P4C (ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE) YÖNTEMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE VE KAYGILARINA ETKİSİ

Halil ÖZKAN

Yüksek lisans tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

P4C (ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE) YÖNTEMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE VE KAYGILARINA ETKİSİ

(The Effect of the P4c (Philosophy for Children) Method on the Speaking Skills and Anxiety of 6th Grade Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halil ÖZKAN

Danışman: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Erzurum

Aralık, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Halil ÖZKAN tarafından hazırlanan "P4C (Çocuklar için Felsefe) Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Kaygılarına Etkisi" başlıklı çalışması 31 /12/ 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ *Gaziosmanpaşa Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Fatma GEREZ TAŞGIN *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

…. / …. / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “P4C (Çocuklar için Felsefe) Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Kaygılarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

31/12/2025

Aslı ıslak imzalıdır

Halil ÖZKAN

☐Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca, sürdürdüğüm çalışmalarda, tez konusunun belirlenmesi, planlanması ve yürütülmesinde hiçbir fedakârlıktan kaçınmayarak özveri ile beni destekleyen, birlikte çalışmaktan gurur duyduğum, tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM'e saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Çalışma sürecinde her daim yanımda olarak bana destek olan eşim Selda ÖZKAN'a ve biricik oğlum Cengiz Alperen'e teşekkürlerimi sunarım.

Halil ÖZKAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

P4C (ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE) YÖNTEMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE VE KAYGILARINA ETKİSİ

Halil ÖZKAN

Aralık 2024, 106 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, P4C (Çocuklar için Felsefe) Yöntemi'nin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri ve kaygılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin P4C Yöntemi hakkındaki görüşlerinin tespiti de araştırmanın amaçları arasındadır.

Yöntem: Bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinin Meram ilçesindeki Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulunun 6. sınıfının iki şubesinde öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, 16 ve 17 kişilik olmak üzere iki gruba ayrılmış olup gruplardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak random usulüyle belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" ve "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin görüşlerini toplamak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, deney grubuna P4C Yöntemi ile oluşturulan oturumlar düzenlenmiş, kontrol grubuna ayrıca bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizinde, nicel veriler için SPSS programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistikler uygulanmış, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ile Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Nitel analiz bulguları, P4C Yöntemi'nin konuşma becerisini geliştirdiğini konuşma kaygısını azaltarak öz güven duygusu sağladığını, empati, iletişim, eleştirel düşünme gibi becerilerin aktif kullanılmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların P4C Yöntemi ile oluşturulan oturumlardan keyif aldığı, sonraki Türkçe derslerinde ve diğer derslerde kullanılması konusunda istekli olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar; oturumlarda kullanılan uyaranların görsel ağırlıklı, macera içerikli ve sürükleyici olmasının P4C Yöntemi'ne olan ilgiyi arttıracağını ifade etmişlerdir.

Sonuçlar: Bu çalışmanın sonucunda, P4C Yöntemi'nin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarının azaltılmasında olumlu etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: P4C, konuşma becerisi, konuşma kaygısı.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF P4C (PHILOSOPHY FOR CHILDREN) METHOD ON SPEAKING SKILLS AND ANXIETY OF 6TH GRADE STUDENTS

Halil ÖZKAN

December 2024, 106 Pages

Purpose: In this study, it was aimed to examine the effect of P4C (Philosophy for Children) Method on speaking skills and anxiety of sixth grade students. In addition, determining the opinions of the experimental group students about P4C Method is among the aims of the study.

Method: In this study, explanatory sequential design, which is a mixed research method, was used. The study group of the research consists of 33 students studying in two branches of 6th grade of Şehit Pilot Ayfer Gök Secondary School in Meram district of Konya province. These students were divided into two groups of 16 and 17, one of which was determined as the experimental group and the other as the control group by random method. The "Speaking Skills Assessment Scale" and "Speaking Anxiety Scale" were used as data collection tools. In addition, the "Semi-Structured Interview Form" was applied to collect the opinions of the experimental group students. During the research process, sessions created with the P4C Method were organized for the experimental group, and no additional intervention was made to the control group. In the analysis of the data, descriptive and inferential statistics were applied using the SPSS program for quantitative data, and qualitative data were subjected to content analysis.

Findings: A statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group students from the Speaking Skills Assessment Scale and the Speaking Anxiety Scale. No significant difference was observed between the pre-test and post-test scores in the control group. The qualitative analysis findings reveal that the P4C Method improves speaking skills, provides a sense of self-confidence by reducing speaking anxiety, and helps the active use of skills such as empathy, communication, and critical thinking. It was determined that the participants enjoyed the sessions created with the P4C Method and were eager to use it in future Turkish lessons and other lessons. The participants stated that the visual, adventure-based and engaging stimuli used in the sessions would increase interest in the P4C Method.

Conclusions: As a result of this study, it was revealed that the P4C Method has a positive effect on the development of sixth-grade students' speaking skills and the reduction of their speaking anxiety.

Keywords: P4C, speaking skills, speaking anxiety.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ viii
ŞEKİLLER DİZİNİ ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ x
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 4
Araştırmanın Özgün Değeri 6
Araştırmanın Sınırları 8
Varsayımlar 9
İKİNCİ BÖLÜM 10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 10
Konuşma Becerisi 10
Konuşma Kavramı ve Tanımı 10
Konuşma Eğitimi 12
Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşma Eğitimi 14
Konuşma Kaygısı 21
P4C (Çocuklar için Felsefe) 24
Çocuklar için Felsefe'nin Tarihi 27
Çocuklar için Felsefe'nin Amacı 29
Çocuklar için Felsefe'nin Uygulanışı 30
İlgili Çalışmalar 36
Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 36
Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar 38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 41
Yöntem 41
Araştırma Yöntemi 41
Çalışma Grubu 41
Veri Toplama Araçları 42
Süreç 44
Birinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 45
İkinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 46
Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 47
Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 48
Beşinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 49
Altıncı Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 50
Yedinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 51
Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği 52
Verilerin Analizi 54
Geçerlik ve Güvenirlik 56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 58
Bulgular 58
Nicel Analiz Bulguları 58
Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular 58
Konuşma Kaygısına Yönelik Bulgular 61
Nicel Bulguların Değerlendirilmesi 64
Nitel Analiz Bulguları 65
P4C Yöntemi'nin Günlük Hayata ve Türkçe Dersine Yönelik Katkılarına Dair Bulgular 65
P4C'nin İletişimde Duyulan Kaygı Durumuna Etkisine Yönelik Bulgular 66
En Çok Keyif Alınan – Beğenilen P4C Oturumlarına Yönelik Bulgular 67
Beğenilmeyen Sıkıcı Bulunan P4C Oturumlarına Yönelik Bulgular 68
Sonraki Türkçe Derslerinde P4C Yöntemi'nin Kullanılmasına Yönelik Bulgular 69
Katılımcıların P4C Yöntemi'ne Sundukları Önerilere Yönelik Bulgular 70
P4C Yöntemi'ne Yönelik Elde Edilen Nitel Verilerin Nicel Verileri Açımlama Düzeyine İlişkin Bulgular 72
BEŞİNCİ BÖLÜM 73
Tartışma ve Sonuç 73
Öneriler 76

KAYNAKÇA 78
EKLER 86
EK-1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği 86
EK-2. Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği 87
EK-3. Öğrenci Görüşme Formu 88
EK-4. P4C Eğitim Sertifikası 90
EK-5. İzin 91
ÖZ GEÇMİŞ 92

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları (MEB, 2019).* 16
Tablo 2. *2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Öğrenme Alanı Öğrenme Çıktıları (MEB, 2024).* 18
Tablo 3. *Araştırma Verilerine İlişkin Normal Dağılım Testi* 54
Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri* 58
Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri* 59
Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları* 59
Tablo 7. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları* 60
Tablo 8. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları* 60
Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları* 61
Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri* 61
Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri* 62
Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları* 62
Tablo 13. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları* 63
Tablo 14. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları* 63
Tablo 15. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları* 64
Tablo 16. *P4C'nin Türkçe Dersinde Katkıları* 65
Tablo 17. *P4C'nin Günlük Hayatta Katkıları* 66

Tablo 18. *P4C'nin İletişimde Duyulan Kaygı Durumuna Etkisi* 67
Tablo 19. *En Çok Keyif Alınan – Beğenilen P4C Oturumları* 67
Tablo 20. *Beğenilmeyen ve Sıkıcı Bulunan P4C Oturumları* 68
Tablo 21. *Sonraki Türkçe Derslerinde P4C Yöntemi'nin İstenmesi* 69
Tablo 22. *Katılımcıların P4C Yöntemi'ne Dair Önerileri* 70
Tablo 23. *Nitel ve Nicel Bulgulardan Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi* 72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *Dil Becerileri* 11
Şekil 2. *Konuşma Sürecinin Bileşenleri ve Bu Süreci Etkileyen Etmenler (Bozkurt, 2017)* 12
Şekil 3. *6. Sınıf Düzeyinde 2024 TDÖP Öğrenme Çıktıları ile 2019 TDÖP Kazanımlarının Becerilere Göre Dağılımı* 19
Şekil 4. *Araştırma Süreci* 41
Şekil 5. *Birinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 45
Şekil 6. *İkinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 47
Şekil 7. *Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 48
Şekil 8. *Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 49
Şekil 9. *Beşinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 50
Şekil 10. *Altıncı Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 51
Şekil 11. *Yedinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 52
Şekil 12. *Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği* 53
Şekil 13. *Q-Q Plot Grafikleri* 55
Şekil 14. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Ölçüm Grafikleri* 64

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DG : Deney grubu

IAPC : The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefeyi İlerletme Enstitüsü)

KG : Kontrol grubu

P4C : Çocuklar için Felsefe

TDK : Türk Dil Kurumu

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

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

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın bu bölümü; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkındaki bilgilerden oluşmaktadır.

Problem Durumu

Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini eş güdümlü olarak geliştirmek, ana dili eğitiminin ana amacıdır. Dört temel dil becerisi olarak ele aldığımız anlama becerileri olarak dinleme, okuma; anlatma becerileri olarak da konuşma ve yazma birbirinden farklı öğrenme alanları değildir. Dil becerileri birbiri içine girmiş ve bütünleşik bir yapıya sahiptir (Şen, 2023).

Anlatma becerilerinde sınıflanan konuşma becerisini, insanların günlük hayatta diğer becerilere göre daha etkin kullandıkları; iletişim araçları bakımından düşünüldüğünde de insanların günlük hayatta en çok kullandığı iletişim araçlarından birinin yine konuşma olduğu söylenebilir. İnsanı diğer canlılardan ayıran konuşma becerisi, insanın doğuştan getirdiği en önemli özelliklerindendir. Yeni doğmuş bir çocuk zamanı geldiğinde çevresindekilerin söylediklerini tekrar etme yoluyla konuşmaya başlar. Çocuk, bu tekrarlar sonucunda çevresine isteklerini konuşarak yaptırabileceğini anlar. Duygu ve isteklerini karşısındakine söyleyerek diğer insanlarla iletişim kurma yolunu dener. Bu çerçevede bakılırsa iletişim, kişinin istek, duygu, düşünce ve görüşlerini diğer insanlara aktarması; konuşma ise bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak tanımlanmaktadır (Kılınç vd., 2013).

İçinde bulunduğumuz dönem iletişim devri olarak adlandırılmakta ve teknoloji ürünleri bu iletişimi daha da yoğunlaştırmakta ve geliştirmektedir (Yıldız, 2013). İnsanın sosyal bir varlık olması sebebiyle sürekli iletişim hâlinde olmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir. İletişim araçlarından en çok ve en erken konuşmayı kullandığı düşünülürse insan hayatı boyunca en çok yaptığı etkinliklerden birinin konuşma olduğu ifade edilebilir.

2024 TDÖP'de akıcı konuşma becerisinden bahsedilirken öğrencinin akademik başarısının yanı sıra sosyal başarısını da etkileyecek bir beceri olduğuna dikkat çekilmiş ve akıcı konuşma becerisinin geliştirilmesinin konuşma alanında öğrenme çıktılarının nihai hedefi olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2024).

11 Ekim 2023 tarihinde yayınlanan *"Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi"* ile Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınav ve değerlendirme sürecinde bazı değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Yönergeye göre Türkçe dersinin değerlendirmesi yazılı ve uygulamalı olmak üzere iki aşamada yapılacağı, ders öğretmeni tarafından dinleme ve konuşma becerilerini ölçen uygulama sınavlarının yapılacağı ve bu sınavların ayrı ayrı puanlanacağı, öğrencinin uygulamalı sınavlardan aldığı puanlar ile yazılı sınavdan aldığı puanın birlikte değerlendirilerek sınav puanının oluşturulacağı ifade edilmektedir (MEB, 2023). Konuşma becerisinin ayrıca uygulamalı bir sınav ile ölçülüp karşılığında karne notu ile değerlendirilmesinin, konuşma eğitimini daha önemli bir hâle getirdiği söylenebilir. Konuşma etkinliklerine gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından gereken hassasiyetin gösterilmesi muhtemel beklenti olarak görülebilir. Bunun sonucunda ise öğretmenler tarafından konuşma eğitiminde başarıyı sağlayacak değişik uygulamaların araştırılıp uygulanmasının önemli bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

Günümüzde insanların yaş ve mesleği fark etmeksizin toplum önünde konuşma yapma konusunda stres ve sıkıntı yaşadıkları bu yüzden topluma hitap etmede tedirginlik yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin topluluk önünde konuşma gerektiren bir durumda kaygılı ve isteksiz davrandıkları, böyle bir görev almakta oldukça çekingen oldukları görülmektedir (Arslan, 2012). Ana dilini yeterince kullanamama, aşırı heyecanlanma kaynaklı kaygı ve korku, topluluk karşısında konuşma deneyimine sahip olmama, öz güven eksikliği, kendini doğru ifade edememe, yanlış anlaşılma korkusu bunun sebebi olarak sayılabilir (Elkatmış & Yiğit, 2022).

Yaşamını idame ettirebilmesi ve iletişimini sağlıklı sürdürebilmesi bakımından insanın hayatı boyunca en çok kullandığı iletişim aracı olan konuşma becerisi ile ilgili iyi bir eğitim almasının önemi her geçen gün artmaktadır. Buna karşın Sağlam ve Doğan (2013) belirli bir düzeyde konuşma becerisi ile okula gelen öğrencinin konuşmayı bildiği kabul edilerek bu becerinin göz ardı veya ihmal edildiğini belirtirken sınıf ortamında disiplini sağlamak amacıyla öğrencilere konuşma fırsatının pek fazla tanınmamasının konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük bir sorun teşkil ettiğini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında ortaokul düzeyinde öğrencilerin konuşma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı, konuşma kaygılarının yüksek olduğu, konuşma eğitimine yeterince zaman ayrılmadığı, öğretim programında verilen kazanımların diğer becerilere göre az olduğu sonucuna ulaşılabilir (Çerçi, 2015).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre programda belirtilen amaçlar doğrultusunda konuşma becerisini geliştirmek

için yapılan etkinliklerin büyük oranda amacına ulaşamadığı görülmektedir. Belirtilen kazanımların açık ve anlaşılır olduğu fakat uygulama aşamasında birçok farklı sorunun yaşandığını bunda birçok faktörün etkili olduğu ifade edilebilir (Arslan 2010).

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 (Direk, 2002). Konuşma eğitiminde başarıyı artıracak bazı uygulamalar söz konusu olduğunda P4C (Çocuklar için Felsefe) yönteminin de etkisi incelenebilir. Çocuklar için Felsefe 1970'lerde ilk olarak Lipman tarafından başlatılan erken yaşta çocuklar için etkili düşünme becerilerini geliştiren bir programdır. Sınıf içi araştırma topluluğu olarak da isimlendirilen bu program felsefi diyaloglardan oluşur. Sınıf ortamında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, özenli düşünme, iş birlikçi düşünme ve yaratıcı düşünme gibi) geliştirmeye yönelik felsefi nitelikli edebi bir metin kullanılarak uygulanır (Lipman, 1998).

Çocuklar için Felsefe yönteminde okuma, dil becerileri ve felsefi tartışmalarda kullanılan akıl yürütme süreçleri birbirinden ayrılması güç kavramlardır. Akıl yürütmede dilin kullanımı önemli bir role sahiptir. Kelimeler arasında ilişki kurmak, analojik düşünmek, karşılaştırmalar yapmak, anlam belirsizliklerinin farkına varmak gibi eylemler akıl yürütmeyle dolayısıyla dilin kullanımıyla bağlantılıdır. Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefenin dilin kullanımına önemli katkılarından söz edilebilir (Lipman & Sharp 1984).

Çocuklar için felsefe eğitiminin hareket noktasını düşünme ve dil arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Ayrıca düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmek de önemli amaçlarından biridir (Direk, 2002). Alan yazınına bakıldığında gerek programlardan gerek uygulamalardaki aksaklıklardan gerekse sınıf koşullarındaki diğer etmenlerden kaynaklanan sebeplerden ötürü öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı, bunun en önemli sebeplerinden birinin konuşma kaygısı olduğu söylenebilir (Arslan, 2010; Çerçi, 2015; Elkatmış & Yiğit, 2022; Sağlam & Doğan, 2013). Bunun önemli bir problem olduğunu düşünen birçok araştırmacı tarafından öğrencilerin konuşma becerine ve konuşma kaygısına etki etmesi muhtemel birçok yöntem araştırılmıştır (Özcan-Reyhan, 2021; Sallabaş, 2011; Uzunyol, 2019; Ünsal, 2019). Fakat en önemli amaçlarından biri düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmek olan (Direk, 2002) P4C yönteminin öğrencilerin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına olan etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yöntemin kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrencilerin konuşma becerilerinin istenen düzeye geleceği ve konuşma kaygılarının azalacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe derslerinde uygulanacak olan P4C (Çocuklar için Felsefe) yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri ve kaygıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- Türkçe derslerinde uygulanacak olan P4C (Çocuklar için Felsefe) yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi nasıldır?
- Türkçe derslerinde uygulanacak olan P4C (Çocuklar için Felsefe) yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına etkisi nasıldır?
- Deney grubu öğrencilerinin P4C (Çocuklar için Felsefe) yöntemi ile gerçekleştirilen öğrenme süreciyle ilgili görüşleri nasıldır?
- Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmanın nicel verilerini nasıl açıklamaktadır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Dünya, teknolojinin gelişmesiyle küreselleşmiş büyük bir şehre dönüşmüştür. Bu değişen dünyada insanlar birbirleriyle iletişime daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bireyleri hayata hazırlayan birer kurum olarak düşündüğümüzde okulların öğrencileri bu iletişim çağına hazır bir birey olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Dünyada sözü geçen otorite birçok kurum ve kuruluş yeni dönem öğrencilerinde bulunması gereken beceriler üzerine araştırmalar yapmaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) eğitim amaçlı projeleri bunlardan birkaçıdır. Çalışmalar hayat şartlarına ve günümüz koşullarına göre sürekli geliştirilmiş ve söz konusu beceriler için farklı adlandırmalar yapılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar dünya kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Bu çalışmalarda insanların bilgiyi direk alıp kabullenmesi değil, bilgiyi sentezleyip yeni bilgiler üretmesi ve bu bilgiyi günlük hayata uyarlayabilmesi en önemlisi de bu yeni üretilen bilginin iletişim çerçevesinde paylaşılabilmesi beklenmektedir.

Günümüz dünyasında iletişim ve iş birliği bireylerde aranan en önemli özelliklerdendir. İnsanların iletişim için kullandığı en önemli araçlar ise dinleme ve konuşma becerileridir (Yıldız, 2013). Bireylere ortaokul düzeyinde ve diğer ileri eğitim kademelerinde iletişim, düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bazı çıktıların kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu çıktı ve kazanımlar şu şekildedir:

1. **Düşünme ve İfade Becerilerini Güçlendirme**: Bireylerin duygu ve düşüncelerini daha net ve etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlayarak anlatım becerilerinin

geliştirilmesi, böylece daha akıcı bir iletişim kurmaları amaçlanmaktadır (Paul & Elder, 2013).

