıfın bulunması durumunda bu sınıflardan birinin deney diğerinin kontrol grubu olarak atanmasını mümkün kılmaktadır. Araştırmacılar her ne kadar bu iki grubun denk olduğunu bilimsel olarak ispatlayamasalar da bu iki grubun bazı dışsal değişkenler açısından benzer olduğu söylenebilir. Zira aksi bir durum söz konusu değilse öğrenciler bu şubelere rastgele atanmaktadır (Tuncer, 2020: 216). Bu araştırma öntest - sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu modelde hazırlanmıştır. Yansız atama yapılmadan hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmıştır. Eşleştirilen öğrenciler gruplarına seçkisiz atanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, öğrencilere uygulanan öntest – sontest ile elde edilmiştir. Eğitim araştırmalarında tam deneysel desenleri uygulamanın çok mümkün olmaması sebebiyle bu araştırmada yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu bağlamda biri deney, bir diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıfa, deney öncesi ve sonrasında 'İnanç/Dünya Görüşü Gelişimi Ölçeği' (İDGÖ) öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli yazışmalar yapılmıştır. Deneklerin yaş, cinsiyet gibi diğer demografik özellikleri için ayrıca 'Kişisel Bilgi Formu' verilmiştir. Araştırma için kurumlardan gerekli izinler alınmış olup, gerekli planlamalar yapıldıktan sonra deneysel uygulama 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel veri kaynakları ise oturumlar esnasında tutulan video kayıtları, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşme formlarıdır. Oturumlar boyunca meydana gelen diyaloglar yazıya geçirilmiş ve diyalogların boyutları çok yönlü analizlerle ortaya konmuştur. Her oturumdan sonra öğrencilerin o hafta yapılan etkinlikler konusunda görüşlerini yazmaları için günlükler tutturulmuştur. Bu günlükler daha sonra tematik kodlama yoluyla sadeleştirilmiştir. Bir diğer nitel veri kaynağı öğrenci görüşme formudur. Bu görüşmelerde öğrencilerin oturumlar esnasında edindikleri izlenimler ve kazanımlar değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalarda seçilen örneklemin evreni temsiliyeti genellikle öngörülmeyen elemanlar üzerinde yapılır. Karasar'a (2019: 148) göre böyle durumlarda 'evren ve örneklem' başlığı yerine 'çalışma grubu' ifadesini kullanmak daha doğrudur. Bu türden araştırmaların çoğaltılması durumunda, elde edilen bulguların daha geniş bir evrene genellenmesi sağlanabilir. Araştırmamızın deney ve kontrol grubunu 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında 9. sınıfa devam eden 5 sınıf mevcuttur. Sosyal Bilimler Lisesi'nin bütün kademelerinde kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilere kıyasla daha fazladır. Uygulamanın yapıldığı 9. sınıflarda da aynı durum geçerlidir. Bunlar arasından rastgele iki sınıf seçilmiştir. Bu sınıflar 9/C ve 9/D sınıflarıdır. 9/D sınıfı deney grubu 9/C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik değişkenleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontol grubunun demografik yapısı

	ERKEK	KIZ
9/C	10	21
9/D	14	17

3.3. Araştırma Süreci

Gerekli yazışmaların yapılmasının ardından okulların açıldığı ilk hafta deneysel çalışmanın yapılacağı Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi'nde çalışmalara başlanmıştır. Çocuklar için felsefe programlarında konunun özelliğine göre farklı materyallerden faydalanılmaktadır. Bu nedenle din eğitiminde öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmede,

bazı temel kavramları tartışmada etkili birer araç olacağını düşündüğümüz peygamber hikâyeleri bu çalışmada uyaran olarak kullanılmıştır. Zira Koç'a (1998: 132) göre kıssalar insana nasıl bir yaşam tarzı seçmesi gerektiği konusunda oldukça zengin malumatlar verir, manevi destek sağlar ve ona seçtiği hayat tarzını sürdürmesinde yardımcı olur. Kur'an'da anlatılan kıssalar büyük ölçüde varlığa ilişkin belirli bir anlayışı sergilemektedir. Buna göre bu kıssalar fiilen meydana gelmiş olayların hikâyesi olmuş olmaktadır. O halde kıssalar dinin vermek istediği mesajı iletmenin güçlü bir dolaylı anlatım şekli olarak görülebilir. Bu kıssalarda insanın kendi tecrübesinin farklı bir yorumu bulunduğu kadar, onun bağlılık duygusunu pekiştiren, belli bir hayat tarzını yansıtan unsurları da vardır. Din, tarihte yaşanmış olayları anlatırken aynı zamanda bu olayların ötesinde yatan şeyin mahiyetine nüfuz etmeyi sağlamak için kıssa ve mesellerden yararlanmıştır. Bunun en büyük nedeni dolaylı anlatım şekilleri arasında hikâyenin çok önemli bir yere sahip olmasıdır.

Peygamber kıssaları/hikâyeleri ile ilgili birçok yayın incelenmiştir. Bunlar arasında pedagojik ilkelere daha yakın bir dil ve yaklaşımla yazılmış oldukları için diyanet yayınlarından çıkan Özkan Öze'ye ait Peygamber Hikâyeleri tercih edilmiştir. Ancak bu hikâyeler küçük yaş grubu öğrencilerine göre yazıldığı için dil ve üslup açısından tashih edilmiştir. Gerekli görülen yerlerde ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Deneysel çalışma için 12 haftalık bir program hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan programı bir din eğitimcisi, program geliştirme uzmanı, çocuk edebiyatı uzmanı ve bir felsefe eğitimcisi incelemiştir. Çocuklar için felsefe programında kullanılan hikâyelerde bulunması gereken kriterlere uygun olarak hazırlanmış bir yönergeye göre peygamber hikâyelerini incelemeleri istenmiştir (bkz. Ek 5). Hazırlanan uzman görüşü formuna göre değerlendirmeleri alındıktan sonra son şekli verilmiştir.

Okulun birinci ve ikinci haftası farklı bir okulda çalışmanın pilot uygulamaları yapılarak hazırlanan materyallerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve programın eksik yönleri belirlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Okul idaresi ve derse giren Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmeni ile yapılan istişareler neticesinde Perşembe günleri haftada iki ders saati uygulama yapmak üzere belirlenmiştir. Deneysel çalışma araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk hafta öğrencilere ön testler verilerek iki ders saatinde araştırmacı gözetiminde doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin isimleri yerine kendilerine ait ve yalnız kendilerinin bildiği iki harf ve iki

rakamdan oluşan bir kod oluşturmaları istenmiş, bundan sonraki bütün çalışmalarda bu kodlar kullanılmıştır.

Hazırladığımız programı uygulamaya başlamadan önce düşünme, soru sorma, felsefi düşünce kavramları üzerinde durulmuş, bununla ilgili ilk ders bir sunum yapılmıştır. Böylece süreç boyunca öğrencilerin dikkat etmesi gereken temel düşünme hataları, soruları takip etme ve cevabını arama, birbirini dinleme, farklı düşüncelere saygı gibi konular vurgulanmıştır. Oturumlar boyunca uyulması gereken kurallar öğrencilerin de düşünceleri alınarak belirlenmiştir. P4C oturumlarında öğrencilerin etkileşimini artırmak için daire veya U düzeninde oturmaları gerekmektedir. Ancak sınıf ortamının elverişsiz olması ve pandemi sürecinin getirmiş olduğu sınırlılıklar böyle bir uygulamayı mümkün kılmamıştır.

Her hafta bir peygamber hikâyesi olacak şekilde, bu hikâyelerde ele alınan kavramlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. P4C oturumlarında olağan uygulama metinlerin öğrenciler tarafından okunması, ardından öğrencilerin sorularının alınması ve bu sorular etrafında diyalog ortamı oluşturularak kavramların ve konuların tartışılmasıdır. Bu çerçevede ilk olarak peygamber hikâyeleri önce öğrenciler tarafından sesli bir şekilde okunmuştur. Ardından öğrencilerin soru sormaları için kısa bir düşünme süresi tanınmıştır. Öğrenciler sorularını kendilerine verilen kâğıtlara yazdıktan sonra toplanarak bunlardan öğrencilerin tartışılmasını istediği sorular birlikte tartışılmıştır. Her uygulama sonunda öğrencilerin değerlendirmesini almak ve değişimi gözlemleyebilmek adına günlük tutulmuştur.

Tablo 7. Araştırmada kullanılan hikâyeler ve onlara ait kavramlar

Materyal/Hikâye	**Kavramlar**
Âdem Peygamberin Hikâyesi	İnsanın bilgisinin kaynağı, insanın doğası, yaratılış, kötülük, sorumluluk
Süleyman Peygamberin Hikâyesi	İstişare, adalet, insanın bilgisinin sınırları
İbrahim Peygamberin Hikâyesi	Akıl, düşünme, sorgulama
İsa Peygamberin Hikâyesi	Sünnetullah, mucize, tebliğ
Davut Peygamberin Hikâyesi	Başarı, adalet, cesaret
Musa Peygamberin Hikâyesi	İman, iman amel ilişkisi, iman tasdik ilişkisi, kötülükle mücadele
Nuh Peygamberin Hikâyesi	İman, iman akıl ilişkisi, iman bilgi ilişkisi
Cibril Hadisi	İman, İslam, ihsan

Ashab-ı Kehf'in Hikâyesi	Toplumsal değerler, gençlik
Yunus Peygamberin Hikâyesi	Mücadele, iman, peygamberlik, tövbe
Eyyub Peygamberin Hikâyesi	Sabır, mücadele, imtihan
Yusuf Peygamberin Hikâyesi	Kıskançlık, rüya, affetmek, iffet, iftira

İkinci hafta Din kültürü ve ahlak bilgisi 9. Sınıf birinci ünitesinin İslam'da bilgi kaynakları konu alanına ve öğretim programının 9.1.1. (İslam'da bilginin kaynaklarını açıklar.) kazanımına uygun olarak hazırlanan Âdem peygamberin hikâyesi uyaran olarak sunulmuş ve öğrenciler, "1. İnsanı diğer varlıklardan üstün kılan özellikleri nelerdir? 2. İnsan neden saf ve aldatılmaya müsait bir varlıktır? 3. İnsan neden kötülük yapar? 4. İnsan neden ölümsüz olmak İster? 5. Şeytan Âdem ve Havva'yı kendisine nasıl inandırdı? 6. Allah şeytanı hemen cezalandırmak yerine neden kıyamete kadar süre verdi?" sorularını sormuştur. Bu soruları öğrenciler kendi aralarında tartışmışlardır. Bu oturumda öğrencilerin insanı; doğası, bilgisi, zaafları ve yaratılış nedenleri açısından çok yönlü olarak incelemeleri amaçlanmıştır.

Üçüncü hafta 9.1.1. ve 9.1.2. kazanımlara uygun olarak düzenlenen Süleyman peygamberin hikâyesi istişare, insanın doğal yetenekleri, insanın bilgisinin sınırları kavramları etrafında ele alınmıştır. Bu oturumda öğrencilerin sorduğu, "1. İstişare (danışma), problem çözmede neden önemlidir? 2. Süleyman Peygamber'in İnsanların Allah'a inanmasını sağlayan ve onları ikna eden özelliği ne olabilir? 3. İnsanlar neden hiçbir şeye yaramayan ve bir etkisi olmayan taş heykel ve benzeri varlıkları ilah ediniyorlar? 4. Dinde zorlama yoktur. Neden Hz. Süleyman kraliçeyi tehdit ediyor? 5. Süleyman peygamberin sahip olduğu bu güçler sizde olsaydı neler yapardınız? 6. Allah neden peygamberlere sıra dışı, alışılmışın dışında bazı şeyleri yapma imkânı vermiş olabilir?" soruları tartışılmıştır. Doğru bilgiye ulaşmada istişarenin, farklı düşüncelere açık olmanın neden önemli olduğu örnekler üzerinden karşılaştırılmış, insana verilen yetenekleri doğru amaçlar için kullanmanın bireysel ve toplumsal sonuçları irdelenmiştir.

Dördüncü hafta 9.1.1. ve 9.1.2. (İslam inancında imanın mahiyetini araştırır.) kazanımlara ve konu alanına uygun olarak düzenlenen İbrahim peygamberin hikâyesi akıl, düşünme, sorgulama kavramları etrafında değerlendirilmiştir. Bu oturumda öğrenciler "1. Putların yıkıldığını ve büyük putun kaldığını, İbrahim'in ateşten sağ

çıktığını gören insanlar neden ona inanmadı? 2. Babil'in Kralı Nemrut kendini neden ilah zannediyordu, ona bu güveni veren şey neydi? 3. İnsanlar neden gördüğü gerçeklere ve mucizelere göre değil de halkın inançlarına göre hareket eder? 4. İbrahim neden halkın inançlarına bağlanmadı? 5. İbrahim gözüyle gördüğü güneşe ve aya tapmazken nasıl görünmeyen bir tanrı olduğuna kanaat getirip inanabildi? 6. Siz İbrahim'in yerinde olsaydınız yaratanı bulmak için başka hangi soruları sorardınız?" sorularını sorarak karşılaştırma, analiz ve değerlendirme süreçlerini çalıştırmıştır. Diyaloglar aracılığıyla dini sorgulama yapmanın sağlıklı dini düşüncenin oluşumundaki önemi gösterilmek amaçlanmıştır.

Beşinci hafta 9.1.1. ve 9.1.2. kazanımlara ve konu alanına uygun olarak düzenlenen İsa peygamberin hikâyesi, tabiat kanunları, mucize, tebliğ kavramları etrafında ele alınmıştır. Bu oturumda öğrenciler, "1. Tarih boyunca peygamberler, hep toplumun zengin, iktidar sahibi ileri gelenleri tarafından hedef alınmıştır. Bunu nasıl açıklayabilirsiniz? 2. Meryem neden insanların önüne çıkıp başından geçenleri anlatmadı? 3. Hz. İsa örneğinde olduğu gibi Allah topluma, doğaya alışık olmadık şekilde sürekli müdahale etseydi ne olurdu? 4. Dini saf akla indirgemek, aklın sınırlarını aşan durumlar olduğunda onu saçma görmek doğru mudur? 5. Peygamberler Allah'ın dinini insanlara götürürken kendilerine yardım eden başka insanlar olmadan ne kadar başarılı olabilirler?" sorularını tartışmıştır. Öğrenciler insanın ve tabiatın yaratılış kanunları ile Allah'ın kudreti ve iradesini çok boyutlu sorgulama yoluyla analiz etmiştir.

Altıncı hafta 9.1.1. ve 9.1.2. kazanımlara ve konu alanına uygun olarak düzenlenen Davut peygamberin hikâyesi, başarı, adalet, cesaret kavramları etrafında ele alınmıştır. Bu oturumda öğrenciler, "1. Küçümsenmek ve dışlanmak sizce başarıya ulaşmada bir engel midir? Böyle durumlarda ne gibi çözümler üretirsiniz? 2. Başarılı olmada manevi dinamiklere ve Allah'ın yardımına inanır mısınız? 3. Başarılı olmak için sahip olmamız gereken yetenekler nelerdir? 4. "Nice az topluluklar daha büyük topluluklara galip geldiler" ayeti hakkında ne düşünüyorsunuz? 5. Hep güçlüler gücünden dolayı zayıflara galip gelseydi bu adil ve insani olur muydu? 6. Hz. Davut kendisine gelen iki kişiden birini dinleyip diğerini dinlemeyerek nasıl bir hata yapmış olabilir? Hz Davud neden Allah'tan af dilemiştir?" sorularını diyalojik yaklaşım çerçevesinde tartışmıştır. Öğrenciler bütünü meydana getiren unsurları çeşitli örnekler sunarak değerlendirmiştir.

Yedinci hafta 9.1.1. ve 9.1.2. kazanımlara ve konu alanına uygun olarak düzenlenen Musa peygamberin hikâyesi, iman, tasdik, amel, kötülükle mücadele kavramları etrafında ele alınmıştır. Öğrenciler bu oturumda, "1. Sihirbazlar ve Firavun ölmeden kısa bir süre önce iman etmiş olmasına rağmen Allah sihirbazların imanını kabul etmiş, Firavun'un imanını kabul etmemiştir. Bu iki durum imanın mahiyeti hakkında neyi göstermektedir? 2. Sihirbazlar Hz. Musa'nın yaptığının mucize olduğunu nerden anladılar? 3. Musa peygamber onları her defasında felaketlerden kurtardığı halde neden iman etmiyorlar ve her seferinde neden onlara yardım ediliyor? 4. İnsanların ikna olmaları için ne tür deliller gereklidir? Her insan aynı şeylerden ikna olur mu? 5. İman sadece "ben inanıyorum" gibi bir cümleyi söylemek midir? İman amel ilişkisi konusunda ne söylemek istersiniz?" sorularını tartışmıştır. İman ve imanın mahiyetini oluşturan kavramlar analiz edilmiş, insanın Allah ile ilişkisinde ortaya çıkan farklı durumlar değerlendirilmiştir.

Sekizinci hafta 9.2.1. (Kaynağı ve unsurları bakımından din tanımlarını karşılaştırır.) ve 9.2.2. (İnsanın doğası ile din arasında ilişki kurar.) kazanımlarına uygun olarak düzenlenen Nuh peygamberin hikâyesi, iman kavramı etrafında ele alınmıştır. Öğrenciler bu oturumda, "1. Nuh peygamber kendi öz oğlunu ve karısını neden ikna edememiş olabilir? 2. İman sadece kişinin bireysel çabasına mı bağlıdır yoksa Allah'ın dilediğine verdiği bir şey midir? 3. İman etmek istemeyen birini ikna etmek mümkün müdür? 4. Allah Kur'an'da birçok peygamberin başından geçen bu olayları anlatmakla neyi amaçlamaktadır? 5. Allah Nuh peygamberin oğlu ile ilgili duasını neden kabul etmedi?" sorularını tartışmıştır. Böylece bir kavramın farklı boyutları etraflıca değerlendirilmiştir.

Dokuzuncu hafta 9.2.3. (İman ve İslam kavramları arasındaki ilişkiyi fark eder) kazanımına uygun olarak düzenlenmiş olan Cibril hadisi, İslam, iman, ihsan kavramları ile birlikte ele alınmıştır. Öğrenciler bu oturumda, "1. İman ve İslam kavramları arasında nasıl bir ilişki vardır? 2. İman olmadan İslam (Müslüman) olunur mu? 3. Allah'ı görüyormuş gibi ibadet etmek ne demektir? 4. İman ve İslam kavramlarını tamamlayan bir unsur olarak ihsan kavramı neden önemlidir? 5. Peygamber de olsa bazı konularda bilgi sahibi olmak Allah'ın iznine ve takdirine bağlıdır. İnsanın bilgisinin kaynağı ve bilginin insana faydası hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorularını tartışmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kavramları etraflıca ele alarak açıklama, tanımlama, karşılaştırma yapmaları sağlanmıştır.

Onuncu hafta 9.2.2. ve 9.2.3. kazanımlarına uygun olarak düzenlenen Ashab-ı Kehf'in hikâyesi, toplumsal değerler, gençlik ve mücadele kavramları etrafında ele alınmıştır. Öğrenciler bu oturumda, "1. Toplumun bütün inanç ve değerleri doğru mudur? 2. İnsanlar sizi dışlasa da doğru olduğuna gerçekten inandığınız değerlerinizi savunur musunuz? 3. Bu gençlerin toplumun zengin, elit tabakasından olduğu söylenmektedir. Bu gençlerin ölümü göze alarak rahatlarından ve konforlarından vazgeçmelerini nasıl açıklarsınız? 4. Bir genç olarak sizler rahatsız olduğunuz, doğru olmayan buna benzer konularda inisiyatif alarak farklı bir tutum takınır mısınız? 5. Düşünün ki toplumda kimse sizinle aynı düşünmüyor, başınızda bir lider yok, 15-20 yaşlarında gençlersiniz ve kalkıp düzene başkaldırıyorsunuz. Size bu gücü ve kararlılığı veren şey nedir? Bu durumu nasıl açıklarsınız?" sorularını tartışmıştır. Öğrenciler farklı soru türlerini kullanarak, empatik yaklaşımla gençliğin potansiyelinin farkında olmaya odaklanmıştır.

On birinci hafta 9.2.2. ve 9.2.4. (İslam'ın inanç esaslarının özelliklerini analiz eder.) kazanımlarına uygun olarak hazırlanan Yunus peygamberin hikâyesi, mücadele, iman, peygamberlik, tövbe kavramları etrafında ele alınmıştır. Öğrenciler bu oturumda, "1. Çok çalıştığınız halde başarılı olmadığınız oldu mu? 2. Bir işte başarının ölçüsü nedir? 3. Bir kişinin inancını değiştirmesi kolay bir şey midir? 4. Yunus peygamberin mücadelesinde eksik olan neydi? 5. Peygamber olarak seçilen birisinin bu şekilde bir hata yapmış olması, peygamberler hakkındaki düşüncenizi etkiledi mi?" sorularını tartışmıştır. Öğrenciler verili durumu farklı etkenler açısından değerlendirerek, problemin hangi sosyolojik, psikolojik ortamda ortaya çıktığını anlamaya çalışmıştır.

On ikinci hafta 9.2.2. ve 9.2.3. kazanımlarına uygun olarak hazırlanan Eyyub peygamberin hikâyesi, sabır kavramı etrafında ele alınmıştır. Öğrenciler bu oturumda "1. Sabırlı olmak ne demektir? 2. Her durumda sabırlı olmak gerekir mi? 3. Hayatta her zaman her şey istediğimiz gibi mi olur? İstemediğimiz ama elimizden de bir şey gelmediği durumlarda ne yapmalıyız? 4. Eyyub peygamberin yerinde olsaydınız ne yapardınız? 5. Sabretmediğiniz için sonradan çok üzüldüğünüz bir olay yaşadınız mı? " sorularını tartışmıştır. Böylece bir kavramın çeşitli boyutları gerçek hayattaki farklı durumlar açısından analiz edilmiştir.

On üçüncü hafta 9.2.2. ve 9.2.3. kazanımlarına uygun olarak hazırlanan Yusuf peygamberin hikâyesi, kıskançlık, rüya, affetmek, iffet, iftira kavramları etrafında ela

alınmıştır. Öğrenciler bu oturumda "1. Kıskançlık nedir? Bir ebeveynin çocuklarından birini diğerlerinden daha fazla sevmesi doğru mudur? 2. İnsanlar neden kendisinden bazı yönlerden üstün özelliklere sahip kişileri kıskanır veya zarar vermeye çalışır? 3. Rüyalar hayatımızla ilgili bilgi verebilir mi? Rüya bir bilgi kaynağı mıdır? 4. Anlatılanlara göre Züleyha çok güzel ve zengin bir kadındır. Yusuf'un onu reddetmesini neye bağlıyorsunuz? 5. Züleyha'nın yalan söylemesi ve yalanın meydana getirdiği sonuçları nasıl değerlendirirsiniz? 6. Yusuf'un yerinde olsaydınız kardeşlerinizi affeder miydiniz?" sorularını tartışmıştır. Öğrenciler verili durumu farklı durumlarla ilişkilendirmeye, söylenenleri gerekçelendirmeye odaklanmıştır.

On dördüncü hafta son testler ve öğrenci görüşmeleri yapılarak çalışma sonlandırılmıştır. Böylece 9 Eylül Perşembe günü başlanan uygulama 7 Ocak Perşembe günü sona ermiştir. Kasım ayındaki bir haftalık tatilde ve öğrencilerin sınav haftasında uygulama yapılmamıştır.

3.4. Veri toplama araçları

Bu çalışma karma yönteme dayalı bir araştırmadır. Bu nedenle nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Bu başlıkta söz konusu verilerin elde edilmesinde kullanılan araçlara değinilecektir.

3.4.1. Nicel veri toplama araçları

Bu araştırmada nicel veriler, Ok tarafından Fowler'ın inanç aşamaları esas alınarak geliştirilen ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu ölçekler Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen bulguların inanç aşamaları teorisine eklenmesiyle yeniden değerlendirilmiş ve İslami bağlamda yeniden yorumlanmıştır. Bu çalışmada verilerin analizinde Fowler'ın inanç aşmaları teorisi çerçeve olarak belirlenmiştir.

3.4.1.1. İnanç veya dünya görüşü gelişim ölçeği

İnanç veya dünya görüşü gelişim ölçeği, Ok (2012) tarafından Fowler'ın (2000) inanç aşamaları esas alınarak geliştirilmiş bir ölçektir. Ok'un çalışmasında Fowler tarafından 6 olarak belirlenen aşamalardan ilk çocukluk devresini kapsayan birinci aşama

ile normatif bulunan son aşama dışarda tutularak, diğer dört aşamanın özellikleri göz önünde bulunduracak şekilde Türkiye'de yapılan uygulamayla birleştirilerek sunulmuştur. Ölçeğin nitel boyutu Türkiye'de 91 kişi (yaş ranjı 13-67) ile yapılan mülakatlar sonucunda elde edilmiştir. Görüşme içerikleri İslami bağlamda bir model geliştirmek amacıyla yazar tarafından değerlendirilmiş, yapılan analizler sonucunda inanç gelişim çizgisinin Fowler'ın modelinde ortaya koyduğundan daha karmaşık olduğu, bazı boyutlarının ancak kültürel olarak açıklanabileceği ifade edilmiştir. Nitel görüşme verilerinde elde edilen bulgulardan hareketle beşli likert formatında 44 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Bu çalışmada söz konusu ölçeğin inanç gelişiminin bilişsel boyutunu bütüncül olarak ölçeceği yazar tarafından ifade edilmiş olan boyutları kullanılmıştır (Ok, 2012: 148). Geçerlilik ve güvenirlik testleri oldukça yüksek olarak ölçülen ölçek dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ok tarafından kesin inanç olarak ifade edilen ilk ölçek 6 madden oluşmaktadır. 3 madde gerilimli inanç, 3 madde dönüşüm ölçeği ve son 6 madde ise esnek inanç aşamasını ölçmeye yöneliktir. Ölçek beşli likert (Hiç katılmıyorum, Az katılıyorum, Yarı yarıya katılıyorum, Çoğunlukla katılıyorum, Tamamen katılıyorum) formatında hazırlanmış ve 18 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek 2).