2. **Eleştirel Düşünme ve Sorgulama Alışkanlığı Kazandırma**: Bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorun ve olaylara tek yönlü değil farklı bakış açıları geliştirerek bakmaları farklı düşüncelerin analiz edilmesi ve sorgulanmasını kolaylaştıracağı düşünülebilir (Lipman vd., 1980). Bu şekilde, bireylerin olaylara ve bilgilere, doğrudan kabullenici değil sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşmaları amaçlanmaktadır.
3. **Topluluk Önünde Konuşma Güveni Kazandırma**: Bireylerin herhangi bir topluluğa yüksek özgüvenle etkili bir şekilde hitap edebilmesi için gerekli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Vygotsky, 1978)
4. **Empati ve Aktif Dinleme Becerilerini Geliştirme**: Günümüzde etkili bir iletişim için bireylerin birbirini anlamalarının önemi yadsınamaz. Bu anlamda, bir bireyin empati duygusuyla hareket etmesinin, kuvvetli bir iletişimin zeminini oluşturacağı söylenebilir. Doğru ve yerinde bir empati için bireylerin karşıdakini gerçekten dinleyebilme yeteneğini geliştirmesi ve karşısındakini doğru anlaması amaçlanmaktadır (Tripathy, 2021).
5. **Kavram Gelişimine Katkıda Bulunma**: Soyut ve somut kavramların doğru anlaşılması ve yerinde kullanılması, iletişimde yaşanacak bazı aksaklıkların önlemesinde önemli bir role sahiptir. Ayrıca bireylerin soyut ve somut kavram gelişimleriyle iletişim dünyalarına zihinsel bir zenginlik katması amaçlanmaktadır (Fisher, 2008).
6. **Merak ve Öğrenme Arzusunu Artırma**: Bireylerin yeni öğrenmelere açık olması ve sürekli bir gelişim isteğiyle öğrenme sürecinden keyif almaları amaçlanmaktadır. Çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde merak ve öğrenme isteğini artıran etkinliklerin önemli bir yere sahip olduğunu söylenebilir (Cam, 2006)
7. **Sosyal İlişki Becerilerini Güçlendirme**: sosyal etkileşimlerin bireyin gelişim sürecinde oynadığı rolü vurgulamış ve bireyler arası ilişkilerin etkili bir iletişim ortamı yarattığını belirtmiştir (Wood, 2014).
8. **Özgün Düşünce ve Yaratıcılığı Destekleme**: Bireylerin daha özgün ve yenilikçi düşünceler üretmesini teşvik ederek yaratıcı düşünme kapasitelerinin arttırılması amaçlanmaktadır (Paul & Elder, 2013).

Bu alanlardan her biri, bireylerin iletişim ve düşünce süreçlerinde daha etkin hale gelmesini sağlayarak hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında bireylere fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında ortaokul düzeyinde öğrencilerin konuşma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı, konuşma kaygılarının yüksek olduğu, konuşma

eğitimine yeterince zaman ayrılmadığı, öğretim programında verilen kazanımların diğer becerilere göre az olduğu sonucuna ulaşılabilir (Çerçi, 2015). Yine yapılan çalışmalarda birçok yöntem ve tekniğin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına olan etkisinin incelendiği ve çalışmaların konuşma becerisini geliştirecek, konuşma kaygısını azaltacak şekilde sonuçlandığı görülmektedir (Kesici, 2021).

P4C yöntemi; felsefi, Sokratik ve eleştirel düşünmeyi amaçlayan akıl yürütme süreci olarak tanımlanabilir. Dil becerilerini bu süreçten bağımsız düşünmek imkânsızdır. Sözcükler arasında benzerlikler bulmak, karşılaştırma yapmak, ilişki kurmak, analojik düşünmek, anlam belirsizliklerini belirlemek gibi fiiller akıl yürütmeyle ve dolayısıyla da dilin kullanımıyla ilintilidir (Lipman & Sharp 1984).

Ortaokul düzeyi Türkçe derslerinde konuşma becerisinin çeşitli sebeplerden dolayı geri planda kaldığı, öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı, konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Hareket noktasını düşünme ve dil arasındaki ilişkiden alan, dili kullanma becerisini geliştirmeyi en önemli amaçlarından biri sayan P4C yönteminin, konuşma becerisi ve konuşma kaygısına olan etkisinin ne yönde olacağı sorusuna cevap araması bakımından bu çalışma alan yazınında önemli bir boşluğu dolduracak niteliktedir (Çerçi, 2015; Direk, 2002).

Araştırmanın Özgün Değeri

İnsanların hayatları boyunca kullandıkları en önemli iletişim aracının konuşma olduğu söylenebilir. Teknoloji alanındaki gelişmeler ve bununla aynı doğrultuda değişen dünya şartlarında iletişimin çok önemli bir hâle geldiği düşünülürse temel dil becerileri kapsamında konuşma eğitiminin çok önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

Konuşma becerisi günlük hayatta en çok müracaat edilen ve iletişim sürecinin yönünü belirleyen önemli bir sosyal araç olması dolayısıyla özellikle örgün eğitimde üzerinde dikkatle durulması gereken becerilerden biridir. Bu becerinin öğretimi, öğrencilerin öğrenme sürecine hem bilişsel hem de duyuşsal olarak etkin olarak katılımını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisinin öğretiminde öğrencileri aktif kılacak, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk edecek, tartışma becerilerini belirli bir düzeyde farkındalık ile koşabilecekleri yöntemlerin tercih edilmesi bu öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkileyecektir (Cameron, 2002). P4C yöntemine bakıldığında ise düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmenin yöntemin temel amaçlarından biri olduğu görülmektedir (Direk, 2002). Türkçe derslerinin ölçme ve değerlendirilmesinde her bir beceri alanının ayrı ayrı değerlendirilecek olmasının öğrencilerin konuşma becerisi sınavıyla ilgili kaygı düzeylerini artırabileceği de göz önünde

bulundurulduğunda P4C yönteminin hem öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde hem de konuşma kaygılarının normalleştirilmesinde oldukça etkili olabileceği düşünülmektedir. P4C yönteminin konuşma becerisini geliştirme ve konuşma kaygısını azaltma konusunda öğrencilere muhtemel sağlayacağı kazanım ve çıktılar şu şekilde sıralanabilir:

1. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesi

Çocukların düşünme süreçlerini daha derin ve eleştirel hâle getirmesi bakımından felsefi sorular ve bu sorulara cevap aramanın getireceği fikirsel sürecin önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sadece kendi fikirlerini ifade etmekle yetinmemesi aynı zamanda başkalarının fikirlerini de sorgulama ve değerlendirme yetisi kazanması eleştirel düşünme becerisinin en önemli avantajlarındandır (Lipman vd., 1980). Çocukların soyut kavramları daha iyi anlaması ve böylelikle özgün çözümler sunması, yaratıcı düşünmenin sağladığı önemli kazanımlardandır (Akbaba & Keskin, 2022). Bu durumun, çocukların kendilerini daha özgün ve zengin bir dil ile ifade etmesine katkı sunmasına yardımcı olacağı ifade edilebilir.

2. Sorgulama ve Merak Etme Yetisinin Güçlenmesi

Çocuklara merak ettiklerini sorgulama fırsatı sunması bakımından felsefe eğitiminin önemi büyüktür. Felsefe sürecinde öğrencilerin, kendi kendilerine sorgulamalar yapma, karşılıklı tartışma ve fikir paylaşma yoluyla konuşma becerilerini geliştirecekleri ifade edilirken bu sürecin çocukların kendilerini daha net ve doğru şekilde ifade etme, fikirlerini açık bir şekilde dile getirme konusunda onları teşvik edeceği söylenebilir (Cam, 2006).

3. Dil ve Kavram Gelişimine Katkı Sağlama

Felsefi tartışma süreçlerinin çocukların kelime dağarcığını genişletmesine ve soyut kavramlarla tanışmasına olanak tanıdığı söylenebilir. Bu süreçler de öğrencilerin düşüncelerini daha karmaşık ve ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olacaktır. Kelime dağarcığının genişlemesi ve kavramları anlamlandırma sürecinin, çocukların düşüncelerini daha hızlı oluşturmalarına ve daha etkili iletişim kurmalarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir (Paul & Elder, 2013).

4. Empati ve Aktif Dinleme Becerilerinin Artması

Çocukların başkalarının fikirlerine saygı duymayı ve onları dikkatle dinlemeyi öğrenmeleri, felsefi tartışma süreçlerinin sağladığı önemli kazanımlardandır denebilir. Bu sürecin çocukların empati becerilerini ve aktif dinleme yeteneklerini geliştireceği ifade edilebilir. Farklı bakış açılarına karşı daha esnek ve saygılı olmak, çocukların sosyal iletişimlerini kuvvetlendireceği gibi düşüncelerini daha iyi ifade etmelerine de imkân tanıyacaktır (Akbaba & Keskin, 2022).

5. Özgüven ve Topluluk Önünde Konuşma Becerisinin Artması

Çocukların, düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade etmeleri, felsefe eğitiminin önemli ilkeleri arasındadır. Felsefe eğitimi, çocukların özgüvenlerinin artmasına ve topluluk önünde rahatça konuşabilme becerisi kazanmalarına yardımcı olacaktır. Özellikle kendilerini daha etkili ifade etme becerilerini geliştirmesi bakımından grup tartışmalarının rolü yadsınamaz. Felsefe eğitimi ile çocukların topluluk önünde konuşma korkusunu azaltacağı ve konuşma becerisini geliştireceği söylenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

6. Dinamik ve Etkileşimli Öğrenme Ortamının Sağlanması

Felsefe eğitimi, pasif ve tek taraflı bir eğitim ortamı yerine dinamik ve etkileşimli bir ortam sunarak çocukların akran öğrenimi sürecine imkân tanır. Etkileşimli öğrenme sayesinde çocukların sürece eşlik eden yüksek özgüvenle hem kendi fikirlerini savunmalarının hem de akranlarından gelecek eleştirileri kabul etmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir (Cam, 2006).

7. Sosyal ve Duygusal Zekâya Katkı Sağlaması

Felsefe eğitiminin, çocukların sosyal ve duygusal zekâsını geliştiren önemli bir süreç olduğu söylenebilir. Felsefe eğitiminin çocukların duygularını nasıl ifade edeceklerini öğrenip bu becerilerini daha açık ve doğru bir konuşma ile uygulamaya dönüştürmelerinde yardımcı olacağı ifade edilebilir (Lipman vd., 1980).

P4C yönteminin kullanımına dönük ilgili alan yazınına bakıldığında ise (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Barrow, 2019; Boyraz, 2019; Colom vd., 2014; Gorard vd., 2016; Karabatak-Yılmaz, 2023; Kaya, 2020; Kennedy ve Kennedy, 2011; Korla-Öztürk, 2022; Marashi; 2008; Okur, 2008; Türksoy, 2020) bu amaçla ele alınan bir araştırmaya rastlanmaması ve ayrıca güncel bir soruna çözüm sunma konusunda potansiyele sahip olması, araştırmanın alan yazınında önemli bir boşluğu dolduracak nitelikte olduğunu göstermekte ve araştırmanın özgün değerini artırmaktadır.

Araştırmanın Sınırları

- Çalışma altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışma, P4C etkinliklerinin uygulaması 50 dakikadan oluşan 8 oturum süresi ile sınırlıdır. Daha uzun süreli müdahalelerin öğrencilerin becerileri üzerinde farklı veya daha belirgin etkileri olabilir.
- Aykaç (2011) tarafından hazırlanan "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği", Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen "Konuşma Kaygısı Değerlendirme

Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ndan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

- Araştırma deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayıları ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, konuşma kaygı düzeylerini ölçmek için Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği'ne samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin, öğrencilerin P4C yöntemi uygulanarak düzenlenmiş oturumlar hakkındaki görüşlerini gerçekçi bir şekilde yansıttığı varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Konuşma Becerisi

Konuşma Kavramı ve Tanımı

İnsanoğlu sosyal bir varlık olduğundan anlama ve anlatma gibi iletişimin en yaygın biçimlerini yaşamları boyunca aktif olarak kullanır. Bu anlamda ana dili eğitiminin iletişim bakımından çok önemli olduğu, bu eğitimin teorik bir eğitim değil pratiğe dönük bir eğitim olması gerektiği söylenebilir. Kazandırılması amaçlanan beceriler, dört temel dil becerisi olarak adlandırılmaktadır. Anlatma boyutunda konuşma ve yazma, anlama boyutunda okuma ve dinleme becerileri olmak üzere bu beceriler dört temel dil becerisini oluşturmaktadır (Demir, 2010). Anlama ve anlatma becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı birbiriyle paralel geliştiği ifade edilebilir.

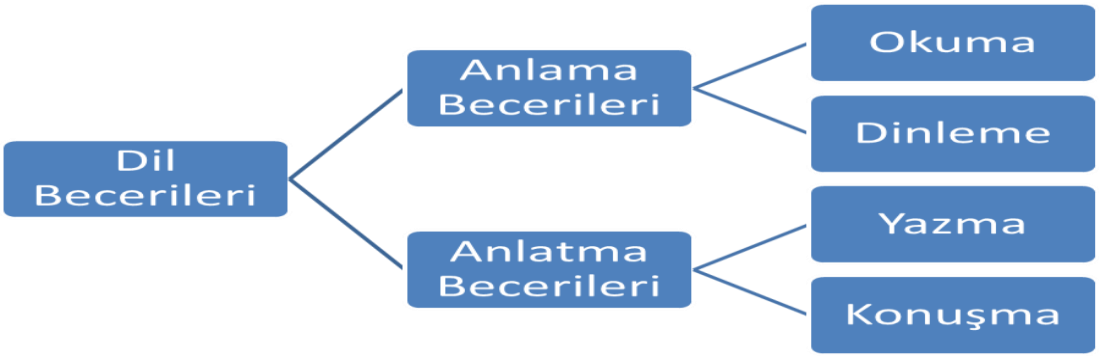
Günümüzde yaşanan teknolojik ve bilimsel ilerlemelerin, bilginin artışını da beraberinde getirdiği düşünüldüğünde, ortaya çıkan bu yükün paylaşılmasında konuşmaya önemli bir rol düştüğü söylenebilir. Elde edilen bilgilerin özellikle eğitim ortamlarında amacına uygun bir şekilde paylaşılıp anlaşılması söz konusu olduğunda konuşmanın bir anlatım becerisi olarak payı büyük olduğu söylenebilir (Sevim & Gedik, 2014).

Ana dili olarak Türkçe eğitiminin salt kuramsal bilgiye dayalı değil kuramsal bilginin devamında beceri gerektiren bir ders olduğu söylenebilir. Türkçe dersi dört temel dil becerisi üzerine kurulmuştur. Bu derste temel amaç bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir.

Dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliğine dayanır. Bu beceriler birbirini tamamlayan ilişkiler içinde kazanılır. Becerilerin dengeli bir şekilde geliştirilmesi kişinin anadilindeki yetkinliğini gösteren çok önemli bir kriterdir (Sever, 2011).

Dil becerileri iki grup hâlinde incelenmektedir:

Şekil 1. *Dil Becerileri*

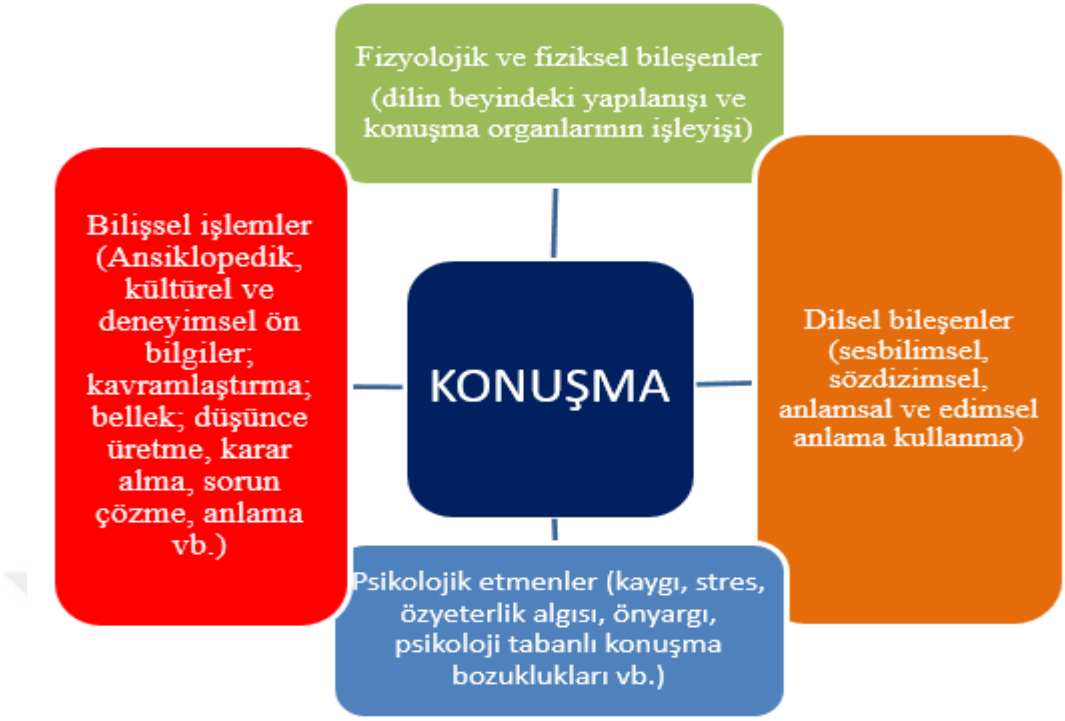


İnsan iletişim kapsamında bilgi, duygu ve tecrübelerini tek taraflı olarak alan anlayan bir canlı değil aynı zamanda bunları paylaşma aktarma anlatma ihtiyacı hisseden bir canlıdır. İnsanın ilk kullandığı anlatma becerisinin ise çok küçük yaşlarda başlayan konuşma becerisi olduğu söylenebilir. İnsanın anlatma ihtiyacını karşılamak için çok küçük yaşlarda kullanmaya başladığı konuşma, tek boyuttan oluşan basit bir beceri değildir. Birçok farklı özelliklerin işe koşulmasıyla ortaya çıkan konuşma; fizyolojik, biyolojik ve duyuşsal boyutları olan ve bunların birlikte uyumu ile ortaya çıkabilen bir beceridir. Alan yazınında konuşmanın tanımlarına bakıldığında basit bir beceri olmadığına ve farklı özelliklerin bir araya gelmesiyle oluşabileceğine dair yapılan vurgu görülmektedir.

Konuşma kavramını Temizkan (2010) "Kişinin günlük hayatında iletişim kurmasını, bilgilerini paylaşmasını, his, fikir ve gözlemlediklerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçlardan biri" olarak tanımlarken Gündüz ve Şimşek (2014) fizyolojik boyuta dikkat çekerek "Zihinde oluşan ve biçimlenen fikirlerin ses organları (ağız, diş, dudak, damak, gırtlak…) yardımıyla söze dönüştürülmesi" şeklinde tanımlamıştır. Babacan (2007) ise konuşmayı "Dinleyiciye (alıcıya) karşı bir insanın belli bir konu üzerinde sarf ettiği sözler ya da dil vasıtasıyla his ve fikirlerini aktarmasıdır" şeklinde tanımlamıştır. Calp (2010) konuşmayı daha genel bir çizgide "Zihin ve kas gücünün işlerlik kazandığı psikomotor bir yetenek; bireyler arasında iletişimi sağlayan en etkili araçtır" şeklinde tarif etmiştir.

İnsan, sosyal bir varlık olarak diğer insanlarla birlikte yaşamak ve ilişkilerini başarılı bir şekilde sürdürebilmek için iletişim kurmak; diğer insanlara fikir, his ve arzularını iletmek zorundadır. İletişim adını verdiğimiz bu eylem hem biyolojik hem de psikolojik yönüyle zorunlu bir ihtiyaç olarak görülebilir (Gündüz & Şimşek, 2014). Bireylerle iletişim kurulabilmesi için dinleyenlerin söylenenleri tam ve doğru olarak anlaması ne kadar önemli ise konuşmacının da his, fikir ve dileğini aynı biçimde tam, doğru ve amacına uygun olarak anlatması o kadar önemlidir (Özbay, 2009).

Şekil 2. *Konuşma Sürecinin Bileşenleri ve Bu Süreci Etkileyen Etmenler (Bozkurt, 2017)*



Konuşma tek boyutlu basit bir işlem olmamakla beraber fiziksel, zihinsel ve biyolojik boyutları bulunan karmaşık bir beceridir. Konuşmanın zihinsel boyutu, konuşanın zihinsel bir çaba sonucu oluşturduğu kavramlar arasındaki bağlantıyı dil vasıtasıyla dinleyiciye aktarması sürecini kapsar. Konuşmanın biyolojik boyutu, beynin konuşma organlarına komut vermesi ve bazı ses organları (ses telleri, dişler, diyafram, dil, damak, akciğerler, dudak) sayesinde düşüncenin seslere dönüşme sürecini kapsar. Konuşmanın fiziksel boyutunu ise, ağızdan çıkarak ses dalgalarına dönüşen iletinin dinleyenin işitmesi sürecini kapsar (Adalı, 2003).

Konuşma Eğitimi

Doğduğu andan itibaren yakın çevreden etkileşimle konuşma öğrenimi başlayan insanın sosyal hayatta dinleyen ve konuşan rolüyle yer aldığı ifade edilebilir. Ancak konuşmanın gelişmesi eğitimle mümkün olabilmektedir. "Güzel ve etkili konuşma için belirli bir çabanın harcanması gerekir" (Özdemir, 2011). "Her beceri gibi konuşma da eğitimle gelişir. Çocuklar belli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Bu alışkanlıklar ailenin gelenek ve görenek sınırları içerisinde gelişmiştir. İlköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde konuşma becerisindeki eksiklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi ve konuşmanın geliştirilmesi amaçlanır" (Babacan, 2007). Gündüz ve Şimşek'e (2014) göre konuşma eğitiminin amacı konuşmayı öğretmek değil doğru seslendirme ve etkili konuşma becerisi kazandırmaktır. Okula başlayana kadar kendini ifade etme boyutunda konuşmayı öğrenen

bireylere okuldaki konuşma eğitimi ile birlikte konuşma becerisindeki eksikliklerin ve yanlışlıkların düzeltilmesi ve konuşmasının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Konuşma eğitimi tek taraflı teorik bilgi aktarımından oluşmayan öğrenen ve öğreten tarafların aktif olarak katıldığı uygulamaların ön planda olması gerektiği bir süreçtir. Eğitim kurumlarında yapılan konuşma etkinliklerinin amacı öğrencilerin his ve fikirlerini, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş & Gündüz, 2009).

Özbay (2007), konuşma becerisinin geliştirilmesinde belli birtakım kuralların ezberlenmesinin faydalı olmayacağını belirtmiş, bol bol uygulama yapmanın önemini vurgulamıştır. Büyükikiz ve Hasırcı (2013) ise konuşma eğitiminin; öğrencilerin rahat, kolay ve akıcı biçimde konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olması gerektiğinden bahsetmiş, bunu başarabilmek için, günlük hayattaki gerçek iletişim durumlarına benzer uygulamalar yaptırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Konuşma eğitimi sürecinde öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluk büyüktür. Öğretmen; öğrenci başarısı ve sağlıklı bir kişilik geliştirme noktasında önemli bir yere sahip olan konuşma becerisini geliştirmeye çalışmalıdır (Kavcar vd., 2016). Öğretmen konuşma eğitimi kapsamında kendi konuşma becerisi ile öğrencilerine örnek olmalı, ders içi veya ders dışı ortamlarda günlük hayatın içinden çeşitli uygulamalar yapmalı, öğrencileri konuşmaya cesaretlendirerek konuşma isteklerini uyandırmalıdır.

Konuşma yalnızca bazı kelimeleri ses aracılığıyla başkalarına aktarma işi değildir. Bir iletişim aracı olan konuşmanın kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Eğitilmiş bir ses tonu ile dil birimlerinin hakkını tam veren vurgu ve tonlamayı doğru yapan, konunun his ve fikir ayrımını sesiyle yönetebilen, jest ve mimikleriyle konuşmasını kuvvetlendiren, konuşma becerilerine tam anlamıyla hâkim bireylerin yetiştirilmesi öncelikle Türkçe öğretmeninin sorumlulukları arasındadır (Sever, 2011).

Günümüzde insanların yaş ve mesleği fark etmeksizin toplum önünde konuşma yapma konusunda stres ve sıkıntı yaşadıkları bu yüzden topluma hitap etmede tedirginlik yaşadıkları söylenebilir. Yaşamını idame ettirebilmesi ve iletişimini sağlıklı sürdürebilmesi bakımından insanın hayatı boyunca en çok kullandığı iletişim aracı olan konuşma becerisi ile ilgili iyi bir eğitim almasının önemi her geçen gün artmaktadır. Konuşma eğitimi Türkçe eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Yetişkin bir birey olduklarında insanların, değişik durum ve ortamlarda başarılı bir biçimde kendisini ifade edebilecek düzeyde konuşma becerisini kazanmaları elzemdir denebilir (Özbay, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşma Eğitimi

Bireyin doğumundan önce başlayan dinleme eyleminin hemen ardından ve ona dayalı olarak edinilen konuşma becerisi, örgün eğitim hayatı ile birlikte kurallı ve planlı olarak sistematik bir biçimde geliştirilmeye çalışılır. Türkçe eğitimi tarihi açısından bakıldığında ise Türkçe dersi için hazırlanan öğretim programlarında konuşma becerisine yönelik bağımsız bir bölümün hazırlanarak konuşma becerisinin eğitimine ayrı bir önem verildiği görülür (Öztürk, 2022).

Günümüz dünyasında; hızlı ilerleyen teknoloji, bilgi kaynaklarına erişim kolaylığı gibi birçok faktörün etki etmesiyle eğitimden ve eğitim almış bireyden beklentiler değişmektedir. Bu değişim sonucunda öğretim programları yenilenmekte, bazı değişiklikler elzem görülmektedir. "Bu kapsamda konuşma alanında da bazı düzenlemelere başvurulduğu görülmektedir. Özellikle yakın tarih incelendiğinde 2005 TDÖP'de öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiş; 2015 yılında ise sözlü iletişim (dinleme/izleme ve konuşma), okuma ve yazma şeklinde üç başlıkta incelenmiştir. 2017 ve 2018 yılında yapılan yeni düzenlemeler ile öğrenme alanları tekrar dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olarak ele alınmıştır" (Akkaya, 2019).

Güzel ve Demirel (2023), dünden bugüne yenilenmiş ve değiştirilmiş bu programlara bakıldığında Türkçenin gelişimi bakımından olumlu değerlendirilebileceğinden söz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda öğrenme alanlarından biri olarak *"Konuşma"* başlığına yer verilmektedir. Bu programda konuşma; bireyin sosyal yaşamında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, his ve fikirlerini, hayal ve gözlemlerini aktarmasını sağlayan en etkili araç olarak tanımlanmaktadır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin kendilerini rahat ve doğru ifade edebilmeleri, günlük hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri amaçlanırken aynı zamanda Türkçenin söz varlığından ve estetik zevkinden faydalanmaları da hedeflenmiştir (MEB, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre programda belirtilen amaçlar doğrultusunda konuşma becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin büyük oranda amacına ulaşamadığı görülmektedir. Belirtilen kazanımların açık ve anlaşılır olduğu fakat uygulama aşamasında birçok farklı sorunun yaşandığını bunda birçok faktörün etkili olduğu ifade edilebilir (Arslan, 2010).

2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın hazırlanmasında yapılandırmacı eğitim anlayışının temel alındığı görülmektedir. 2005 ve 2006 programlarında

belirtilen girişimcilik, Türkçeyi etkili, güzel ve doğru kullanma, iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, konuşma becerisiyle doğrudan bağlantılı hale getirilmiştir. 2006 İlköğretim Programı'nda ayrıca okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini anlayıp his ve fikirlerini amaçlarını hayallerini anlatan bireyler yetiştirmek amaçlanmış, bu amaca yönelik etkinlikler hazırlanmış, bu etkinlikler sonucunda kazanılan becerilerin daha kalıcı olması hedeflenmiştir. Öğrencilerin çeşitli görsellerden, rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi etkinliklerden faydalanarak duygu, düşüncelerini ifade etmeleri amaçlanmıştır. 2006 programında konuşma becerisi, bireyin günlük yaşamında bireylerle iletişim kurmasını sağlayan, kendini ifade etmede kullandığı en işlevsel araç olarak varsayılmıştır. Konuşma becerisi kullanıldığı sırada çeşitlendirilmiş görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmasının, farklı düşünme biçimlerine yer verilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim başlığı altında birleştirilmiş bu alanla ilgili öğretmenlere çeşitli etkinlik önerileri de sunulmuştur. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise dinleme ve konuşma alanları farklı öğrenim alanları olarak belirlenmesine karşın programda temel dil becerilerine dair detaylı bilgi verilmediği görülmektedir. Temel dil becerileri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yaşam boyu elde edilmesi gereken becerilerle birleştirilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen yetkinliklerin, kazanımlarının içinde örtük biçimde verilmek istendiği, kazanımların bir ya da birkaç yetkinlikle ilişkilendirildiği görülmektedir (Kaya & Kardaş 2019).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedef olarak öğrencilerin zihinsel beceriler ile konuşma, okuma, dinleme / izleme ve yazma ile ilgili dil becerilerini kazanmaları, kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim becerisi edinmeleri, belirlenmiştir. Konuşma becerisi ile ilgili 48 kazanıma yer verilen programda kazanımların sarmal olarak düzenlendiği görülmektedir (Kardaş & Kaya, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak etkili iletişim kurmaları ve kendilerini sosyal ve bireysel yönden geliştirmeleri amaçlanarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ile Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanmasının özel amaçları arasında yer aldığı söylenebilir. (MEB, 2019).

Kırbaş (2019), 2019 Türkçe Ders Programı'nda dört temel dil becerisine ilişkin bilgi yöntem ve etkinliklere yeterince yer verilmediğine vurgu yapmıştır. Ayrıca konuşma

becerisinin programdaki ağırlığının %7 olduğunu, programda konuşma becerisiyle ilgili yalnızca 7 kazanıma yer verildiğini bundan dolayı da 2019 Türkçe Ders Programı'nda konuşma becerisinin ihmal edildiğini ifade etmektedir.

"2019 Türkçe Ders Programı'nda 1. sınıftan 8. sınıfa kadar dinleme/izleme becerisinde 97, konuşma becerisinde 48, okuma becerisinde 245, yazma becerisinde 133 kazanıma yer verilmiştir. En çok kazanımın okuma becerisi alanında, en az kazanımın ise konuşma becerisi alanında olduğu görülmektedir. Dil bilgisi ayrı bir beceri olarak verilmemiştir. Bu alana yönelik kazanımlar; konuşma, okuma ve yazma becerileri içerisinde dengeli olarak verilmiştir" (Kaya & Aydın, 2024).

Tablo 1. *Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları (MEB, 2019).*

T.5.2. KONUŞMA
T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. *Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.*
T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*
T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.*
T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.6.2. KONUŞMA
T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. *Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.*
T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*
T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.*
T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Tablo 1. (*Devamı*)

T.7.2. KONUŞMA
T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. *Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.*
T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.*
T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.8.2. KONUŞMA
T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. *a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.* *b)Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.*
T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*
T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Tablo 1 incelendiğinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma öğrenme alanından 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar her sınıfta 7 ortak hedef kazanımın olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 16.08.2024 tarihinde yayınlanan bir genelgeyle "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ismini taşıyan yeni bir öğretim programının yürürlüğe girdiği görülmektedir. Genelgede eğitim sisteminin standardının ve eğitim süreçlerinin niteliğinin yükseltilmesinin hedeflendiği, 2024-2025 eğitim öğretim yılı için ilkokul 1, ortaokul 5; ortaöğretim hazırlık ve 9'uncu sınıf düzeyinde uygulamaya gireceği ifade edilmiştir. Ayrıca programda bireylerin kendini tanıma ve keşfetme noktasında özgür ve esnek öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılacağı gelişim temelli öğrenme sürecinden bahsedilmiştir (*https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf*).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanım ifadesinin yerine öğrenme çıktısı ifadesinin kullanıldığı, öğrenme çıktılarının oluşturulması için alan becerileri ve kavramsal becerilerden faydalanıldığı, bu programda öğrenme çıktılarının işe koşulması için öğrenme yaşantıları oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında "öğrenme çıktıları, sosyal duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerilerinin" dikkate alındığı söylenebilir. "Her öğrenme alanına ilişkin öğrenme çıktılarına 5. sınıftan 8. sınıfa kadar "öğrenme çıktısı, süreç bileşeni ve açıklamaları" başlığı altında yer verilmiştir. 2024 TDÖP'de 5. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik öğrenme çıktısı, süreç bileşenleri ve açıklamalara yer verilmiştir. 2024 programında yer alan süreç bileşenleri 2019 programındaki kazanım ifadesine denk gelmektedir. Programda yer alan öğrenme çıktılarının yaşantıya dönüşmesi için süreç bileşenleri yer almaktadır. Bu bakımdan öğrenme çıktılarının öğrenme sürecindeki hedeflere; süreç bileşenlerinin ise öğrenme sürecindeki davranışa yani kazanıma denk geldiği söylenebilir. Ayrıca programda dil yapıları ve söz varlığına yönelik çıktılara yer verildiği görülmektedir. 5-8 sınıflar için hazırlanan öğrenme becerileri sarmal bir yapıya sahiptir" (Kaya & Aydın, 2024).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dil beceri alanlarına göre bakıldığında "5. sınıftan 8. sınıfa kadar dinleme/izleme alanında 104, konuşma alanında 104, okuma alanında 110, yazma alanında ise 88 öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Öğrenme çıktısının en çok okuma alanında, en az da yazma alanında olduğu görülmektedir. Bu alanlara yönelik öğrenme çıktılarının sınıf düzeyinde dengeli olarak verildiği görülmektedir. Ayrıca dil yapıları ve söz varlığı alanı; anlama ve anlatma şeklinde iki kısma ayrılmıştır. Dil yapıları ve söz varlığı alanında 67 (anlama, 33; anlatma, 35) çıktı yer almaktadır" (Kaya & Aydın, 2024).

Tablo 2. *2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Öğrenme Alanı Öğrenme Çıktıları (MEB, 2024).*

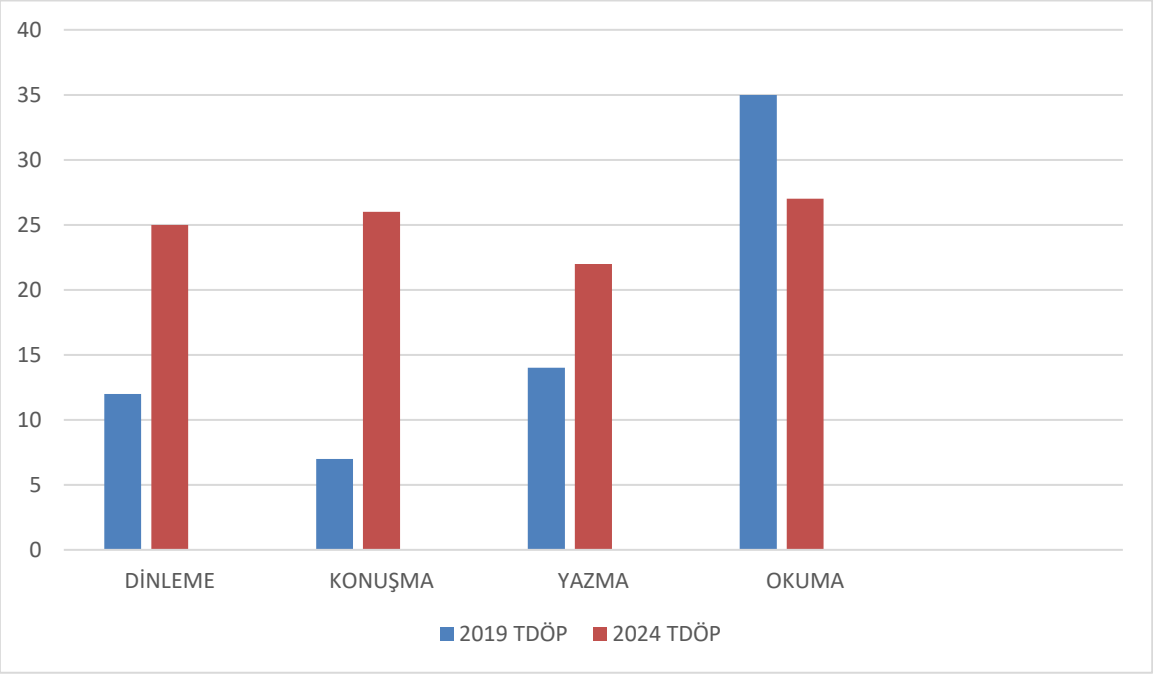
Konuşma Öğrenme Alanı Öğrenme Çıktıları
Konuşma sürecini yönetebilme
Konuşma yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme
Konuşmasında amaç ve içeriğe yönelik seçimlerini yönetebilme
Konuşmasında ön bilgilerinden yararlanabilme
Konuşmasında uygun tepki verebilme
Konuşmasında çoklu ortam ögeleriyle içerik oluşturabilme
Yaratıcı konuşma yapabilme
Hazırlıksız konuşma yapabilme
Konuşmasında sesini uygun şekilde kullanabilme
Sözlü sunum yapabilme

Tablo 2. (*Devamı*)

Konuşmasında tahminlerinden yararlanabilme
Konuşmasında karşılaştırma yapabilme
Konuşmasında sınıflandırma yapabilme
Yorumunu sözlü olarak ifade edebilme
Sözlü olarak özetleyebilme
Değerlendirmesini sözlü olarak ifade edebilme
Sözlü olarak tartışmaya katılabilme
Eleştirisini sözlü olarak ifade edebilme
Problem çözümüne yönelik konuşma yapabilme
Hazırlıklı konuşmasını yapılandırabilme
Konuşmasını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme
Konuşmasında açık ve örtük ifadeleri kullanabilme
Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme
Konuşmasında beden dilini ve mekânı etkili kullanabilme
Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme

Tablo 2 incelendiğinde 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma öğrenme alanından 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar her sınıfta 26 ortak hedef öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. Ayrıca her öğrenme çıktısının altında süreç bileşenlerinin olduğu, karşısında ise sınıflara göre açıklamaların olduğu söylenebilir.

Şekil 3. *6. Sınıf Düzeyinde 2024 TDÖP Öğrenme Çıktıları ile 2019 TDÖP Kazanımlarının Becerilere Göre Dağılımı*



Şekil 3'teki grafiğe bakıldığında 2019 TDÖP'de 6. sınıf düzeyinde konuşma alan becerisine 7 kazanım ayrılmışken 2024 TDÖP'de 26 öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir.

Ayrıca 2024 TDÖP'de konuşma becerisine yönelik bireysel ve grup çalışmaları, bu becerilere uygun şiir, biyografi, tiyatro, türkü gibi birçok türün üretim atölyesi kapsamında kullanılacağından söz edilmektedir. Özellikle sınıf ve tema bazında üretim atölyelerine ek olarak film-kitap atölyelerine çeşitli sürelerin verilmesi konuşma becerisine verilen önemin bir göstergesi olarak önceki programa göre olumlu karşılanabilir.

2024 TDÖP'de akıcı konuşma becerisinden bahsedilirken öğrencinin akademik başarısının yanı sıra sosyal başarısını da etkileyecek bir beceri olduğuna dikkat çekilmiş ve akıcı konuşma becerisinin geliştirilmesinin konuşma alanında öğrenme çıktılarının nihai hedefi olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2024).

2024 TDÖP ile birlikte olarak eğitim hayatına giren "üretim atölyesi kavramı" dikkat çeken bir yenilik olarak görülmektedir. 2024 TDÖP incelendiğinde her sınıf seviyesinde işlenen her temanın sonunda biri konuşma diğeri yazma atölyesi olmak üzere iki atölye çalışmasının yapılması beklenmektedir. Bu atölye çalışmalarında öğrenci seviyesine uygun *konuşma türü/yöntemi/teknikleri (etkileşimli, serbest, güdümlü, katılımlı, ikna edici, eleştirel, tartışmacı vb.)* kullanılması gerektiğinden dijital içerik geliştirme platformlarından da faydalanılabileceğinden bahsetmektedir (MEB, 2024). *"Konuşma becerisinin geliştirilmesinde büyük oranda öğretim desteğine ihtiyaç duyulduğundan özellikle yöntemlerin öğretimi ile yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren öğrenme çıktılarında model olmayı içeren öğretim süreçlerine yer verilir"* (MEB, 2024).

Daha önceki öğretim programlarına kıyasla 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda uygulama esaslarının öğrenme yaşantılarının ve çıktılarının daha ayrıntılı olması, üretim atölyeleri faaliyetlerine yer verilmesi, sadece süreç odaklı değil aynı zamanda görev odaklı ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bulunması bakımından daha zengin ve ayrıntılı bir yapısının olduğu, konuşma becerisi eğitimine gereken yeri ve önemi verdiği ifade edilebilir.

11 Ekim 2023 tarihinde yayınlanan *"Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi"* ile Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınav ve değerlendirme sürecinde bazı değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Yönergeye göre Türkçe dersinin değerlendirmesi yazılı ve uygulamalı olmak üzere iki aşamada yapılacağı, ders öğretmeni tarafından dinleme ve konuşma becerilerini ölçen uygulama sınavlarının yapılacağı ve bu sınavların ayrı ayrı puanlanacağı, öğrencinin uygulamalı sınavlardan aldığı puanlar ile yazılı sınavdan aldığı puanın birlikte değerlendirilerek sınav puanının oluşturulacağı ifade edilmektedir (MEB, 2023).

Konuşma becerisinin ayrıca uygulamalı bir sınav ile ölçülüp karşılığında karne notu ile değerlendirilmesinin, konuşma eğitiminin daha önemli bir hâle getirdiği söylenebilir. Konuşma etkinliklerine gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından gereken hassasiyetin gösterilmesi muhtemel beklenti olarak görülebilir. Bunun sonucunda ise öğretmenler tarafından konuşma eğitiminde başarıyı sağlayacak değişik uygulamaların araştırılıp uygulanmasının önemli bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

Konuşma Kaygısı

Kaygı, TDK Türkçe Sözlükte *"1. Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa. 2. Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu*." (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanır.

Köknel (2004), bir insan ya da canlının algıladığı, gördüğü ya da imgelediği tehlikeli kişi, nesne, olay, olgu veya durum karşısında gösterdiği doğal evrensel duygu durumunu korku olarak tanımlarken Aktaş (2004) ise nesnel ve somut şekilde idrak edilemeyen bir tehlikeye karşı ne yapılacağının bilinmediği durumlarda ortaya çıkan duyguyu kaygı olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlardan yola çıkılarak korku duygusunun daha somut ve var olan tehlikelere karşı ortaya çıktığı; kaygının ise potansiyel olabilecek ya da olması beklenen tehlike durum ve olaylara karşı belirginleştiği söylenebilir. "İnsanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış, kaynağı veya nesnesi kaybolmuş olan türü kaygı (anxiety) olarak bilinmektedir" (Dağ, 1999).