3.4.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmamızda nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri her oturumun sonunda öğrencilerin tuttukları günlüklerinden, video analizlerinden ve öğrenci görüşmelerinden elde edilmiştir.

3.4.2.1. Öğrenci günlükleri

Öğrenci günlükleri alınan eğitimin sonucunda ortaya çıkan sonucu görmek için faydalı olmakla beraber daha çok öğrenmeyi desteklemek için kullanılır. Günlükler öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için etkili araçlardır. Bu günlüklere öğrenme günlüğü denmektedir. Nasıl ki düşünmenin çeşitli yolları varsa aynı şekilde çok sayıda öğrenme günlüğü türü vardır (soru günlükleri, değişim günlükleri, transfer günlükleri, merak ediyorum günlükleri, fark ettim ki günlükleri, karalama günlükleri, özel günlükler vs.). Çünkü düşünme de tek tip değil çok boyutlu, çok yönlüdür. Yazma, düşünmeyi hem belgelemek hem de teşvik etmek için güçlü bir stratejidir. Her seviyedeki yazım işi bir

dereceye kadar düşünmeyi gerektirir. Günlük tutma öğrencilerin öğrenimi kişiselleştirmek için de kullanışlı araçlardır. Bu çalışmada değişim günlüğü kullanılmıştır.

Tüm öğrenmeler kişisel ve sosyal değişimle sonuçlanmalıdır. Değişim günlüğü, öğrenmeyi yazı aracılığıyla değişim açısından çerçeveler. Bir dersten veya uygulamadan sonra bireyin bilgileri nasıl değişti? Örneğin şimdiki durum eskiye nazaran ne kadar daha bütüncül, eksiksiz veya kullanışlı? Ya da öğrenmelerinin bir sonucu olarak kendi davranışlarındaki değişim nasıldır? Yani, öğrencinin kendi eğilimleri, becerileri veya genel potansiyelleri bir ders, tartışma, proje, ünite sonrası nasıl farklılaştı? Değişim günlükleri bu soruların cevaplarını takip etmek için kullanışlıdır. (Kaynak: https://www.teachthought.com/literacy/20-types-of-learning-journals-that-help-students-think/, 15.09.2021)

Günlüklerde öğrencilerden aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

1. Bugünkü dersimizde ne öğrendin?

2. Bugünkü dersimizde en çok beğendiğin şey neydi?

3. Bugünkü dersimizde eksik olan şey neydi?

4. Bu dersimizde dini düşüncelerindeki olumlu ya da olumsuz değişimi nasıl ifade edersin? (Birden fazla şık işaretlenebilir)

① İnancımda belirsizlik oluştu.

② İnancımı sorgulamam gerektiğini anladım.

③ İnancım daha da güçlendi.

④ Dini konularda daha esnek (hoşgörülü) olmam gerektiğini öğrendim.

⑤ Dinim hakkında merakım arttı.

⑥ İnancımla ilgili kafamdaki bazı soru işaretlerinden kurtuldum.

⑦ İnancım hakkında daha derin düşünmem gerektiğini anladım.

⑧ Olumlu ya da olumsuz herhangi bir değişim olmadı.

3.4.2.2. Video kayıtları

Araştırma sürecinde öğrencilerdeki değişimleri gözlemleyebilmek ve bunları kayıt altına almak önemlidir. Bunu sağlamanın çeşitli yolları vardır. Çalışma esnasında kısa notlar alınacağı gibi, sonra da bazı özet bilgiler not edilebilir. Ya da önceden hazırlanmış bir kılavuza gerekli işaretlemeler yapılabilir. Ancak çalışma grubunun tutumuna ve özelliğine bağlı olarak araştırmanın akıcılığını ve doğallığını bozmadan, yapılan çalışmayı daha sonra gözden geçirmenin en iyi yolu fiziki kayıt cihazı bulundurmaktır. Çalışma esnasında not almanın sürecin akıcılığını bozması ve belleğe dayalı not almanın sağlıklı olmamasından dolayı en iyi yol görüntülü kayıt tutmaktır (Karasar, 2019: 217). Kayıt cihazı öğrencilerin yüzünü göstermeden, yazı tahtasını ve öğretmeni karşıdan görür şekilde ayarlanarak oturumlar kayıt altına alınmıştır. Her hafta bu kayıtlar incelenerek tartışılan konuya ilişkin diyaloglar ve tartışma süreci kritik edilmiştir. Böylece hem eksikler varsa tespit edilmiş ve bir sonraki haftaya hazırlık yapılmış hem de tartışmaların derinliği ve öğrencilerin geliştirdiği argümanlar tespit edilmiştir.

3.4.2.3. Öğrenci görüşme formu

Araştırmalarda sık kullanılan veri toplama araçlarından birisi de görüşmedir. Görüşmede amaç, araştırma konusu hakkında veri toplamaktır. Çok çeşitli görüşme türleri vardır. Yapılan sınıflandırmalara bakıldığında çoğu zaman görüşme üzerindeki kontrol düzeyine göre yapılan sınıflandırmanın kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 184). Görüşme süreçte kapalı kalan kısımları açığa çıkarmak, muhatabın düşüncelerini meydana getiren nedenleri tespit etmek, anlaşılmayan yerlerin düzeltilmesi açısından avantajlıdır. Ancak muhatabın tam kendini ifade edemediği, çekindiği durumlarda dezavantajlı olabilmektedir. Söz konusu gerekçelerden dolayı hazırlanan sorular öğrencilere yazılı olarak verilmiş ve cevaplamaları için yeterli zaman sağlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin kendisini rahat hissedeceği şekilde ve sorulara içtenlikle cevap vereceği bir ortam oluşturulmuştur. Soruların anlaşılır, cevaplanabilir ve yansız olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilere yöneltilen sorular Ek 4'te gösterilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Verilerin analizi, araştırma sorularına veya hipotezlerine yanıt aramak için verileri incelemeyi gerekli kılmaktadır. Karma yöntem araştırmalarında iki veri seti kullanıldığından nicel ve nitel veriler, kullanılan araştırma desenine bağlı olarak veriler ya aynı zamanda ya da farklı zamanlarda toplanarak ayrı ayrı analiz edilir, bulgular ya da yorum kısmında ise birleştirilir (Mertkan, 2015: 91). Verilerin hangi aşamada birleştirileceği kullanılan araştırma desenine bağlıdır. Bu araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Buna göre veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu bölümde önce nicel verilerin, daha sonra ise nitel verilerin analiz süreçlerinden bahsedilecektir.

3.5.1. Nicel verilerin analizi

Nicel verilerin analizi, araştırmanın hipotez veya sorularına dayalı olarak verilerin analiz edilmesi ve bunlara yanıt bulmak için uygun istatistiksel testlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu istatistiksel testlerin seçimi, araştırma sorularının türüne, bağımlı ve bağımsız değişken sayısına, bu değişkenleri ölçmek için kullanılan ölçeklerin türüne ve verilerin normal olarak dağılıp dağılmadığına dayanmaktadır (Creswell ve Planao Clark, 2020: 221). Araştırmanın nicel verileri Ok (2012) tarafından hazırlanan İnanç veya Dünya Görüşü Gelişimi Ölçeği ile elde edilmiştir. Öğrencilerden elde dilen veriler SPSS statistic 26 versiyon ile analiz edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, normal dağılım gösteren testler için t- testi kullanılmıştır. T testleri tek örneklem t-testi, bağımlı (ilişkili) ve bağımsız (ilişkisiz) olmak üzere üç türdür. Bu çalışma iki grubun hem kendi içinde ve hem birbiri ile ilişkisini anlamaya çalıştığından bağımlı ve bağımsız örneklem t-testlerini kullanılmıştır. Bu çerçevede bir grubun kendi içinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek için bağımlı örnekler t- testi ve iki bağımsız grubun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için bağımsız örnekler t- testi ayrı ayrı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda t-testleri yerine Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi gibi testler kullanılabilmektedir. Ancak bu çalışmada bütün veriler normal dağılım gösterdiği için sadece t-testleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının verilerine ait normal dağılım grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Gruplara uygulanan testlerde elde edilen verilerin normallik testi sonuçları

Gruplara uygulanan testler	Kolmogrov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Deney grubu ön-test	,120	31	,200	,975	31	,679
Deney grubu son-test	,135	31	,156	,964	31	,378
Kontrol grubu ön-test	,076	31	,200	,981	31	,835
Kontrol grubu son-test	,126	31	,200	,939	31	,080

Normallik testlerinden hangisinin tercih edileceği örneklem büyüklüğüne bağlıdır. Kolmogrov-Smirnov testi genellikle örneklem grubu 30'dan küçük olduğunda tercih edilmektedir. Normallik değeri olarak standart kabul edilen $p < 0,05$ anlamlılık değeri baz alınmaktadır. P değeri 0,05'ten küçük olduğunda H0 hipotezi reddedilerek dağılımın normal olmadığı, p değeri 0,05'ten büyük olduğunda ise H0 hipotezi kabul edilerek dağılımın normal olduğu yorumu yapılır (Durmuş vd., 2012: 165). Bu nedenle örneklem büyüklüğü (N<50) göz önüne alınarak iki normallik testinden Shapiro-Wilk dikkate alınmıştır. Bu testler dışında ayrıca histogram, çarpıklık katsayısı, normal Q-Q plot ve detrended normal Q-Q grafikleri çizilerek de bakılmaktadır. Söz konusu grafiklerde dağılımın normal olduğu görülmüştür.

3.5.2. Nitel verilerin analizi

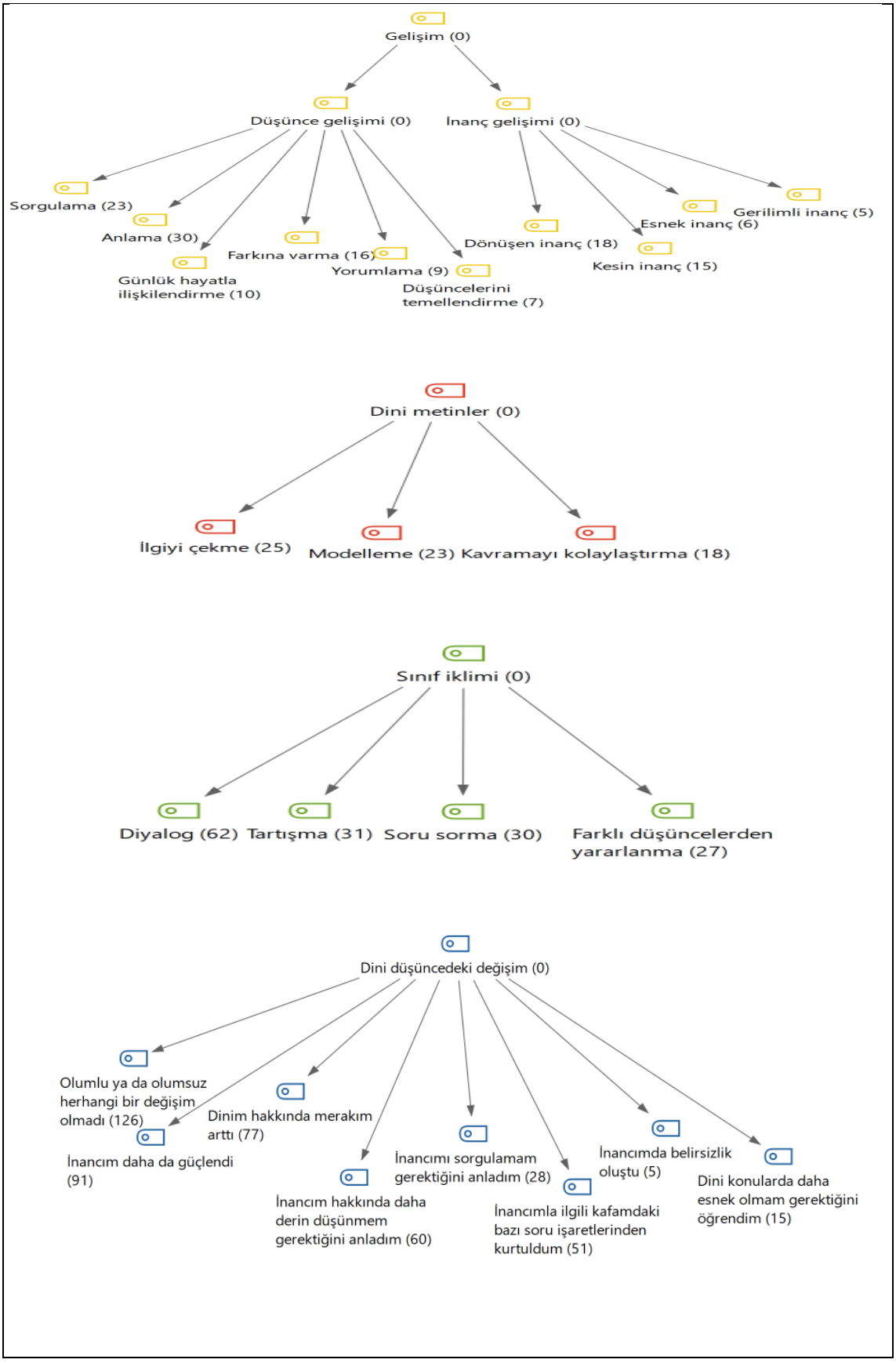
Nitel veri analizi genel olarak tümevarımsal bir yaklaşımla verilerin öncelikle çeşitli yöntemler kullanarak toplanması, ayrıştırılarak ayıklanması, kodlanması, temalar veya kategoriler altında birleştirilmesi, son olarak elde edilen verilerin şemalar ve tablolar halinde sunulması süreçlerinden oluşmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 428). Aşağıda söz konusu süreçlerden bahsedilecektir.

İlk olarak araştırma sürecinde tutulan video kayıtları, öğrenci günlükleri ve görüşme içerikleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bütün veriler bir defa okunduktan sonra Maxqda programına yüklenerek kodlama sürecine geçilmiştir. Kodlama nitel araştırmaların en önemli aşamalarından biridir ve metinleri küçük birimlere ayırmayı, her bir birime etiketler atamayı ve oluşturulan kodların belli bazı temalar altında

gruplandırmayı içermektedir (Creswell ve Planao Clark, 2020: 221). Katılımcıların belirtmiş olduğu kelime ve kavramlar, cümleler ve paragraflar bir bütün olarak dikkate alınmış en az bir en fazla üç kelime ile kodlanmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacının beklentilerini ve müdahalesini en aza indirgemek adına önceden bir kod listesi oluşturulmamış, eksen ve seçici kodlama yoluyla kodlar metinden hareketle oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın çerçevesi dikkate alınarak kodlar bağlama uygun kategoriler altında birleştirilmiştir.

Nitel verilerin analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalara ait grafikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmadan elde edilen temalara ait grafik ve frekansları


Gelişim (0)
Düşünce gelişimi (0)
İnanç gelişimi (0)
Sorgulama (23)
Anlama (30)
Günlük hayatla ilişkilendirme (10)
Farkına varma (16)
Yorumlama (9)
Düşüncelerini temellendirme (7)
Dönüşen inanç (18)
Esnek inanç (6)
Kesin inanç (15)
Gerilimli inanç (5)
Dini metinler (0)
İlgiyi çekme (25)
Modelleme (23)
Kavramayı kolaylaştırma (18)
Sınıf iklimi (0)
Diyalog (62)
Tartışma (31)
Soru sorma (30)
Farklı düşüncelerden yararlanma (27)
Dini düşüncedeki değişim (0)
Olumlu ya da olumsuz herhangi bir değişim olmadı (126)
İnancım daha da güçlendi (91)
Dinim hakkında merakım arttı (77)
İnancım hakkında daha derin düşünmem gerektiğini anladım (60)
İnancımı sorgulamam gerektiğini anladım (28)
İnancımla ilgili kafamdaki bazı soru işaretlerinden kurtuldum (51)
İnancımda belirsizlik oluştu (5)
Dini konularda daha esnek olmam gerektiğini öğrendim (15)

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

3.6.1. Nicel boyut

Nicel araştırmalarda geçerlilik ölçme aracının ölçmek istediği kavramı veya olguyu doğru ölçmesini ifade eder (Cristensen vd. 2020: 155). Başka bir deyişle ölçme aracının tekrarlanması halinde benzer koşullarda aynı sonucu vermesidir. Geçerlilik ile ilgili farklı tasnifler olmakla birlikte temelde iç ve dış geçerlilik diye ikiye ayrılmaktadır. İç geçerlilik gözlenen değişmenin bağımsız değişken ile açıklanma derecesini ifade eder (Tutar ve Erdem, 2020: 330). İç geçerliliği sağlamak için onu tehdit eden unsurları minimize etmek gerekmektedir. Bu amaçla örneklem grubunu oluşturan öğrenciler yansız ve seçkisiz atanmıştır. Öğrenciler liseye puanla yerleştiğinden akademik olarak birbirine yakın seviyededir ve benzer sosyo kültürel çevrelerden gelmektedirler. Deney öncesi yapılan ön testten kaynaklanabilecek beklenti ve kaygıyı en aza indirmek amacıyla öğrencilere bu ölçümlerin araştırma amacıyla yapıldığı, verilerin gizli tutulacağı, notla değerlendirilmeyeceği ifade edilmiş, isimlerinin yerini tutacak sadece kendilerinin bilebileceği bir kod oluşturmaları istenmiştir. Bu deneysel çalışma bir okuldaki iki aynı seviyedeki sınıftan birine uygulanmış diğerine uygulanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin etkileşiminden kaynaklı etkiyi gidermek mümkün olmamıştır. Dış geçerlilik ise araştırma sonuçlarının örneklemin seçildiği evrene genellenebilirliğini ifade eder (Tutar ve Erdem, 2020: 330). Örneklem küçüklüğünden dolayı eğitim alanındaki deneysel çalışmaların evrene genellenebilmesi ancak benzer araştırmaların çoğalmasıyla sağlanabilir.

Güvenirlik ise ölçme aracının hassasiyeti ile ilgilidir. Kısaca şartlar değişmediği sürece ölçümlerin de aynı kalması, değişmemesini ifade eder (Oral ve Çoban, 2020:124). Güvenirliği etkileyen çeşitli faktörlerin başında testin uygulandığı grubun homojen olması, testin çok uzun olmaması, yeterince süre verilmesi, testin uygun şartlarda doldurulması, katılımcıların bedenen ve ruhen optimum bir durumda olması gibi faktörler gelir (Oral ve Çoban, 2020:124). Örneklem grubumuz aynı sınıf seviyesinden, dolayısıyla aynı yaş ve gelişim düzeyindedir. Testler doldurulurken öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam sağlanmış ve cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir.

3.6.2. Nitel boyut

Nitel bir araştırmada geçerlilik, ‘inanırlık’ kavramıyla, güvenirlik ise ‘tutarlılık’ kavramıyla ifade edilir (Tutar ve Erdem, 2020: 333). Araştırmacının ulaştığı sonuçlara nasıl ulaştığını detaylı ve sistematik bir şekilde açıklaması gerekir. Ayrıca araştırmacının araştırmadaki konumunun tam olarak ifade edilmesi, araştırmaya kaynak olan bireylerin detaylı olarak tasvir edilmesi, araştırma sürecinin analiz, bulgu ve sonuçlarının ayrıntılı bir şekilde ortaya konması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 270, 273). Bu amaçla veriler grafiklerle görselleştirilmiş, değerlendirme ve bulgular kısmında sunulmak üzere hazırlanmış, araştırma süreci ve örneklem grubu daha önce detaylı olarak anlatılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığı doğrudan alıntılar yoluyla ortaya konmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinin geçerliliğini (inandırıcılığını) sağlamak için bir diğer önemli konu araştırma araçlarının çeşitlendirilmesidir. Tek bir kaynaktansa birden çok kaynaktan verilerin teyit edilmesi üçgenleme (çeşitleme) olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269). Bu amaçla öğrenci günlükleri ve her hafta öğrencilerin sordukları sorular kayıt altına alınmış ve analiz edilmiştir. Eş zamanlı olarak oturumların video kayıtları da alınmıştır. Oturumların sonunda öğrenci görüşme formu dağıtılarak öğrencilerin deneysel süreci değerlendirmeleri istenmiş, sözlü görüşmeden doğacak hatalar minimize edilerek, görüşlerini daha rahat ve serbest ifade etmeleri istenmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlik (tutarlılık) ise ölçme araçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar vermesini ifade eder. Nitel araştırmalarda istatistiksel genelleme yapmak mümkün olmadığından analitik genelleme yapılır ve ulaşılan kuramın başka araştırmalarla desteklenmesi halinde sonuçların tutarlı olmasından bahsedilebilir (Tutar ve Erdem, 2020: 335). Bu çalışmada elde edilen bulgular literatürdeki diğer bulgularla büyük oranda örtüşmektedir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara değinilecektir. Bu kapsamda ilk olarak araştırmanın nicel bulgularına, sonra ise nitel bulgulara yer verilecektir. Her bir başlık ile ilgili bulgular aktarıldıktan sonra, bulgulara ilşkin kısa bir değerlendirme yapılacaktır.