Karşılıklı ya da topluluk önünde gerçekleşen konuşmalarda veya herhangi bir yer ve zamanda konuşma yapılması gereken durumlarda bireylerin konuşmaktan çekinmesi, heyecanlanması gibi belirtilerle kendini gösteren kaygıya konuşma kaygısı denir (Keşaplı & Çifci, 2017). Başka bir ifade ile "konuşma kaygısı; toplum içinde veya bir grup insan karşısında konuşma yapacak olan bir kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini karşıya aktarmasını zorlaştıran tedirginlik ve başarısızlık duygusudur" (Katrancı & Kuşdemir, 2015).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen başlıca kaygı türlerinden birinin de konuşma kaygısı olduğu söylenebilir. Konuşma kaygısı, bireyin duygu ve düşüncesini paylaşmasını zorlaştıran, konuşma sırasında tedirgin eden, başarısızlık hissi ile kalbin hızlı çarpmasına sebep olan, bir takım fizyolojik olumsuzlukları (terleme, ağız kuruluğu, yüzün kızarması, mide bulantısı, el-ayak titremesi) ortaya çıkaran, söyleyeceklerinin unutulmasına sesin kısılmasına yol açan istenmedik bir durumdur. Konuşma kaygısı olan bireyde konuşmadan kaçınma, hata yapmaktan ya da yanıtlayamayacağı soruyla karşılaşmaktan

korkma, konuşma gerektirecek durumlardan uzak durma, konuşmakta zorlanma, başarısız olacağını düşünme gibi davranışlar görülmektedir (Özcan, 2020).

Konuşma kaygısı fazla olan kişiler, konuşma yapacakları günden önce ve konuşma gününde yaşadıkları kaygıdan kaynaklı birtakım olumsuz belirtiler gösterebilirler. Bu belirtilere uykusuzluk, gergin olma, çarpıntı, korku, karamsarlık, asabiyet, baş ve karın ağrısı, mide bulantısı, iştahsızlık, durgunluk, solunum güçlüğü, terleme, uykuda kâbus görme gibi durumlar örnek gösterilebilir (Sofu, 2012).

Heyecan ve kaygı duyguları birbiriyle karıştırılmamalıdır. Bir konuşmacının kalabalık bir topluluğa hitap ederken heyecanlanmasının son derece doğal ve normal bir durum olduğu söylenebilir. Ancak konuşma kaygısı olan bir konuşmacı topluluk karşısına çıktığı zaman çoğunlukla kendini güvensiz ve yalnız hisseder. Konuşması sebebiyle insanların onunla alay ettiğini, ona güldüğünü, konuştuğu konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünür. Bu konuşma korkusunun üzerine gidilmezse bu durumun gittikçe kalıcı bir hâl alacağı ifade edilebilir (Gündüz & Şimşek, 2014). Bu durumun, bireyin yaşantısını olumsuz biçimde etkileyeceği söylenebilir. Bireyin hayatını olumsuz yönde etkileyen konuşma kaygısının etkisinin azaltılması için öncelikle konuşma kaygısının nedenlerinin bilinmesi önem arz etmektedir (Özcan-Reyhan, 2021).

Bireyin topluluğa hitap ederken yaşadığı konuşma kaygısı nedenleri arasında Türkçenin sonradan öğrenilmesi, Türkçeye hâkim olunmaması, dinleyicilerin alaycı davranışları, utangaçlık, özgüven eksikliği, yanlış veya eksik bilgi verme endişesi, diksiyon problemleri, anlaşılamama korkusu gösterilebilir (Aslan, 2010). Yargılanma ya da hata yapma, başkalarıyla kıyaslanma, küçük düşürülme korkusunun konuşma kaygısını arttıran başlıca etmenler olduğu söylenebilir (Özcan, 2020). Özcan-Reyhan (2021), bu etmenlerin, bireyin topluluk karşısında konuşmasını gerektiren durumlar oluştuğunda özellikle ortaya çıktığını vurgularken başlangıç zamanının ise çocuğun öğrencilik yıllarının başladığı zamanlara tekabül ettiğini belirtmektedir.

Konuşma kaygısını azaltmak amacıyla bireyde kaygı yaratan hatalı düşünce sisteminin değiştirilmesi önemlidir. Bireylerin konuşma kaygılarının azaltılması için en önemli etkinlik, konuşma deneyimidir. Bu sebeple bireylerin bol bol konuşma egzersizi yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca yansıtıcı düşünme uygulamaları, konuşma kaygısının azaltılmasında etkilidir. Bireylerin kendi konuşmalarını videoya çekip sonradan izlemeleri konuşma kaygısını azaltmada etkili bir yöntem olarak görülebilir. Yüksek beklentinin önemli bir kaygı nedeni olduğu düşünülürse öğretmenlerin konuşma egzersizleri yaparken öğrencilerine yönelik beklentilerini çok yüksek tutmamaları gerektiği ifade edilebilir (Hamzadayı, 2019).

Özellikle odağında iletişimin olduğu Türkçe gibi derslerin konuşma kaygısından olumsuz yönde etkilenmemesi mümkün değildir. Dolayısıyla Türkçe öğretimi uygulamalarından beklenen; konuşma kaygısını aşabilen, toplum içerisinde kendini etkili bir biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmek ve eğitim öğretim ortamlarında konuşma kaygısını yenmeye yönelik faaliyetlere yer vermek olmalıdır (Doğan, 2024).

Bireyin, özellikle öğrencilik yıllarında özgüveninin gelişmesine engel olan hem akademik hem de sosyal başarısını engelleyen ve kısıtlayan konuşma kaygısını yenmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Konuşma kaygı problemini çözebilmek için ilkokul ve ortaokul yıllarının önemli olduğu söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde özellikle ortaokul dönemindeki öğrencilerin konuşma kaygılarına etki eden yöntem teknik ve etkinliklerin araştırıldığı söylenebilir. Bunlardan birkaçına örnek vermek gerekirse; Özcan-Reyhan (2021) tiyatro izlemenin konuşma kaygısına etkisini, Yıldırım (2024), stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisini, Başaran (2022) konuşma halkası tekniğinin konuşma kaygısına etkisini, Doğan (2024), ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı ile etkili iletişim becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmaların ortak yanları, konuşma kaygısına etki eden yöntem teknik ve etkinlikleri belirleyerek bu yollarla konuşma kaygısını azaltmak ya da bu probleme bir çözüm bulmak veya öğrencilerin kendinden emin konuşma yapmalarını sağlamaktır denebilir.

Konuşma kaygısına olumlu etki edebileceği düşünülen yöntem ve tekniklerin araştırıldığı birçok çalışmanın var olduğu görülürken P4C (Çocuklar için Felsefe) Yöntemi'nin özellikleri ve uygulama esasları göz önüne alındığında konuşma kaygısına olumlu etki etmesi muhtemel yöntem ve teknikler içerisinde önemli bir yeri olacağı ifade edilebilir.

P4C yönteminde öğrencilerin yargılanma korkularının olmaması, katılımcıların; kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen de dâhil olmak üzere kimsenin kimseyi yargılamayacağını bilmesi, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmesine olanak tanıyacaktır. Kesin ve mutlak bir doğru arayışının olmaması katılımcı rolündeki öğrencileri "Acaba yanlış mı söylerim?" veya "Ya doğru söylemediğim için dalga geçilirse?" gibi konuşma kaygısına sebep olan düşüncelerden uzaklaştırarak öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağlayacaktır, denebilir. Bir diğer husus, konuşma kaygısını azaltmada konuşma deneyimi kazanmanın ve çok sayıda egzersizin önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda P4C oturumlarında katılımcıların birçok kez konuşma deneyimi yaşayacağı düşünüldüğünde P4C yönteminin, konuşma kaygısına olumlu etki etmesi muhtemel önemli yöntemlerden biri olduğu ifade edilebilir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *"Konuşma becerisinin geliştirilmesinde yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı*

gerektiren öğrenme çıktılarında model olmayı içeren öğretim süreçlerine yer verilmesi" gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024). P4C yönteminin uygulama süreci ve amaçları göz önüne alındığında, eleştirme, yaratıcı düşünme, yorumlama, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, P4C yönteminin en önemli hedeflerindendir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tarif ettiği ve sınırlarını çizdiği öğretim süreci ile P4C yönteminin uygulama süreci, amaç ve işlevsellik bakımından birbirine oldukça yakınlık arz etmektedir.

P4C (Çocuklar için Felsefe)

Çocuklar için Felsefe 1970'lerde ilk olarak Matthew Lipman tarafından başlatılan erken yaşta çocuklar için etkili düşünme becerilerini geliştiren bir programdır. Sınıf içi araştırma topluluğu olarak da isimlendirilen bu program felsefi diyaloglardan oluşur. Sınıf ortamında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, özenli düşünme, iş birlikçi düşünme ve yaratıcı düşünme gibi) geliştirmeye yönelik felsefi nitelikli edebi bir metin kullanılarak uygulanır (Lipman, 1998).

Lipman tarafından geliştirilen Sokratik düşünme esasına dayanan P4C yönteminin hareket noktasını düşünme ve dil arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Ayrıca düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmek de önemli amaçlarından birisi olduğu söylenebilir (Direk, 2002).

"Çocuklar için felsefe yaklaşımının 'P4C' şeklindeki kısaltması şu dört beceriye işaret etmektedir: Yaratıcı düşünme (creating thinking), eleştirel düşünme (critical thinking), işbirlikli 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" (Paine, 2012).

Çoğu ülkede öğretmenler, bilgiyi çocuklara direkt aktaran, düşünmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için onlara kısa zaman dilimleri veren ve evet-hayır sorularıyla çocukların bilgiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol eden bir otorite konumundadır. Buna karşın bazı öğretmenler de çocuklar için felsefe gibi iş birlikli öğrenme yöntemleriyle çocukların hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişim hâlinde verimli bir süreç geçirmelerini sağlar (Topping vd., 2020). Çocukların eğlenceli öğrenme süreçlerine dâhil olmaları noktasında Çocuklar için Felsefe Yöntemi önem arz etmektedir.

1960'lı yıllarda, Amerikalı felsefe profesörü Matthew Lipman tarafından başlatılan "Çocuklar İçin Felsefe (P4C)" pedagojisinin hareketini Ann Sharp geliştirirken, Sokratik Diyalog yöntemini temele alırlar. Bu yöntemde, başlangıçta karşımızdaki kişinin hiçbir şey

bilmediği varsayılır ve ona sorular sorarak düşünmesi ve sorgulaması sağlanır. Böylece soruşturan bir topluluğun (Community of Inquiry) oluşturulması amaçlanır. Bu yöntemde "Kolaylaştırıcı" rolündeki öğretmen çocuklara sorular yöneltir. Yönlendirici sorular sorularak desteklenen soruşturma sırasında, öğretmen süreci kontrol altında tutmamaya çalışır. Çocuklar soruşturma sırasında, sorular üzerinde düşüncelerini ifade etmeye, birbirlerini dinlemeye ve sorular sormaya yönlendirilirler (https://www.p4c.com.tr.).

Lipman'ın Çocuklar için Felsefesi (P4C) çocuklara kendileri için düşünmeyi ve farkında olarak seçimler yapmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin amacı, felsefi olarak çocuklarla önemli kavramları tartışmak ve böylelikle çocukların muhakeme yeteneklerini geliştirmektir (Trickey & Topping, 2004).

P4C, yedi roman ve öğretmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplardan oluşur. Program 6 yaşından başlayarak 16 yaşına kadar öğrencilere verilen uzun soluklu bir eğitimdir. Çocukların 6 yaşında eleştirel düşünme ve derinlemesine düşünme yeteneklerine sahip olduğu varsayımı kabul edilir. Tartışma için süreci başlatan en önemli unsur kullanılan romanlardır. Sınıf bir araştırma topluluğu olarak roman veya hikâyedeki karakterler aracılığı ile eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek sorunları çözer. Özellikle roman ile ilgili açık uçlu soruların belirlenmesi çok önemlidir. Ayrıca roman dışınca uyaran olarak, kısa hikâye, resim, şiir vb. kullanılabilir. Uyaran verildikten sonra öğrencilerin soruları düşünmeleri için zaman verilir ve tartışma sürecine geçmek için sorular seçilir. Haynes (2002) sınıfta felsefi araştırma sürecini 9 aşamada ele almıştır (Trickey & Topping, 2004).

1. **Aşama:** Bu aşama başlangıç aşaması olarak düşünülebilir. Bu aşamada gevşeme egzersizi kullanabilir ve süreci başlatmadan önce kurallar hakkında konuşulabilir. Bu aşamada öğrencilere kısa sorular yöneltilebilir ve onların sürece alışması sağlanabilir.
2. **Aşama:** Soruşturma sürecine geçmek için bir uyaran verilir. Uyaran olarak felsefi nitelikli soruları çıkarılabilecek materyaller kullanılabilir. Örneğin, resimli çocuk kitapları, filmler, videolar, resimler.
3. **Aşama:** Öğrencilerin düşünmeleri için zaman verilir. Konuşma zamanı, kavrama zamanı gibi yöntemler kullanılabilir. Bu aşamada hikâye öğrencilere sunulduktan sonra öğrencilere birkaç dakika süre verilir. Süre sonunda gönüllü birkaç öğrenciden hikâyeyi özetlemesi istenebilir.
4. **Aşama:** Soru sorma, öğrenciler bu aşamada düşündükleri, şaşırtıcı, ilginç buldukları, soruları ortaya çıkarırlar. Sorular tahtaya yazılabilir, öğrencilerden sorularını küçük

not kâğıtlarına yazmalarını istenebilir. Tüm sorular alındıktan sonra sorular değerlendirilmelidir.

5. **Aşama:** Bu aşama bağlantı kurma aşamasıdır. Ortaya çıkan sorular arasında bağlantılar kurulur ve böylelikle tartışmaya geçme sürecini başlatacak olan önemli sorunun bulunması kolaylaşır. Bazı durumlarda kolaylaştırıcı tarafından tartışma sürecini başlatacak olan soru sorulabilir.
6. **Aşama:** Soruşturma sürecine geçmek için soru belirlenir. Bu soru süreci başlatacak olan ilk sorudur. Öğrencilerin oluşturdukları diğer sorular da sorgulama boyunca ele alınabilir.
7. **Aşama:** Sınıfta öğrenciler birbirlerinin fikirlerini geliştirir. Bu aşamada öğrencilerin birbirlerini dikkatli dinlemeleri önemlidir.
8. **Aşama:** Tartışma kaydedilir. Bu noktada kavram haritaları, grafik haritaları vb. kullanılabilir. Güzellik konusu üzerine bir sorgulama yaptığınızda "Güzellik nedir?" sorusu üzerinden bir kavram haritası oluşturulabilir. Böylelikle güzellik kavramına ilişkin ortaya çıkan bütün tanımlamalar bir bütün hâlinde ele alınabilir.
9. **Aşama:** Süreci gözden geçirme ve sonlandırma aşamasıdır. Özetleme yapılır, süreç üzerine konuşulur ve öğrencilerden fikirlerinin değişip değişmediği gibi geri bildirimler alınabilir.

Yukarıda ifade edilen aşamalar genel bir model sunar ancak gerekli durumlarda bu model birebir uygulanmayabilir. Bazı durumlarda tartışmaya hemen geçmek istenebilir ve ilk aşama atlanabilir. Çocuklar için Felsefe programının uygulama sürecinde kuralların önceden oluşturulması, her bir öğrencinin bireysel kabul edilmesi, her öğrenciye saygı gösterilmesi, öğrencilerin düşünme becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak ılımlı bir sınıf ortamının olması önemlidir. Süreçte bireylerin etkileşimi ve diyalogların kalitesi soruşturma topluluğunun verimliliğini arttırır. Sorgulama topluluğunda birey sadece kendi deneyiminden öğrenmez, diğer öğrencilerin deneyimlerinden de öğrenir. Bu süreçte diyalog farklı bakış açılarını yansıtıcı bir şekilde incelemeye ve bireylerin olaylara farklı pencerelerden bakmalarını sağladığı için yansıtıcı üretimi kolaylaştırır (Nishiyama, 2018).

Çocuklar için Felsefe programında uyaran önemli bir yer tutar. Uyaran olarak genellikle hikâyeler kullanılır. Hikâyeye ek olarak, diyaloglar, anılar, resimler ve etkinliklerde uyaran olarak öğrenciye sunulabilir. Seçilen hikâyenin öğrenci seviyesine uygun olması, eğer içinde öğrencilerin bilmediği kelimler bulunuyorsa bunların açıklanması gerekir. Çocuk edebiyatı felsefi problemler üzerine düşünmek isteyen öğrenciler için kullanışlı bir kaynak olur. Çünkü birçok çocuk kitabı felsefi soru açısından çok zengin ve yaratıcıdır (Lone, 2020).

Çocuklar için Felsefe'nin Tarihi

"Lipman'ın Çocuklar için Felsefe çalışmasında, John Dewey, Justus Buchler, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Gilbert Ryle, George Hebert Mead ve Ludwig Wittgenstein gibi filozof ve psikologların izleri görülür. Dewey' in çocuklara olan sempatisi, sınıfta düşünme becerilerinin gelişimine önem vermesi, çocukların duygusal olarak kendini ifade etmede sanatsal yaratıcılığın önemini fark etmesinden; Buchler' in insan yargısının doğası konusundaki önemli çalışmaları ve çocuğun eğitiminde yargının rolünü anlayabilmesinden; Vygotsky' in sınıf tartışması ile çocuğun düşüncesi, çocuk-öğretmen ve çocuk-toplum arasındaki bağlantıları yetişkin dünyasının dili ve çocuğun bilişsel zekâsı arasındaki bağlantıları incelemesinden; Piaget' in düşünme ve davranış arasındaki ilişkileri açıklamasından; Ryle' nin dil, öğretim ve kendi kendine öğretim arasındaki bağlantıları analiz etmesinden; Mead' in benliğin sosyal doğasını incelemesinden; Wittgenstein' in dilin incelikleriyle ifade edilen karmaşık sosyal ilişkileri hassasiyetle keşfetmesinden etkilenmiştir" (Naji, 2005).

"Lipman, yöntemini pedagojik olarak Dewey'in aktif öğrenme kuramına, psikolojik olarak Piaget'in çocuk gelişimi teorisine ve felsefi olarak Aristoteles'in tümdengelim mantığına ve Descartes'in metodolojisine dayandırarak geliştirmiştir" (UNESCO, 2007).

Lipman, 1960 yıllarında meydana gelen Vietnam Savaşı karşıtı gösteriler, Kennedy ve Martin Luther King suikastı, üniversitelerdeki öğrenci hareketleri gibi birtakım olayların toplumda güvensizlik ve üzüntü yarattığını; insanların bu olaylar karsısında yanlış gidenin ne olduğu ve bunun nasıl düzeltileceğine dair fikir arayışında olduğunu tespit etmiştir. Lipman ve Columbia Üniversitesindeki diğer meslektaşları, gelecek adına bugünü nasıl iyileştirilebileceklerini sorguluyorlar ve öğrencilerin yetersiz eğitim aldığından şüphe duyuyorlardı (Lipman, 2008). Lipman, dört yıl boyunca felsefe eğitimi alan öğrencilerin fikirlerini ifade etmede eksiklerinin olduğunu ve doğru sorgulama yapamadıklarını fark etmiş; felsefe eğitiminin, daha erken yaşlarda verilmesi gerektiği kanısına varmıştır (Kulkul, 2022).

İletişim kurma noktasında insanlarda ortaya çıkan problemlerin çözümü için gerekli olan doğru düşünme becerisinin bireylerin genelinde olmadığını gören Lipman, P4C yöntemini kurmaya karar vermiştir. Columbia Üniversitesi'nde felsefe profesörü olarak çalıştığı yıllarda "*Harry Stottlemeier's Discovery"* adlı bir felsefi hikâye kitabı yazdı (Gregory, 2011). Bu kitabı yazmasının amacı, görev yaptığı fakültede meydana gelen öğrenci ayaklanmalarından, fakülte idaresi ve öğrenciler arasındaki diyalog yeteneğinin eksikliğinden, duyduğu rahatsızlık karşısında ergen bireylere, üniversite öncesi dönemde doğru akıl yürütme ve uygun diyalog kurma biçimini öğretmektir (Kulkul, 2022).

Lipman; *"Harry Stottlemeier's Discovery* kitabı ile pilot çalışmalar yaptığında P4C sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini fark ederek, odağını daha fazla materyal yazmaya doğru çevirmiştir. Yazdığı kaynaklar sadece çocuklar için uygulamada kullanılacak romanlar değil, öğretmenlere rehberlik edecek nitelikte kaynak kitapları da içermektedir. Lipman, başlattığı bu çalışmayı Montclair State College'de devam ettirmek için 1972'de Columbia Üniversitesi'nden ayrılmıştır. Çocuklara felsefe ile ilgili düşüncesini Montclair Üniversitesindeki Profesör Ann Margaret Sharp ile paylaşmıştır. Lipman bu tarihten itibaren Sharp ile birlikte çalışmaya başlamıştır. 1974 yılına gelindiğinde ise Montclair State Üniversitesi'nde The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) Enstitüsü kurulmuştur" (Gregory, 2011).

Montclair Devlet Üniversitesinde 1974 yılında kurulan Çocuk için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü IAPC (The Institute fort he Advancement of Philosophy for Children) bugüne geldiğimizde yine aynı üniversiteye bağlı bir enstitü olarak "Misafir Akademisyen" programıyla her yıl dünyanın dört bir yanından okullardaki çalışmaları gözlemlemek müfredat geliştirmek ve araştırmalar yapmak için gelen akademisyenlerle çalışmalarını devam ettirmektedir. Ayrıca bu enstitü insanların bağımsız katılımcı olarak katılabileceği yaz kursları düzenleyerek sertifika vermektedir. Dünya genelinde kırktan fazla ülkede 75 bağlı merkezle iş birliği yaptığı görülmektedir (https://www.montclair.edu/iapc/iapc/).