4.1. Nicel bulgular

Bu çalışmanın temel problem ve amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak elde edilmiş, ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu çerçeveye bağlı olarak bulgular ayrıştırılarak sunulacaktır. Bu bölümde nicel bulgulara ait ortalamalardan elde edilen verilere ve örneklemin değişkenlere ait karşılaştırmalı değerlendirmelerine yer verilecektir. Elde edilen bulgular görselliği artırmak adına tablolarla desteklenmiştir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

1. Araştırma sorusu: Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?

İşlem öncesinde deney ve kontrol gruplarına İnanç veya dünya görüşü gelişim ölçeği verilmiştir. Veriler bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam ve dört alt boyutuna ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi

İDGGÖ	Gruplar	N	x̄	S	sd	t	P
Toplam	Deney ön-test	31	2,89	0,52			
	Kontrol ön-test	31	2,74	0,75	60	0,874	0,386
Kesin	Deney ön-test	31	2,88	0,98			
	Kontrol ön-test	31	2,65	1,00	60	0,873	0,386
Gerilimli	Deney ön-test	31	2,51	0,22			
	Kontrol ön-test	31	2,23	0,24	60	0,852	0,397
Dönüşen	Deney ön-test	31	2,46	1,01			
	Kontrol ön-test	31	2,32	1,34	60	0,452	0,653
Esnek	Deney ön-test	31	3,30	0,16			
	Kontrol ön-test	31	3,30	0,16	60	0,00	1,000

Tabloda görüldüğü gibi iki grubun aritmetik ortalamaları (x̄) birbirine yakındır. Ölçüm puanları karşılaştırıldığında t= 0,874 ve p= 0,386; p>0,05 olduğundan, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının dini düşünce bakımından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin veriler karşılaştırıldığında ortalamaların birbirine yakın olduğu, P değerinin ise bütün alt ölçeklerde p>0,05 şeklinde olması dolayısıyla alt ölçekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

2. Araştırma sorusu: Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun İnanç veya dünya görüşü gelişim ölçeğinden deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlara ilişkin bulgular bağımlı gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 11. Kontrol grubunun ön-test son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi

İDGGÖ	Gruplar	N	x̄	S	sd	t	P
Toplam	Kontrol ön-test	31	2,74	0,75			
	Kontrol son-test	31	2,80	0,73	30	-0,414	0,682
Kesin	Kontrol ön-test	31	2,65	1,01			
	Kontrol son-test	31	2,87	1,03	30	-1,254	0,220
Gerilimli	Kontrol ön-test	31	2,23	1,35			
	Kontrol son-test	31	2,09	0,91	30	0,759	0,453
Dönüşen	Kontrol ön-test	31	2,32	1,34			
	Kontrol son-test	31	2,46	1,37	30	-0,599	0,554
Esnek	Kontrol ön-test	31	3,30	0,92			
	Kontrol son-test	31	3,25	0,88	30	0,256	0,800

Kontrol grubunun ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında ön-test ortalamasının x̄= 2,74, son-test ortalamasının x̄= 2,80 olduğu görülmektedir. İki ölçümün verileri karşılaştırıldığında t= -0,414 ve p değerinin (0,682) 0,05'ten büyük olduğu, bu nedenle de iki ölçüm arasında artan bir fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olmadığını söylemek mümkündür. Alt ölçeklere ait ölçümler göz önüne alındığında ise iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı anlaşılmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

3. Araştırma sorusu: Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?

Deney grubunun İnanç veya dünya görüşü gelişim ölçeğinden deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlara ilişkin bulgular bağımlı gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney grubunun ön-test son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi

İDGGÖ	Gruplar	N	x̄	S	sd	t	P
Toplam	Deney ön-test	31	2,89	0,52			
	Deney son-test	31	3,17	0,55	30	-2,132	0,041
Kesin	Deney ön-test	31	2,87	0,98			
	Deney son-test	31	3,25	0,92	30	-2,278	0,030
Gerilimli	Deney ön-test	31	2,51	1,23			
	Deney son-test	31	2,63	1,08	30	-0,444	0,660
Dönüşen	Deney ön-test	31	2,46	1,08			
	Deney son-test	31	3,31	1,25	30	-2,568	0,015
Esnek	Deney ön-test	31	3,30	0,91			
	Deney son-test	31	3,29	0,66	30	0,70	0,945

Deney grubunun ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında ön-test ortalamasının x̄= 2,89, son-test ortalamasının x̄= 3,17 olduğu görülmektedir. Müdahale öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında t= -2,132 ve p değerinin (0,041) 0,05'ten küçük olduğu, bu nedenle de iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunun alt ölçeklerinin ön-test son-test sonuçları göz önüne alındığında ise kesin inanç (p= 0,030), dönüşen inanç (p= 0,015), alt ölçeklerinde iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir. Gerilimli inanç (p= 0,660) ve esnek inanç (p= 0,945) alt ölçeklerinde ise değerlerin bir birine yakın olduğu ve iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın oluşmadığını söyleyebiliriz.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

4. Araştırma sorusu: Deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?

İşlem sonrasında deney ve kontrol gruplarına İnanç veya Dünya Görüşü Gelişim Ölçeği verilmiştir. Veriler bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarının son-test toplam ve dört alt boyutuna ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi

İDGGÖ	Gruplar	N	x̄	S	sd	t	P
Toplam	Deney son-test	31	3,17	0,55			
	Kontrol son-test	31	2,80	0,73	60	2,28	0,026
Kesin	Deney son-test	31	3,26	0,92			
	Kontrol son-test	31	2,87	1,03	60	1,559	0,124
Gerilimli	Deney son-test	31	2,63	0,84			
	Kontrol son-test	31	2,09	1,28	60	2,162	0,035
Dönüşen	Deney son-test	31	3,31	1,25			
	Kontrol son-test	31	2,46	1,37	60	2,56	0,013
Esnek	Deney son-test	31	3,29	0,66			
	Kontrol son-test	31	3,25	0,88	60	0,191	0,849

İşlem sonrasında iki grubun son-test ortalamalarına bakıldığında deney grubunun son-test ortalamasının x̄= 3,17, kontrol grubunun son-test ortalamasının ise x̄= 2,80 olduğu görülmektedir. İki grubun verileri karşılaştırıldığında t= 2,28 ve p değerinin (0,026) 0,05'ten küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu deney grubuna uygulanan programın kontrol grubuyla kıyaslandığında anlamlı bir fark oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin veriler karşılaştırıldığında, gerilimli inanç (p= 0,035) ve dönüşen inanç (p= 0,013) alt ölçeklerinde p>0,05 anlamlılık değerine göre ölçümler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kesin inanç ve esnek inanç ölçeğinde ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2. Nitel bulgular

Çalışmanın nitel bulguları oturumlar boyunca tutulan günlükler, oturumların video analizleri ve öğrenci görüşme formlarından elde edilmiştir. Ham verilerin Maxqda veri analiz programı aracılığıyla kodlanmasından elde edilen kategoriler ve temalar aracılığıyla veriler sadeleştirilmiş ve sistematik hale getirilmiştir. Bu bölümde söz konusu analizden elde edilen veriler araştırmanın temel problem ve amacına uygun olarak

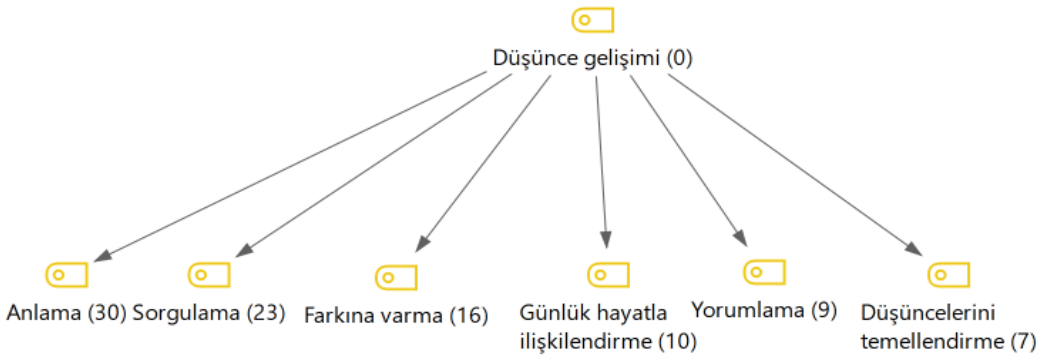
araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Elde edilen kategori ve temalar görsel araçlar kullanılarak ve de her bir temaya ilişkin örnek ifadeleri aktarılmak suretiyle sürece ilişkin ayrıntılar verilmiştir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

5. Araştırma sorusu: Deney grubu öğrencilerinin, çocuklar için felsefe oturumlarında entelektüel yeteneklerindeki gelişim nasıldır?

Deney grubuyla yapılan 12 haftalık P4C oturumlarında her hafta öğrencilerin tuttukları günlükler ve oturumlar sonunda yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ayrılmış ve belli tema ve alt temalar altında birleştirilmiştir. Bu kategorilerden birisi olan *gelişim* iki temadan oluşmaktadır. Düşünce gelişimi ve inanç gelişim temalarından *düşünce gelişimi* öğrencilerin entelektüel yeteneklerinin oturumlar boyunca nasıl geliştiğini gösteren alt temalardan oluşmaktadır. Bu temalar ve frekansları aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14. Düşünce gelişimi temasına ait grafik



Düşüncelerini temellendirme alt temasında "Görüşlerinizi desteklemek için iyi nedenler ortaya koyduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna öğrenciler şöyle cevap vermiştir:

Evet. Çünkü çoğu görüşümü delillerle, kanıtlarla destekledim. – AC20

Kesin ve net bir cevap veremem bu konuda. Bazı şeyler kişisel olduğu için kişiden kişiye değişebiliyor. Ama sorduğumuz ve konuştuğumuz çoğu soruların mantıklı bir açıklaması ve cevabı vardı. – 25MA

Genellikle sorduğum sorularda kendi görüşümü de söyledim. Çünkü soru sorduğum zaman önce kendi düşüncemi savunurum, sonra da arkadaşlarımın görüşünü dinler ve onlara saygı duyarım. – 29EG

Pek düşünmüyorum. İleride daha haklı nedenler ortaya koyacağıma inanıyorum. – 06YD

Her şeyin bir sebebi olduğunu öğrendim. – EC26

Görüşlerimi desteklemek için Kur'an ve hadislerden vb. birçok kaynaktan örnekler getirdim. – SÜ31

Görüşlerimi kanıtlamaya çalıştım evet. Yaşananları sebep sonuç ilişkisine göre açıklanması dersin ilgi çekici olmasını sağlıyor. – Z6O4

Bu görüşler değerlendirildiğinde öğrencilerin görüşlerini temellendirmeye ve gerekçelendirmeye çalıştıkları ve bundan zevk aldıkları söylenebilir.

Oturumlar sonunda tutulan günlüklerde öğrencilerden konuların ele alınış biçimini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu günlüklerde üzerinde sıkça durulan konulardan biri de konuların yorumlanış şeklidir. *Yorumlama* alt temasına ilişkin öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Konuların yorumlanarak konuşulması güzeldi. – 55EA

Kıssalar yoruma açık olduğu için birçok şeyi anlayabiliyorum. Görüş alış verişi yapınca daha da zengin bilgiler edinebiliyorum. – 06YD

Soruların yorumları güzeldi. – 25MA

Sorularla ilgili yorumlar güzeldi, dini konuların da yoruma açık olduğunu öğrendim. – EN16

Konu hakkındaki diyalog, yorumlar ve sorular güzeldi. – İE75

Dersler dini konular hakkında yorum yapma yeteneğimi geliştirdi. – N2Ü8

Sorularla ilgili farklı yorumlar ilgi çekici. – YA63

Yorumlama alt temasına ilişkin öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, genel olarak oturumlarda konuların tek bir görüş ve düşünce etrafında değil de farklı görüşlerle yorumlanarak tartışılmasının öğrencilerin yorum yapma becerisini geliştirdiği, öğrencilerin farklı düşünceleri duymaktan hoşlandığı anlaşılmaktadır.

Günlük hayatla ilişkilendirme alt temasında öğrenciler günlüklerde ve görüşme formunda şu görüşlere yer vermiştir:

Dini konularda merak edilen konuların soruşturulması kişiyi aydınlığa ulaştırır. Biz de bu oturumlarda merak ettiklerimizi iyisiyle, kötüsüyle, doğrusuyla yanlışıyla sorarak bir nevi kendimizi aydınlattık. Örneğin günümüzde din adı altında yapılan ve insanlığı kötü etkileyen çoğu şeyin farkına vardım diyebilirim. (görüşme formu) – 25MA

Peygamberlerin hayatını ve neler yapmamız gerektiğini öğrendim. (günlük) – AC20

Daha çok araştırıp sorgulamaya başladım. İleriki hayatım için de bana çok güzel örnek oldular. (görüşme formu) – FS36

Dinimizdeki inanç ve değerlerin hayatımızı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğine yönelik bazı fikirler kafamda oluştu. (günlük) – GG09

Gelişimim açısından o kıssalara bakarak nasıl davranmam gerektiğini anladım. Bana bazı hayat dersleri vermiş olabilirler. (görüşme formu) – EN36

Her açıdan nasıl davranmam gerektiğini anladım. Bazı konular kendi açımdan bazı eksikliklerimi bana hatırlattı. Hz. Eyyüb kıssası mesela benim daha da sabırlı olmam kanaatine varmama yardımcı oldu. (görüşme formu) – İM45

Genellikle hayatın içinden konuları ele aldığımız için ve istişare yaparak tartışmamız hayatımızı anlamlandırmamızda çok kolaylıklar sağladı. (görüşme formu) – İS06

Bu alt temaya ait görüşler incelendiğinde öğrencilerin oturumlarda tartıştığı konuların bir kısmını günlük hayatla ilişkilendirdikleri ve kendi bireysel anlam arayışlarına ve sorunlarına cevaplar ürettikleri anlaşılmaktadır.

Farkına varma alt temasına ilişkin öğrencilerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

Toplumun dini düşünceye etkisini fark ettim. – 06YD

İnsanın her konuda bilgi sahibi olamayacağını ve bildiğimiz kadarının bazen daha yararlı olacağını öğrendim. – FS36

Farklı açılardan bakınca bazı eksiklerimi fark ettim. – EC26

Konuları farklı açılardan değerlendirince bazı düşüncelerimin eksik yönleri olduğunu fark ettim. – EN36

Daha fazla araştırma yapmam gerektiğini fark ettim. – İE75

Herkes farklı bir düşünceye sahipmiş. – İM45

Dinin sadece bir konu etrafında ele alınmadığını ve çok boyutlu olduğunu öğrendim. – SA14

Sorgulamanın gerekli olduğunu ve toplumun insan yaşantısı ve düşüncesi üzerindeki etkisini fark ettim. – SM24

Allah'ın sonsuz kudretini fark ettim. – Z6O4

Farkına varma alt temasına ilişkin görüşler, öğrencilerin derste konuşulan ve tartışılan konulara bağlı olarak daha önce fark etmedikleri bazı konular hakkında farkındalık oluşturdukları anlaşılmaktadır.

Sorgulama alt temasına ilişkin öğrencilerden çeşitli alanlarda birçok görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin bazıları şöyledir:

Derslerde üzerinde düşünerek sorduğum sorular benim sorgulamama ve bazı şeyleri araştırmama sebebiyet verdi. – 25MA

Dinimi sorguladığım dönemlerde hakkında bilgi sahibi olduğum kıssalardan yola çıkarak bazı benzer soruları düşünüyor ve kendimce yorumlamaya çalışıyordum. – 29EG

Dini konular hakkında daha çok düşünüp, sorgulamama ve kendi düşüncelerimi oluşturma yetimi geliştirdi. Farklı bakış açılarından bakmamı sağladı. – A4F3

Derslerde insanların hayatı sorgulaması gerektiğini öğrendim. Dinimizi sorgulayarak yani soru sorarak öğrenmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum. – EC26

Bu hikâyelerden birçok yeni bilgi öğrendim ve ayrıca sorular sayesinde dini biraz da olsa sorgulayarak öğrendik. – EN36

Aklımızla sorgulayarak Allah'ı bulabiliriz. – FS36

Dini konuları sorgulamamız gerektiğini anladım. Ve dinime daha sıkı bağlandım. – İS06

Bildiğimiz bilmediğimiz her şeyi sorgulamalıyız. – SA14

Diğer insanların görüşlerine de önem vermek gerekir ama hemen her şeye inanmamak da gerekir. Öncelikle sorgulamak gerekir. – SM24

Sorgulama alt temasına ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler genel olarak dini konuları sorgulamanın yararlı ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Oturumlarda temel kavramların sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla ele alınması

öğrencilerin kafasında bazı soru işaretlerinin oluşmasına sebebiyet vermekle birlikte dini bağlılıklarında genellikle bir değişim yaratmadığı anlaşılmaktadır.

Anlama alt temasına ilişkin görüşlerde öğrencilerin oturumlar boyunca ele alınan konulara dair anlama kapasitesine ve yeteneğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu görüşlerin bir kısmı şöyledir:

> İn*sanın bir düşünceyi veya başka bir şeyi kabul etmesi için sadece aklın onu kabul etmesi yeterli değildir. İnsanın duyguları da önemlidir.* – 06YD
>
> *Kimi insanların duygularına yenik düştüğünü, kiminin de kendini kontrol ettiğini anladım.* - 06YD
>
> *Ahlak ve iffet hem kadın için hem erkek için vardır.* – 25MA
>
> *Başarıya ulaşmak için yapılması gerekenler ve tevbe etmenin önemini öğrendim.* –AC20
>
> *Yunus peygamberin balığın karnına hata yaptığı için girdiğini ve tövbe ettiği için çıktığını öğrendim.* - EN36
>
> *Tartışmalarda Allah'ın büyük ölçüde insanı sınadığını anladım*. – FB44
>
> *İnsanın doğası hakkında daha bilgili oldum.* – FS36
>
> *Affetmenin ve sabırlı olmanın güzel sonuçlar doğurduğunu öğrendim.* – İE75
>
> *Peygamberlerin de hata yapabileceğini öğrendim.* – KÇ44
>
> *Doğru olduğundan emin olduğumuz şeylerin arkasında durmamız ve ne kadar zor olursa olsun hayatımızda değişiklikler yapmamız gerekir*. – N2Ü8
>
> *Bir mücadelenin sonu olumsuz olsa da üzülmemeyi öğrendim. Çünkü en azından mücadele ettim diyebiliyorum.* – SA14
>
> *İnsanların mucizelere rağmen neden hala inanmadıklarının sebeplerini öğrendim.* – Z604

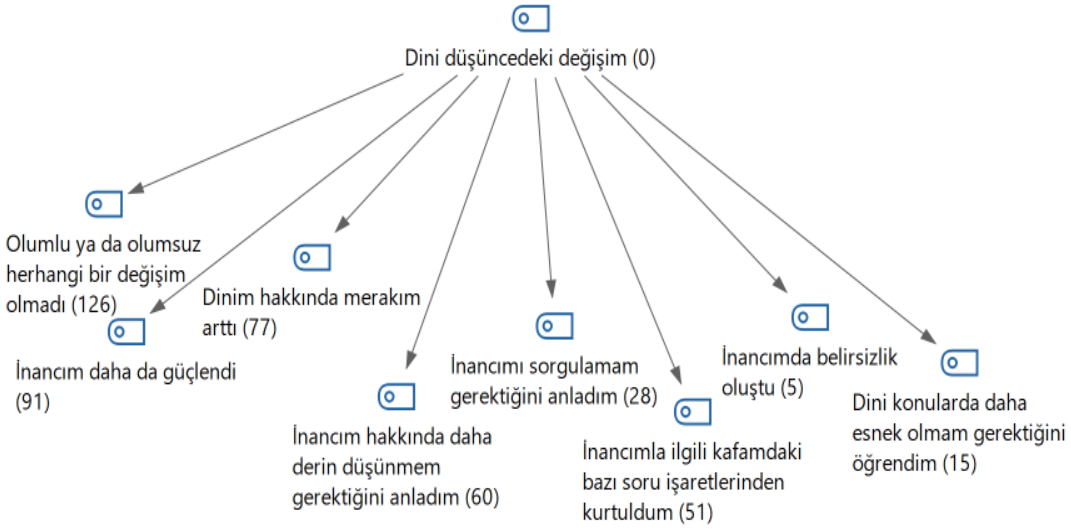
Anlama alt temasına ilişkin görüşler incelendiğinde tartışılan konuların öğrencilerin çeşitli konularda yeni şeyler öğrendikleri veya eski öğrendiklerinin yeni öğrenmeler ışığında pekiştiği anlaşılmaktadır.

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

6. Araştırma sorusu: Deney grubu öğrencilerinin çocuklar için felsefe oturumlarında dini bağlılıklarındaki gelişim nasıldır?

P4C oturumlarında her hafta yapılan etkinliklerin ardından öğrencilere "Bu dersimizde dini düşüncelerindeki olumlu ya da olumsuz değişimi nasıl ifade edersin?" sorusuna yazılı olarak cevap verecekleri günlükler tutturulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar katılımcıların dini düşüncelerindeki değişimi nicel olarak görmek adına da önem arzetmektedir. Yapısı itibariyle nicel bir bulgu olmasına rağmen bu araştırma sorusuna ait diğer bulgularla birlikte ele almak için burada görülmüştür. Bu günlüklerde öğrencilerden işaretlemeleri istenen seçenek ve bunlara ait frekanslar tabloda gösterilmiştir.

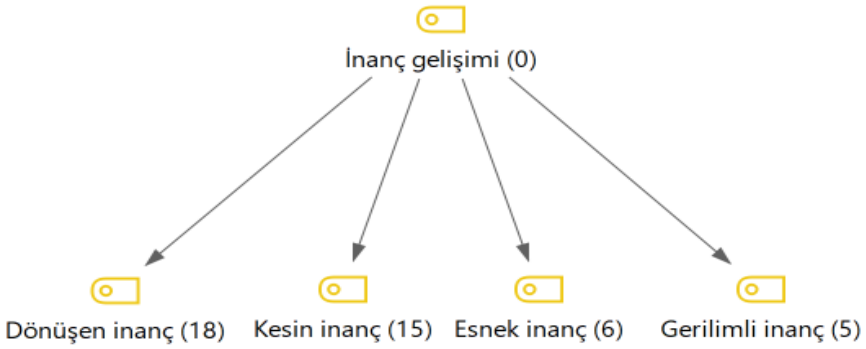
Tablo 15. Dini düşüncedeki değişime ait grafik



Bu süreçte öğrencilerin vermiş olduğu cevapların frekanslarına bakıldığında en fazla *"Olumlu ya da olumsuz herhangi bir değişim olmadı* (126)" seçeneğinin işaretlendiği görülmektedir. İkinci en fazla işaretlenen seçenek "*İnancım daha da güçlendi* (91)" şeklindedir. En az işaretlenen ise "*İnancımı sorgulamam gerektiğini anladım* (5)" seçeneğidir. Bu bulgulardan hareketle Çocuklar için felsefe oturumlarının öğrencilerin bağlılıklarını en azından olumsuz anlamda etkilemediği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin dini bağlılıklarının gelişim seyrini günlüklerde ve görüşme formunda verdikleri cevaplardan da takip etmek mümkündür. *İnanç gelişimi* teması araştırmada kullanılan ölçeğin alt ölçeklerinden oluşmaktadır ve dört alt temaya ayrılmıştır. Bunlar, kesin inanç, dönüşen inanç, gerilimli inanç ve esnek inanç alt temalarıdır. Bu alt temalara ilişkin frekanslar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16. İnanç gelişimi temasına ait grafik



İnanç gelişimi temasına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

Dini çok fazla sorgulamanın yanlış olduğunu fark ettim. (kesin inanç) – DA06

Herkesin dini düşüncesi kendine göredir. Onların düşünceleri benim dini düşüncemi değiştirmez. Çünkü dinim hakkında gerekli bilgileri öğrendim. (kesin inanç) – DA06

Dinim hakkında daha çok şey öğrendim, onun insanlığın kurtuluşu için ne kadar doğru bir din olduğunu fark ettim ve dinime daha çok bağlandım. (kesin inanç) – EC26

Dinimiz bize doğruyu ve yanlışı gösterir ve bizden bir seçim yapmamızı ister. Mucize ile desteklenmesi de bizi ikna eder. Allah dilerse bilimsel kanunları ve hayattaki düzeni değiştirebilir, bozabilir. (kesin inanç) – FS36

Dinimi her yönden tartışarak, onun ne kadar doğru bir din olduğunu görerek daha çok bağlandım. Mesela bu din için ne zorluklar çekilmiş olduğunu öğrendim. (kesin inanç) – GG09

Dini konuları sorgulamayı ve hak din olan İslam'ın ne kadar üstün bir din olduğunu öğrendim. (kesin inanç) İS06

Dinin elçileri olan peygamberlerin hayatını ve bu insanlığın kurtuluşu için nasıl fedakârlık yaptıklarını öğrendim ve beni etkiledi. (kesin inanç) – RK87

Din hakkında sahip olmadığım bilgileri ve yanlış bildiğim şeylerin doğrusunu öğrendim.(dönüşen inanç) – 29EG

Eleştirerek düşüncelerimi daha kalıcı hale getirdim ve kendi doğrularımı bulabildim. (dönüşen inanç) – GR56

Sorduğum çoğu sorumun cevabını buldum ve yeni şeyler öğrendim. Dini bilgilerim genişledi, bazı düşüncelerim yerine oturdu. (dönüşen inanç) – A4F3

Farklı farklı konular hakkında sorular olduğundan dolayı dini düşüncemin gelişip ilerlediğini düşünüyorum. Farklı açılardan bakınca bazı eksiklerimi fark ettim. (dönüşen inanç) – EC26

Sorgulayarak ve araştırarak bir sürü bilgi öğrendim. Kendi yaşadığım hayatın İslam'a uygun olmadığını görerek kendimi düzeltmeye çalıştım. (dönüşen inanç) – FS36

Konuların peygamberlerin hayatlarıyla ele alınması daha etkili ve kalıcı oldu. İnancım arttı. Daha sabırlı (Yusuf) ve daha kararlı (Nuh) oldum. İnsanların düşünceleriyle (İsa) hareket etmiyorum. (dönüşen inanç) – İE75

Bazı şeyleri sorgulamam gerektiğini düşünüyorum ve dini konulara merakım arttı. (dönüşen inanç) KE13

Dini konular hakkındaki merakım arttı. Eskiden az da olsa dini sorgularken şimdi bu aza indi. (dönüşen inanç) – Z6O4

Bazı konularda ortaya atılan görüşler kafamı karıştırdı ve bazı şeyleri sorgulamam gerektiği kanısına vardım. Örneğin peygamber kıssalarında yaşanan mucizeler fazlasıyla olağanüstü ve bu sorgulamamı arttırdı. (gerilimli inanç) – KE13

Yanlış bildiğim bazı şeylerin doğrusunu öğrendim ve din hakkındaki bazı soru işaretlerinden kurtuldum. (gerilimli inanç) – 29EG

Derslerdeki diyaloglar dini düşüncemi pek de değiştirmedi ama bazen dinden çıktığımı falan sandım. Baya sorguladım çünkü. (gerilimli inanç) - GR56

Genelde hep kafa karıştırıcı sorular soruldu ve bence bu sayede dini sorgulayarak öğrendik. (gerilimli inanç) – EN36

Derslerdeki diyaloglar daha esnek ve özgürce düşünmemi sağladı. Farklı bakış açılarından bakan insanlarla empati kurmamı sağladı. Dini konuları farklı şekilde ele almanın gerekli olabileceğini görmemi sağladı. (esnek inanç) –A4F3

Her insan başka bir olayı başka bir sebebe bağlayabilir. Bu kişiye göre değişebilir. Mesela Hz. Yunus'un kıssasında bazı arkadaşlarım balığın karnında nasıl yaşayabildiğini sorgulaması. (esnek inanç) – İM45

Görüşümden eminsem arkasında dururum, emin değilsem çok fazla savunmam. İnsanlara fikrini sorarak bazen ona göre davranırım. (esnek inanç) – KÇ44

İmanın sadece insanın çabasıyla olmayacağını öğrendim. İnsanların alışkanlıklara bağlı kalarak çok kötü sonuçlara ulaşabileceğini, bu yüzden sabit fikirli olmayıp dinimiz hakkında bize doğruluğunu kanıtlayan deliller bulmamız ve araştırma yapmamız gerektiğini öğrendim. (esnek inanç) – 06YD

İnanç gelişimine ait alt temalar incelendiğinde derslerde tartışılan konuların öğrencilerin bağlılıklarını genellikle artırdığı görülmekle birlikte, dini inançları hakkındaki düşüncelerini geliştirmeye istekli oldukları söylenebilir. Bazı konulardaki tartışmaların kafa karışıklığına neden olduğu söylenebilse de bunların daha ileri düzeydeki bir denge durumunda çözüme kavuştuğu yorumu yapılabilir.

Yedinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

7. Araştırma sorusu: Deney grubu öğrencilerinin çocuklar için felsefe oturumlarında soru sorma becerilerindeki gelişim nasıldır?

Çocuklar için felsefe oturumlarında her hafta öğrencilerden okunan metinlerin ardından konuya ilişkin fikirlerini birer soruya dönüştürmeleri istenmiştir. Çocuklar için felsefe programının bir amacı da soru sorma becerilerini geliştirmektir. Bu süreçte öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişimini takip etmek için öğrencilerin soruları yazılı olarak alınmış ve daha sonra analiz etmek üzere saklanmıştır. Bu sorular dört haftalık periyotlara ayrılarak tahlil edilmiş ve bu periyotlara ait bazı sorular aşağıda verilmiştir.

Birinci periyot (1-4. Hafta)

İnsan neden ölümsüz olmak ister?

İnsan neden kötülük yapar?

Şeytan Adem ve Havva'nın kendisine inanmasını nasıl sağladı?

İnsan neden diğer varlıklardan üstündür?

Süleyman peygamberin sahip olduğu bu güçler sizde olaydı ne yapardınız?

Dinde zorlama yoktur. Hz Süleyman neden kraliçeyi tehdit ediyor? Eğer Belkıs sarayına gelmeseydi Hz. Süleyman savaş açar mıydı?

İnsanlar neden hiçbir işe yaramayan ve bir etkisi olamayan varlıkları ilah ediniyorlar?

Hz. İbrahim gözüyle gördüğü güneşe ve aya tapmazken nasıl hemen görmediği bir tanrı olduğuna kanaat getirip inanabiliyor?

Allah neden Nemrut'u küçücük bir sinekle öldürmek istedi? Daha büyük ve ürkütücü bir şey olamaz mıydı?

İnsanlar gördüğü bildiği mucizelere inanmayıp neden toplumla hareket eder?

Allah neden Meryem'e susmasını emretti?

Hz. İsa'nın daha çocukken peygamber olacağının söylenmesi bir sorumluluk ya da tehlike yaratmış mıdır?

Hristiyanlık nasıl yayıldı? On iki kişiyken nasıl tüm dünyaya bu dini duyurdular?

İkinci periyot (5-8. Hafta)

Davut peygamber gelen iki kişiden birini dinleyip diğerini dinlemeyerek nasıl bir hata yaptı?

Küçümsenmek ve dışlanmak başarıda bir engel midir? Böyle durumlarda ne gibi çözümler üretebilirsiniz?

Sizce sadece güce sahip olanlar mı mutlaka başarıyı elde eder?

Allah Hz. Davut'u desteklemeseydi Davut peygamber kazanabilir miydi?

Firavun' un imanı kabul edilmezken neden sihirbazların imanı kabul edilmiş?

Sihirbazlar Musa peygamberin yaptığının mucize olmadığını nasıl anladılar?

Sizce bu olaylar (Hz. Musa kıssası) günümüzde yaşanmış olsaydı insanlar nasıl bir tepki verirdi?

İman etmek istemeyen birini ikna etmek mümkün müdür?

Allah neden insanlara felaket gönderiyor, zaten seçme hakkı vermemiş mi?

Madem inanmayanların hepsi tufanda öldü, peki şimdiki inanmayanlar nerden çıktı?

Allah'ı görüyormuş gibi ibadet etmek ne kadar mümkündür?

Üçüncü periyot (9-12. Hafta)

İnandığımız şeyler için savaşmak her zaman bize iyi gelir mi?

Siz ashabı Kehf gençlerinin yerinde olsaydınız nasıl bir tepki verirdiniz?

Toplumun bütün inanç ve değerleri doğru mudur?

Peygamberlerin hataları sadece insanın zayıf olmasıyla mı ilgilidir, yoksa onların hataları da mücadeleleri gibi bizler için ders midir?

Yunus peygamber balığın karnında nasıl hayatta kaldı?

Her durumda sabırlı olmak gerekir mi?

Sabretmediğiniz için sonradan çok üzüldüğünüz bir olay yaşadınız mı?

İnsanlar neden kendinden üstün veya zeki insanları kıskanır ve onlara zarar vermeye çalışır?

Yusuf peygamberin kıssası neden kıssaların en güzeldir? Günümüzdeki ne gibi konulara değinir?

Bir ebeveynin bir çocuğunu diğerlerinden daha çok sevmesi doğru mudur? Günümüzde bu çok oluyor.

Siz Yusuf peygamberin yerinde olsaydınız kardeşlerinizi affeder miydiniz?

Yakup peygamber Allah'ın elçisi olmasına rağmen çocuklarının bu denli zalim olması hakkında neler düşünüyorsunuz?

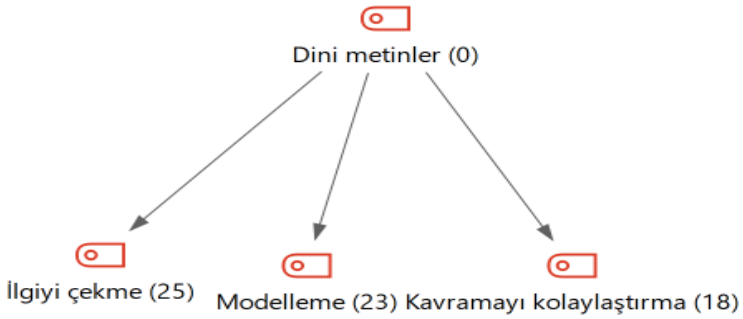
Sınıf içi gözlemler ve öğrencilerin sordukları sorular analiz edildiğinde, oturumların başlarında bilişsel alanın daha alt düzeyinde ve bağlamın dışına çıkmayan ayrıntı sorular sorulduğunu söyleyebiliriz. İlerleyen haftalarda daha genel ve karşılaştırmaya dayalı analitik soruların giderek çoğaldığı gözlenmektedir.

Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

8. Araştırma sorusu: Deney grubundaki çocuklar için felsefe oturumlarında kullanılan materyallerin öğrencilerin dini düşüncelerinin gelişimine etkisi nasıldır?

Çocuklar için felsefe oturumlarında, sınıf içi tartışma ve diyalogların çerçevesini ve bağlamını belirlemek için peygamber kıssaları uyaran olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin en fazla görüş belirttikleri konulardan biri de bu metinlerin işlevine yönelik idi. *Dini metinler* temasına ilişkin alt temalar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. Dini metinler temasına ait grafik



İlgiyi çekme alt teması öğrencilerin bu temada en çok görüş belirttikleri alandır. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

> *Peygamber kıssaları bilgi içeren ve kendi yaptıklarımızı sorgulamamıza yarayan önemli şeyler bana göre. Din dersi için farklı bir etkinlik ve işleme tarzı. Bana göre yararlı ve ilgi çekiciydi.* – 25MA
>
> *Kıssaları seviyorum güzel hikâyelerdi ve onlar hakkında konuşması eğlenceli ama görsellerle desteklense daha iyi olurdu.* – GR56
>
> *Kıssayı okumak ve dinlemek güzeldi. İslam'ı bu vesileyle öğreniyorum.* – 06YD
>
> *Peygamberlerin hikâyelerinden birçok şey öğrendim ve hem kendi sorularımın hem de arkadaşlarımın sordukları ve benim merak ettiğim soruların cevaplarını buldum.* – EN36
>
> *Kıssadan yola çıkarak merak ettiğimiz soruları tartışmak çok güzel bir yöntem.* – SA14
>
> *Daha önce duymadığım kıssaları öğrendim. Bana çok iyi geldi. Bu kıssalar bana dini yönden çok faydalı oldu.* – SM24
>
> *Kaynakları gayet iyiydi. Ders içi etkileşime aracılık ettiler.* – Z6O4

Bu görüşlerden yola çıkarak peygamber kıssalarının, öğrencilerin ilgisini çektiği, ele alınan konunun sıkılmadan eğlenceli bir şekilde tartışılmasını sağladıkları anlaşılmaktadır.

Modelleme alt teması öğrencilerin metinlerde yer alan kahramanlara yönelik görüşlerini ve onları kendi hayatlarına transfer etmelerine dair ifadeleri içermektedir. Bunlardan bazıları şöyledir:

Peygamberlerin bir konu hakkındaki en değerli örnekler olduğunu düşünüyorum, bu yüzden konuyu anlamamda bana kolaylık sağladılar. – SA14

Peygamberlerin hayatını ve neler yapmamız gerektiğini öğrendim. – AC20

Hz. İbrahim'in sorgulayışını beğendim. – ÇA24

Peygamberlerin mücadeleleri, yılmadan usanmadan İslam'ı yayması bana ilham verdi. – FS36

İbrahim peygamberin Allah'ı nasıl bulduğunu anladım. İbrahim peygamber gibi sorgulamak isterim. – GG09

Her insan hata yapabilir (Hz Yunus). Önemli olan bu hatalardan ders çıkarmamız ve bir daha yapmamaktır. – İM45

Davut'un Calut'u yenmesi hoşuma gitti. – KÇ44

Kıssa ile başarılı olmanın nasıl olacağını öğrendim (Hz. Davut). Bu yöntemde merak ettiğim sorulara cevap buluyorum. – MA10

Peygamber kıssalarının yaşanmış insan hikâyeleri olması, özellikle dini bağlılıkları güçlü olan öğrencilerin onları kendilerine rol model olarak görmelerine yol açtığı anlaşılmaktadır.

Dini metinlerin öğrenciler açısından faydalarından biri öğrenmelerini kılavuzlamaları ve kolaylaştırmalarıdır. *Kavramayı kolaylaştırma* alt temasına ait bazı öğrenci görüşleri ise şöyledir:

Kıssaların daha önceden yaşanmış olması ve somut örneklerle desteklenmesi konuyu anlamam açısından kolaylık sağladı. – 29EG

Kaynakları beğendim. Kısa, açık ve anlaşılır olması anlamamızı kolaylaştırıyor ve bilgilerimin kalıcı olmasını sağlıyor. – 55EA

Peygamber hikâyeleri bence çok güzeldi. Bunlar sayesinde konuyu sıkılmadan anladım. – EN36

Kıssaları çok sevdim. Yaşanmış bir takım olayları yorumlamak bir konuyu daha iyi anlamamıza yardımcı olur. – 06YD

Kıssalar daha çok aklımda kalıyor ve bu sayede severek öğreniyorum. - GR56

Hikâyeler güzeldi ama detayları çok azdı. Konuyu anlamda çok yardımcı oldu. - A4F3

Peygamber kıssaları İslam dinini öğrenmek için çok eğitici kaynaklardı bence. Birinci elden anlatılan kıssalar olduğu için konunun daha kolay anlaşılmasını sağlıyordu. – FS36

Hem okuyup hem de soru sormamız konuyu anlamamızda çok yardımcı oldu. – MA10

Kıssalarda peygamberlerin gönderildiği kavimlerin başından geçen olayları öğrendim. Dinimi öğrenmem açısından bana çok yararlı oldu. – SM24

Peygamber kıssalarından örnekler verilmesi bazı kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdı. – Z6O4

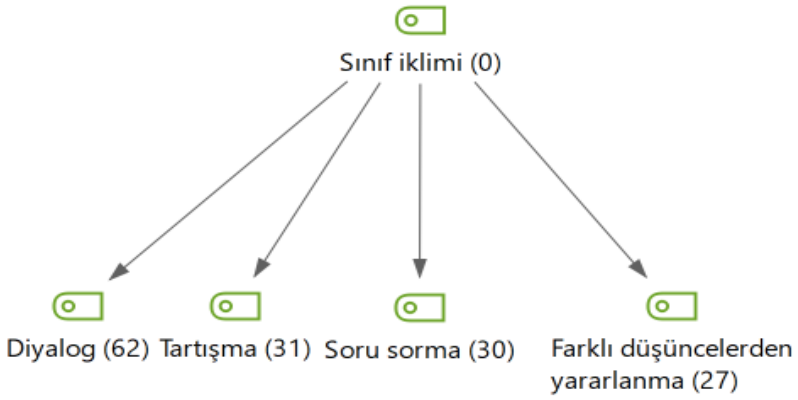
Bu görüşlerden yola çıkarak genel olarak peygamber kıssalarının öğrencilerin dini kavramları anlamalarında kolaylık sağladıkları söylenebilir.

Dokuzuncu araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

9. Araştırma sorusu: Deney grubundaki çocuklar için felsefe etkinlikleri öğrencilerin tutumlarını ne yönde etkilemektedir?

Çocuklar için felsefe etkinlikleri sırasında öğrencilerin en fazla görüş belirttikleri konu bu yöntemin sınıf iklimine olan etkisiyle ilgilidir. Bu nedenle ana temalardan birisi *sınıf iklimi* olarak belirlenmiştir. Bu ana tema dört alt temadan oluşmaktadır. Bunlar: diyalog, tartışma, soru sorma ve farklı düşüncelerden yararlanma. Bu temaya ait grafik ve frekans dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 18. Sınıf iklimi temasına ait grafik



Diyalog bu temanın frekansı en fazla olan alt temasıdır. Öğrenciler her hafta oturumlar sonunda tutulan günlüklerde özellikle bu konuya değinmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Diyaloglar çok eğlenceli geçti, soru sormayı, yorum yapmayı daha etkili hale getirdi. – AC20

Derslerdeki diyaloglar bence güzeldi. Çünkü kendi fikirlerimizi belirterek soru sormamız ve cevap vermemiz sayesinde yanlış bildiklerimizi düzelttik, bilmediklerimizi öğrendik ve eğlendik. – EC26

Gayet güzel ve akıcı diyaloglar vardı. Bu yüzden ders daha iyi işleniyordu. – EN16

Eğer derslerde biraz daha katılım sağlansaydı aslında daha verimli ve eğlenceli geçebilirdi. Ama katıldığımız kadarıyla da eğlenceliydi. Tabi insanın yüreğine dokunan şeyler de oluyordu. – FS36

Akıcı ve rahat diyaloglar kurulduğu için dersi daha iyi anladığımı ve dersten sıkılmadığımı söyleyebilirim. – İB44

Öğretmenimle bir arkadaş gibi konuşup tartışmak güzel hissettirdi. – İE75

Derslerdeki diyaloglar öğretmen öğrenci arasında geçtiği için mutluluk duydum. – İS06

Konular tartışmaya açık ve diyalog şeklinde geçtiği için verimliydi. – KD14

Hocanın ders anlatıyor gibi değil de bizimle sohbet ediyor gibi davranması güzel. – KE13

Hocamızın ve arkadaşlarımızın sorulara verdiği cevaplar gerçekten çok iyiydi. Öğretmen öğrenci arasındaki diyalog yöntemiyle ders konuları daha anlaşılıyor. – SÜ31

Dersteki öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim hoşuma gitti. – Z6O4

Derste konu ile ilgili ayrıntılı sohbet etmemiz ve bilmediğimiz her bir soruya bir cevap bulabilmemiz güzel. – 06YD

Herkesin kendi düşüncesini özgürce söyleyebilmesini beğendim. – 25MA

Güzel ve anlamlı diyaloglar kuruldu. Bazen gerecekten güzel konulardan güzel tartışmalar ve diyaloglar oluyor, bu açıdan güzel. – A4F3

Öğrenci görüşlerine bakıldığında diyalog temelli sınıf ikliminin öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı yorumu yapılabilir. Ayrıca diyalogların öğrenmeyi kalıcı ve eğlenceli hale getirdiği anlaşılmaktadır.

Tartışma, sınıf iklimi temasının bir diğer alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

> *Bana göre sorduğum sorular hakkında kesin cevaplar almadım ama konular hakkında tartışmayı seviyorum.* – GR56
>
> *Aklımda soru işareti bulundurduğum konular, tartışılan sorular sayesinde açıklığa kavuştu. – 29EG*
>
> *Sınıfça tartışma ve soru cevap yöntemini beğeniyorum.* – EC26
>
> *Öğretmenimizin bizimle birlikte konuyu eğlenceli bir şekilde tartışması güzeldi.* – GG09
>
> *Konuların sınıfça konuşulup tartışılması daha kalıcı ve yararlı oldu.* – İE75
>
> *Konular tartışmaya açık ve diyalog şeklinde geçtiği için verimliydi.* – KD14
>
> *Bilgileri ezber vs. yoluyla değil de okuma ve tartışma yoluyla yapmamız çok iyiydi, hem kolay hem de akılda kalıcıydı.* – KE13
>
> *Tartışarak bulma yöntemi sıkılmayı engelliyor ve tartışan kişiler dışında dinleyenler de konuyu anlayabiliyor.* – N2Ü8
>
> *Tartışılan konuların bazıları aklımdaki soruları cevaplamama yardımcı oldu.* – SÜ31

Tartışma alt temasında ifade edilen görüşler incelendiğinde öğrencilerin konuları farklı açılardan ele alarak kritik etmekten hoşlandıklarını söylemek mümkündür.

Oturumlar boyunca her hafta öğrencilere konuyla ilgili kıssayı dinledikten sonra, metinde ela alınan kavramları birer soruya dönüştürmeleri için zaman tanınmış, sorular yazılı olarak alınmıştır. Bu sorulara ilişkin öğrencilere ait görüşler s*oru sorma* alt temasında birleştirilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

> *Sorduğum soruların sorgulayıcı, meraklı tarafımı açığa çıkardığını düşünüyorum.* – 25MA
>
> *Konunun sorularla desteklenerek açıklığa kavuşturulması, herkesin konuyla ilgili kendi sorularını oluşturması ve tartışması güzeldi. Derslerde bizler tarafından sorulan sorular dersi hem eğlenceli hale getirdi hem de öğrendiklerimizin kalıcı olmasını sağladı.* – 29EG

Sorularım uzun uzun tartışıldı ve açıklandı. Diğerlerinin soruları genelde mantığa dayalıydı, bazıları çok saçmaydı. – AC20

Farklı farklı konular hakkında sorular olduğundan dolayı dini düşüncemin gelişip ilerlediğini düşünüyorum. – EC26

Hem kendi sorularımın hem de arkadaşlarımın sordukları ve benim merak ettiğim soruların cevaplarını buldum. – EN36

Genelde psikolojik çözümlemeye dayalı öznel sorular sordum. Bence sorular iyi ve mantıklıydı. Aslında doğru ve güzel anlaşılsaydı daha iyiydi. – FS36

Rahat bir şekilde soru sormamız dersi anlamamızı kolaylaştırdı. – İB44

Soru sorma alt temasındaki görüşlerden yola çıkarak, öğrencilerin soru sormaktan zevk aldıkları, hem kendi sorularına hem de başkalarının sorularına verilen cevaplardan birçok şey öğrendikleri yorumunu yapmak mümkündür.

Farklı düşüncelerden yararlanma alt teması öğrencilerin tartışılan konularla ilgili arkadaşlarının düşüncelerine verdikleri tepkileri içermektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Konuların farklı açılardan ele alınması hayatta önemli olan ancak kimi zaman fark edemediğimiz konuları veya yanlışlarımızı görmemizi sağlar. Bu açıdan dersler faydalı oldu. – 06YD

Farklı düşüncelere açık birisiyim. Mesela İslami düşüncelere sahip olmayan bir felsefecinin felsefi yaklaşımını benimseyebilir ya da bazı düşüncelerine katılabilirim. – A4F3

Diğer insanların görüşlerine açığım. Çünkü doğru bildiğim yanlışlarımı düzelttiklerinde o yanlışı bir daha yapmamaya çalışırım. – EC26

Bir şey yaparken tek başımıza karar vermek yerine başkalarının da fikrini sormalıyız. – GG09

Diğer insanların görüşlerine saygım var. Örneğin ikilemde kaldığım bir konuda aileme ve arkadaşlarıma danışır, fikirlerimiz farklı olsa da saygı duyarım. – KE13

Onları dinliyorum ve eğer düşünceleri doğruysa ben de bunun üzerine onlara hak verebilirim. – MA10

Kendi fikirlerimi söyleyebilmek ve arkadaşlarımın fikirlerini duyabilmek güzeldi. Bir konu hakkında mutlaka başkalarının görüşlerine de başvurmalıyız. – SA14

Eleştiriye ve diğer insanların görüşlerine açık biriyim. Eleştiri olumsuz yönde olursa kendimi düzeltmeye geliştirmeye çalışırım. – Z6O4

Eğer bir konu hakkında bilgiliysem ve bu bilgilerimin doğruluk değeri yüksekse başka görüşlerle ilgilenmem. Eğer bilgi sahibi değilsem de saygıyla dinlerim. Benim için değer vermediğim insanların görüş veya düşünceleri bir önem teşkil etmiyor. – 55EA

Bu görüşlerden yola çıkarak genel olarak öğrencilerin farklı düşüncelere açık oldukları söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirildiği bu sonuç bölümünde öncelikle nicel ve nitel bulgular birleştirilerek genel bir yargıya varılmıştır. Bu başlıkta ayrıca çocuklar için felsefe ve dini bağlılıkların gelişimine, çocuklar için felsefe programının soru sorma ve entelektüel becerilerin gelişimine, çocuklar için felsefe programında kullanılan dini materyallerin kullanımına ve çocuklar için felsefe programı ve sınıf ikliminin oluşumuna yönelik tartışmalar ele alınmıştır. Her bir başlıkla ilgili tartışılan kavramların dışına çıkılmamaya gayret edilerek araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiş ve ikincil literatür bağlamındaki tartışmalara da değinilmiştir. Son olarak bu araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak özetlenmiş ve ileride yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Nicel ve nitel bulguların ilişkilendirilmesi

Çocuklar için felsefe eğitim programının dini düşünce gelişimine etkisinin ele alındığı bu çalışma, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı deneysel bir araştırmadır. Çalışma yakınsayan paralel desende bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın nicel boyutunda dini düşünce gelişiminde kesinlik, gerilim, dönüşüm ve esneklik alt başlıkları üzerinde durulmuş ve 12 haftalık deneysel çalışma sürecinde çocuklar için felsefe programının dini düşüncenin bu boyutları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında deney grubunun işlem sonrası elde ettiği ortalamaların işlem öncesine göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Dolayısıyla uygulanan program öğrencilerin dini düşüncelerini pozitif yönde etkilemiştir. Kontrol grubuyla kıyaslandığında deney grubunun daha yüksek ortalamalara sahip olduğu ve iki grup arasında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde ise deney grubunun kesin ve dönüşen inanç şemalarında ön test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmasına rağmen gerilimli ve esnek inanç şemalarında önemli bir değişim olmamıştır. Kontrol grubuyla kıyaslandığında ise deney grubunun gerilimli ve dönüşen inanç şemalarında daha yüksek

ortalamalara sahip olduğu ve aralarında anlamlı bir farkın oluştuğu, ancak kesin ve esnek inanç şemalarında bu farkın oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel bulguları için veriler kodlanarak temalara ulaşılmış ve bu temalar daha geniş kategoriler altında birleştirilmiştir. Bu kodlamalardan elde edilen temalar ve kategoriler incelendiğinde genel olarak çocuklar için felsefe eğitim programının dini konuları ele alırken çok yönlü bir bakış açısı kazandırmada etkili olduğu, anlamayı kolaylaştırdığı, dini konuları sorgulayarak öğrenmeye teşvik ettiği, farkındalığı arttırdığı, gündelik hayatla ilişkilendirmeye yardımcı olduğu, yorum yapma becerilerine ve düşüncelerini temellendirmeye katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencileri dini düşünceleri üzerine düşünmeye yönelttiği, ancak dini bağlılıkları zayıflatmadığı görülmektedir. Diğer taraftan bu yaklaşımın diyalog yöntemiyle farklı düşüncelerden yararlanmayı kolaylaştırarak, soru sormaya teşvik ettiği, dolayısıyla sınıf ikliminin oluşumuna olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Son olarak çalışmada kullanılan peygamber kıssalarının tartışmanın bağlamını ve yönünü belirlemede etkili olduğu, ilgi çekici ve kavramayı kolaylaştırdığı belirtilmelidir.

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular aşağıda maddeler halinde birleştirilerek şu yargılara ulaşılmıştır:

1. Çocuklar için felsefe eğitim programının düşünce gelişimine olduğu kadar dini düşüncenin gelişimine olumlu katkı sağladığı açıktır. Dini kavramların eleştirel çok yönlü sorgulanması her şeyden önce dinin doğru anlaşılmasına katkı sağlar. Küçük yaşlardan itibaren çeşitli kaynaklardan edinilen dini bilgiler, çoğu zaman neden öyle olduğu araştırılmaksızın öylece kabul edilmektedir. Bu tür fikirlerin dönüşmesi, anlaşılır ve tutarlı bir zemine oturması için sorgulamaya dayalı felsefi yaklaşım önemli bir araçtır. Felsefi sorgulama dini düşüncelerin temellendirilmesini, yorumlanmasını ve eleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Dini inanç her ne kadar teslim olmayı gerektirse de olur olmaz her şeye teslim olmamayı öğretecek eleştirel, çok yönlü din eğitimi yaklaşımı birçok amaca matuftur.

2. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden anlaşıldığı üzere çocuklar için felsefe programı dini bağlılıklarda olumsuz bir etki meydana getirmemiştir. Bu yaklaşım bir düşünce eğitimi olarak tasarlanmıştır ve temel amacı düşünceyi eğitmektir. Bu nedenle dini düşünceye yöneltilen eleştiriler ve farklı yaklaşım, bireylerin dini değerlere

bağlılıklarında herhangi bir değişim meydana getirmemiş, daha çok dini düşüncenin altındaki nedenlerin kavranmasını sağlamıştır. Dinde göreceliliği teşvik ettiğine dair bazı söylemlerin aksine bu tür bir yaklaşım doğru nedenleri bulmaya yardımcı olmaktadır. İslam gibi tevhit inancına dayalı bir din, hakikati arayana daha sağlam nedenler sunmakta, bir takım teolojik varsayımları daha derli toplu bir şekilde rasyonel araçlarla ortaya koyabilmektedir.

3. Çocuklar için felsefe programı dini düşünce ve yaşayışta bireysel otonomiyi teşvik etmekte, bunu rasyonel bir zemine oturtmaktadır. Sorgulama topluluklarında diyalog yönteminin kazandırmış olduğu bir takım sosyal becerilerin yanında, her bir bireyin biricikliği içinde kendisini ve inancını ifade etmesi, bunu savunması veya eleştirmesi önem arz etmektedir. Bu yönüyle her bir fikir ve bakış kendi içinde değerlidir. Din eğitiminin de amacı tek tip bireyler yetiştirmek, aklı dışlayarak korkuyu yaymak değildir. Din eğitimi temelini cehalette ve bağnazlıkta bulmaz. Aksine bireye kendi potansiyelini tanıtarak değerli olduğunu ona gösterir. Din eğitiminde kurulacak diyalog ortamıyla bireylerin dini tecrübelerini paylaşması, aynı tecrübelerin başkaları tarafından da paylaşıldığını görmelerine yardımcı olduğu kadar bir konudaki farklı yönlerin görülmesine de katkı sağlayacaktır. Her bir katkı bireyin kendisini duygu ve düşünce bakımından inşa etmesinde yeni imkânlar sunacaktır.

4. Son olarak P4C'nin sınıf pratiği, günümüz eğitiminin ihtiyaç duyduğu pedagojik ve demokratik değerlere sahiptir. Lipman tarafından sorgulama topluluğu olarak ifade edilen diyalog temelli yaklaşımın bir takım zihinsel becerilerin yanında sosyo iletişimsel bir takım hedefleri de vardır. Hoşgörü, saygı ve empati gibi bazı demokratik değerlerin yanında, kendini ifade etme, öz güven gibi bireysel becerileri de kazandırmaktadır. Bir takım dini materyallerle desteklenen bu eğitim uygulaması yeterli donanıma sahip eğitimciler aracılığıyla uygulandığında, eğitimi daha eğlenceli ve anlaşılır kılmaktadır. Genellikle soyut ve buyurgan bir yaklaşımla sunulan dini değerler, öğrencilerde beklenen etkiyi bırakmamakta, dini kendisinden çok başkasıyla ilgili bir olgu olarak görmelerine neden olmaktadır. Dini konular yaşanmış hikâyeler veya bazı güncel materyallerle (kısa film, resim vs.) desteklenerek sunulduğunda kalıcılık artmaktadır. Özellikle bu çalışmada kullanılan peygamber kıssalarının bu amaca uygun içeriklere sahip olduğu belirtilmelidir.

5.2. Sonuç ve tartışma

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulguların ele alındığı bu bölümde, bulgular bir bütün olarak birbirini destekleyecek şekilde ele alınmıştır. Ayrıca literatürdeki diğer sonuç ve tartışmalara yer verilerek elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Çalışmanın temel problemine ve amaçlarına uygun olarak araştırma sorularına yönelik tartışmalar sadeleştirilerek dört başlık altında sunulmuştur. Buna göre ilk olarak çocuklar için felsefe ve dini bağlılıkların gelişimine, sonra soru sorma ve entelektüel becerilerin gelişimine, daha sonra dini materyallerin kullanımına, son olarak da sınıf ikliminin oluşumuna yönelik sonuç ve tartışmalara değinilmiştir. Yerine göre geçişler yapılarak diğer başlıklardaki bulgu ve tartışmalara da atıf yapılmıştır.

5.2.1. Çocuklar için felsefe programı ve dini bağlılıkların gelişimine yönelik sonuç ve tartışma

Bu çalışmanın temel problemlerinden biri öğrencilerin dini bağlılıklarındaki gelişimin ne yönde olduğunu belirlemektir. Uygulanan program dini bağlılıkların niteliğinde ve içeriğinde nasıl bir değişim meydana getirmiştir? Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubunun inançta kesinlik, gerilim ve dönüşüm alt ölçeklerinden ön-testlere göre anlamlı skorlar elde ettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 12, 13). Ayrıca dini düşüncedeki değişimi ortaya koyan haftalık günlüklerde öğrenciler en çok dini düşüncelerinde herhangi bir değişim olmadığını, en az ise dini düşüncelerinde belirsizlik oluştuğunu ifade etmişlerdir (Bkz. Tablo 15). Tematik kodlamada ise inançta kesinlik ve dönüşüm temalarının en fazla kodlandığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları bir yandan öğrencilerin dini bağlılıklarının arttığını ortaya koyarken, diğer taraftan dini bağlılıkların niteliğinde bir dönüşümün olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada kullanılan alt ölçeklerden kesin inanç ölçeği Mitsel-literal inanç basamağını, gerilimli ve dönüşüm alt ölçekleri bireysel inanç basamağını, esnek diye isimlendirilen alt ölçek ise birleştirici inanç basamağını ölçmektedir. Bu ölçeklerden alınan sonuçların kendi aralarındaki korelasyonuna dayalı olarak bireyin hangi inanç basamağının özelliklerini taşıdığı belirlenmektedir. Gerilimli inancı ölçen maddelerin yapısı sorgulamayı, dolayısıyla rasyonel olmayı barındırdığı için aynı zamanda bireysel yansıtıcı inancın göstergesi de olabilmektedir (Ok, 2012: 130). Gerilimli inançla birlikte dönüşüm ölçeğinden yüksek ortalamaların oluşmuş olması da bu veriyi desteklemektedir.

Ok'a göre (2012: 131) bireysel yansıtıcı düşünce inançta dönüşümü de beraberinde getirmelidir. İnanç gelişimini ölçtüğü varsayılan bu ölçeklerde öğrencilerin almış oldukları ortalamaların ilk ölçüme göre daha yüksek olması inanç gelişiminde artış olduğunu göstermektedir.

Literatürde çocuklar için felsefe programının din eğitimine uygulanmasına yönelik çalışmalar genellikle teorik bir anlayışla ele alınmış ve bu yaklaşımın din eğitimine katacağı muhtemel katkılardan bahsedilmiştir (Bkz.; Hannam, 2012; Pihlgren, 2015). Bu durum daha çok Batı'daki araştırmalar için geçerlidir. Diğer taraftan Batı'da yapılan din eğitimindeki uygulamalı çalışmalar, bir dinin inançlarını sorgulama konusu etmekten çok ahlaki bazı kavramlara odaklanmaktadır. Bunun muhtemel sebeplerinden biri Batı'da hâkim olan Hristiyan dini geleneğin yapısı ve diğeri ise çoğulcu bir anlayışla yürütülen din eğitimi yaklaşımıdır. Örneğin din eğitimi ile P4C konusunda yapılmış çalışmaları meta analiz yöntemiyle değerlendiren Gregory - Oliverio (2018), herhangi bir uygulamalı çalışmaya değinmemiş, bazı karşılaştırmalardan bahsetmekle yetinmiştir. Çok az sayıdaki uygulamalı araştırma ise daha çok din dersine karşı tutum, iletişim becerileri, işbirliği, duygularını ifade etme becerilerini ölçmeye yöneliktir (Bkz.; Asha Lancaster, 2015; Thwaites, 2005).

Bu araştırmada elde edilen bulgular Lipman'ın P4C yaklaşımının dini bağlılıklarda yıkıcı bir etkisinin olmadığı savını desteklemektedir. Lipman'a göre (1980: 107) felsefi sorgulamaya dayalı bir ders, çocukların kendi inançlarını netleştirebilecekleri ve daha sağlam nedenler bulabilecekleri bir amaca hizmet etmelidir. Amaç çocukların inançlarını değiştirmek değil, inançları için daha iyi ve daha yeterli nedenler bulmalarına yardımcı olmaktır. Dahası, sahip oldukları inançlara bağlılıklarını temellendirmelerine yardımcı olacak konularda onları desteklemektir. Bu nedenle Lipman'a göre, (1980: 108) sorgulama pedagojisine katılan öğrencilerin çoğunun temel değerlere bakışı değişmemektedir. Lipman tarafından ortaya konulan bu durum araştırmamızın bulgularıyla paralellik arzetmektedir. Öğrenciler *dini düşüncendeki değişimi nasıl ifade edersin?* Sorusuna en fazla, 'herhangi bir değişim olmadı (126)' cevabını verirken, en az verdikleri cevap 'inancımda belirsizlik oluştu (5)' şeklindedir. Nitel verilerden elde edilen bulgularda özellikle öğrenciler sık sık mucizelerden etkilendiklerini ve inançlarına bağlılıklarının arttığını belirtmişlerdir. İnanç gelişimi temasının alt temalarına

bakıldığında inançta kesinlik alt temasının en fazla kodlanmış olması bir başka destekleyici veridir.

Kesin inancın deney grubunda artış göstermesini, kontrol grubunda ise değişmemiş olmasını, kontrol grubu öğrencilerinin daha az çelişki yaşamış olmasına bağlamak da mümkündür. Diğer taraftan kesin inançta deney grubunun yüksek ortalamalara sahip olması, inançta yaşanan bazı çelişki ve farklı yorumların bireylerin inançlarına daha fazla bağlanmasına neden olmasıyla açıklanabilir. Festinger ve arkadaşları (1956: 3) uyumsuzluk teorisi (dissonance theory) olarak adlandırılan bir yaklaşımdan bahsetmektedir. Uyumsuzluk teorisine göre bir birey bütün kalbiyle bir şeye inanırsa, kendisine inancının yanlış olduğuna dair açık ve yadsınamaz kanıtlar sunulsa bile, bırakın inancının sarsılmasını, aksine inançlarının gerçekliğine her zamankinden daha fazla ikna olacaktır. Bu düşünceye paralel bir çalışmada Batson, (1975: 180, 184) kiliseye bağlı bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerle şöyle bir deneysel çalışma yapar: Ön-testleri uyguladıktan sonra yeni bir yazma doküman bulunduğunu ve burada İncil'in gerçekte Allah'ın sözü olmadığı, uydurma olduğu, İsa'nın peygamber olmadığı şeklinde bazı açıklamalarda bulunur. Yaptığı son-test sonucunda söz konusu olumsuz duruma rağmen öğrencilerin dini inançlarına bağlılık düzeylerinin ön-teste göre daha da arttığı ortaya çıkar. Batson, bu durumu inancına bağlılık düzeyi yüksek bireylerin, inancı sarsmaya yönelik bu tür girişimlerin ters tepki meydana getirmesine, dolayısıyla da onu başlangıç pozisyonuna göre daha da ateşli bir şekilde bağlılığa götürmesine yormaktadır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından yürütülen uygulama sürecinde, tamamı Müslüman olan öğrencilere Kur'an kıssalarında geçen kavram ve konular, üzerinde soru sorarak ve farklı açılardan bakmalarını sağlayacak şekilde sunulmuştur. Zaman zaman öğrencilerde kafa karışıklığına neden olacak tartışmalar yaşansa da bu durum kabul edilebilir sınırlar içinde kalmıştır. Bu nedenle Batson ve diğerlerinin ifade ettiği türden bir ters şoktan bahsedilemez. Ancak tartışma sürecinde verilen farklı örnekler ve diğer dinlerle ilgili Kur'an kıssalarının ortaya koyduğu argümanların, öğrencileri kendi inançlarına bağlılık konusunda motive etmiş olabilir. Nitekim nitel verilere bakıldığında kesin inanç teması bu tarz ifadeleri içermektedir ve bu tema inanç gelişimi kategorisinin frekansı en fazla olan temasıdır.

Bu çalışmanın ilginç bulgularından birisi de bazı öğrencilerin insanın bilgisinin sınırları ile dini bilginin doğasına ilişkin ifadeleridir. Örneğin, *"İnsanın her konuda bilgi*

sahibi olamayacağını ve bildiğimiz kadarının bazen daha yararlı olacağını öğrendim. (FS36)" şeklindeki bu ifade insanın bilgisinin sınırlarına göndermede bulunurken, *"Aklı aşan durumların saçma görülmeden dinin getirdiği çözüme bakılması gerektiğini öğrendim ve dini düşüncem gelişti. Dinin yaratılışla ilgili ortaya koyduğu bakış açısı ilgimi çekti.* (HK07)" diyen bir başka öğrenci, dini bilginin aklı aşan yönünü vurgulamaktadır. İnsan aklının ilerleyemediği durumlarda kaynağın güvenilir olması gerektiğini ifade eden bir diğer öğrenci şunu ifade etmiştir: *"Aklı aşan durumlarda doğru kaynak önemlidir.* (SM24)". Bu ifadeler araştırma bulgularında ortaya çıkan dini bağlılıklardaki artışla örtüşmektedir. Öğrenciler düşünce boyutunda ortaya çıkan belirsizlikleri ve çelişkileri dinden kaynaklanan bir eksiklik olarak görüp ondan uzaklaşmak yerine dine yönelerek çözme eğilimindedir.

Dönüşüm ve gerilimli inanç ölçeklerinin ilk ölçüme göre yüksek ortalamalara sahip olması öğrencilerin mevcut dini düşüncelerini gözden geçirdikleri, bazı düşüncelerini revize ettikleri anlamına gelmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin ergenlik döneminde olmasından dolayı dönemin karakteristik özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Ergenlik dönemi dini düşüncede anlam arayışına denk gelmektedir (Elkind, 1970: 40). Bireyin dini duruşuyla ilgili bu seçim dönemi, Fowler'ın inanç gelişimi teorisinde Yapay - Geleneksel İnanç aşamasına denk gelmektedir (Fowler ve Dell, 2006). Yapay - Geleneksel inanç, orta çocuklukta görülen Tanrı'nın evrende bir adalet gücü olarak görüldüğü, iyilik yapanları mükâfatlandıran, kötülük yapanları cezalandıran Mitsel - Literal inancın aksine, Tanrı'ya ilişkin kişisel bir bakış açısına sahip olmayı ifade eder. Bu daha kişisel Tanrı görüşüne geçiş, ergenin dini bağlılığındaki değişim olasılığının yanı sıra kimlik gelişimindeki genel gelişimle birleştiğinde, dindarlıkta gelişimsel farklılıklara yol açabilmektedir (Davis ve Kiang, 2016: 533). Dolayısıyla dini düşüncede öylece kabul gören inançların giderek daha bilinçli ve bireysel bir yapıya bürünmesi söz konusudur. Felsefi sorgulamaya dayalı yaklaşımın dini düşüncedeki bu dönüşümü kolaylaştırdığı A4F3 tarafından şöyle ifade edilmiştir: "*Derslerde konuların ele alınış şekli dini konular hakkında daha çok düşünüp, sorgulamama ve kendi düşüncelerimi oluşturma yetimi geliştirdi. Farklı bakış açılarından bakmamı sağladı.*" Dini düşüncedeki hızlı dönüşümlerin ve din değiştirmenin sıklıkla ergenlik döneminin ortalarından itibaren gerçekleştiği ileri sürülmektedir (Levenson vd., 2005:152). Mantığın dini inançlara uygulanması, bir

yandan dini inançlarda ortaya çıkan çelişkilere işaret edebiliyorken, diğer yandan akli düzlemde tutarlı bir dini sistem (bir teoloji), hakikati arayanın aklına daha uygun gelebilir ve onu ikna edebilir (Dupuis, 1979: 62-63; Jenkins, 1986: 26). Felsefi sorgulamaya dayanıklı, tutarlı bir dini düşünce ergenlerin anlam arayışını kolaylaştırabilir. P4C, öğrencilerin tutarsız ve neden öyle olduğu ile ilgili yeterli gerekçelere sahip olmadığı inançlarını ayıklamada ve temellendirmede işlevseldir. Dini düşüncede meydana gelen bu dönüşüm yukarıda ifade edildiği gibi bireysel- yansıtıcı inancın da göstergesi olabilmektedir. Dolayısıyla çocuklar için felsefe yaklaşımının, geleneksel inançtan bireysel inanca giden süreçte, bireye özgü, kişilik haline getirilmiş bir inancı meydana getirmesine yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle P4C yaklaşımının dini bağlılıklara etkisine yönelik sınırlı sayıda çalışmadaki tartışmalar ve tarafımızca yapılan çalışmada ortaya çıkan araştırma bulgularından hareketle, bireyin dini inancını tahrip etmeyi hedeflemeyen, yani yıkıcı olmayan felsefi yaklaşımın dini bağlılıkların içeriğini geliştirdiği söylenebilir. Günümüzdeki tipik Müslüman toplumlarında Müslümanların inançlarından şüphe etmelerine neden olabilecek bir tehdit olarak görüldüğü için aşırı sorgulama önerilmese de (Preece ve Juperi, 2014: 32), kendi içinde tutarlı bir teolojik sistem olan İslam'ın uygun bir yaklaşımla kritik edilmesinde bir sakınca görülmemektedir. İslam geleneğinde kabul edilebilir ve kabul edilemez sorular arasındaki sınır konusunda belirsizlik var gibi görünse de, bu durum samimi bilgi arayışı içinde soru soran birey için bir engel teşkil etmemelidir. Bu çalışmanın nicel ve nitel verilerinin ortaya koyduğu üzere dini konuları anlamak için öğrencilerin sordukları sorular ve yapılan tartışmalar dini bağların zayıflamasına neden olmamış, bilakis inançlarının altındaki nedenleri kavramalarını kolaylaştırmış görünmektedir.

5.2.2. Çocuklar için felsefe programının soru sorma ve entelektüel becerilerin gelişimine yönelik sonuç ve tartışma

Bu çalışmanın bir diğer alt problemi uygulanan programın öğrencilerin soru sorma ve entelektüel becerilerindeki gelişimine etkisini ortaya koymaktır. P4C eğitim programının öğrencilerin anlama, sorgulama (eleştirme), farkına varma, günlük hayatla ilişkilendirme, yorumlama ve düşüncelerini temellendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 14). Öğrencilerin oturumlarda sormuş oldukları sorular dört haftalık periyotlara ayrılarak değerlendirilmiş, buna göre öğrencilerin

sordukları sorularda Bloom taksonomisine göre ifade edilirse giderek daha üst düzey sorular sordukları görülmektedir. Tüm bu bulgular göz önüne alındığında çocuklar için felsefe eğitim programının entelektüel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiği söylenebilir.

Literatürde çocuklar için felsefe yaklaşımının İslam din eğitimi ve ahlak eğitiminde kullanımına yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir kısmı Malezya'da, (Bkz., Alias ,2017; Hamzah, 2018; Zulkifli ve Haşim, 2019; Hussien vd., 2021) bir kısmı da İran'da (bkz., Marashi, 2008; Naji, 2017) yapılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, araştırmamızdan elde edilen bulgularla büyük oranda örtüşmektedir. Örneğin Juperi (2011), İslam eğitiminde felsefi yaklaşımın ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinin gelişimine etkileri üzerine bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada öğrencilerin, Bloom'un analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini giderek daha fazla kullandıkları ve soru oluşturma ve soru sorma yeteneklerinde önemli gelişmeler gösterdikleri ortaya konmuştur (Ayrıca Bkz. Marashi, 2008; Ventista, 2019). Benzer bir sonuç çocuklar için felsefe yaklaşımının Malezya'da yerel düzlemde yeniden yapılandırılması ve markalaştırılmasıyla (Hikmet Pedegojisi) İslam din eğiminde ve ahlak eğitiminde uygulanmasından sonra da elde edilmiştir. Zulkifli ve Haşim, (2019: 58) bu programın uygulanmasının bir sonucu olarak öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştiğini, zamanla daha üst düzey sorular sorduklarını belirtmektedir. Soru sorma becerilerinin gelişimiyle ilgili şu ifade bizim çalışmamız açısından önemli bir ipucudur: *Sorduğum soruların gittikçe daha iyi olduğunu görmek beni mutlu ediyor* (FS36). Alias (2017) Kur'an kıssalarının kullanımıyla düşünmeyi öğretme ve çocuklar için felsefe ilişkisini nitel yöntemle ele aldığı tezinde, ilk olarak, derslerde Kur'an kıssalarını kullanmanın bilişsel davranışlar olan (a) genel sorgulama becerilerini, (b) açık fikirliliği, (c) akıl yürütme becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Alias bu araştırmada, öğrencilerin oturumlar boyunca başkalarına saygı duyma, açık fikirlilik ve akıl yürütme becerilerinin geliştiğini bulgulamıştır. Bulgular ayrıca öğrencilerin Kuran'daki kıssaları kendi hayat deneyimlerine uygulayabildiklerini ve ilişkilendirebildiklerini göstermektedir. Hashim ve arkadaşları (2014: 119) P4C yaklaşımını 7. Sınıftan 10. Sınıf seviyesine kadarki öğrencilere uygulamıştır. Araştırma bulguları uygulama sonrasında

P4C yaklaşımının öğrencilerin daha doğru düşünme ve akıl yürütme becerileri üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Lipman ve arkadaşları, (1980: 107) dini inanç, değer ve uygulamaların değerlendirilmesinin, bunların bilinçli bir şekilde anlaşılmasına bağlı olduğunu öne sürmektedir. Felsefi analiz, sahip oldukları inançlara bağlı kalarak öğrencilerin yüz yüze kaldığı inanç meselelerinin açıklığa kavuşturulması dâhil olmak üzere bu tür inançların, değerlerin ve uygulamaların netleştirilmesini içerir (Gregory ve Oliverio, 2018: 288). Hamzah, (2018: 272) ergenler üzerinde yapmış olduğu vaka çalışmasında dini öğretileri (akide) daha iyi anlamak için öğrencilerin, inançlarını savunabilecek, eleştirel incelemeye dayanabilecek kanıtlar üretebilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Hamzah'a göre etkili dini eğitim, dini öğretileri derinlemesine anlamak için yüksek mertebeden düşünme becerilerini teşvik etmeyi ve geliştirmeyi içermelidir. Bu yaklaşım, sağlam düşünce ve bilinçli davranışın temelini oluşturur. Hamzah elde ettiği bulgularda, öğrencilerin arkadaşları tarafından gündeme getirilen sorular ve konular hakkındaki tartışmalara aktif olarak katıldıklarını ve bu oturumlardan keyif aldıklarını belirtmiş, bu durumu felsefi yaklaşımın onları yüksek mertebeden düşünmeye teşvik etmesine bağlamıştır. Daha da önemlisi, öğrenciler dersleri iyi anladıklarını ifade etmiştir. Sorgulamaya dayalı diyalog pratiği ve yorumların gerekçelendirilerek ortaya konulduğu disiplinli bir tartışma yöntemiyle, çocuklar bir takım yeni fikirle tanışabilir ve bunları birlikte geliştirebilirler. Bu, onların karmaşık kavramlarla kollektif olarak mücadele etmelerine ve muhtemelen yeni fikirler üretmelerine yardımcı olur (Prescott, 2015: 36). Zulkifl ve Hashim, (2020: 41) P4C'nin ahlak eğitimi derslerinde eleştirel düşünme becerilerine etkisini ele aldığı deneysel çalışmasında iki ölçüm arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Buna göre P4C, aktif eğitim ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmenin yanı sıra eleştirel düşünmeyi geliştirmede de önemli bir etkiye sahiptir. Araştırma sonucunda P4C ahlak eğitiminde uygulanabilen pratik bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımının öncülerinden olan Sharp, (1983: 351-352) eğitimin bireye sosyalleşme ve özerklik (otonomi) diye iki katkısı olduğunu, bu nedenle de eğitimin aynı zamanda manevi bir boyuta da sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Sharp'a göre günümüz eğitim anlayışının en büyük tehlikelerinden biri, eğitimin otonom bireyler yetiştirme hedefinden vazgeçmesi ve kendisini sosyalleşme aracından başka bir şey olmayan bir aygıta dönüştürmesidir. Diğer taraftan din eğitiminin en önemli

hedeflerinden biri otonom bireyler meydana getirmek olduğu belirtilmelidir (Taşdelen, 2021:112). Bunu sağlamanın yolu, kararlarında inisiyatif alabilen, kendi değerlerini üretebilen bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Şahin, (2005:173: 180) Kuran'daki eğitim anlayışının, eğitim sürecinin başta bireyin dini öznelliği olmak üzere, genel kapasitesinin geliştirilmesi ile özdeşleştirildiğini ileri sürmektedir. Şahin, yaptığı araştırmada İngiltere'deki Müslüman ergenlerin, İslam'a güçlü bir duygusal bağlılıkları olmasına rağmen, İslam hakkındaki bilgi ve anlayış düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu ortya koymuştur. Bu durumu ise verilen din eğitiminin öğretmen-metin merkezli ve ezberlemeye dayalı olmasına bağlamaktadır. Buna dayalı olarak Şahin, din eğitiminin yeni nesil Müslümanların İslami eğitim ihtiyacına yeterince cevap veremediğini, ancak eleştirel ve diyalojik bir yaklaşımın bu ihtiyacı karşılayabileceğini ifade etmiştir.[*] Glaser'e göre (2012: 14) Yahudi din eğitiminin hedeflerinden biri, kendi kendine yeten (otonom) bireyler yetiştirmenin yanında öğrencileri hem aktif katılımcılar olmasını sağlamak, hem de parçası oldukları toplumun sorumluluğunu üstlenecek kişiler olarak eğitmektir. Bu nedenle özerkliğin (ve kimliğin) başkalarıyla olan iletişimle geliştirilmesi temel fikrine dayanan sorgulama toplulukları, bu hedefleri gerçekleştirmede oldukça etkilidir. Bir başka araştırmada Thwaites (2005: 5) anketlerden ve "yarı yapılandırılmış görüşmelerden" elde ettiği verilerde, P4C yaklaşımını derslerde kullanmanın bir sonucu olarak çocukların din eğitimi algısında ve derse karşı tutumunda önemli bir değişiklik olduğunu öne sürmektedir. Araştırmada öğrenciler din eğitimini şimdi çok daha kendine yakın gördüklerini belirtmiştir. Öğrenciler derslerde kendi düşüncelerini paylaştıkları ve arkadaşlarının katkılarından yararlandıkları için din eğitimini artık diğer insanlarla ilgili olmak yerine kendisiyle ilgili görmektedir. Hussien vd., (2021: 210) İslam din eğitimi dersinde 24 öğrenci ile yaptığı vaka çalışmasında, P4C yaklaşımının üst düzey düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişiminde olumlu değişikliklere yol açtığını, bununla birlikte öğrencilerin kendi düşüncelerini meydana getirmede daha bağımsız hale geldiğini ortaya koymuştur. Bu yetkinlikler vesilesiyle İslam hakkında derin bir anlayış geliştiren öğrencilerin, öğrendiklerini pratiğe çevirmeleri ve dolayısıyla İslami ilke ve değerleri içselleştirmeleri umulmaktadır. Benzer bir etki bizim çalışmamızda SM24 tarafından

[*] Kur'an'da eleştirel, diyalojik yaklaşıma dair daha ayrıntılı bir çalışma için ayrıca bkz., Gök, 2021: 105-114

şöyle ifade edilmiştir: "*Diğer insanların görüşlerine de önem vermek gerekir ama hemen her şeye inanmamak da gerekir. Öncelikle sorgulamak gerekir."*

Sonuç olarak, bir düşünme eğitimi olan çocuklar için felsefe, öğrencilerin soru sormasını açıkça talep eder ve bunu önemser. Doğru bilgiye giden süreçte soruların öğrencilerden gelmesi, düşünmeye yönlendirdiği kadar çözüm arayışına da iter. Düşünsel süreçlerin sürekli aktif olduğu böylesi bir yaklaşım çeşitli entelektüel becerilerin gelişimine katkı sağlayacaktır. P4C'nin çeşitli disiplinlerde uygulanmasından elde edilen bulgularda onun özellikle düşünceyi geliştirici yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Bizim çalışmamızda ortaya çıkan bulgular büyük ölçüde literatürdeki diğer sonuçlarla örtüşmektedir. Nitel bulgularda özellikle dini düşünce gelişimine ilişkin bu verileri görmek mümkündür (Bkz. Tablo 14).