Devletlerin eğitim programlarında felsefe derslerinin yer alması sağlama konusunda UNESCO'nun bazı çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Arap ülkeleri, Asya ve Pasifik ülkeleri, Latin Amerika ve Karayipler için 2009 yılında, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkeleri içinse 2011 yılında çeşitli ülkelerde UNESCO'nun bazı toplantılar düzenlediği, bu toplantıların sonunda da okul öncesinden başlayarak felsefe eğitimini ve bu çerçevede geliştirilen önerileri içeren eylem planlarının yer aldığı kitapçıkları yayınladığı ifade edilebilir (Tepe, 2013).

UNESCO'nun "Educational Practices Series (Eğitim Uygulamaları Serisi)" kapsamında 2020 yılında çıkardığı bir dergiyi tamamen P4C'nin tanıtımına ayırdığı, söz konusu dergide P4C'nin önemine ve günümüz dünyasında ne denli ihtiyaç duyulan bir metot olduğuna değindiği görülmektedir (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403).

Çocuklar için felsefe materyalleri 24 farklı dile çevrilmiştir ve program günümüzde 63 ülkede uygulanmaktadır (Türksoy, 2020). Çocuklar için felsefe eğitiminin özellikle bazı Avrupa ülkelerinin eğitim müfredatlarında çeşitli şekillerde yer bulmaya başladığı görülmektedir. Bu konuda Romanya, Bulgaristan, Macaristan'ın önemli adımlar attığı, Fransa, İtalya ve İngiltere'de ise Çocuklar için Felsefe'nin giderek yaygınlaştığı ifade edilebilir.

İspanya'da 6-12 yaşa kadar seçmeli ders olarak, 12 yaşından sonra ise herkese zorunlu bir ders olarak müfredata konmuştur (Direk, 2002).

Türkiye'de 1992 yılında Nuran Direk'in çocuklar için felsefe alanında çalışmalara başladığı o dönemlerde ilköğretime yönelik çocuklar için felsefe programları hazırladığı 9-12 yaş grupları için *Filozof Çocuk*; 13-15 yaş grubu için *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kitapları kaleme aldığı görülmektedir (Direk, 2002).

2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim 6-8. sınıflara Düşünme Eğitimi adlı seçmeli bir dersin koyulduğu bilinmektedir. Bu ders kapsamında çocuklar için felsefe programları kullanılmamasına karşın eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerinin gelişmesini amaçlayan; insan, dünya ve bilgi üçgeninde edinilmesi gereken beceri, değer ve kavramların tanımlandığı bir düşünme eğitimi programı kullanıldığı ifade edilebilir (Akkocaoğlu-Çayır, 2015).

Çocuklar için Felsefe'nin Amacı

Çocuklar için Felsefe programının en temel amacı, doğru düşünme becerisi kazanmaları için çocuklara yardımcı olmaktır" (Lipman, 1980). "Lipman, çocuklar için felsefenin çocukların düşünmelerini sağlamak için etkili bir program olduğunu, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını belirtir (Saeed, 2003).

Lipman vd. (1980) ahlak eğitiminin felsefi eğitimden ayrılamaz iki kavram olduğunu savunmuştur. Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefenin ahlaki boyutuyla ilişki amaçlarından da söz edilebilir. Bu amaçlar aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklar için felsefede çocuklar; ahlaki ve vicdani durumlarda etraflı düşünmeyi; tutarlı ve tarafsız davranmayı öğrenirler.
- Çocuklar ahlaki sorgulama gereken bir durumda farklı alternatifler arama ihtiyacı hisseder ve olasılıkları daha esnek ve etraflıca düşünür.
- Çocuklar insan varoluşunun çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını felsefe yardımıyla anlar ve kendi deneyimlerini de bu anlayışla sentezler.
- Çocuklar sadece ahlaki davranışla ilgili bilgi düzeyinde sorgulamalar yapmaz aynı zamanda ahlaki davranışı uygulama imkânı bulurlar.
- Çocuklar için felsefe, karşılıklı fikir alışverişi ile çocuğun empati duymasını sağlar.
- Çocuklar için felsefede uyaran olarak kullanılan materyallerin içeriği, ahlaki konuları tartışmaya yönlendirir ve böylece çocuğun ahlaki gelişimine katkı sağlar. Bu anlamda seçilecek uyaranların içeriğinin çocuklarda adalet duygularını ortaya

çıkaracak nitelikte olmasının çocukların ahlaki konuları tartışmasını kolaylaştıracağı söylenebilir.

- Çocuklarla doğru, adalet gibi kavramlar tartışılarak insanlığa ait etik sorgulamalar gerçekleştirilir. Etik sorgulamalar, çocuğun kendi değer yargılarını ve bunların kimliği üzerindeki etkisini değerlendirmesini sağlar. Çocuklar için felsefe çocukların sorgulama yapabilmeleri için güvenilir ve sağlam ölçüt oluşturma noktasında çocuklara yardımcı olur (Lipman vd., 1980).

Çocuklar için Felsefe yönteminin amaçları, toplum ve birey olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Yöntemin toplum boyutundaki esas amacı demokratik bir toplum yapısının oluşmasına yardımcı olmak iken birey boyutundaki esas amacı ise, aklı doğru kullanma becerisini kazandırarak analitik düşünebilen insanlar yetiştirmektir (Haynes, 2002).

Çocuklar için Felsefe'nin Uygulanışı

Çocuklar için Felsefe oturumlarının, öğrencilerin çeşitli yaşam tarzlarından ve tecrübelerinden faydalanarak kendilerini ifade ettikleri, çok sayıda farklı düşünme tarzının alay edilmeden, yargılamadan, küçümsenmeden doğası gereği değerli kabul edildiği, heterojen bir sınıf ortamında gerçekleşmesi beklenir. Çocuklar için felsefe oturumunda sağlam argümana sahip yavaş düşünen bir öğrenci, görüşlerini hızlı ve açık bir şekilde sunan öğrenciden farksızdır. Lipman'a göre, çocuklar için felsefe oturumunda çocuklar arasında inançlarını mantık çerçevesinde elde eden çocuğa da sezgi ve kuram çerçevesinde elde eden çocuğa da eşit derecede saygı duyulmalıdır. Bu sayede sınıftaki çeşitli düşünme tarzları; farklı insanların yaşam tecrübeleri, geçmişleri ve değerleri ile birleştiğinde, anlamlı bir soruşturma topluluğu oluşacaktır. Farklı düşünceler açıkça kabul edildiğinde, farklı katılımcıların katkıları memnuniyetle karşılanır ve haksız rekabet azalır (Erdoğan, 2018).

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children) çalışmalarında, hikâye, video, şiir ve resim gibi uyaranlar kullanılarak bir grup çocukla paylaşımda bulunulur. Süreç kolaylaştırıcı rehberliğinde uyaranla başlar ve çocuklar, uyaranla ilgili başlatılan süreci felsefî sorularla çözümlemek için teşvik edilir. P4C uygulaması için doğru uyaran seçimi ve uyaranın doğru paylaşımı çok önemlidir. Ancak yalnızca uyaranlarla hareket etmek, yöntemin amacına uygun değildir. Uyaran aracılığıyla düşünme hareketinin ve diyaloğun nasıl evirileceğini görmek esas amaçtır. Günlük hayatın içinde yer alan her bir detayın felsefî olan yönünü keşfetmek, yine hayatın içinde var olanı felsefî olarak yaşanabilir kılmak ve bunu teorik ve pratik olarak deneyimlemek P4C'nin amaçları arasındadır (Yavuz, 2005).

Tartışma sırasında daha sağlıklı bir diyalog geliştirebilmek için oturma düzeni çember, oval veya U düzeni olmalıdır. Öğrencilerin kolaylaştırıcı rolündeki öğretmeni, birbirlerini ve tahtayı rahat bir şekilde görebilecekleri şekilde oturma düzenleri seçmek önemlidir. Bu seçim aracılığı ile kolaylaştırıcının tahtaya kolay ulaşması sağlanır ve öğrencilerdeki görsel kavrayışı sağlamak için kavram haritaları veya diyagramlar kullanılması süreci daha etkili hâle getirir. Çocuklar için Felsefe oturumlarında öğrenciler ile iyi bir felsefî sorgulama, yalnızca fikirlerin sorgulanması değildir, aynı zamanda öğrencilerin ifade ettiği görüşlerin de nedenler ile açıklanmasının istendiği, anlam ve açıklığın sorgulandığı bütün katılımcılarla birlikte yapılan bir araştırmadır. Felsefi sorgulama yaparken sürecin daha etkili olabilmesi için şu önemli taktikler kullanılabilir (Lone, 2020):

1. "Uyaran olarak verilen materyalde öğrencilerin önemli gördüğü şaşırtıcı ya da ilginç gelen noktaların neler olduğunun sebepleri ile anlatılması istenir.
2. Soruların cevaplandığı süreçte kullanılan kavramların anlamları ile ilgili bazı sorular sorulabilir. Öğrencinin kullandığı soyut bir kavram varsa (örneğin adalet, estetik, doğruluk…) anlamının ne olduğu, öğrenci için ne anlam ifade ettiği sorulabilir.
3. Öğrenci bir konuda düşüncesini ifade ettiğinde neden böyle düşündüğünü açıklaması sağlanır. Bu süreçte düşünceler kadar gerekçeler de önem arz etmektedir. Felsefi bir fikrin mantıklı bulunup herkesçe kabul edilmesi için çok iyi gerekçelendirilmiş olması gereklidir.
4. Felsefi sorgulama sürecinde ortaya çıkan bir çözüm önerisi ya da düşünce biçiminin muhtemel bazı sonuçlarının da ortaya koyulması önem arz etmektedir. Öğrencinin ifade ettiği fikirlerin olası sonuçları bir soru ile sorgulanır. Böylece öğrenci ortaya koyduğu fikirlerin tüm sonuçlarını da düşünmüş olur.
5. Öğrencilerin ifade ettiği fikirlerin altında yatan anlamları da dikkate alınmalıdır. Bazı durumlarda öğrenciye ifadesinden çıkarılan veya anlaşılan anlam açıklanarak geri bildirim alınabilir.
6. Kavramların doğru anlaşılması sorgulama sürecinde önemlidir. Öğrencilerin sorgulama sürecinde kavram karmaşası yaşayabilir ya da farklı iki kavramı zihninde yakın iki kavram olarak birleştirmiş olabilir. Bu durumlarda bu anlam karmaşasının önüne geçmek için sorular sorulabilir.
7. Süreçte ifade edilen mantıklı yargılara dikkat çekilebilir. Mantıksal olarak doğru ifade edilmiş cümleler önemlidir ve öğrencilerin bu tarz ifadeleri fark etmesi felsefi tartışmanın kalitesini arttırır.

8. Kolaylaştırıcı olarak süreçte ortaya çıkan konulara alternatif yollar önerilebilir. Öğrencilerin bir konu ile ilgili görüşleri, farklı bakış açıları ve alternatif düşünceler ile karşılaştığında değişip değişmediği sorgulanabilir.
9. Öğrencilerin ortaya koyduğu bir ifade, diğerleri ile ters düştüğünde bu belirlenmelidir. Sorgulama sürecinde öğrenciler birçok düşünce ifade ederler, kendi düşüncelerine ters düşen başka bir ifade kolaylaştırıcı veya diğer öğrenciler tarafından fark edilmesi sorulama sürecinin kalitesini arttırır." (Lone, 2020).

Çocuklarla felsefe yaparken hikâye gibi uyarıcı bir materyalle başlanması uygundur. Hikâye çerçevesinde tartışılacak kavramlar ve sorulacak sorular öncesinden belirlenir. Süreç, okuma yapmadan önce, okuma esnasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç bölüme ayrılır. Hikâye okunmadan önce hikâyenin resimleri başlığı gibi hikâyeye dair bazı ön bilgiler konuşulur. Hikâye okunurken belirlenen felsefi kavram doğrultusunda hikâyedeki olaylar sorular yoluyla tartışılır. Okuma sonunda ise hikâyenin bütününden yola çıkarak felsefi kavramlar sorularla tartışmaya devam edilir (Wartenberg, 2009).

Mccarty (2006) ise Çocuklar için Felsefe çalışmalarında yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi maddelemiştir:

1. Kolaylaştırıcı da dâhil olmak üzere oturumda bulunan herkesin birbiriyle rahat göz teması kurabilmesi için çember biçiminde oturma düzeni oluşturulmalı ve kolaylaştırıcı da bu çemberin bir parçası olmalıdır.
2. Oturuma başlamadan önce kısa bir sessizlik ile dikkatler çekilmeli, öğrencilerin zihinlerinin temizlenmesi sağlanmalıdır.
3. Oturuma ilgi çekici bir hikâye ile başlanmalı, çocukların da hikâyeler anlatmasına izin verilmelidir.
4. Çocukların yargılanma ve değerlendirme korkusu hissetmeden fikir ve hislerini rahatça ifade edebilecekleri atmosfer oluşturulmalıdır.
5. Bazı kavramların -soyut kavramlar başta olmak üzere- tanımlarının yapılmasına önem verilmeli ve kavram tanımları üzerinde durulmalıdır. Bu konuda öğrenciler cesaretlendirilmelidir.
6. Oturum esnasında ve diyaloglarda net ve yalın kelimeler kullanılmalı, herkesin anlayacağı bir üslup kullanılmalıdır.
7. Kolaylaştırıcı rolü ile dâhil olunan oturumlarda ön yargılar ve genellemelerden uzak durulmalıdır.
8. Diyaloglar devam ederken çocukların ifade ettikleri düşüncelerin gerekçeleri sorulmalı ve fikirlerin nedenleri tartışılmalıdır.

9. Oturum esnasında kolaylaştırıcının üzerine düşen en önemli görevlerden bir tanesinin de düşünceleri ve hisleri açığa vurmaktan uzak durmaktır denebilir. Kolaylaştırıcı olarak dâhil olunan oturumlarda öğrencileri düşünce boyutunda yönlendirmekten kaçınılmalıdır.
10. Oturumların sonucunda, çocukların kavramlar arasında ilişki kurmalarına ve bunları paylaşmalarına olanak tanıyacak felsefe ana temalı gazete veya dergi gibi bir yayın oluşturmaları konusunda çocuklar cesaretlendirilmelidir.
11. Oturumlar esnasında farklı içeriklerden (resim, fotoğraf, şiirler, müzik…) faydalanılmalıdır.
12. Felsefe günlük yaşamları ile ilişkilendirilmeli ve çocukların yaşamından bir parça haline getirilmelidir (Mccarty, 2006).

Lipman ve Sharp (1984) ise hazırladıkları öğretmen kılavuzunda tartışma sürecinde izlenecek yolları şöyle belirtmişlerdir:

1. Öncelikle uyaran olarak belirlenen materyal bölümlere ayrılır ve ilgili kısım öğrencilere aktarılır. Bu materyal bir hikâye ise paragraflara ayrılarak okunabilir ya da diyalog şeklindeyse öğrenciler karşılıklı biçimde okuyabilirler.
2. Uyaran olarak belirlenen materyal aktarıldıktan sonra öğrencilerin okunan-izlenen bu bölüme yönelik his ve fikirleri sorulur. İlgilerini çeken farklı buldukları şeylerin ne olduğu sorgulanır. Kolaylaştırıcı, bu sorgulamaların sonucunda öğrencilerden gelen ifadeleri somutlaştırmak için mümkün oldukça tahtaya yazmalıdır. Öğrencilerin sürece katkı vermesi için düşüncelerinin ya da isimlerinin tahtaya yazılması onları cesaretlendirme adına faydalı olabilir.
3. Kolaylaştırıcı, öğrencilerden gelen fikir ve görüşleri tahtaya yazdıktan sonra bunları kısaca tanıtabilir veya üzerinde kısaca tartışmaya müsaade edebilir. Daha sonra tartışma sürecine geçilir. Tartışmada "Bunu ilginç bulmanın nedenini açıklar mısın?", "Bu ifadenle tam olarak neyi kastetmek istedin?" gibi sorularla diyalog devam ettirilir.
4. Kolaylaştırıcı öğrencilerin birbirini dinleyerek anlamalarına yardımcı olmalı ve süreci farklı konulara dağılmasının önüne geçebilmelidir. Konu dağıldığını hissettiğinde esnek birkaç soru ile tekrar esas konu eksenine döndürebilir. Tartışmanın sonunda ana tema ile ilgili soruyu yöneltebilir. Kolaylaştırıcı, çocuklar arasındaki diyaloğun devamının sağlanmasını sağlamalıdır.
5. Oturum sonlanmadan önce oturum ve tartışma; kolaylaştırıcı ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek süreç sonlanır (Lipman & Sharp, 1984).

P4C oturumlarında önemli hususlardan birisinin de amacına uygun sorulmuş sorular olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların ve kolaylaştırıcının felsefi soruları tanımasını ve diğer soru türlerinden ayırt etmesini sağlamak için Avustralyalı Felsefeci Philip Cam, bir soru kadranı (The Question Quadrant) geliştirmiştir. Bunun amacının soru belirleme sürecini belli bir metodoloji ile daha kategorize hale getirmek olduğu söylenebilir (Cam, 2006). Philip Cam'in soru kadranına göre sorular şu şekilde dört boyutta incelenir:

1. **Anlama:** Cevabı metnin içinde olan metnin anlaşıldığını gösteren kapalı uçlu sorulardır.
2. **Bilgi Edinme:** Metinden yola çıkılarak oluşturulan fakat cevabın metinde yer almadığı kapalı uçlu sorulardır.
3. **Kurgulama:** Uyaranın bir yerde bırakılarak ya da uyaran bittikten sonra devamında olabilecekleri kurgulatmayı amaçlayan açık uçlu sorulardır. Uyaranın farklı alternatifleri de değerlendirilebilir. "Öyle değil de şöyle olmuş olsaydı olay nasıl gelişirdi?" gibi sorular örnek olarak verilebilir.
4. **Soruşturma:** Cevabı metnin içinde olmayan, üst düzey düşünme gerektiren, açık uçlu entelektüel sorulardır. Felsefi soruşturma sorularının ve kavramsal sorgulamaların bu boyutta ele alındığı söylenebilir (Özdemir, 2021).

Çocuklar için Felsefe Yöntemi ile işlenecek dersin ya da oturumların uygulanma süreci ile ilgili farklı uzmanların uygulama ve aşamalarına bakıldığında ufak farklılıklar göze çarpsa da uygulama aşamasının ortak birçok yanının olduğu görülmektedir. Genel olarak bu ortak yanlar şu şekilde özetlenebilir:

Öncelikle P4C oturumlarında kişi sayısı çok önemlidir. Sağlıklı bir oturum için katılımcı öğrenci sayısının 8-12 arasında olması en ideali olsa da sınıf ve yaş faktörü göz önünde bulundurularak 15 kişiden fazla olmaması gerektiği söylenebilir.

Oturma düzeni samimi bir ortam oluşturulması ve sınıf resmiyetinden uzak daha özgür bir ortam sağlanması için çok önemlidir. U şeklinde ya da yuvarlak çember şeklinde olması, katılımcı öğrencilerin birbirini ve kolaylaştırıcı rolündeki öğretmeni rahat bir şekilde görüyor olması gerekmektedir.

Oturumu yöneten öğretmene büyük görev düşmektedir. Öncelikle öğretmen artık klasik anlayıştaki gibi doğruyu bilen, yönlendiren, anlatan, sürekli konuşan konumunda değil, uyaranın aktarılmasını sağlayan, asla yönlendirmeyen, hiçbir düşünceyi onaylamayan ya da reddetmeyen, rengini belli etmeden sadece uygun felsefi sorularla konunun dağılmasını önleyerek oturumun akışını sağlayan bir kolaylaştırıcıdır. Öğrenciler düşüncelerini aktardığında "Bunun böyle olduğunu düşünüyorsun" şeklinde yansıtma yaparak ifadenin

teyidini ve daha iyi anlaşılmasını sağlayan konumdadır. Söz almaktan çekinen öğrencileri zorlamadan tartışmaya dâhil etmek, herkesin düşüncesine saygı duyarak düşüncesini ifade etmesi için öğrenciye maddi manevi uygun ve hoşgörülü ortamı meydana getirmek, kolaylaştırıcının en büyük görevlerindendir. Kolaylaştırıcının oturum süresince itinalı bir dil kullanması; herhangi bir pekiştireç ya da ceza vermemesi, öğrencilerin kendilerini özgür bir ortamda hoşgörü ikliminde hissetmelerinde önemli bir role sahiptir.

Oturum başlamadan önce oturum ile ilgili birtakım kurallar ve hatırlatmalar katılımcı öğrencilerle paylaşılmalıdır. Düşünceler ifade edilirken doğru ve samimi davranılmasının önemi; her düşüncenin değerli olduğu, katılmasak bile düşüncelere saygı duymamız gerektiği hatırlatılmalıdır. Oturumda fikir ve ifadelerden dolayı kimsenin kimseyi yargılamamasının gerekliliğinden, tek bir doğrunun olmadığından, oturumun amacının doğruyu aramak değil düşüncelerimizi geliştirmek olduğundan ve oturumdaki diğer katılımcılara karşı hoşgörülü olunmasının öneminden bahsedilmelidir. Sorulara hemen cevap verme eğiliminde olunmaması, en az bir dakika düşündükten sonra cevap verilmesi gerektiği de aktarılmalıdır.