5.2.3. Çocuklar için felsefe programında kullanılan dini materyallerin kullanımına yönelik sonuç ve tartışma

Çocuklar için felsefe eğitim programının karakteristik özelliklerinden biri genellikle bağlama uygun bir hikâye ile başlamasıdır. Bu çalışmada tartışmaların bağlamını şekillendirmede Kur'an kıssalarından yararlanılmıştır. Kıssalarla ilgili bir ayette şöyle denilmektedir: "Andolsun onların kıssalarında akıl sahipleri için ibretler vardır. Kur'an, uydurulabilecek bir söz değildir; fakat o, kendinden öncekiler için onay, her şey için detaylı açıklama, iman eden toplum için bir rahmet ve bir hidayettir" (Yusuf, 12/111). Buna göre Kur'an'daki kıssalar yaşanmış gerçek hikâyelerdir. Bu nedenle de bazı dini kavramların tartışılmasında ve anlaşılmasında kullanılabileceği düşünülmüştür. Zengin içerikleri ile bu kıssaların uygulama sırasında öğrencilerin ilgisini çektiği, konunun anlaşılmasına katkı sağladığı ve kıssalardaki kahramanların modellendiği anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 17). Oturumlar boyunca elde edilen dönütler ve görüşme bulgularından hareketle öğrencilerin, kıssalardan hoşlandıkları, birçoğunda yer alan mucizevi hadiselerin onların hayretlerini kamçıladığını söylemek mümkündür.

Dini konulardaki tartışmalarda ileri sürülen argümanların, kaynağını söz konusu dinin temel kaynaklarından alması beklenir. Müslüman çocukların çoğu Kur'an kıssalarına aşinadır ve bu kıssalar birçok dini konunun anlaşılmasında dayanak oluşturur. Ancak bu kıssalarda ele alınan kavramlar ve konular üzerinde genellikle derinlemesine düşünülmediğini söylemek gerekir. Kıssaların P4C oturumlarında kullanılmasının

öğrencilerin dini metinlere aşinalığını artırması ve bilişsel arka planını güçlendirmesi beklenmektedir. Bir alandaki bilişsel durum, daha çok çocuğun belirli içerikteki deneyimlerine, yani alana özel arka planına bağlıdır. Bu durum dini akıl yürütmenin niteliğinin aynı zamanda çocuğun dini alanda ne tür bilgiler edindiğine bağlı olması anlamına gelir (Bütner, 2007: 138). Birçok Kur'an kıssasına aşina olan bir çocuk, yeni okuduğu bir Kur'an kıssasında yer alan özel bir durum hakkında kendi yorumunu yapmanın yanı sıra, yeni bulgulara ulaşma ve keşfetme konusunda tecrübesi olmayana göre kesinlikle çok daha başarılı olacaktır. Goldman'ın da (1964: 152) belirttiği gibi çocuklar sıkılmadığı sürece dini metinlere aşinalık genellikle dini düşünce gelişimine olumlu katkı sağlamaktatır. Bu çalışmada kullanılan kıssalar için de benzer bir durum söz konusudur. Öğrenciler genel olarak kıssaların derslerde kullanılmasından memnun olmakla birlikte, kıssaların dersin bir bölümünde kullanılmasının daha iyi olacağını belirtenler de olmuştur. Bununla birlikte yukarıda belirtildiği gibi dini konuların kendi bağlamı içinde, birincil kaynaklardan hareketle ele alınması din hakkında doğru bilgi edinmenin ön koşuludur. Haşim'e (2017b: 172) göre, Kur'an'daki sureleri ve kıssaları, P4C yaklaşımına uygulamak, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı ve etik düşünmeyi kolaylaştırdığı kadar, aynı zamanda Kuran'ın ruhunun anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

Hikâyeler düşünmek ve soru sormak için gerekli bağlamı oluşturur. Oturumlarda her bir öğrenciye soru sorması için bir süre verilmiş, basit de olsa bunları dile getirmeleri istenmiştir. Hamzah (2015), İslam din eğitimi alanında felsefi sorgulama yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin felsefi sorular sormalarına yardımcı olduğunu doğrulayan çalışmasında öğrencilerin metne atıfta bulunarak soru sormak istediklerinde düşünmeye başladıklarını tespit etmiştir. Oturumlarda hikâyelerin kullanılmasındaki amaçlardan biri de, hikâyedeki kahramanların modellenmesi ve özdeşim kurulmasıdır. Alias (2017) Kuran'daki kıssaları uyaran olarak kullandığı benzer bir çalışmada, öğrencilerin bu kıssaları kendi hayat deneyimlerine uygulayabildiklerini ve ilişkilendirebildiklerini tespit etmiştir. Bizim çalışmamızda nitel bulgulardan elde edilen *modelleme* teması bu çalışmadaki bulgularla paralel içeriklere sahiptir. Şu ifadeler buna örnektir: "*Peygamberlerin mücadeleleri, yılmadan usanmadan İslam'ı yayması bana ilham verdi."* – FS36. "*Her insan hata yapabilir (Hz Yunus). Önemli olan bu hatalardan ders çıkarmamız ve bir daha yapmamaktır."* – İM45. "*Kıssa ile başarılı olmanın nasıl*

olacağını öğrendim (Hz. Davut). Bu yöntemde merak ettiğim sorulara cevap buluyorum." – MA10.

P4C yaklaşımı aynı zamanda Yahudi din eğitimine de uygulanmıştır. Glaser, (2012: 14) öğrencilerin Tanah'taki hikâyelerle etkileşim yoluyla hakikat, anlam ve adalet gibi kavramları felsefi bir yaklaşımla incelemeleri için bir yöntem geliştirmiştir (Thinking Together: Philosophical Inquiry with Bible). Tanah'la felsefi sorgulama, çağdaş Yahudi yaşamının şu zorluklarına cevap vermeyi amaçlamaktadır: Hem bireyler hem de topluluklar olarak nasıl yaşamamız gerektiğine dair sorularla meşgul olan canlı topluluklar inşa etmek. Bu proje, Tevrat'ı temel metin olarak kullanan yeni bir müfredatın geliştirilmesini, P4C müfredatından modellenen felsefi tartışma planları ve alıştırmaları içermektedir. Bu çalışmada Tevrat'ın bölümleri öğrencilerle okunarak müzakere edilmektedir. Örnek bir çalışmada Tevrat'taki bir kavramın farklı bağlamlardaki anlamları üzerinde durulmuş, öğrencilerin sorularına yer verilmiş, aynı zamanda öğrencilerden bugün bu kavramın kullanıldığı bağlamlara örnekler vermeleri istenmiştir (Glaser, 2012: 9, 12). Glaser ve Gregory'e göre (2017: 18) dini metinlerin analizinden hareket eden hermeneutik din eğitimi yaklaşımı, dini metinleri öğrencilerin kimlik inşası için kaynak olarak kullanılabilir hale getirirken, aynı zamanda dini metinlerin de yaratıcı bir şekilde günümüz meselelerinde yeniden konumlandırılmasına olanak sağlamaktadır. Bizim çalışmamızın dini metinler kategorisinde yer alan *ilgiyi çekme* alt temasındaki ifadeler Glaser'in çalışmasında elde ettiği bulgularla örtüşen içeriklere sahiptir. Örneğin:

> *Peygamber hikâyeleri ilgi çekiciydi. Genellikle hayatın içinden konular olduğu için ve istişare yapmamız çok kolaylıklar sağladı.* - İS06
>
> *Konuların peygamberlerin hayatlarıyla ele alınması daha etkili ve kalıcı oldu. İnancım arttı. Daha sabırlı (Yusuf) ve daha kararlı (Nuh) oldum. İnsanların düşünceleriyle (İsa) hareket etmiyorum.* - İE75
>
> *Peygamber kıssaları bilgi içeren ve kendi yaptıklarımızı sorgulamamıza yarayan önemli şeyler bana göre. Din dersi için farklı bir etkinlik ve işleme tarzı. Bana göre yararlı ve ilgi çekiciydi.* - 25MA

Hem araştırmadan elde edilen bulgular, hem de ikincil literatürde farklı dini aidiyetlerle sahip araştırma bulguları göz önüne alındığında dini metinler, felsefi incelemenin bağlamını oluşturmaya aracılık edebilir ve oldukça kullanışlıdır. Dini metinlerin muhatapları çocuklardan çok yetişkinler olmakla birlikte, oldukça sade ve

anlaşılır bir yaklaşımla ele alınan Kur'an kıssaları, ruhuna ve yapısına müdahale etmeden pedagojik bir dille yeniden ele alındığı takdirde P4C programında kullanılabilir. Dini konuların gerçek kaynaklarından hareketle ele alınması bilgi kirliliğini gidermeye katkı sağladığı kadar, dini kimlik gelişimine de önemli etkileri de olacaktır. Ayrıca kıssalar aracılığıyla özdeşim kurma, modelleme ve gündelik hayatla ilişkilendirme kolaylaşmaktadır.

5.2.4. Çocuklar için felsefe programı ve sınıf ikliminin oluşumuna yönelik sonuç ve tartışma

Çocuklar için felsefe, öğretmen ve metin merkezli geleneksel eğitim uygulamalarından, diyalog temelli bir yaklaşım olması bakımından ayrılır. Standart bir P4C uygulaması bir uyarıcıya (genellikle bir hikâye) yönelik olarak, öğrencilerin sorduğu soruların tartışıldığı ve öğretmenin ise öğrencilere rehberlik ettiği bir eğitim sürecini ifade eder. Bu çalışmada söz konusu süreçlere uygun olarak peygamber kıssaları etrafında bir diyalog ortamı oluşturulmuştur. Öğrencilerin aktif katılımı için gerekli önlem alınarak öğrenciler soru sormaya, tartışmalara dâhil olmaya teşvik edilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin P4C yaklaşımının diyalog temelli yapısından hoşlandıklarını göstermektedir (Bkz. Tablo 18). Tartışmalarda her bir öğrencinin sorduğu sorular ve tartışma ortamı dini düşüncenin şekillenmesinde önemli katkı sağlamıştır. Özellikle akran etkisinin dini düşünce gelişimindeki öneminin çok daha belirgin olduğu ergenlik döneminde, bu diyalog ortamının, çok daha önem arz ettiğini vurgulamak gerekir.

P4C yaklaşımının amacı, grubun bakış açısını zenginleştirmek için işbirliği perspektifinde gelişen felsefi diyalog yoluyla düşüncenin geliştirilmesidir (Marie ve Auriac, 2011: 425). Düşüncelerin derinlikli ve dengeli olabilmesinde başkalarıyla diyalog çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü ne kadar alternatif fikir dile getirilirse, sonuç ve dolayısıyla yargı o kadar güvenilir olacaktır. Bununla birlikte çocukların dini ve manevi düşüncesinin statik bir olgu olmadığını da belirtmek gerekir. Çocukların kendisi tarafından, ancak başkalarıyla (ebeveynlerle, öğretmenlerle, araştırmacılarla ve akranlarla) diyalog halinde inşa edilir (Dillen, 2020: 238). Sorgulama sürecinde başkalarının girdisi esastır. (Vansıeleghem, 2005: 25). Özellikle ergenlik döneminden itibaren öğrencilerin akranlarıyla birlikte düşünmesi için olanaklar sunulmalıdır. Öğrenci günlüklerindeki şu ifade bu durumun önemini vurgulamaktadır: "*Öğretmenimle bir arkadaş gibi konuşup tartışmak güzel hissettirdi.* – İE75". "*Hocamızın ve*

arkadaşlarımızın sorulara verdiği cevaplar gerçekten çok iyiydi. Öğretmen öğrenci arasındaki diyalog yöntemiyle ders konuları daha anlaşılıyor. – SÜ31". Hannam'a göre (2012: 129) sorgulama toplulukları öğrencilerin kendi kimlik ve aidiyetlerini geliştirmeleri konusunda özellikle bu dönemde önemli fırsatlar sunmaktadır. Hannam İngiltere'deki okullarda din eğitiminde P4C yaklaşımını kullanmıştır ve bu yaklaşımın çok kültürlü ve çok dinli bir yapıya sahip İngiltere toplumunda işlevsel bir eğitim ortamının oluşmasına olanak sağladığını belirtmektedir. Gottlieb (2001: 369, 371, 374) belli bir dinin eğitimini veren okullar, dini öğretilere bağlı bir yaşam tarzına uygun öğrenciler yetiştirecekse, öğrencilerine yalnızca kendi dinlerine ait bilgi ve deneyimleri değil, aynı zamanda farklı dini inançlar arasından akıllıca seçim yapmalarına yardımcı olacak akıl yürütme ve yargılama becerilerini de sağlamaları gerektiğini belirtmektedir. Diğer beceriler gibi bunlar da soyut olarak öğretilemez, ancak uygulama ve deneyim yoluyla öğrenilmelidir. Gottlieb yaptığı ampirik çalışmadan elde ettiği bulgularda ergenliği, yansıtıcı dini düşünceyi teşvik etmek için tasarlanan programları kullanmanın etkili olacağı bir dönem olarak ifade etmiştir. Özellikle diyaloğa dayalı yaklaşımlar bu amaca uygundur. Çünkü sınıfta diyaloğa dayalı akran etkileşimleri, yalnızca tartışılan konunun daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını değil, aynı zamanda daha genel olarak delillere dayalı akıl yürütme konusundaki beceri ve deneyimlerin artmasını da sağlayacaktır.

İster bir dine ait din eğitiminin verildiği dini okullar olsun, isterse genel eğitimin verildiği okullar olsun yansıtıcı dini düşüncenin geliştirilmesi sistematik bir akran etkileşimi programı ile mümkündür (Gottlieb, 2001: 374). Akran etkileşimi dini düşüncenin derinleştirilmesine katkı sağlarken aynı zamanda bir takım sosyal becerilerin kazanılmasına da olanak sağlar. Günümüz öğrencileri, bilgiye çevrimiçi olarak kolayca erişilebildiğinden, bilgi ile doldurulacak boş kovalar olarak görülmek yerine derslere aktif olarak katılma ihtiyacı hissederler. Juperi (2011: 272) öğrencilerin İslam din dersinde felsefi sorgulama sırasında keyif aldıklarını, eğlendiklerini, uygulamanın kendilerini harika hissettirdiğini aktarmıştır. Ayrıca konuların anlaşılmasında da kolaylık sağladığını eklemiştir (ayrıca bkz., Paine, 2012). EC26'nın uygulama sonrasında yapılan görüşmedeki ifadeleri benzer kazanımlara işaret etmektedir: "*Derslerdeki diyaloglar bence güzeldi. Çünkü kendi fikirlerimizi belirterek soru sormamız ve cevap vermemiz sayesinde yanlış bildiklerimizi düzelttik, bilmediklerimizi öğrendik ve eğlendik."* Asha

Lancaster (2015: 102) 9. sınıf öğrencileriyle din dersinde yaptığı çalışmada, uygulamaya katılan öğrencilerin P4C'nin, hem akranlarıyla başarılı bir şekilde etkileşim ve işbirliği yapma yetenekleri hem de kendi duygularını ifade etme yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabildiğini belirtmiştir (ayrıca bkz. Hashim vd., 2014; Alias, 2017; Hamzah, 2018). SA14, arkadaşlarının katkılarıyla ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır: "*Kendi fikirlerimi söyleyebilmek ve arkadaşlarımın fikirlerini duyabilmek güzeldi. Bir konu hakkında mutlaka başkalarının görüşlerine de başvurmalıyız."* Ayrıca açık fikirli, saygılı ve hoşgörülü bireyler meydana getirmek için etkili bir yaklaşım olduğu kanıtlanmıştır (Hussien vd., 2021: 210; Barrow, 2011). Bu durum öğrencilerin günlüklerine şöyle yansımıştır: "*Herkesin kendi düşüncesini özgürce söyleyebilmesini beğendim* (25MA)*."* Diyaloglar iyi tasarlanıp organize edildiği takdirde, bu tür etkileşimler öğrencilere çok ihtiyaç duyulan uygar tartışma modelleri sağlar. Bununla birlikte bazı öğrencilerin akademik kaygılardan dolayı (üniversiteye hazırlık) geleneksel yöntemi tercih ettiği, bazılarının ise bu yaklaşımın dersin bir bölümünde kullanılmasının daha iyi olacağına yönelik bir takım önerilerde bulunduğunu belirtmek gerekir. Bu tür görüşler çok az olmakla birlikte göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak öğrencilerle oluşturulacak diyalog ortamının bir takım sosyal becerilerin geliştirilmesinin yanında, dini düşüncenin gelişimine de önemli katkıları vardır. Dini konularda öğrencilerin sorularına ve katkılarına önem verilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin teolojik sorularını, hemen bir sonuca bağlanıp kapatılması gereken sorular olarak görmek yerine, onların dini konularda otonom bireyler haline gelmesine yardımcı olacak fırsatlar olarak görmelidir (Gottlieb, 2001: 374). Aktif katılım, soru sorma ve diyalog her şeyden önce dini konuları bireyin hayatına dâhil eder ve dini soyut bir olgu olmaktan çıkarıp bireyin kendisiyle ilgili hale getirerek ona yaklaştırmış olur. Diğer taraftan bireyin özel hayatında önemli bir yer teşkil eden ama hiçbir şekilde gündeme getirilmeyen konuların diyalog yoluyla paylaşılması, diğerlerinin katkısına ve başkasından öğrenme imkânlarına da kapı aralamış olur. Başkalarının da kendisiyle benzer duygu ve düşüncelere sahip olduğunu fark etmek, bireyi düşünsel yalnızlıktan kurtarır ve birlikte öğrenmeye motive eder. Ayrıca giderek etnik, dini ve kültürel anlamda çoğulcu bir dünyada yaşadığımız göz önüne alınırsa demokratik bir toplumun önemli gereksinimlerinden olan hoşgörü, saygı, empati gibi beceriler de bu vesileyle geliştirilmiş olur.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara ve bu çerçevede ortaya çıkan tartışma sonuçlarına bakıldığında, çoğu Müslüman toplumunda İslam teolojisine meydan okuduğu düşünülerek terk edilen felsefi yaklaşımın, dini düşünce gelişimine, bir takım sosyal becerilerin gelişimine ve dini metinlerin hermeneutik değerlendirmesine önemli katkılar sağlayabildiği anlaşılmaktadır. Tarihsel olarak, felsefenin İslam dininde önemli bir yeri vardır, ancak bu gelenek yüzyıllar önce kaybolmuş görünmektedir. Müslüman âlimler, fıkıh, kelam gibi alanlarda felsefi tartışmalarla uğraştılar. Bugün de hemen her birey çeşitli mecralarda dini konulara ilişkin birçok tartışmaya şahitlik etmekte, bunları anlamaya çalışmaktadır. Müslümanların inançları hakkındaki anlayışlarına bakıldığında, Kur'an ellerinde olmasına rağmen, birçoğunun Kur'an'da yer verilen çeşitli konulardaki detayları anlayabilmesi için dini otoritelere bağımlı olduğu görülmektedir. Bazılarına göre, dini kurallar eleştirel olmayan bir bağlılık gerektirir ve sadece dini otoriteler onları yeni durumlar için yorumlayabilir. Özellikle de çocukların, kendi deneyimleriyle ilgili dini konuları dahi yorumlayamayacakları kabul edilir (Glaser ve Gregory, 2017: 3). Her bir bireyin katkısına önem veren, bireyi kendi dini düşüncesinin otoritesi yapan, diyaloga dayalı felsefi yaklaşımın günümüz eğitim anlayışına uygun bir model olduğu açıktır. Yukarıda yer verilen araştırmamızın bulguları ve diğer araştırma verileri bireyin dini meseleleri anlamlandırmasında ve yorumlamasında P4C'nin eğitim anlayış ve uygulamalarının faydalı olabileceğini ortaya koymaktadır. P4C'nin öncüleri en başından beri dini olguları toptan reddeden pozitivist duruştan uzak durarak din, maneviyat ve felsefi pratik arasında bir takım yakınlıklar görmüşlerdir. P4C bilimsel yaklaşımdan ilham alan, ancak bilime yabancı oldukları için diğer söylem biçimlerini reddetmekten de kaçınan orta bir yol tutar (Gregory ve Oliverio, 2018: 290). Bu nedenle Lipman ve arkadaşlarının ortaya koymuş olduğu yaklaşımın din alanındaki muhtemel katkılarından yararlanılmalıdır.

5.3. Öneriler

- P4C'nin muhakeme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Programın birkaç yıl boyunca uygulanmak üzere tasarlandığı iyi bilinmektedir. Program birkaç yıl uygulanırsa etkisinin hem çok daha yüksek hem de kalıcı olacağı tahmin edilmektedir. Bu nedenle araştırmacılara P4C eğitim programının daha uzun süre uygulamaları önerilmektedir. Bu, uygulama yapılan

grupların hâlihazırda gözlemlenenden daha büyük bir fark oluşturmasını sağlayacaktır.

- Bu tür araştırmalar için en güvenilir tasarım, programın uygulanmasından önce (test) ve sonra (yeniden test) bir deney ve bir kontrol grubuna dayalı deneysel tasarımdır. Bu şekilde, gelişimin etkileri ve gruplar arasındaki farklar kontrol edilir. Bununla birlikte öğretmenin P4C'yi uygulama sırasındaki görüşlerini ve deneyimlerini araştırmaya dâhil etmek ve duruma bağlı zorlukları keşfedebilmek adına vaka çalışmaları da amaca uygun bir araştırma deseni olabilir.
- Bu araştırmada P4C'nin aktif katılıma ve sorgulamaya dayalı yapısının her öğrenciye hitap etmediği, bazı öğrencilerin daha geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etme eğiliminde olduğu görülmüştür. Öğrencilere sunulan P4C oturumlarının süresi ve sıklığının, içeriğe dayalı derslerle dengede olması, dersin belli bölümlerinde kullanılması önerilmektedir. P4C, geleneksel eğitimi tamamlayan bir uygulama olabilir.
- Derslerin sadece bu yaklaşımla sürdürülmesi, öğrencilerin akademik beklentilerini karşılayamamaktadır. Konular, üniversiteye hazırlanacak olan gençlerin kaygılarını giderecek bir yapıda sunulmalıdır. Özellikle lise düzeyindeki uygulamalarda bu faktör göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitimcilerin (öğretmenlerin) P4C uygulaması hakkındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için eğitimlerine yatırım yapma ihtiyacı vardır. Bu konuda eğitim fakültelerinde verilecek eğitimlerin yanında hizmet içi eğitim programları ile de öğretmenler desteklenmelidir.
- Öğrencilerin programa olan ilgilerini artırmak için öğretmenlerin becerilerinin ve ilgili kaynak materyallerinin yanı sıra oyunlar, uygulamalı yaratıcı etkinlikler ve görsel araçlar ile desteklenmelidir.
- Din eğitiminde kullanmak üzere P4C formatına uygun hazırlanmış materyallere ihtiyaç vardır. Temel dini metinlerin yanı sıra dini kültürel gelenekte önemli karakterler (Nasreddin Hoca, Hacivat Karagöz) ve eserler (Hayy bin Yekzan,) bu amaca uygun şekilde yeniden yazılabilir.
- Yurt dışında yapılan çalışmalarda genellikle Lipman'ın her seviyede hazırlamış olduğu kitaplar kullanılmakla birlikte örneğin Malezya'da yerel değerleri de içeren, özellikle din ve ahlak eğitiminde kullanmaya oldukça müsait materyaller

hazırlanmıştır. Örnek olması hasebiyle bunların çevrilmesi mümkündür. Bununla birlikte ülkemizde de buna benzer çalışmalar yapılması durumunda bu tür araştırmalarda ve din eğitiminde bunları kullanmak mümkün olabilir.

- Çocuklar için felsefe dini okuryazarlık için de kullanışlıdır. Bu yaklaşım ile dini metinleri kritik etmek mümkündür.
- Başta Batı ülkelerinde olmak üzere bu alanda lisansüstü programları mevcuttur. Bu alandaki kalifiye eğitimci ihtiyacını gidermek için ülkemizde lisansüstü programlar açılabilir.
- Felsefi yaklaşım ile dini düşüncenin birbiriyle uyuşmadığı şeklindeki ön yargılı bakışı gidermek için eğitimcilere ve akademisyenlere büyük görev düşmektedir. Felsefe kelimesinin olumsuz çağrışımlarını ortadan kaldırmak için bu yaklaşımın yeniden isimlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Akyürek, S. (2004), *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, (1. Basım), Dem Yayınları, İstanbul.

Alias, H. (2017). *Teaching Thinking Through Stories from The Quran Using Philosophy for Children Method* (Master Thesis), International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur.

Asha Lancaster, T. (2015) How Effective is Philosophy for Children in Contributing to the Affective Engagement of Pupils in The Context of Secondary Religious Education?, *Journal of Philosophy in Schools* 4(1), pp.102-122.

Aydın, M. Ş. (2017), *Din Eğitimi Bilimi,* (1. Basım), Kimlik Yayınları, Kayseri.

Aydın, M.Z. (1993) *Din Eğitimi ve Öğretiminde Buldurma (Sokrates) Yöntemi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Bagshaw, M. (2014), Reflections on a Socratic Approach to Engagement, *Industrial and Commercial Training*, Vol. 46 No. 7, pp. 357-363.

Bahtiyar, A. (2019), *Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi (bilsem) Öğrencilerinin Sokratik Soru Sorma Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Barrow, W. (2012), *A Dialogic Exploration of Philosophy for children as A Participatory Tool ın a Primary Classroom*, School of Education, Communication and Language Science, (Thesis), Newcastle University, England.

Batson, C. (1975). Rational Processing or Rationalization? The Effect of Disconfirming Information on a Stated Religious Belief, *Journal of Personality and SocialPsychology*, 32(1), 176-184. doi:10.1037/h0076771.

Bayraklı, B. (1999), Din Eğitiminde Aklın Yeri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 6, ss. 45-54

Bleazby, J. (2011). Overcoming Relativism and Absolutism Dewey's Ideals of Truth and Meaning in Philosophy for Children. *The Jurnal of Educational Philosophy and Theory*, 43 (5),445-466.

Boghossian, P. (2006), Socratic Pedagogy, Critical Thinking, and Inmate Education, *The Joumal of Correctional Education* 57(1), March, 42-63.

Boyatzis, C.J. (2009), Examining Religious and Spiritual Development during Childhood and Adolescence, In L. Francis (Ed.), *The International Handbook of Education for Spirituality, Care, and Well-Being.* pp.51-67, DOI:10.1007/978-1-4020-9018-9_4

Boyatzis, C.J. (2012), Spiritual Development During Childhood and Adolescence, In L. J. Miller (Ed.), *The Oxford Handbook of Pshycology and Spirituality.*

Budak, Y. (2011), Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 1, (1-10).

Bush, K.S.B. (2017), *Phılosophy for Teachers (p4t): A Study of The Philosophy for Chİldren Hawai,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Unıversıty of Hawai.

Büttner, G., (2007) How Theologizing With Children can Work, *British Journal of Religious Education*, 29:2, 127-139, DOI: 10.1080/01416200601162367

Büyükalan, S. (2007), *Soru Sorma Sanatı*, (2, Baskı), Nobel Yayınları, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., ve diğerleri, (2020), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

Cam, P. (2006), Dewey, Lipman and the Tradition of Reflective Education, In Schreier, Helmut and Ghiraldelli, Jr, (eds.). *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*, Amsterdam and New York: Editions Rodopi.

Cam, P. (2014), Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society, *The Jurnal of Educational Philosophy and Theory*, 46:11, 1203-1211, DOI: 10.1080/00131857.2013.771443

Cevizci, A. (2010), *Eğitim Sözlüğü,* Say Yayınları. İstanbul.

Ceylan, Y. (2019), Ninian Smart'ın Din Eğitimiyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Ekev Akademi,* 23/79, 483- 498

Creswell, J.W. (2017), *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş,* Pegem Akademi, Ankara.

Creswell, J.W. ve Plano Clarc, V.K., (2020), *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi,* Anı yay. Ankara

Cristensen vd. (2020), *Araştırma Yöntemleri; Desen ve Analiz*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Daniel, M. F. (2007), Epistemological and Educational Presuppositions of P4C: From Critical Dialogue to Dialogical Critical Thinking, *The Jurnal of Gifted Education Intemational,* Vol22, pp 135-147.

Davis, R., & Kiang, L., (2016),Religious Identity, Religious Participation, and Psychological Well-Being in Asian American Adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 532-546.

Delic, H., Becirovic, S., (2016), Socratic Method as an Approach to Teaching,*The jurnal of European Researcher,* Series A, Vol.(111), pp. 511-517.

Demir, Ö. (2015), Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefi Kazanımlar, *Ekev akademi Dergisi* Yıl: 19 Sayı: 64, 195-224

Demircioğlu, A. (2018), *Eleştirel Düşünme Eğitimi*, Gece Kitaplığı, Ankara.

Deniz, G. (2018), İslam Düşüncesi İlkeler ve Kazanımlar, *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* Yıl 4, Cilt 4, Sayı 2, ss.235-272

Dillen, A., (2007), Theologizing With Children a New Paradigm for Catholic Religious Education in Belgium, *International Handbook of Catholic Education* pp 347-366

Dillen, A., (2020) Children's Spirituality and Theologising with Whildren: The Role of 'Context', *International Journal of Children's Spirituality*, 25:3-4, 238-253, DOI: 10.1080/1364436X.2020.1843412

Direk, N. (2002), *Küçük Prens Üzerine Düşünmek,* Pan Yayıncılık, İstanbul.

Direk, N. (2019), *Gençler için Felsefe,* Pan Yayıncılık, İstanbul.

Dumitru, D. (2012), Communities of inquiry. A method to Teach, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33 (2012), 238 – 242.

Dupuis, A. (1979), Philosophy, Religion and Religious Education, *Jurnal of Thinking,* 1(3-4), 60-63.

Durmuş, B. vd. (2012), *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, (4. Baskı), Beta Yay. İstanbul.

Eli Gottlieb (2006) Development of Religious Thinking, *Jurnal of Religious Education,* 101:2, 242-260, DOI: 10.1080/00344080600640269.

Elkind, D., (1970), The Origins of Religion in the Child, *Review of Religious Research*, Vol. 12, No. 1, pp. 35-42.

Festinger, L. vd. (1956), *When Prophecy Fails*, Minneapolis: University of Minnesota Press, U.S.

Fidan, N. (1985), *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınları, Ankara.

Fisher R. (1987), Discussion and Investigation, *Problem Solving in Primary Schools* Chapter 3, pp. 34-57

Fisher R. (1993), Cooperative learning, *Jurnal of Curriculum*, Vol. 14, No. 1, pp. 23-35

Fisher R. (1994), Stories for Thinking: the Philosophy in Primary Schools (PIPS) Project, *Jurnal of Early Child Development and Care,* Vol. 107, pp. 85-96

Fisher, R. (1998), Teaching thinking and creativity Developing creative minds and creative futures Talking to Think: *Why Children Need Philosophical Discussion,* İn Jones D. & Hodson P. (eds) (in press) Unlocking Speaking and Listening, London: Fulton

Fowler, J. W. & Dell, M. L., (2006), Stages Of Faith From Infancy Through Adolescence Reflections On Three Decades Of Faith Development Theory, In Roehlkepartain, E. C. and other, (Eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*, (pp. 34–45). Sage Publications

Fowler, J. W., (2000), İman Bilincinin Evreleri, Çeviren: Mehmedoğlu, A. U., *M. Ü. İlalıiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 85-104

Glaser, J. (2012). Philosophical Inquiry with Tanakh, In., HaYidion, *The Journal of the Jewish Community Day School Network,* Summer 2012, pp.12-15 (Jewish Bible/Old Testament)

Glaser, J., and Gregory, M., (2017), Education,Identity Construction and Cultural Renewal: The Case of Philosophical Inquiry with Jewish Bible, In, Gregory, M. R., Haynes, J. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge.

Gottlieb E., (2001), *Religious Thinking in Childhood and Adolescence: Argumentative Reasoning and the Justification of Religious Belief*, (Doctoral Thesis), Submitted to the Senate of The Hebrew University of Jerusalem.

Gök, F. B., (2021), *Kur'an-ı Kerim'de Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Ortaöğretim DKAB Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme,* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Bursa

Gregory, M.R. ve Oliverio, S. (2018), Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality, Steps Toward a Review of the Literature, *Family Resemblances in Philosophy for Children,* pp. 279-296

Gross, R. (2006) *Sokrates Yöntemi*, (1. Baskı), Pegasus Yayınları, İstanbul.

Güneş, F. (2012), Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 17. yıl, 32. sayı, ss. 127-146

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz,* Seçkin Yayınları, Ankara.

Hamzah, L. M. (2015). *Using Philosophical Inquiry Methods to Enhance Students' Inquiry Skills in Teaching 'Aqidah Among form 2 Students*, (Unpublished Master Thesis), International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur.

Hamzah, L. M., (2018), Students' Experiences in Teaching and Learning Islamic Education Using Philosophical Inquiry Method, *Journal of Education and Learning,* (EduLearn), Vol.12, No.2, May pp. 266-274

Hannam, P., (2012), P4C in Religious Education, In., *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*, Ed.Lewis, L. and Chandley, N. pp. 127-145

Hannam, P., (2016) *What Should Religious Education Aim to Achieve? An Investigation into The Purpose of Religious Education in The Public Sphere,* (Doctoral Thesis), University of Stirling, U.K.

Hannam, P., (2017) Teachers as Gardeners: Thinking, Attentiveness and the Child in the Community of Philosophical İnquiry, *Jurnal of Childhood & Philosophy,* vol. 13, no. 28, pp. 605-614.

Harms, E. (1944), The Development of Religious Experience in Children, *American Journal of Sociology,* Vol. 50, No. 2, pp. 1-12

Hashim, R. (2017a). *Revitalisation of Philosophy and Philosophical Inquiry in Muslim Education*, Six professional Lecture Series. Kuala Lumpur: Kuliyyah of Education.

Hashim, R. (2017b). P4C in the Context of Muslim Education, In S. Naji & R. Hashim. (Eds.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, (pp. 170-179). London: Routledge.

Hashim, R. vd. (2014). Ḥikmah (wisdom) Pedagogy and Students' Thinking and Reasoning Abilities, *Jurnal of Intellectual Discourse*, 22(2), 119-138.

Hashim, R., (2009), Philosophy in the Islamic Tradition: Implications for the Philosophy for Children (P4C) Program, Children In Eva Marsal and others, (Eds.), *Philosophize Worldwide Theoretical and Practical Concepts,* Peter Lang Publishing, Berlin, pp. 655-662

Haynes, J. (2007), Thinking Together: Enjoying Dialogue with Children, In Hayes D. (Eds.), *Joyful Teaching and Learning in the Primary School*, pp. 17-27, DOI: 10.4135/9781446278765.n3

Haynes, J. and Murris, K (2001), *Opening Up Space for Children's Thinking and Dialogue*, Paper presented at the United Kingdom Reading Association Conference, pp. 1-15.

Hoge R. and Petrillo, G. H. (1978), Development of Religious Thinking in Adolescence: A Test of Goldman's Theories, *Journal for The Scientific Study of Religion*, Vol. 17, No. 2, pp. 139-154

Hussien, S. vd., (2021). Improving Students' Inquiry Skills in Islamic Education Through Hikmah Pedagogy and Community of Inquiry. *Malaysian Journal of Learning and Instruction,* 18(2), 189-214.

Işıklar, S. (2019), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

Jarvis, P. (2008), Religious Experience and Experiential Learning, Religious Education, 103:5, 553-567, DOI: 10.1080/00344080802427200

Jawoniyi, O. (2015), Religious Education, Critical Thinking, Rational Autonomy, and the Child's Right to an Open Future, *Jurnal of Religion & Education*, 42:1, 34-53, DOI: 10.1080/15507394.2013.859960

Jenkins, J. (1986). Philosophy and Religious Studies: A Report from Britain, *Jurnal of Analytic Teaching,* 7(1), 28-29.

Juperi, A. J. (2011), *Philosophical Inquiry in Islamic Education and its Effect in The Development of Questioning Skills among Secondary School Students,* (Master Thesis), International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur.

Kant, İ. (2018), *Eğitim Üzerine,* (3. Baskı), İz Yayıncılık, İstanbul.

Karaca, F. (2007), *Dini Gelişim Teorileri*, Dem Yayınları, İstanbul.

Karadağ, F. Demirtaş, V. Y. (2018),The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children, *Jurnal of Education and Science,* Vol 43,No 195, pp. 19-40

Karakaya, Z. (2006), Çocuk Felsefesi Ve Çocuk Eğitimi- Children's Philosophy And Education, *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*,VI, Sayı: 1, 23-37.

Karasar, N., (2019), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeleri Teknikler*, (34. Basım), Nobel Yayınları, Ankara.

Karasu, T. (2019) Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Eleştiri, İçinde Aytepe, M., Karasu, T., (Ed.), *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı,* Ensar Neşriyat, İstanbul.

Kaya, N.B. (2020), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar için Felsefe: Bir Eylem Araştırması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Rize.

Kennedy, D. (2012), Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry, *Education and Culture*, Vol. 28, No. 2, pp. 36-53.

Kerkegaard, S., (2005), *Korku ve Titreme*, Anka yayınları (3. basım), İstanbul.

King, P. E., & Boyatzis, C. J. (2015). Religious and spiritual development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes,* John Wiley & Sons, pp. 975–1021.

Koç, T., (1998), *Din Dili*, İz yayıncılık, İstanbul

Korniejczuk, V. A. (1993), Psychological Theories of Relıgious Development: A Seventh-day Adventist PerspectİVe, *International Faith and Learning Seminar Held at Union College*, Lincoln, Nebraska, U.S.A., pp. 257-276

Köylü, M. ve Oruç, C. (2017), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi,* (1. Basım), Nobel Yayınları, Ankara.

Larry B. ve diğerleri (2020), *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*, Pegem akademi, Ankara.

Levenson, M. R. ve diğerleri (2005). Religious Development from Adolescence to Middle Adulthood. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 144–161). The Guilford Press, New York, 144-162

Lipman M., vd., (1980), *Philosophy in The Classroom,* Second Edition, Temple University Press, Philadelphia.

Lipman, M. (1976), Philosophy for Children, *Jurnal of Metaphilosophy*, Vol. 7, No. 1, pp. 17-39

Lipman, M. (1998), Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program, *Jurnal of The Clearing House*, Vol. 71, No. 5, pp. 277-280.

Lipman, M. (2003), *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York, The United States of America.

Long, D. ve diğerleri, (1967), The Child's Conception of Prayer, *Journal for the Scientific Study of Religion,* Vol. 6, No. 1, pp. 101- 109

M.E.B. (2005), *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı.*

M.E.B. (2010), *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı.*

Marashi, S. (2008). Teaching Philosophy To Children: A New Experience In Iran. *Jurnal of Analytic Teaching*, 27(1),, 12-15.

Marie, F.D. & Auriac, E. (2011) Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children, *Jurnal of Educational Philosophy and Theory,* 43:5, 415-435, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Matthews, G. B., (2000), *Çocukluk Felsefesi,* Gendaş yay. İstanbul.

Mazı, A. (2008), *Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.

Mehmedoğlu, A. U. ve Aygün, A. (2006), James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD*), Cilt 6, Sayı 1, s. 118 - 140

Mertkan, Ş., (2015), *Karma Araştırma Tasarımı*, Pegem Akademi, (1. Baskı), Ankara

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morin, F.G. ve diğerleri, (2005), Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis, *The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, Issue 4, pp. 14-22.

Naji, S. (2017). Postscript. In S. Naji & R. Hashim (Eds.), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives,* (pp. 222-227). London: Routledge.

O'Riordan, N., (2013), *Swimming Against the Tide: The Implementation of Philosophy for Children in the Primary Classroom*, (Doctrate Thesis),The University of Hull.

Ok, Ü. (2012). Biyografik Anlatıya Dayalı İnanç Gelişimi Biçimleri ve Nicel Ölçümler, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 121-155.

Okur, M. (2008), *Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Oral, B. Ve Çoban, A. (2020), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara

Özkan, B. (2020). Çocuklar İçin Felsefe Neden Önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61.

Paine, M.R. (2012), The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry, In *Education*, Research University of York Department of Education.

Phillips, D.Z. (1970), Philosophy and Religious Education, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 18, No. 1, pp. 5-17

Pihlgren, Ann S. (2013), Planning for Thinking and Cognitive Development of Students, *Paper presented at the 5th International Conference of Cognitive Science ICCS*, in Tehran, Iran.

Pihlgren, Ann S., (2015), Discussing Religion – Discourses in Plans for Thoughtful Dialogues, *The European Conference on Educational Research*, 8-11 September, Budapest, Hungary.

Platon, (2019), *Diyaloglar, Sokrates'in Savunması*, (15. Basım), Remzi Kitapevi, İstanbul.

Preece, A.S. and Juperi, A. (2014), Philosophical Inquiry in the Malaysian Educational System – Reality or Fantasy?, *Analytic Teachıng and Philosophical Praxis*, volume 35 ıssue 1

Prescott, G. (2015). Creative thinking and dialogue: P4C and the community of enquiry. In S. Elton-Chalcraft (ed.), *Teaching Religious Education Creatively*, (pp. 35-50). London and New York: Routledge.

Russel, B. (2013), *Eğitim Üzerine,* (2. Baskı), Cem Yayınevi, İstanbul.

Selçuk, M., (1990), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

Şahin, A., (2005), Exploring The Religious Life-world and Attitude toward Islam among British Muslim Adolescents, In *Religion, Education and Adolescence*, Unıversıty of Wales Press Cardıff.

Taş, I., (2017), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana.

Taşdelen, V. (2014), Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe, *Türk Dili Dergisi*, ss. 562-568.

Taşdelen, V., (2021), Din Eğitimi ve Bireysel Otonomi: Felsefî Perspektif, Çocuk ve Medeniyet Dergisi, Cilt: 6 Sayı: 12 2021/2: 101-119

Teddlie, C. ve Tashakkori, A., (2020), *Karma Yöntem Araştırma Yöntemlerinin Temelleri*, Anı yayıncılık, Ankara

Tepe, H. (2013). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe, Betül Çotuksöken, Harun Tepe, (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Teuben, H. M. J., (2013), 'I disagree with myself!' Creative Thinking in a Key Stage 1 Community of Enquiry, *Communication and Language Sciences*, Newcastle Universty.

Thwaites, H., (2005) Can 'Philosophy for Children' Improve Teaching and Learning within Attainment Target 2 of Religious Education?, *Jurnal of Education,* 3-13, 33:3, 4-8.

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

Tuncer, M. (2020), Nicel Araştırma Desenleri, Oral, B., Çoban, A. (Ed.) İçinde, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi.

Tutar, H., Erdem, A. T., (2020), *Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları*, Seçkin Yayınları, Ankara.

Türksoy, N. (2020), *Çocuklar için Felsefe (p4c) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya.

Van Rossem, K., (2006), What is a socratic dialogue? *Jurnal of Filosofie*, 1, 48-51

Van Rossem, K., (2014), Meeting Socrates; How to do Socratic Consultations, Philosophical Practice, *Journal of the American Philosophical Practitioners Association*, 9(1):1344-1351

Van Rossem, K., (2018), How to Lead a Socratic Dialogue, In. Staude, D./Ruschmann, E. (ed.), *Understanding the other and Oneself*, Newcastle, U.K

Vansıeleghem, N. (2005), Philosophy for Children as the Wind of Thinking, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 19-35

Vansıeleghem, N. and Kennedy, D., (2011), What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children After Matthew Lipman?, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 171-182.

Ventista, O. M. (2019), *An Evaluation of the `Philosophy for Children' programme: The impact on Cognitive and Non-Cognitive Skills*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Durham theses, Durham University.

Vermeer, P. (2002), Meta-Concepts, Thinking Skills and Religious Education, British *Journal of Religious Education*, Vol. 34, No. 3, 333–347.

Woolley, J.D. ve Phelps, K. (2001), The Development of Children's Beliefs about Prayer, *Journal of Cognition and Culture*, Koninklijke Brill NV, Leiden, pp. 139-166.

Yavuz, K., (1983), *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi (7-12 yaş),* Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınları.

Zengin, B. (2018), Dini metinlerle İletişimde Anlama Odaklı Bir Yöntem: Soru Sorma ve "Doğru" Sorulara Ulaşma, *Dini Araştırmalar Dergisi,* Cilt: 21, Sayı: 54, ss. 39-59

Zengin, B. (2019), Din Eğitiminde "Çocuklar İçin Felsefe" Yoluyla Bireysel Yetkinleşme - İbn Bâcce'nin Mütevahhid İnsan Örneği, *Journal of Islamic Research,* 30(3):422-440.

Zulkifli, H. ve 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 Vol. 19, No. 2, pp. 29-45.

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2019). The Application of Hikmah (wisdom) Pedagogy in a Secondary Moral Education Class: Effects on Students' Moral Reasoning, *Seminar Kebangsaan Majilis Dekan Pendidikan Universiti Awam Malaysia*, [International Seminar of Dean of Education, Malaysian Public Universiti], 39–64.

EKLER

Ek 1: Araştırmada kullanılan materyaller ve ders planlanlarına ilişkin örnekler

Ders planı 1

ÂDEM PEYGAMBER'İN HIKÂYESİ

Başlangıçta sadece Allah vardı, Onunla birlikte hiçbir şey yoktu. Sonra Allah insanı ve evreni yaratmayı diledi. Ve "OL!" dedi. Çünkü Allah bir şeyi yaratmayı dilediğinde, "OL!" der sadece o da, oluverir... Allah'ın insanı yaratması da bu şekilde gerçekleşti. Allah, bu ilk insanın ismini Âdem koydu. Allah ona melekler de dâhil kendisinden başka kimsenin bilmediği şeyleri öğretti. Ona eşyanın ismini ve ne için kullanıldığını öğrettikten sonra meleklerin karşısına çıkardı. Melekler Adem'in bu yeteneklerini görünce önünde saygıyla eğildiler. Çünkü Allah ona akıl denen bir yetenek vermişti. Bu özelliğiyle onu herkesten üstün kılmıştı.

Âdem önceleri cennetteydi ve çok mutluydu. Ama yalnızdı ve bu yüzden Allah, Âdem'e arkadaş ve eş olarak Havva'yı yarattı. Âdem ile Havva, birlikte çok güzel vakit geçiriyorlardı. Çünkü cennet her türlü ihtiyaçlarını yorulmadan giderebilecekleri çok güzel bir yerdi. Orada canları ne isterse vardı. Güneşin sıcağından, rüzgârın soğuğundan, her türlü acı ve kederden uzak bir şekilde yaşıyorlardı. Türlü türlü yiyecekler ve bir sürü meyve ağacı vardı... Bütün ağaçlara çıkabilir, bütün meyvelerden yiyebilirlerdi. Ama bir tanesi hariç! Allah, "Sakın bu ağaca yaklaşmayın!" demişti. O yasak ağaçtı ve meyvesi de yasak meyveydi!