Oturum bir uyaran ya da uyaranlar ile başlatılmalıdır. Bu uyaran; hikâye, resim, fotoğraf, animasyon film ya da video olabilir. Uyaran belirlenirken sınıf düzeyi ve yaş faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Uyaran, kolaylaştırıcının soracağı felsefi sorulara zemin hazırlayacak özellikte, katılımcıların da felsefi problemleri keşfetmesini, eleştirel düşünmelerini sağlayacak, görsel ve sözlü yaratıcılıklarına, hayal güçlerine hitap edecek nitelikte olmalıdır.

Uyaran katılımcılara aktarıldıktan sonra kolaylaştırıcı tarafından önceden belirlenen, kurguya uygun temel soru sorulur ve öğrencilerin cevaplaması istenir. Katılımcıların ileri yaş düzeyinde olduğu oturumlarda, bazen kolaylaştırıcı, temel soruyu öğrencilerin iş birliği ile kendilerinin oluşturmasını da isteyebilir. Temel soruya alınan cevaplarda kurguya göre zıt görüşler ortaya çıktığında, bu zıt görüşlere dair ikinci soru sorulur. Oturumu yöneten kolaylaştırıcının algısının açık olması, kurguya ve diyalogların işleyişine göre uygun kaliteli felsefi soruları doğaçlama ve anlık bir şekilde sorabilecek yeterlilikte olması gerekmektedir. Ayrıca, karşılıklı diyaloglarda eşit konuşma süresi vermeli, bunu adaletle yerine getirmeli, konudan uzaklaşıldığı zaman tekrar diyaloğu odak noktasına çevirebilmelidir. Kolaylaştırıcı, katılımcıların verdiği cevaplara asla “evet, çok güzel, harikasın, güzel düşündün, biraz abarttın sanki o kadar da değildir, yaa inanmıyorum!” gibi onay ret bildirecek dönütlerden, jest ve mimiklerden kaçınmalıdır.

Oturumun sonuna doğru değerlendirme adımında kolaylaştırıcı, diyalog esnasında ortaya sunulan fikir ve görüşleri, kendi düşüncesini katmadan genel olarak toparlayıcı kısa bir

sunum yapar ve oturumu özetler. Bu değerlendirmenin amacı, tartışmanın sonunda nihai bir karara varmak ya da üzerinde grubun anlaşmaya vardığı kesin bir doğru bulmak olmamalıdır. Oturum kapatılırken kolaylaştırıcı ya da katılımcılar tarafından; o oturumun felsefi konusu ya da o tema ile ilgili bir deney, roman, hikâye, film ya da bir tiyatro önerilebilir. Böylece öğrenciler için felsefi sorgulama sadece oturumla sınırlandırılmamış, günlük hayata yayılmış olur.

İlgili Çalışmalar

İlgili alan yazınına bakıldığında Çocuklar için Felsefe yönteminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerine, yaratıcılık ve eleştirel becerilerine, yabancı dil eğitimine, ilk okuma yazma öğrenimine, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine ve okuma alışkanlığının kazandırılmasına etkisinin incelendiği pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında P4C Yöntemi'nin okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocukların eleştirel ve özenli düşünme becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Daşdelen (2021), dördüncü sınıf öğrencilerinin P4C eğitimi ile ilişkili eleştirel düşünme becerilerinin seviyesini ölçmek için bir test geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında; P4C eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uygun bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turhan (2021), Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı'nın ilkokul 3. Sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, Çocuklar için Felsefe dersi alan öğrencilerin soru sorma becerileri, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerinde olumlu gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Tekkalan, vd. (2023), okul öncesi dönemde çocuklarla felsefe temelli etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine etkisini inceledikleri çalışmada; okul öncesi dönemde, felsefe etkinliklerin çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği, okul öncesi eğitimde hikâye temelli felsefi soruşturmanın eleştirel düşünme becerisini geliştiren yararlı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

P4C Yöntemi'nin öğrencilerin felsefi ve yaratıcı düşünme becerilerine; değerlendirme ve çözümleme düzeylerine etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Akan (2022), Hayat Bilgisi öğretiminde P4C kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, P4C etkinliklerine katılımının, yaratıcı düşünme becerilerinde önemli bir artışa neden olduğu, P4C etkinliklerinin öğrencilerin tasarladıkları ürünler ve ifade becerilerinde teknik düşünme, teknolojik projeler üretme gibi düşünceleri artırdığı sonucuna

ulaşmıştır. Karasu (2018), Çocuk edebiyatı eserlerini çocuklarla felsefe yapmak yoluyla inceleyerek, güncellenmiş Bloom taksonomisinin düzeylerine göre çeşitli örnekler sunmayı amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin çocuk edebiyatı eserleriyle felsefe yaparak Bloom taksonomisinin üst basamakları olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşündükleri ve felsefi becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Taş (2017), Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini incelediği çalışmasında, Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiner (2024), çocuk kitapları aracılığıyla çocuklarla felsefe yapmanın ortaokul öğrencilerinin hayvan haklarıyla ilgili farkındalıklarını nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında P4C'nin öğrencilerin hayvan hakları konusunda daha derinlemesine düşünmelerini, felsefi sorgulama becerilerini geliştirmelerini ve hayvanlara karşı daha duyarlı ve empatik olmalarını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, P4C'nin öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini, katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Akkocaoğlu-Çayır (2015), Çocuklar için Felsefe eğitiminin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında çocukların; felsefeden, felsefe soruları ve filozoflardan hoşlanabilecekleri ve ilgilerini çekebileceği, çocukların felsefeyi anlayamayacağı düşüncesinden vazgeçilip felsefenin ve filozofların küçük yaşlarda çocukların hayatına girmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2023), P4C yöntemi aracılığıyla yetişkinlerle varoluş felsefesi özelinde felsefi düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini araştırdığı çalışmasında, P4C yönteminin yetişkinlerde felsefi düşünme, eleştirel düşünme, doğru ve tutarlı düşünme becerilerinde olumlu gelişmelere yol açtığı sonucuna varmıştır.

P4C Yöntemi'nin öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerine; bilime ve bilimsel kavramlara yönelik düşüncelerinin gelişmesine katkısını inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Türksoy (2020), P4C eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına, bilimsel kavramlara, bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında; P4C eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına, bilimsel kavramlara, bilim araştırmaya yönelik düşüncelerine ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı ve öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korla-Öztürk (2022), Çocuklar için Felsefe programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelediği çalışmanın sonucunda Çocuklar için Felsefe programının 10. Sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akıl yürütme becerilerini, felsefi sorgulama becerilerini, kişisel, sosyal ve duygusal becerilerini, iletişim becerilerini geliştiren bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdemir (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine felsefe temelli çocuk kitapları

yoluyla değerler eğitimi vermeyi amaçlayan bir eylem araştırması yapmış; öğrencilerin, okudukları kitaplarda yer alan değerleri anlamakta ve yorumlamakta zorluk çekmediklerini, kitaplarla ilişkilendirilen öğretim etkinliklerine aktif olarak katıldıklarını belirtmiş, farklı görüşlere saygı gösterdikleri, eleştirel - yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri ve değerlerle ilgili farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

P4C Yöntemi'nin dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların olduğu da görülmektedir. Kayaalp (2021), bir ilkokulun ikinci sınıf Türkçe dersine entegre edilen P4C eğitimi uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde P4C eğitimi uygulamalar sırasında uzaktan eğitim, dil becerileri ve P4C eğitimiyle ilgili sorunlar yaşandığını belirlemiştir. Bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuş ve uygulamaya dair öğrenci ve öğretmen görüşleri paylaşılmıştır. Karabatak-Yılmaz (2023), Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelediği çalışmasında 7. sınıf öğrencilerle çalışmış ve ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine, P4C Eğitimi Programı'nın olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazınına bakıldığında P4C Yöntemi'nin diğer çalışmalara göre daha farklı bir alana etkisini inceleyen bir çalışmadan söz etmek de mümkündür. Su (2022), dini düşünce gelişiminde Çocuklar için Felsefe eğitiminin etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında sonuç olarak Çocuklar için Felsefe eğitim programının öğrencilerin dini bağlılıklarını tahrip etmediği, aksine güçlendirdiği, ayrıca öğrencilerin anlama, sorgulama (eleştirme), farkına varma, günlük hayatla ilişkilendirme, yorumlama ve düşüncelerini temellendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Türkiye dışında yapılan çalışmalara bakıldığında P4C Yöntemi'ni tanıtan, metodolojisinin sınırlarını çizen ve çocukların felsefe yapabileceğini kanıtlayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Daniel ve Auriac (2011), P4C'nin felsefe olduğunu ve çocukların felsefe yapabilecek yetkinliklere sahip olduklarını göstermeyi amaçladıkları çalışmada, felsefe ve eleştirel düşünme arasında birçok benzerlik olduğunu, P4C'nin daha uygulamalı ve deneyimsel bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuşlardır. P4C'nin felsefenin bir türü olduğunu, ancak felsefenin geleneksel anlamından farklı bir derecede olduğunu savunmuşlardır. Kohan ve Costa Carvalho (2019), P4C'nin eğitim alanındaki metodolojik çerçevesini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında P4C'nin sadece bir eğitim metodolojisi olarak değil, aynı zamanda özgür ve esnek bir felsefi keşif deneyimi olarak anlaşılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu bağlamda, P4C'nin topluluk deneyimi olarak nitelendirilen felsefi diyaloğun bir metodoloji olarak kabul

edilebileceği tartışmasını ele almışlardır. Nikolidaki (2011), P4C teorisine ve pratik topluluk soruşturmasına, özellikle de uyarıcıların rolüne odaklanmış, felsefenin, üreteci ve değerlendirici unsurları içeren bir yaşam tarzı olduğu bağlamında, P4C'nin epistemolojik önyargılarla nasıl bağlantılı olduğunu incelemiştir. Bir uyarıcının, bireylerin onunla etkileşimde bulunduğunda daha fazla soruşturmaya yol açabilmesi durumunda çocuklarla felsefe yapmak için uygun olduğunu savunmuştur. Andal (2020), P4C ve eğitim hakları arasında bir diyalog kurmayı amaçladığı çalışmasında, P4C'nin çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme alışkanlıklarını geliştirmeyi ve okul ortamında felsefi sorunları tartışmayı teşvik eden bir pedagojik yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada P4C'nin çocukların felsefi eğitimine katkıda bulunabileceği, ancak bunun için çocukların öznelliklerini, bağlamlarını ve çeşitliliklerinin dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Türkiye dışında yapılan çalışmalarda P4C Yöntemi'nin çocuklarda ahlaki ve sosyal gelişimi olumlu etkilediği, ilişkileri daha kaliteli hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Scholl, vd. (2009), P4C'nin öğretmenlerin pedagojisi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada sonuç olarak P4C'nin; öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına ve fikirlerine daha açık ve saygılı olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Kitami (2019), Japon ortaokul öğrencilerinin sosyo-duygusal öğrenmeleri üzerine P4C'nin etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada, P4C'nin öğrencilere kendi farkındalıklarını, başkalarının farkındalıklarını, ilişki geliştirme ve sorumlu kararlar alma gibi sosyo-duygusal becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada P4C oturumlarının işbirlikçi doğası, farklı fikirlere sahip öğrenciler arasında iş birliğini teşvik ederek ilişkilerinin kalitesini etkilemiş ve potansiyel olarak arkadaşlıkları teşvik ettiği belirtilmiştir. Moriyon vd. (2020), P4C'nin, sınıfı felsefi sorgulama topluluğuna dönüştürerek, ergenlerin ahlaki gelişimini iyileştirip iyileştirmediğini kontrol etmeyi amaçladıkları çalışmada, P4C modelinin uygulanmasının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda önemli bir etkisi olduğu ve P4C'nin bu özellikleri geliştirmede rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye dışında yapılan çalışmalarda P4C Yöntemi'nin genç zihinlerde soyut düşünme ve felsefi soruşturma becerilerini geliştirdiği, çocuk edebiyatı yazarlarının bu yöntemin ilkelerinden faydalanması gerektiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Kennedy (2022), son elli yılda yetişkinlerin genç çocukların soyut düşünme kapasitesine yönelik tutumlarındaki yavaş ve çekingen değişimi incelediği çalışmasında öğretmen kaynaklarının sadece P4C müfredatının hikâyeleri ve tartışma planlarından ibaret olmadığını, aynı zamanda çocuklar için felsefi kavramları öneren birçok resimli kitap ve grup diyalogunu başlatmayı amaçlayan somut "nesne dersleri" içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamlı yaklaşımın derin sorular ve

kavramlar etrafında rehberlik edilmiş ve desteklenmiş toplu keşif yoluyla genç zihinlerde soyut düşünme ve felsefi soruşturmayı geliştirmeyi amaçladığını vurgulamıştır. Fard vd. (2016), Mesnevi'deki üç mizahî hikâyeyi, Lipman'ın felsefî düşünme bileşenleri teorisine göre analiz etmeyi amaçladıkları çalışmada, bu hikâyelerin çocukların felsefî düşünmesini geliştirmek için kullanılabileceğini ve çocuk edebiyatı yazarlarının bu bileşenlerden ilham alabileceğini belirtmişlerdir. Välitalo vd. (2016), P4C'nin eğitimdeki diyalojik çerçevesini ele almayı amaçladıkları çalışmalarında, felsefi diyalogların eğitimdeki önemini ve öğretmenin rolünü vurgulamışlardır. Bu araştırmada ayrıca, P4C'nin felsefi ve eğitimsel boyutları, öğretmenin öğrenciyle ilişkisi ve pedagojik eylemin önemi vurgulanmıştır.

Yurt dışı alan yazınına bakıldığında, çocuklar için felsefe alanında çok sayıda çalışmanın yapıldığı, bu çalışmaların kuramsal ve araştırma temelli olduğu görülmektedir. Türkiye'de çocuklar için felsefeyi farklı yönlerden ele alan, alanı tanımaya ve tanıtmaya çalışan kuramsal çalışmalardan oluşan çalışmaların uygulama temelli çalışmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Uygulama yapılan çalışmaların çalışma grubunun çoğunlukla okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrenciler olduğu görülmektedir. Uygulama temelli çalışmalara bakıldığında, çocuklarla felsefe programının farklı beceri ve tutumlar üzerindeki etkililiğini incelediği görülmektedir. Uygulama temelli araştırmaların sonuçları P4C'nin farklı beceri ve tutumlar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Dünya genelinde pek çok ülkede çocuklarla felsefe alanına ilgi duyulmakta ve araştırmalar yapılmaktadır. Türkiye'de de son yıllarda çocuklarla felsefe alanında çalışmaların çokluğu dikkat çekmekte, P4C'ye ilginin arttığı görülmektedir (Budak-Durmuş, 2022).

Yurt içi alan yazınına bakıldığında P4C'nin ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini inceleyen sadece bir çalışmanın olduğu görülse de ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı ifade edilebilir.

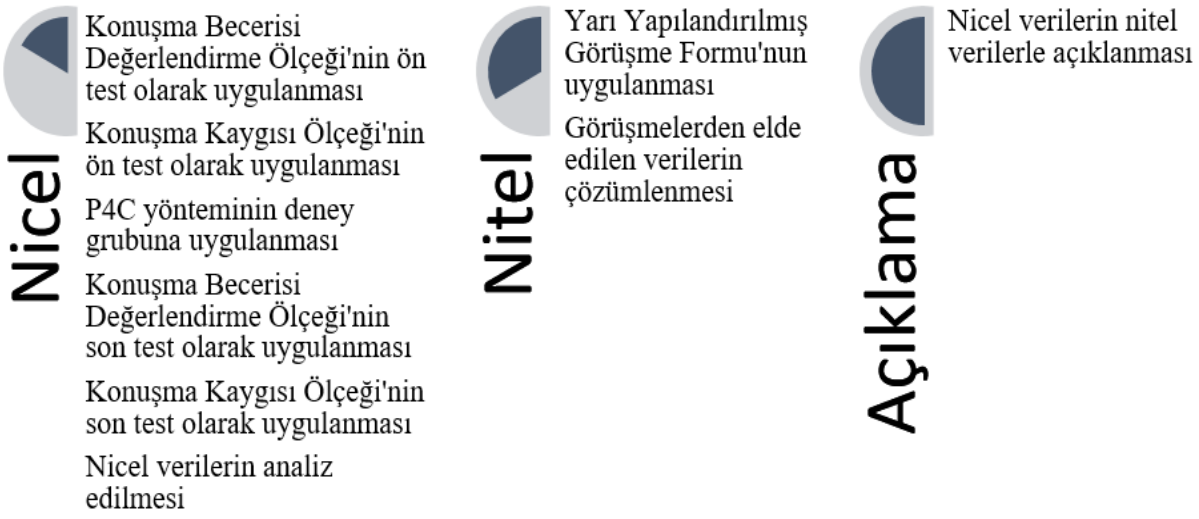
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yapılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını bir araya getirerek araştırma probleminin daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2011). Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmakta, ayrıca farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha bütüncül bir anlayış sunmaktadır. Açıklayıcı sıralı desen, öncelikle nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini, ardından bu bulguları daha derinlemesine anlamak için nitel verilerin toplanmasını içeren bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2014). Bu yaklaşım, altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına P4C'nin etkisini çok yönlü bir şekilde incelemeye olanak tanımaktadır. Araştırmada açıklayıcı sıralı desende takip edilen işlem basamaklarına uygun olarak ilk aşamada deneysel müdahalede bulunulmuş, deneysel işlem tamamlandıktan sonra öğrencilerin bu sürece ilişkin görüşleri alınarak nicel verilerin açımlanmasına çalışılmıştır. Bu süreç tüm aşamalarıyla Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. *Araştırma Süreci*



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinin Meram ilçesinde bulunan Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulunun 6. sınıf kademesinde öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Bu

öğrenciler, 16 ve 17 kişilik olmak üzere iki gruba ayrılmış olup gruplardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak random usulüyle belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler, araştırmacı tarafından düzenlenen P4C etkinliklerine katılırken kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamış, o öğrenciler normal öğrenimlerine devam etmişlerdir. Çalışma grubu belirlenirken P4C oturumlarının daha sağlıklı ve amacına uygun olabilmesi için katılımcı sayısının en fazla 15-17 kişi olması gerekliliği (Gaut & Gaut, 2021) göz önünde bulundurulmuş, mevcudu 28 olan iki sınıftan öğrenciler random usulü ile belirlenmiştir.

Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (uygun örnekleme) kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının hedef popülasyondan ulaşılabilir, kolay bir örneklem seçmesine olanak tanır. Bu yöntem, enerji, kontrol, zaman ve maddi açıdan daha verimli bir veri toplama süreci sağlar (Büyüköztürk vd. 2018; Creswell, 2013). Çalışmada, Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulu, ulaşılabilirlik ve gözlem yapma kolaylığı nedeniyle seçilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde, deney grubunda 9 kız, 7 erkek öğrenci; kontrol grubunda ise 8 kız, 9 erkek öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 12-13 arasında değişmektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve akademik başarıları benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın yapıldığı Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulu, Konya'nın Meram ilçesinde yer alan, orta ölçekli bir devlet okuludur. Okulun fiziki imkânları ve teknolojik altyapısı, P4C oturumlarının uygulanması için uygun koşulları sağlamaktadır. Ayrıca, okul yönetimi ve öğretmenler, araştırma sürecine destek vermiş ve gerekli kolaylıkları sağlamıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminin kullanılması, araştırmanın pratik ve uygulanabilir olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler göstermesi, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. Seçilen örneklem, P4C Yöntemi'nin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkisini incelemek için uygun bir gruptur.

Veri Toplama Araçları

Bir araştırmanın temelinin verilerden oluştuğu söylenebilir. Veriler farklı teknikler kullanılarak toplanabilmektedir. Farklı veri toplama araçlarının bir arada kullanılması farklı bakış açılarıyla ve daha fazla veriyle sonuca ulaşmak için daha geçerli, güvenilir, genellenebilir ve özgün yapılar oluşturulabilmeyi sağlamaktadır (Glassner, 2017). Veri toplama aracı olarak öğrencilerin konuşma becerilerini ölçme amacıyla Ek 1'de sunulan "Konuşma Becerisi

Değerlendirme Ölçeği" ve öğrencilerin konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla Ek 2'de sunulan "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri için araştırmacı tarafından oluşturulan Ek 3'te sunulan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerine P4C uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin konuşma becerileri arasındaki farkı belirlemek için Aykaç (2011) tarafından hazırlanan "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama öncesi ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. Konuşma becerisini ölçmek amacıyla hazırlanan söz konusu ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; "zayıf (1)", "kabul edilebilir (2)", "orta (3)", "iyi (4)" ve "çok iyi (5)" ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken "zayıf" ifadesi 1, "kabul edilebilir" ifadesi 2, "orta" ifadesi 3, "iyi" ifadesi 4, "çok iyi" ifadesi 5 puan olarak belirlenmiştir. Ölçekte bazı olumsuz maddeler vardır (7, 8, 9, 10, 12, 18). Bu maddeler hesaplanırken "zayıf" 5, "kabul edilebilir" 4, "orta" 3, "iyi" 2, "çok iyi" 1 puan olacak şekilde düzenlenmiştir.