Âdem ile Havva cennette çok mutluydu ama şeytan bu durumdan hiç memnun değildi. Çünkü o Âdem'den nefret ediyordu. Tabii Havva'yı da hiç sevmiyordu. Nasıl olur da çamurdan yapılmış bu ceset parçası kendisi gibi bunca meziyete sahip birisinden üstün tutulurdu? Şeytan bunu içine sindiremiyordu. Allah şeytanı ateşten yaratmıştı. O bir melek değildi ama meleklerle birlikteydi. Allah, Âdemi yarattığında, meleklere, Âdeme saygı göstermelerini emretti. Melekler bu emri hemen yerine getirdi.

Şeytan, "Beni ateşten, Âdem'i topraktan yarattın!" diye cevap verdi Allah'a. "Ben ondan üstünüm! Ona asla saygı göstermem!" dedi. Bu düpedüz Allah'a karşı gelmekti ve de büyük bir saygısızlık! Allah, şeytana kızdı ve onu huzurundan kovdu. Kıyamet gününe

kadar ona mühlet vererek onu ve dostlarını cehennem ateşinde yakacağını söyledi. Yaptığı bunca ibadet boşa gitmiş, bunca zaman meleklerin arasında yaşamak ona, meleklere yakışan bir huy kazandırmamış, ilminin faydasını görememişti. Bu yüzden şeytan, Âdem'den nefret ediyordu. Âdem'den mutlaka intikam almalıydı. Ama nasıl?

Cennette güzel bir gündü. Şeytan bir ağacın arkasına gizlendi. Âdem ile Havva'yı izliyordu. "Şunları buradan kovdurmalıyım!" dedi. Ve haince bir plân yaptı. "Merhaba Âdem! Merhaba Havva!" diyerek "pat!" diye çıktı saklandığı yerden. "Sana da merhaba!" dedi Âdem ile Havva. "Ah sizin için ne kadar üzülüyorum" dedi şeytan. "Ama niçin?" dedi Âdem. "Bizim üzülecek neyimiz var?" "Yakında cennetten çıkacaksınız ya!" dedi şeytan. "Çıkacak mıyız!" diye cevap verdi Âdem. "Üzgünüm ama öyle!" dedi şeytan. "Bir gün öleceksiniz ve buradan çıkacaksınız!" "Burası cennet!" dedi Âdem. "Burada ölmek yok!" "Sen öyle zannet!" dedi şeytan. Âdem çok korkmuştu. Havva ise daha çok... "Ama sakın merak etmeyin!" dedi şeytan. "Bunun bir çaresi var." Ve uzaktaki bir ağacı göstererek: "O ağacın meyvesinden yerseniz asla ölmezsiniz. Sonsuza kadar cennette kalırsınız!" dedi. "Ama o yasak ağaç!" dedi Âdem. "Allah ondan yememizi yasakladı!" dedi Havva. Şeytan ise, "Vallahi de doğru söylüyorum! Billahi de doğru söylüyorum!" diye cevap verdi. Ve daha bir sürü yemin etti... Şeytan böyle yemin edince, Âdem ile Havva ona hemen inandı. Zaten yalanın ne olduğunu hiç bilmiyorlardı.

Gittiler ve yasak ağacın meyvesinden yediler. "Ha hahahaha!" diye güldü şeytan. "Onları kandırdım! Onları kandırdım!" Oysaki Allah, şeytanın kendileri için bir düşman olduğunu Adem ve Havva'ya haber vermişti. Ona karşı dikkatli olmaları gerektiğini söylemişti. "Eyvah!" dedi Âdem. "Biz ne yaptık! Bu meyve yasak ağacın meyvesiydi, onu asla yememeliydik!" Havva ağlamaya başladı. İkisi de yaptıklarından çok çok pişmandı. Âdem ile Havva, Allah'tan af diledi. Allah onları affetti. Çünkü Allah affetmeyi severdi.

Ama artık cennette kalamazlardı. Bu yüzden Allah onları, dünyaya gönderdi. Âdem ile Havva, dünyada uzun yıllar yaşadı. Dünyada yaşamak pek o kadar kolay değildi. Ama Allah Âdem'e her şeyi öğretmişti. Ekin ekmeyi ve ekmek yapmayı mesela! Balık tutmayı, elbette ateş yakmayı da! Sonra Âdem ile Havva'nın pek çok çocukları oldu. Allah, Âdem'e peygamberlik görevi verdi. Âdem Peygamber, çocuklarına hep Allah'ı anlattı.

Ve şeytanın onları nasıl tuzak kurup kandırdığını... Ve cennetin ne kadar güzel bir yer olduğunu... İşte her şey böyle başladı. Biz hepimiz, Âdem Peygamber'in çocuklarıyız!

Muhtemel sorular

1. Şayet dünya meleklerin yaşadığı bir yer olsaydı ne olurdu?

2. Şeytanın açık düşmanlığını bildiği halde ve Âdem tekraren şeytan konusunda uyarılmasına rağmen, Âdem nasıl şeytana kanabilmiştir?

3. İnsan neden kötülük yapar?

4. Allah'ın Âdem'e eşyanın isimlerini öğrenme yeteneğini vermiş olması bilgimizin kaynağı hakkında neleri düşündürtmektedir? Düşünme yeteneğinin sınırları hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Şeytanın "Beni ateşten, Âdem'i topraktan yarattın! Ben ondan üstünüm" şeklindeki ifadesinde haklılık payı var mıdır? Bu cümleyi nasıl yorumlarsınız?

6. Siz Adem ve Havva'nın yerinde olsaydınız şeytan sizi kandırabilir miydi?

7. Şeytanın kandırma yöntemlerine karşı insanın elinde bir güç var mıdır?

8. Allah neden şeytanın insanı aldatmasına, yoldan çıkarmasına izin verdi? İsteseydi ona engel olamaz mıydı?

9. Sizce insanlar neden meleklerden üstün tutulmuştur?

10. Hata yaptığınızda, hatanızdan dolayı üzülür müsünüz ve hatanızı düzeltmek için ne yaparsınız?

11. Her hata affedilebilir mi? Hataların sonuçları hakkında ne düşünüyorsunuz?

12. Allah neden insanlar için bazı sınırlamalar ve kurallar koymuştur? Her şey serbest olsaydı ne olurdu?

Ders planı 2

İBRAHİM PEYGAMBER'İN HİKÂYESİ

Çok uzun seneler önce Fırat Nehri'nin kolları arasında, Babil adında güzel bir şehir uzanırdı. Bu meyveleri tatlı, ekinleri dolgun, çiçekleri mis kokulu, toprakları bereketli memleketin bir de Nemrut adında bir kralları vardı. Babil iyi, ama Kral Nemrut çok kötüydü. Herkes ondan korkardı, çünkü çok acımasız bir adamdı. Bir gün, sarayın kâhini, Nemrut'a, "Bu sene doğan erkek çocuklardan biri, krallığını elinden alacak ve senin ölümün, onun yüzünden olacak!" dedi. Nemrut korktu, öfkeden deliye döndü. "Bütün erkek bebekleri öldürün!" dedi. Askerler, Babil'in sokaklarını sardı ve erkek bebekler, ev ev arandı...

Babil şehrinde, Azer adında bir adam yaşardı. Eskiyen putları tamir eder ve yeni putlar yapardı. Azer'in karısı hamileydi. Yakında bir bebekleri olacaktı! Peki ya bebek erkek olursa? Azer, onu öldürmelerine seyirci mi kalacaktı? Azer bir gece, karısını gizlice evden çıkardı. Onu bir mağaraya götürdü. "Sakın buradan çıkma! Bebeğini burada tek başına doğur!" dedi. Ve bebek doğdu. Bu bir erkekti! Babası ona, İbrahim adını verdi. Azer, sık sık mağaraya gidiyor, onlara yiyecek ve su götürüyordu.

Zaman, bulutların geçişi gibi geçip gitti. İbrahim büyüdü ve Azer, onları eve götürdü. İbrahim eve gelince çok şaşırdı. Her yerde çirkin heykeller ve acayip putlar vardı. Babası durmadan yenilerini yapıyordu. İnsanlar, putlara çok değer veriyordu. İbrahim'in kafası bu işe hiç yatmadı. Putlar cansız, taştan ve tahtadan şeylerdi. Onlara neden bu kadar saygı gösteriliyordu? Oysa her şey ne güzeldi! Mavi gökler, bembeyaz bulutlar, ne güzeldi. Geceleri yıldızlar, gündüz çiçekler, ne güzeldi. Bütün bunların elbette bir Yaratanı olmalıydı. Yoksa nasıl olacaktı? Ama herkes putlara tapıyordu!

Oysa putlar yaratıcı olamazdı! Çünkü putları babası yani Azer yapıyordu. Yapmasaydı, hiç put olmazdı! İbrahim putları hiç sevmiyordu. Boyunlarına ip bağlıyor, yerlerde sürüklüyordu. Putlar kör ve sağırdı! Putlar akılsız ve cansızdı! Azer, oğlunun bu yaptıklarına çok kızdı. "İbrahim! Putlara saygısızlık etme!" dedi. Ama İbrahim putlara asla saygı göstermedi. Onların önünde eğilmedi. Onlardan bir şey istemedi. Onlara teşekkür etmedi ve onlardan hiç korkmadı!

Bir gece İbrahim, yıldızları seyrediyordu. Yıldızların içinden en parlak olanına gözü takıldı. “Benim Rabbim, sakın bu olmasın?” dedi. Ama o en parlak yıldız, bir süre sonra kayboldu. “Hayır! Hayır!” dedi İbrahim, “Kaybolan şeyleri sevmem ben!” Sonra Ay doğdu. Ay, yıldızdan daha parlaktı. “Belki de Rabbim Ay’dır!” dedi İbrahim. Ama Ay da kayboldu. “Hayır hayır!” dedi İbrahim. “Ay da benim Rabbim olamaz!” Sabah olunca güneş doğdu. Güneş, Ay’dan büyük ve parlaktı. “İşte!” dedi İbrahim. “Benim Rabbim bu olmalı!” Ama akşama doğru Güneş de battı. “Hayır hayır!” dedi İbrahim. “Batanları sevmem!” Ve sonunda İbrahim, “Benim Rabbim, bütün bunları yaratandır!” dedi. O’na iman etti. Allah olarak sadece O’nu bildi. Allah da, İbrahim’e peygamberlik görevi verdi. O, artık bir peygamberdi.

İbrahim peygamber sorularının peşinden giden, kalbi tatmin oluncaya kadar sorgulayan birisiydi. Bir gün “Rabbim! Ölüleri nasıl diriltiyorsun, bana göster!” deyince, Allah ona “Yoksa inanmıyor musun?” demişti. O “Hayır inanıyorum, fakat kalbim tam kanaat getirsin diye soruyorum” cevabını verdi. Allah “Kuşlardan dört tane al, onları kendine alıştır, sonra parçalayıp her bir tepeye onlardan bir parça bırak, sonra onları çağır, koşarak sana gelecekler” dedi. İbrahim peygamber söylenenleri yapınca baktı ki kuşlar tekrar tek parça halinde gelip yanına kondular. Allah için yaratmak bu kadar basitti.

Babil’de bir bayram günüydü. Herkes eğlence yerlerine koştu. Bir tek İbrahim Peygamber gitmedi! O, tapınağa gitti. Orada bir sürü küçük put ve bir tane de büyük put vardı. İbrahim Peygamber, balta ile bütün küçük putları kırdı. Ama büyük puta dokunmadı. Çünkü bir plânı vardı. Baltayı büyük putun boynuna astı. Eğlenceden gelenler, putların halini görünce, “Kim kırdı bizim sevgili putlarımızı!” dediler. “Kim olacak!” dedi İbrahim Peygamber. “Belki şu büyük put yaptı. Çünkü balta onun boynunda asılı! İsterseniz ona sorun. “Bazıları, “Onların konuşamayacağını sen de biliyorsun!” dedi. “Madem öyle, neden Allah’ı bırakıp onlara tapıyorsunuz!” diye cevap verdi İbrahim Peygamber.

Bu cevap hiç hoşlarına gitmedi. İçlerinden biri koşup gitti, olanları Nemrut’a anlattı. Nemrut öfkeden deliye döndü. “Bana hemen İbrahim’i çağırın dedi!” İbrahim Peygamber’e, “Nemrut seni çağırıyor!” dediler. “Aman ne iyi!” dedi İbrahim Peygamber. “Ben de ona gidecektim. Çünkü söyleyeceklerim var!” İbrahim Peygamber’i karşısında gören Nemrut, “Sen kendine yeni bir tanrı mı buldun?” dedi. “İkimizin de Rabbi

Allah'tır!" dedi İbrahim Peygamber. "Burada benden başka tanrı yok!" diye bağırdı Nemrut. "Senin ilahın da kimmiş!" İbrahim "benim rabbim öldürür ve diriltir" dedi. Nemrut iki mahkûm getirmelerini istedi. Onlardan birini oracıkta öldürttü, diğerine ise yüklü miktarda mal mülk verdi ve serbest bıraktı. Nemrut "ben de öldürür ve diriltirim" dedi. İbrahim Peygamber, "Benim Allah'ım, Güneş'i doğudan doğurup, batıdan batırır. Hadi sen de batıdan doğursana?" dedi. Nemrut, şaşırdı. Bir cevap veremedi, öfkesinden çıldırdı.

"Büyük bir ateş yakın! Ve İbrahim'i içine atın!" diye bağırdı. Nemrut, o güne kadar yakılmış en büyük ateşin yakılmasını istiyordu. Herkese odun toplamasını emretti. Babilliler, günlerce odun topladı. Kütükler, çalılar ve dallar, dağ gibi yığıldı. Ve ateş yakıldı. Allah'ım bu ne büyük bir ateşti. Ve İbrahim Peygamber'i o ateşe attılar. Ama Allah ateşe emretmişti:

"Ey ateş! İbrahim için serinlik ve esenlik ol!" Alevler çekildi. İbrahim Peygamber'i yakmadı. O ateş denizinin ortasında, çiçekli, serin bir adacık oldu. İbrahim Peygamber, Allah'a çok şükretti. Zaten o çok şükreden bir kimseydi. Herkes bu mucizeyi gördü. Nemrut, öfkeden deliye döndü. Ama yine de pek az kimse, İbrahim Peygamber'in öğütlerine kulak verdi. Allah, İbrahim Peygamber'e Babil'i terk etmesini emretti. Ve İbrahim Peygamber, inananlardan birkaç kişiyle birlikte, oradan ayrıldı...

Az zaman sonra, Babil'i sinekler bastı, küçük küçük milyarlarca sinek! Sinekler yüzünden kimse nefes bile alamıyordu. Ağzını açanın ağzına sinekler doluyordu. Babillileri o çok sevdiği putlar da kurtaramıyordu. Zaten putlar ne işe yarardı ki? Bu sineklerden biri Nemrut'un burnuna girdi. Ve gide gide ta beynine ulaştı. Nemrut'un başı çok ama çok ağrımaya başladı. Ağrı, sadece başına vurunca geçiyordu. Nemrut, başına vurmalarını emretti. Vurdular... Vurdular... Vurdular... "Daha hızlı vurun!" dedi Nemrut. "Daha hızlı! Daha hızlı! Çok daha hızlı!" Ve sonunda olan oldu. Nemrut'un koca kafası kırıldı. Oysa kısa bir süre önce, "Ben tanrıyım!" diyordu. Allah'ın minicik bir sineği, onu böyle yere serdi.

Muhtemel sorular

1. İbrahim peygamber Allah'ı ararken nasıl bir yol izlemiştir?

2. Aklımız hakikati bulmak için yeterli midir?

3. Siz İbrahim'in yerinde olsaydınız yaratanı bulmak için başka hangi soruları sorardınız?

4. Sorgulamak gerçeği aramak için neden önemlidir?

5. İbrahim sorgulamasaydı Allah'ı bulabilir miydi?

6. Akıl bütün insanlarda aynı şekilde çalıştığı halde bazı insanlar neden aklını doğru kullanamaz?

7. İnsan tarihte yaşanmış olaylardan ve başına gelen bazı belalardan neden ibret almaz?

8. Nemrut'un yaşadığı trajik son bize neyi düşündürtüyor?

9. Ateşin yakıcı olduğunu biliyorsunuz. Ama İbrahim'i yakmamıştır. Bu durum bize tabiat kanunları ile ilgili neyi öğretiyor?

10. Günlük hayatta karşılaştığınız çelişkili durumlarda ilk başvurduğunuz kaynaklar nelerdir? Neden?

Ek 2: İnanç veya dünya görüşü gelişimi ölçeği

	AÇIKLAMA	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Yarı yarıya katılıyorum	Çoğuna katılıyorum	Tamamına katılıyorum
1	İnancımı veya dünya görüşümü oluşturan düşünceler nettir yorum kabul etmez.	1	2	3	4	5
2	İnancımı veya dünya görüşümü oluşturan değerler sabittir, değiştirilemezler.	1	2	3	4	5
3	İnancım veya dünya görüşüm asla değişmez kurallara sahiptir.	1	2	3	4	5
4	İnancım veya dünya görüşüm bütün insanlar tarafından kabul edilseydi insanlık kurtulurdu.	1	2	3	4	5
5	İnancım veya dünya görüşüm bütün insanların takip etmesi gereken en doğru yolu gösterir.	1	2	3	4	5
6	İnanç veya dünya görüşümün değerleri evrenseldir, herkes için geçerlidir.	1	2	3	4	5
7	İnanç veya dünya görüşümle ilgili önemli kaygılarım var	1	2	3	4	5
8	İnanç veya dünya görüşümle ilgili önemli çelişkiler yaşıyorum	1	2	3	4	5
9	İnanç veya dünya görüşümle ilgili kafamda ciddi şüpheler yaşıyorum	1	2	3	4	5
10	Eski inançlarımdan veya dünya görüşümden gittikçe koptum.	1	2	3	4	5
11	Galiba zamanla ailemde görüp öğrendiğim inanç veya dünya görüşünden uzaklaştım.	1	2	3	4	5
12	Zamanla önceki inanç veya dünya görüşümden ayrılıp kendime göre yenilerini geliştirdim.	1	2	3	4	5
13	Hiç kimsenin inanç veya dünya görüşü diğerininkinden üstün tutulmamalıdır.	1	2	3	4	5
14	Herkesin kendi düşüncesi veya inancı kendine göre doğrudur.	1	2	3	4	5
15	İnanç veya dünya görüşündeki farklılıkların giderilmesi gerekmez, çünkü herkesin aynı inanca veya dünya görüşüne sahip olması gerekmez.	1	2	3	4	5
16	Hiç bir inanç veya dünya görüşü ona inananlara sonsuz bir mutluluk garanti edemez.	1	2	3	4	5
17	Her insan kendi inanç veya dünya görüşünü kendine göre istediği gibi yorumlayabilmelidir.	1	2	3	4	5
18	Yaşam için tek doğru yoktur her inanç veya dünya görüşü için farklı farklı doğrular vardır.	1	2	3	4	5

Ek 3: M.E.B uygulama izin onayı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-31076967 07.09.2021
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Mehmet SU)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 01/09/2021 tarih ve E.80232 sayılı yazılarında; Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet SU'nun yürütmekte olduğu "Çocuklar için Felsefe(P4C) Eğitiminin Dini Düşünce Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışmasının ilimiz Battalgazi ilçesinde bulunan Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesinde uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 06/09/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için:
Telefon No : Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b883-b3b4-39fc-8dfe-7cc6 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4: Öğrenci görüşme formu

1. Grup diyalogları hakkında ne hissettiğinizi anlatabilir misiniz?

2. Oturumlar boyunca hangi soruları sordunuz? Bunların iyi sorular olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Bu sorular üzerinde daha önce düşündünüz mü? Evet /Hayır

4. Oturumlar boyunca tartışılan sorular/konular hakkında neler öğrendiniz? Tartıştığınız soruların cevaplarını buldunuz mu?

5. Bu derslerde kullanılan kaynakları (peygamber hikâyeleri) beğendiniz mi? Konuyu anlamanız için nasıl kolaylık sağladılar?

6. Bu oturumların, din eğitiminde gelişiminiz ve ilerlemeniz açısından nasıl faydalı olduğunu anlatabilir misiniz?

7. Dersler boyunca konuların farklı açılardan ele alınması, dini düşüncenizde ne tür değişimlere neden oldu? Bazı örnekler verebilir misiniz?

8. Bu dersler içinde sorduğunuz en iyi soru hangisiydi? Neden en iyi sorunuzdu? İleride mutlaka tartışmak istediğiniz bazı sorular / konular var mı?

9. Görüşlerinizi desteklemek için iyi nedenler ortaya koyduğunuzu düşünüyor musunuz? Diğer insanların görüşlerine açık olduğunuzu gösteren bir örnek verebilir misiniz?

10. Size göre Çocuklar için Felsefe oturumları daha iyi nasıl geliştirilebilir?

Ek 5: Uygulamaya ilişkin uzman görüşü formu

Tez çalışmamızda kullanılmak üzere Çocuklar için Felsefe (Philosophy For Children) eğitim programının dini düşünce gelişimine etkisini ölçmek amacıyla uygulama programı hazırlanacaktır. Bu kapsamda Kur'an'da geçen bazı peygamber kıssaları, örneklem olarak seçilen 9. sınıf öğrencileri için üzerinde bir takım düzenlemeler yapılarak yeniden yazılmıştır. Bu amaçla görüşlerinize başvurmak üzere aşağıdaki tablo hazırlanmıştır. Tabloda verilen açıklamalara "evet" ya da "hayır" seçeneklerinden uygun olanı seçerek değerlendirmenizi yapabilirsiniz. Ayrıca varsa görüş ve önerilerinizi aşağıda ayrılan bölüme yazabilirsiniz. En derin saygılarımla…

Araştırmacı: Doktora öğrencisi Mehmet SU Danışman: Prof. Dr. Cemil ORUÇ

	Evet	Hayır
Peygamber hikâyeleri 16 yaşındaki çocukların seviyesine (kavramlar, cümleler, olaylar vb.) uygundur.		
Peygamber hikâyeleri 16 yaşındaki çocuklar için ilgi çekici ve merak uyandırıcıdır.		
Peygamber hikâyelerinde ele alınan konu, düşünce ya da olaylar çocukların yaşantılarıyla, deneyimleriyle ilişkilidir.		
Peygamber hikâyeleri üzerinde tartışılabilecek felsefi kavramları (inanç, erdem, sabır, gerçeklik, adalet vb.) içermektedir.		
Peygamber hikâyeleri çocukları derinlemesine düşünmeye yönlendirebilir.		
Peygamber hikâyelerindeki felsefi kavramlar çocukların yaşantılarıyla ilişkilendirilebilir.		
Peygamber hikâyeleri çocukları soru sormaya ve tartışmaya teşvik edebilir.		
Peygamber hikâyeleri çocukları hayal güçlerini kullanmaya ve yaratıcı düşünmeye yönlendirebilir.		
Peygamber hikâyelerinde yer alan önemli karakterler, öğrenmeye açık, sorgulama konusunda meraklı ve heyecanlıdır.		
Peygamber hikâyeleri ele alınan konu, düşünce ya da kavramlar felsefenin farklı alanlarıyla (etik, bilgi, metafizik, varlık felsefesi) ilişkilendirilebilir.		
Peygamber hikâyeleri felsefi içerikli etkinlikler (soru sorma, müzakere, tartışma vb.) düzenlemeye uygundur.		
Peygamber hikâyeleri çocukları yaşadıkları dünyaya, çevrelerine eleştirel bakmaya yönlendirebilir.		
Peygamber hikâyeleri çocukların duyuşsal özelliklerine hitap etmektedir.		

Kaynak: Uyarlama: Akkocaoğlu Çayır, (2015)

Görüş ve Öneriler:

Ek 6: Kişisel bilgi formu

Okulun Adı: Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi

Tarih:

Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

1. Cinsiyet:(1) Kız (2) Erkek

2. Annenin eğitim durumu: (1) Okur-yazar değil (2) İlkokul (3) Ortaokul (4) Lise (5) Üniversite (6) Yüksek lisans

3. Babanın eğitim durumu (1) Okur-yazar değil (2) İlkokul (3) Ortaokul (4) Lise (5) Üniversite (6) Yüksek lisans

4. Annenin mesleği .....

5. Babanın mesleği .....

6. Anne-Babanın medeni durumu: (1) Birlikte (2) Boşanmış (3) Boşanmamış ayrı yaşıyor

(4) Diğer……..(Açıklayınız)

Ek 7: Etik kurul onay raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/06/2021-E.54841

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Oturum Tarihi : 17.06.2021	**Oturum Sayısı :** 12	**Karar Sayısı :** 2021/12-7
Etik Açıdan Uygun		
Çalışma Adı	'Çocuklar için Felsefe (P4C)' Eğitiminin Dini Düşünce Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma	
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Mehmet Su (Yürütücü) Prof.Dr. Cemil Oruç (Danışman)	

Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM
Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN
Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR
Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK
Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS
Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR
Sekreter Hatice CİHAN

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSRKU2NRTU&eS=54841 adresinden yapılabilir. (PIN:70213)