Çalışmada P4C uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin konuşma kaygı durumlarını ölçmek için kullanılan bir başka veri toplama aracı ise Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği"dir. Ölçek sahiplerinden ölçeğin kullanım izni alınmıştır. Likert tipi ölçek bilişsel, fiziksel ve duygusal olmak üzere üç faktörden ve toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Bu 21 maddenin 10 maddeden oluşan kısmı bilişsel faktörü, 5 maddeden oluşan kısmı fiziksel faktörü 6 maddeden oluşan kısmı ise duygusal faktörü ölçmektedir. 5'li Likert tipte olan bu ölçekte ters puanlama gerektiren bir madde bulunmamaktadır.

Çalışmada deney grubu öğrencilerinin P4C Yöntemi ile gerçekleştirilmiş dersler (oturumlar) hakkında görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Bu form, öğrencilerin P4C Yöntemi ile gerçekleşmiş olan ders sürecindeki deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını derinlemesine anlamak amacıyla geliştirilmiştir. Formda yer alan altı soru hazırlanırken araştırmanın amacı ve alan yazını dikkate alınmıştır. Soruların anlaşılırlığı ve amaca uygunluğu hususunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler araştırmanın nitel boyutunu oluşturmuştur, ayrıca bu veriler, nicel bulguları desteklemek ve açıklamak için kullanılmıştır.

Süreç

Araştırmada öncelikle çalışma grubunun belirlenmesi için Konya ili Meram ilçesindeki Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulunun 6. sınıf şubelerinden akademik ve sosyokültürel olarak birbirine yakın iki sınıf belirlenmiş ve bu iki sınıftan random usulü ile deney ve kontrol grupları için gerekli sayıda öğrenci seçilmiştir. Daha sonra deney grubuna uygulanmak üzere P4C Yöntemi ile işlenecek derslerin (oturumların) planları hazırlanmıştır. Bu planlar hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin (Prof. Dr. Oğuzhan Sevim) ve P4C uygulayıcısı uzman öğretmenlerin (Uzm. Öğretmen Sibel Aksakal) görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere konu sınırlaması olmaksızın konuşma yapmaları istenmiş ve hazırlanmaları için bir hafta süre verilmiştir. Öğrencilerin konuşma uygulamasına başlamadan önceki konuşma kaygısı seviyelerini belirlemek amacıyla "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği" ve hemen ardından da öğrencilerin hazırlıklı konuşma etkinliğini değerlendirmek üzere "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Böylece ön test verileri hazırlanmıştır. Ön testler, grupların uygulama öncesindeki durumlarını tespit etmek ve uygulama sonrasındaki değişimi karşılaştırmak için kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerle 8 hafta boyunca 8 oturum olacak şekilde P4C oturumları düzenlenmiş, araştırmacı tarafından bu oturumlar kolaylaştırıcı rolünde yönetilmiştir. Araştırmacı, "P4C Eğitmen Eğitimi" almış ve Ek 4'te sunulduğu üzere P4C eğitimi sertifikasına sahiptir. Düzenlenen P4C oturumlarında Mccarty ve Lipman'ın ilkeleri benimsenmiş, öğrencilere yöneltilen soruların oluşturulmasında Cam'in (2006) soru kadranı dikkate alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamış, normal eğitim öğretim akışı devam ettirilmiştir.

Deney grubuna 8 haftalık süreç boyunca her P4C etkinliği uygulanmadan önce kurallar yeniden hatırlatılmıştır. Yapılan etkinliklerde düşünceler ifade edilirken doğru ve samimi davranılması gerektiği, her düşüncenin değerli olduğu, katılımcılar tarafından doğru kabul edilmiyorsa bile düşüncelere saygı duyulması, sorulara hemen cevap verme eğiliminde olunmaması, en az bir dakika düşündükten sonra cevap verilmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Oturumda fikir ve ifadelerden dolayı kimsenin kimseyi yargılamaması gerektiğine, oturumun amacının doğruyu aramak değil, düşüncelerin geliştirilmesi olduğu özellikle vurgulanmıştır. Araştırmacının, öğretmen rolüyle değil, kolaylaştırıcı rolüyle oturumda bulunduğu özellikle dile getirilmiştir.

Birinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *İyi Yürekli Dev Memo Hikâyesi* (Donaldson, 2019).

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: Ahlak Felsefesi

Kavramsal Tema: Yardımseverlik, paylaşma

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu hikâye okunmuş, "*Memo'nun gömleğini keçiye verdiği yerde" hikâye* duraklatılmış, soru kadranına (Cam, 2006) göre bilgi edinme boyutunda "Sizce Memo neden her şeyini veriyor?", soruşturma boyutunda "Yaptığını nasıl değerlendiriyorsunuz?", kurgulama boyutunda "Devamında ne olmuş olabilir?" soruları ile her öğrencinin fikirlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. Hikâye bitirildikten sonra sorgulama boyutunda "Yardımseverliğin bir kriteri var mı? Varsa nedir? Her koşulda yardımsever olunur mu? Günlük hayatınızdan örnekler verebilir misiniz?" soruları ile diyalog devam ettirilmiş, son olarak sorgulama boyutunda "Yardımseverlik nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler hikâye aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 5. *Birinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



İkinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *Kurabiye Hırsızı* (https://www.youtube.com/watch?v=YtD8y-iTOCk). (Orijinal adı "Snack Attack" olan kısa animasyon film. Yönetmen: Andrew Cadelago)

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: Varlık Felsefesi

Kavramsal Tema: Ön yargı, farkındalık

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu kısa animasyon film izletilmeye başlanmış, filmde "*nenenin kendi kurabiyesini yediğini düşündüğü genç adama sinirlendiği esnada"* film duraklatılmış, soru kadranına (Cam, 2006) göre anlama boyutunda "Sizce nene nasıl biri?", bilgi edinme boyutunda "Genç adam hakkında ne düşünüyorsunuz?", kurgulama boyutunda "Devamında ne olmuş olabilir" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. Animasyon izlenip bitirildikten sonra soruşturma boyutunda "Az önceki düşüncelerinizde değişim oldu mu? Varsa nedir? Nenenin öyle düşünmesinin sebebi neydi? Günlük hayatınızdan örnekler verebilir misiniz?" soruları ile diyaloglar devam ettirilmiş, son olarak soruşturma boyutunda "Ön yargı nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler izlenen animasyon film aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 6. *İkinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *Thesus'un Gemisi* (Akt., Worley, 2021)

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: Varlık Felsefesi

Kavramsal Tema: Kimlik, bireysellik, değişim

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu hikâye okunmuş, "*geminin bütün parçalarının değişmesi kısmında"* hikâye duraklatılmış, soru kadranına (Cam, 2006) göre bilgi edinme boyutundaki "Thesus'un gemisi ilk yapılan Thesus'un gemisi ile aynı gemi midir?", soruşturma boyutunda "Aynı gemi olması için kaç parçanın eski olması gerekir?" soruları ile her öğrencelerin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. Hikâye bitirildikten sonra soruşturma boyutunda "Farklı zamanlarda bizi aynı kişi yapan nedir? "Varlıklar ile insanlar değişim bakımından farklı mıdır?" "Her şeyin değişse de yine de seni sen yapan nedir?" soruları ile diyaloglar devam ettirilmiş, son olarak

yine soruşturma boyutunda "Ben(lik) nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler hikâye aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 7. *Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *Yüz Elbise'nin Sırrı* (Estes, 2017)

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: Ahlak Felsefesi

Kavramsal Tema: Kötülük, haksızlık, vicdan

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu hikâye okunmuş, "*Maddie 'nin bu olaya sessiz kaldığı esnada"* hikâye duraklatılmış, soru kadranına (Cam, 2006) göre bilgi edinme boyutunda "Maddie neden bu şekilde davranıyor?" "Maddie korkmakta haklı mı?" kurgulama boyutunda "Siz, Maddie'nin yerinde olsanız nasıl davranırdınız?" "Sizce hikâye nasıl devam edecek?" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. Hikâye bitirildikten sonra bilgi edinme boyutunda "Maddie,

Wanda'ya kötülük yapmış mıdır? "Wanda neden yalan söylemiş olabilir?" soruşturma boyutunda "Kötülüğe sessiz kalmak, insanı kötü yapar mı?" soruları ile diyaloglar devam ettirilmiş, son olarak yine soruşturma boyutunda "Kötülük nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler hikâye aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 8. *Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



Beşinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *Bir Fikirle Ne Yaparsın?* (Yamada, 2016)

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: Zihin Felsefesi

Kavramsal Tema: Fikir, düşünme, düşünce

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu hikâye okunmuş, hikâyenin kahramanının *"Bu fikir nereden gelir?"* diye sorguladığı esnada hikâye duraklatılmış, soru kadranına (Cam, 2006) göre bilgi edinme boyutunda "Kahramanımızın aklına nasıl bir fikir gelmiş olabilir?" soruşturma boyutunda"Fikir nereden gelir?" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır.

Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. Hikâyenin devamında kahramanın "*Aklıma fikir gelmeden önceki zamanlar gibi davranmaya çalışacağım"* dediği yerde hikâye tekrar duraklatılmış, bilgi edinme boyutunda "Kahramanımız, neden fikri kendinin değilmiş gibi davrandı?", soruşturma boyutunda "Başkalarının fikrimiz hakkında ne düşüneceği endişesiyle fikrimizi saklamamız hakkında ne düşünüyorsunuz?" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Karşılıklı diyaloglar kurulmuştur. Hikâye bitirildikten sonra soruşturma boyutunda "Bir fikir neleri değiştirebilir? "Bir fikir her şeyin parçasıdır ifadesi ne anlatıyor ?", soruları ile diyaloglar devam ettirilmiş, son olarak soruşturma boyutunda "Fikir nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler; hikâye aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 9. *Beşinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



Altıncı Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *Gönüllü Mahkûm* (Worley, 2021).

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: Özgürlük Felsefesi

Kavramsal Tema: Özgürlük, iradenin özgürlüğü, ahlaki sorumluluk

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu hikâye okunmuş, hikâye bitirildikten sonra soru kadranına (Cam, 2006) göre bilgi edinme boyutunda "Bu adamın yerinde olmak ister miydiniz?" "Bu adam özgür müdür?" soruşturma boyutunda "Özgür olmak her istediğimizi yapmak mıdır?" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen doğaçlama soruların tartışılmasıyla karşılıklı diyaloglar devam etmiştir. Soruşturma boyutunda "Biz özgür müyüz?" "Hapishanedeki şeylerden hiç sıkılmazsa ve hiç çıkmak istemezse bu kişinin özgür olduğu anlamına gelir mi?" soruları ile oturuma devam edilirken son olarak yine soruşturma boyutunda "Özgürlük nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler; hikâye aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 10. *Altıncı Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



Yedinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *Kurbağa ve Akrep* (Akt., Worley, 2021)

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: İrade Felsefesi

Kavramsal Tema: İrade kontrolü, yaratılış doğası (fıtrat), seçim, özgür irade

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu hikâye okunmuş, "*akrebin, kendini nehrin karşısına geçirmek için kurbağayı ikna ettiği"* yerde hikâye duraklatılmış, soru kadranına (Cam, 2006) göre bilgi edinme boyutunda "Sizce akrep çıkarı gereği istese sokmayabilir mi?" kurgulama boyutunda "Kurbağanın yerinde siz olsanız nasıl davranırdınız?" "Sizce hikâye nasıl devam edecek?" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. Hikâye bitirildikten sonra soruşturma boyutunda "Sizce yaratılış gerçeği, iradenin önüne geçebilir mi?" "Akrep ve kurbağanın ölümünde kim kabahatlidir?" soruları ile diyaloglar devam ettirilmiş, son olarak yine soruşturma boyutunda "Kabahat nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler hikâye aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 11. *Yedinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği

Ders (Oturum) Planı:

Uyaran: *Yaman Yumruk* (Worley, 2021)

Süre: 50 dakika

Felsefe Alt Kavramı: İrade Felsefesi

Kavramsal Tema: Öz denetim, duygular, mutluluk, inanç

Etkin Kazanımlar: Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Konuşma stratejilerini (eleştirel konuşma, empati kurma, tartışma…) kullanır.

Katılımcılar: Deney Grubu (16 öğrenci)

Süreç: Uyaran olarak söz konusu hikâye okunmuş, "*Yaman'ın çayırda ağladıktan sonra karşısına çıkan yaşlı kadından aldığı iksiri içtiği"* yerde hikâye duraklatılmış, soru kadranına (Cam, 2006) göre bilgi edinme boyutunda "Sizce iksir işe yarayacak mı?", kurgulama boyutunda "Hikâyenin devamında ne olmuştur?" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Farklı düşünen öğrencilerin farklı düşünme sebepleri sorulmuştur. . Hikâyenin devamında "*her şey yoluna girdikten sonra Yaman'ın tekrar çayıra gidip yaşlı kadının güldüğü"* yerde hikâye tekrar duraklatılmış, bilgi edinme boyutunda "Yaşlı kadın neden gülmektedir?", "İksirler gerçek miydi sizce?" soruları ile her öğrencinin fikrini ifade etmesi sağlanmıştır. Karşılıklı diyaloglar kurulmuştur. Hikâye bitirildikten sonra kurgulama boyutunda "Yaman şimdi ne yapacak?", bilgi edinme boyutunda "İksir sudan oluşuyorsa nasıl işe yaradı?", "Yaman gerçekten istese kendine hâkim olabilir miydi?" soruşturma boyutunda "Sizin de çok isteyip çaresizce kontrol edemediğiniz bir davranışınız var mı?" "Elinizde olmadan bir kötülüğü yapıyorsanız kendinizi kötü hissetmeli misiniz?" soruları ile diyaloglar devam ettirilmiş, son olarak yine soruşturma boyutunda "Öz denetim nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler; hikâye aracılığı ile kavramsal temaları sorgulamış, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuştur.

Şekil 12. *Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen P4C Etkinliği*



Sekiz haftalık sürecin ardından deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere konu sınırlaması olmaksızın konuşma yapmaları istenmiş ve hazırlanmaları için yine bir hafta süre verilmiştir. Öğrencilerin konuşma uygulamasına başlamadan önceki konuşma kaygısı seviyelerini belirlemek amacıyla "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği" ve hemen ardından da öğrencilerin hazırlıklı konuşma etkinliğini değerlendirmek üzere "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Böylece son test verileri hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Deney grubu ve kontrol grubuna uygulanan "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" ve "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS Statistics for Windows 30.0 programı kullanılmıştır. Analizler kapsamında öncelikle parametrik veya parametrik olmayan tekniklerden hangisinin kullanılacağını belirlemek üzere verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım durumlarının incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi kullanılmış Q-Q Plot grafikleri dikkate alınmıştır.

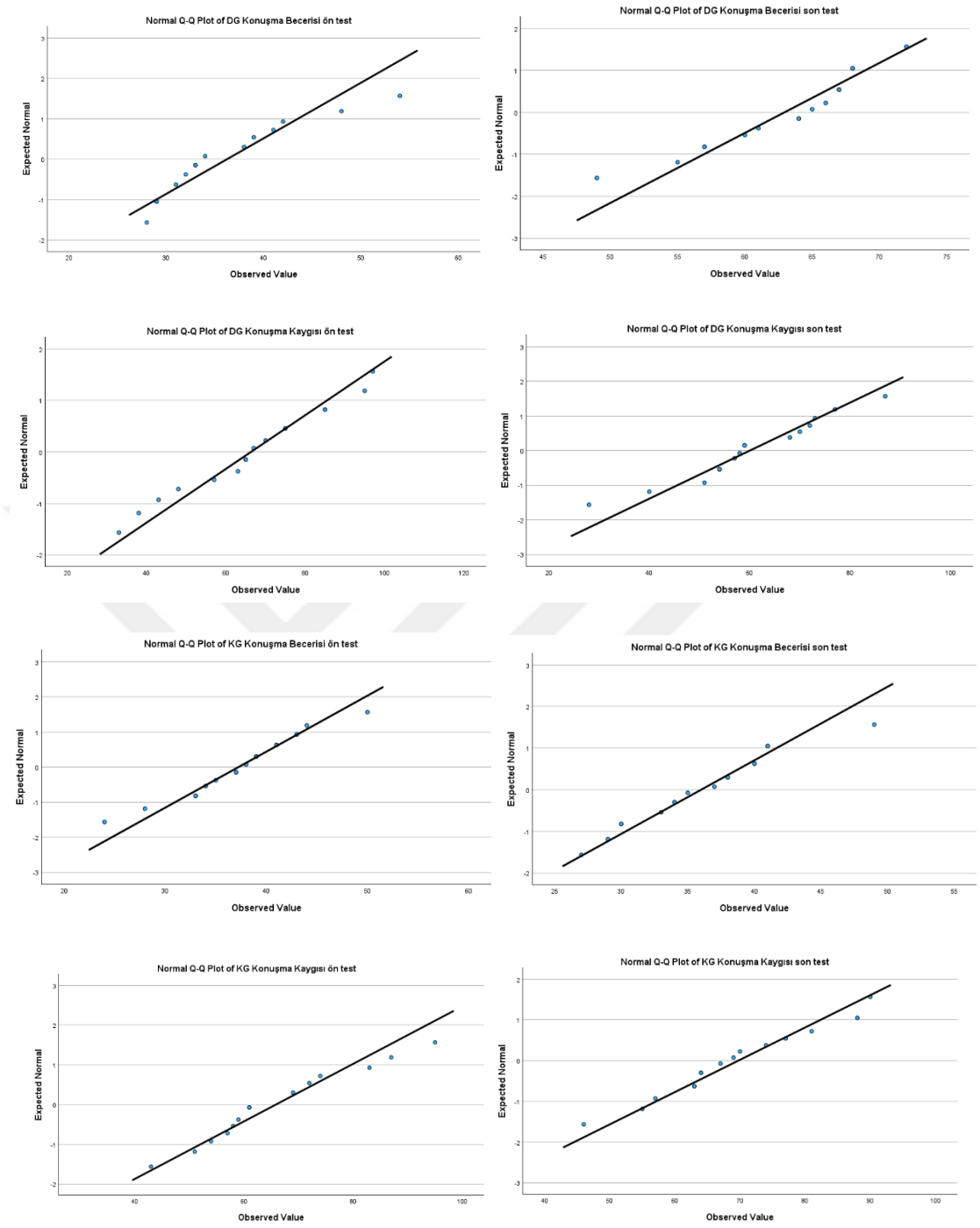
Tablo 3. *Araştırma Verilerine İlişkin Normal Dağılım Testi*

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
DG Konuşma Becerisi ön test	.184	16	.151	.896	16	.070
DG Konuşma Becerisi son test	.195	16	.104	.929	16	.233
DG Konuşma Kaygısı ön test	.119	16	.200	.966	16	.772
DG Konuşma Kaygısı son test	.154	16	.200	.965	16	.759
KG Konuşma Becerisi ön test	.124	16	.200	.981	16	.971
KG Konuşma Becerisi son test	.126	16	.200	.961	16	.675
KG Konuşma Kaygısı ön test	.201	16	.085	.956	16	.589
KG Konuşma Kaygısı son test	.117	16	.200	.960	16	.664

Kullanılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde p değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmüş, bu testlerin sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca grupların Q-Q Plot grafikleri incelenmiş ve verilerin sıfır çizgisinden (normal dağılım çizgisi) uzaklaşmadıkları görülmüştür (Şekil 13).

Şekil 13. *Q-Q Plot Grafikleri*



Büyüköztürk (2019) verilerin normalliğe uygunluğu incelenirken grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testinin sonuçlarının daha belirleyici olduğunu belirtmektedir. Grupların 50'den küçük olduğu göz önüne alınarak özellikle Shapiro-Wilk testinin sonucunu esas alarak verilerin normal dağıldığı göz önünde bulundurulmuş, böylece nicel veri analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda, konuşma becerisi ve konuşma kaygısı ölçekleri ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde

Indepented Samples T Testi (Bağımsız Örneklemler İçin T Testi) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesinde ise Paired Sample T Testi (Bağımlı Örneklemler İçin T Testi) kullanılmıştır. Tüm analizlerde $p<0.05$ istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanan nitel veriler, nicel bulguları açıklamak ve desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Toplanan bu nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme verilerinin analizinin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış, ayrıca görüşme metinleri bağımsız bir okuyucu tarafından yeniden kodlanarak iki kodlama arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasında en az %80'lik bir görüş birliği oranı önerilmektedir. Bu çalışmada güvenirlik katsayısı %87 olarak tespit edilmiştir (Miles, 1994; Patton, 2002).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, veri toplama araçlarının geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin (Prof. Dr. Oğuzhan Sevim) görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği'nin daha önce Doğan (2024) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için, deney ve kontrol grupları belirlenirken öğrencilerin her yönüyle benzer özellikler taşımasına dikkat edilmiştir. Özellikle akademik başarı düzeyleri ve sosyoekonomik özellikleri açısından denk olması sağlanmıştır. Ayrıca konuşma etkinlikleri yapılırken her iki gruba da aynı imkânlar sağlanmış ön test ve son test uygulamaları standart hâle getirilmiştir. Böylece, gruplar arasındaki tek farklılığın sadece deney grubuna uygulanan P4C etkinliklerinden kaynaklanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için, P4C etkinlikleri yapılan deney grubunun özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve deney grubunun araştırmaya uygun olmasına önem gösterilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini artırmak için veri toplama araçlarının güvenirliklerine dikkat edilmiştir. Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir (Doğan, 2024). Nitel verilerin güvenirliğini sağlamak için görüşme metinleri bağımsız bir okuyucu tarafından yeniden kodlanmış ve iki kodlama arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranı %87 olarak bulunmuştur.

Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde tarafsız ve objektif olmaya özen göstermiştir. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde araştırmacı yanlılığını önlemek için gerekli tedbirler alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Nicel Analiz Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular raporlanmaktadır.

Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında konuşma becerisine yönelik öğrencilerden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular raporlanmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Değişken (Ön Test)	Deney Grubu (n=16)		Kontrol Grubu (n=17)		Genel (n=33)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Konuşma Becerisi	36.25	1.820	37.00	1.566	36.63	1.153

Tablo 4 incelendiğinde, konuşma becerisi değişkeni için deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($\bar{x}$=36.25; ss=1.820) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ($\bar{x}$=37.00; ss=1.566) yakın düzeylerde olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin toplam ön test puan ortalamaları $\bar{x}$=36.63 (ss=18.52) olarak tespit edilmiştir. Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde; konuşma Becerisi değişkeni için deney ve kontrol grubunun ön test aşamasında benzer bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Değişken (Son Test)	Deney Grubu (n=16)		Kontrol Grubu (n=17)		Genel (n=33)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Konuşma Becerisi	62.93	1.498	35.88	1.414	49.00	2.584

Tablo 5 incelendiğinde, konuşma becerisi değişkeni için deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{x}$=62.93; ss=1.498) ön test puanlarına göre belirgin derecede yükseldiği görülmektedir. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ($\bar{x}$= 36.00; ss=1.414) ilk test puanlarıyla yaklaşık aynı seviyede kalmıştır. Buna paralel olarak tüm öğrencilerin toplam son test puan ortalamalarında ($\bar{x}$=49.00; ss=2.584) deney grubundan kaynaklanan bir yükseliş olduğu görülmektedir.

Tablo 5 genel olarak değerlendirildiğinde; konuşma becerisi değişkeni için deney ve kontrol grubunun son test aşamasında eşit seviyede olmadıkları ve benzer bir dağılım göstermedikleri görülmektedir. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen analizler takip edilen maddelerde sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Indepented Samples T Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları*

Değişken (Ön test)	Grup	ss	Ort	sd	t	p
Konuşma Becerisi	Deney	7.280	36.25	31	0.320	.751
	Kontrol	6.154	37.00			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test puanlarının konuşma becerisi (t= 0.320; p>0.05) açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, konuşma becerisi ön test aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Paired Sample T Testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları*

Değişken	Test (Deney Grubu)	N	Ort.	ss.	sd	t	p
Konuşma Becerisi	Ön Test	16	36.25	7.280	15	16.003	<.001
	Son Test	16	62.93	5.994			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında konuşma becerisi (t= 16.003; p<0.001) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Konuşma becerisi puan ortalamalarına (ön test $\bar{x}$: 36.25 son test $\bar{x}$: 62.93) bakıldığında ise bu anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan P4C Yöntemi'nin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Paired Sample T Testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları*

Değişken	Test (Kontrol Grubu)	N	Ort.	ss.	sd	t	p
Konuşma Becerisi	Ön Test	17	37.00	6.154	16	0.624	.271
	Son Test	17	35.88	5.498			

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında konuşma becerisi (t= 0.624; p>0.05) açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin *Indepented Samples T Testi Sonuçları* Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları*

Değişken (Son test)	Grup	ss	Ort	sd	t	p
Konuşma Becerisi	Deney	5.994	62.93	31	13.523	.000
	Kontrol	5.498	35.88			

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarının konuşma becerisi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık (t=13.523; p<0.001) gösterdiği tespit edilmiştir. Grupların konuşma becerisi puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının (deney grubu $\bar{x}$: 62.93) kontrol grubundaki öğrencilerden (kontrol grubu $\bar{x}$: 35.88) daha yüksek düzeyde olduğu, anlamlı farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre, uygulanan P4C Yöntemi'nin, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini, kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Konuşma Kaygısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında öğrencilerin konuşma kaygısına yönelik elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular raporlanmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Değişken (Ön Test)	Deney Grubu (n=16)		Kontrol Grubu (n=17)		Genel (n=33)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Konuşma Kaygısı	62.93	5.994	66.41	13.541	64.72	10.566

Tablo 10 incelendiğinde; konuşma kaygısı değişkeni için, deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($\bar{x}$=62.93; ss=5.994) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ($\bar{x}$=66.41; ss=13.541) benzer düzeylerde olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin toplam ön test puan ortalamaları $\bar{x}$=64.72 (ss=10.566) olarak tespit edilmiştir. Tablo 12 genel

olarak değerlendirildiğinde konuşma kaygısı değişkeni için deney ve kontrol grubunun ön test aşamasında eşit seviyede olduğu ve benzer bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Değişken (Son Test)	Deney Grubu (n=16)		Kontrol Grubu (n=17)		Genel (n=33)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Konuşma Kaygısı	60.06	14.428	69.23	12.387	64.78	13.999

Tablo 11 incelendiğinde; konuşma kaygısı değişkeni için, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{x}$=60.06; ss=14.428) ön test puanlarına göre bir miktar düştüğü görülmektedir. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ($\bar{x}$=69.23; ss=12.387) ön test puanlarına göre yükselmiştir. Tüm öğrencilerin toplam son test puan ortalamalarında ($\bar{x}$=64.78; ss=13.999) herhangi bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 11 genel olarak değerlendirildiğinde, konuşma kaygısı değişkeni için deney ve kontrol grubunun son test aşamasında eşit seviyede olmadıkları ve benzer bir dağılım göstermedikleri görülmektedir. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen analizler takip edilen maddelerde sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Indepented Samples T Testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları*

Değişken (Ön test)	Grup	ss	Ort	sd	t	p
Konuşma Kaygısı	Deney	5.994	62.93	22.323	.962	.173
	Kontrol	13.541	66.41			

Tablo 12'de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test puanlarının (t= 0.962; p>0.05) konuşma kaygısı açısından deney ve kontrol grupları arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, ön test aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında konuşma kaygısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Paired Sample T Testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları*

Değişken	Test (Deney Grubu)	N	Ort.	ss.	sd	t	p
Konuşma Kaygısı	Ön Test	16	66.31	19.182	15	1.790	.047
	Son Test	16	60.06	14.428			

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında konuşma kaygısı ($t= 1.790$; $p<0.05$) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Konuşma becerisi puan ortalamalarına (ön test $\bar{x}$: 66.31 son test $\bar{x}$: 60.06) bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön testte belirlenen konuşma kaygısını son testte ortalama 6.25 puanlık azalttığı görülmektedir. Böylece anlamlı farklılığın son test lehine olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan P4C Yöntemi'nin öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Paired Sample T Testi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired Sample T Testi Sonuçları*

Değişken	Test (Kontrol Grubu)	N	Ort.	ss.	sd	t	p
Konuşma Kaygısı	Ön Test	17	66.41	13.541	16	0.830	.209
	Son Test	17	69.23	12.387			

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında konuşma kaygısı açısından anlamlı farklılık ($t= 0.830$; $p>0.05$) olmadığı belirlenmiştir. Konuşma kaygısı puan ortalamalarına bakıldığında (ön test $\bar{x}$: 66.41; son test $\bar{x}$: 69.23) son test puanının ön test puanına kıyasla biraz yükseldiği fakat istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin, konuşma kaygısı bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Indepented Samples T Testi sonuçları Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Indepented samples T Testi Sonuçları*

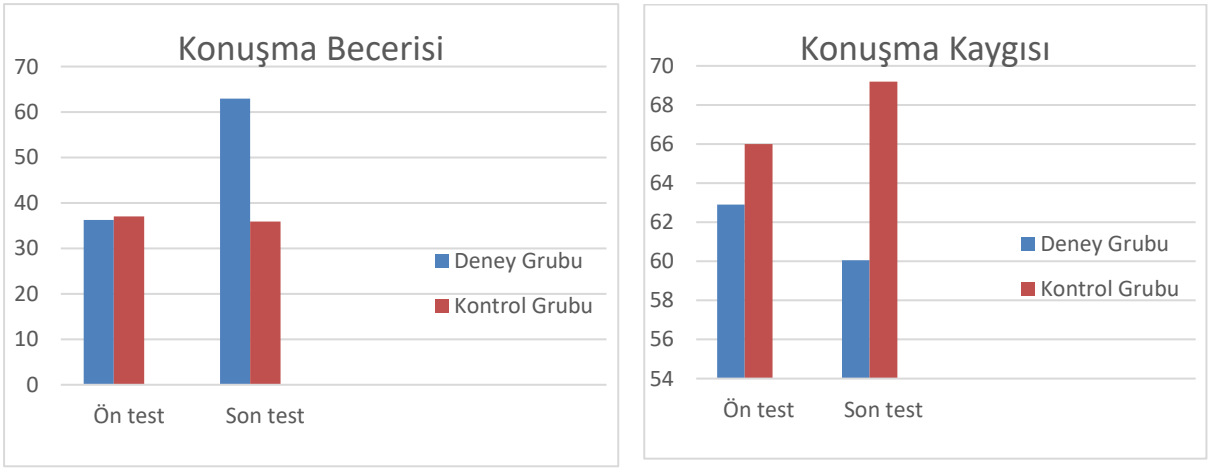
Değişken (Son test)	Grup	ss	Ort	sd	t	p
Konuşma Kaygısı	Deney	14.428	60.06	29.652	1.954	.030
	Kontrol	12.387	69.23			

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarının konuşma kaygısı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık ($t=1.954$; $p<0.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Grupların puan ortalamaları dikkate alındığında, konuşma kaygısı açısından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının (deney grubu $\bar{x}$:60.06) kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından (kontrol grubu $\bar{x}$: 69.23) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencileri son testte kontrol grubu öğrencilerine göre daha az konuşma kaygısı gösterdiği ve bunun deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bulgular, P4C Yöntemi'nin deney grubu öğrencilerini, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla, konuşma kaygısını azaltma konusunda olumlu etkilediğine işaret etmektedir.

Nicel Bulguların Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri Şekil 14'te grafik olarak sunulmuştur.

Şekil 14. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Ölçüm Grafikleri*



Şekil 14'te, deney ve kontrol gruplarının ön test aşamasında konuşma becerileri bakımından birbirlerine yakın düzeylere sahip oldukları; konuşma kaygısı bakımından kontrol

grubunun kaygı düzeyi, deney grubuna göre biraz fazla gibi görünse de bu farklılığın anlamlı olmadığı, bu yüzden de konuşma kaygısı bakımından da birbirlerine yakın düzeylere sahip oldukları söylenebilir. Son test aşamasına gelindiğinde ise konuşma becerisi bakımından kontrol grubunun puanları aynı düzeylerde seyretmekteyken deney grubunun puanlarında önemli seviyede bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Konuşma kaygısı açısından bakıldığında kontrol grubunun son testte kaygı düzeyinin arttığı, deney grubunun kaygı düzeyinin ise azaldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizlerde, deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı fark bulunmazken, son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Bu veriler sonucunda P4C Yöntemi'nin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına yönelik olumlu etkisinin görüldüğü ifade edilebilir.

Nitel Analiz Bulguları

Araştırmacı tarafından hazırlanarak deney grubu öğrencilere uygulanan 6 sorudan oluşturulmuş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen nitel verilere ilişkin bulgular şu şekildedir:

P4C Yöntemi'nin Günlük Hayata ve Türkçe Dersine Yönelik Katkılarına Dair Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere "*Uygulama sürecinde katıldığınız P4C oturumlarının konuşma becerinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Türkçe dersinde ve günlük hayatınızda ne gibi katkıları olduğunu açıklayınız*." sorusu yöneltilmiştir. Sorunun cevapları Türkçe dersinde katkıları ve günlük hayatta katkıları şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 16 ve Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16. *P4C'nin Türkçe Dersinde Katkıları*

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
P4C'nin Türkçe Dersinde Katkıları	Konuşma heyecanını azaltma	7	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K16
	Anlama becerisini geliştirme	5	K1, K3, K5, K9, K12
	Konuşma sınavında daha başarılı olma	5	K5, K6, K13, K10, K15
	Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi	3	K11,K10, K14

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, P4C Yöntemi'nin Türkçe dersine katkısı bakımından özellikle konuşma becerisi özelinde etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısına yakını (f=7), P4C Yöntemi'nin konuşma heyecanını (konuşma kaygısını) azalttığını ifade etmektedir. Ayrıca, katılımcılar P4C Yöntemi'nin anlama becerisini geliştirdiğini (f=5),

konuşma sınavına olumlu etki ettiğini (f=5), eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini (f=3) belirtmektedirler. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K1:" Konuşma yaparkenki heyecanım kalmadı ve ayrıca anlama yeteneğimin de geliştiğini düşünüyorum."

K6: "Arkadaşlarımın içinde rahatça heyecansız konuşabilmemi sağladı."

K10: "Düşünmeye konuşmaya ve sorgulamaya teşvik etti."

Tablo 17. *P4C'nin Günlük Hayatta Katkıları*

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
P4C'nin Günlük Hayatta Katkıları	Daha kolay konuşabilme	9	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K10, K14, K16
	Kendini daha kolay ifade edebilme	6	K1, K3, K5, K9, K12, K13
	Iletişim becerilerini geliştirme	3	K5, K6, K15
	Empati kurma	2	K11, K10,

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, P4C Yöntemi'nin günlük hayata katkısı bakımından özellikle iletişim ve konuşma becerisi özelinde etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (f=9), P4C Yöntemi'nin günlük hayatta katkısı olarak konuşma yaparken zorlanmadıklarını, daha kolay konuşma yapabildiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca, katılımcılar P4C Yöntemi sayesinde kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini (f=6) iletişim becerilerinin geliştiğini (f=3) empati kurma becerisini geliştirdiğini (f=2) belirtmektedirler. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K4:" Herkesle rahatça konuşuyorum. Dalga geçerler diye korkmuyorum."

K6: "Artık derdimi kolayca anlatabildiğimi düşünüyorum. Sosyalleşme açısından etkili oldu."

K11: "Daha fazla empati kurmamı sağladı ve düşüncelerimi çoğalttı."

P4C'nin İletişimde Duyulan Kaygı Durumuna Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere *"P4C oturumlarının iletişim kurarken yaşadığınız kaygı durumuna etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız."* sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. *P4C'nin İletişimde Duyulan Kaygı Durumuna Etkisi*

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
P4C'nin İletişimde Duyulan Kaygı Durumuna Etkisi	Evet, çünkü tecrübem arttı.	6	K7, K8, K10, K14, K16, K12
	Evet, çünkü daha rahatım.	5	K1, K2, K4, K11, K13
	Evet, çünkü artık dalga geçilir diye korkmuyorum.	4	K1, K3, K5, K6,
	Evet, olumlu etkisi oldu	1	K9,
	Hayır, çünkü kaygım yoktu.	1	K15

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, P4C Yöntemi'nin iletişim kurarken duyulan kaygı durumuna olumlu etki ettiği görülmektedir. Bir katılımcı hariç herkes iletişimde kaygı durumuna etkisi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı P4C Yöntemi'nin iletişimde kaygı durumuna etkisi olduğunu çünkü konuşma tecrübesinin arttığını (f=6), bir kısmı artık daha rahat olduğunu (f=5), bir kısmı da artık dalga geçilir diye korkmadığını (f=4) ifade etniştir. Ayrıca bir katılımcı sebebini yazmadan etkisi olduğunu, diğer bir katılımcı da zaten kaygısının olmadığını bu yüzden etkisinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K8: "Evet katkısı oldu P4C yaparken konuşmaktan korkmadım ve artık tecrübelendim."

K11: "Evet etkisi oldu şu yönden artık eskisi gibi kaygılanmıyorum kendimi konulurken daha rahat hissediyorum."

K15: "Hayır düşünmüyorum çok aşırı kaygılanacak bir durumum yok ki zaten."

En Çok Keyif Alınan – Beğenilen P4C Oturumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere *"Uygulama sürecinde keyif alarak/severek katıldığınız P4C oturumları oldu mu? Nedenleriyle hangi oturumlar olduğunu açıklayınız"* sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. *En Çok Keyif Alınan – Beğenilen P4C Oturumları*

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
En Çok Keyif Alınan – Beğenilen P4C Oturumları	Evet, hepsi güzeldi çünkü farklı düşünmeyi öğrendim.	8	K3, K7, K8, K10, K14, K16, K12, K13
	Evet, animasyon çünkü eğlenceliydi.	6	K1, K2, K4, K5, K6, K11
	Evet, hikâye olanlar çünkü dinlemeyi çok seviyorum.	2	K9, K15

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, katılımcıların yarısı (f=8) farklı düşünmeyi öğrendikleri ve sevdikleri gerekçesiyle P4C oturumlarının hepsinden keyif aldıklarını ve bu oturumlara severek katıldıklarını ifade etmiştir. Diğer katılımcıların büyük çoğunluğu (f=6) ise uygulama sürecinin 2. haftasında gerçekleştirilen "Kurabiye Hırsızı" adlı animasyonun uyaran olarak kullanıldığı P4C oturumundan eğlendikleri gerekçesi ile çok keyif aldıklarını belirtmiştir Ayrıca kalan iki katılımcı ise uyaran olarak hikâye metinlerinin kullanıldığı oturumlardan dinlemeyi sevdikleri gerekçesi ile çok keyif aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K10: "Evet oldu. Bütün oturumlara severek katıldım. Çünkü farklı düşünmeyi öğrendik ve dalga geçilmesinden korkmadım. Düşüncelerime karşı gelen de yoktu.

K1: Oldu, ismini hatırlamıyorum kısa bir animasyon izlemiştik. Animasyonda empati kurarak konuşmuştum.

K15: Hocamızın bize kitaptan hikâye okuması en sevdiğim etkinliklerdendi. Çünkü dinlemeyi çok seviyorum.

Beğenilmeyen Sıkıcı Bulunan P4C Oturumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere *"Uygulama sürecinde hoşunuza gitmeyen veya sıkıldığınız P4C oturumları oldu mu? Nedenleriyle hangi oturumlar olduğunu açıklayınız."* sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. *Beğenilmeyen ve Sıkıcı Bulunan P4C Oturumları*

Kod		Kategori	f	Katılımcılar
Beğenilmeyen ve Sıkıcı Bulunan P4C Oturumları	Olmadı	Olmadı.	13	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K14, K16, K12, K13, K15
	Oldu	Uzun ve karmaşık bir hikâyeydi.	1	K11,
		Oturma düzeni hoşuma gitmedi.	1	K4,
		Hikâye kızlarla ilgiliydi ilgimi çekmedi.	1	K5

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, tamamına yakını (f=13) beğenmediği ya da sıkıcı bulduğu bir oturumun olmadığını ifade etmişlerdir. Diğer katılımcıların biri oturum yöneticisinin rastgele oluşturduğu oturma düzenine yönelik bir eleştiride bulunmuş, muhtemelen kendine yakın gördüğü arkadaşlarından uzak kalması sebebiyle oturumdan sıkıldığını (f=1) ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise uygulama sürecinin 4. haftasında

gerçekleştirilen oturumda uyaran olarak okunan "*Yüz Elbisenin Sırrı"* adlı hikâyenin kızları ilgilendirdiğini belirtmiş bu yüzden ilgisini çekmediğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise uygulama sürecinin 8. haftasında uyaran olarak okunan "*Yaman Yumruk "* adlı hikâyenin uzun ve karmaşık olduğuna dair eleştiride bulunmuş, bundan dolayı sıkıldığını (f=1) ifade etmiştir. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K8: "Olmadı bütün oturumlar zevkli geçti ve güzeldi".

K1: "Oldu, ismini hatırlamıyorum son oturumdaydı, hikâye çok uzun ve karmaşıktı düşünemedim aklım karıştı."

K15: Oldu, elbiseli bir hiakeye okunmuştu, bu daha çok kızlarla ilgili olduğu için benim dikkatimi çekmedi."

Sonraki Türkçe Derslerinde P4C Yöntemi'nin Kullanılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere *"P4C oturumlarının bundan sonraki Türkçe derslerinde kullanılmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız."* sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 21'de sunulmuştur

Tablo 21. *Sonraki Türkçe Derslerinde P4C Yöntemi'nin İstenmesi*

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
Sonraki Türkçe Derslerinde P4C Yöntemi'nin İstenmesi	Olmalı çünkü çok eğlenceli geçiyor.	8	K1, K2, K7, K8, K9, K10, K13, K14
	Olmalı çünkü konuşma becerimiz arttı.	8	K3, K7, K9, K12, K13, K11, K15, K16
	Olmalı çünkü kaygımız azaldı.	7	K2, K3, K4, K6, K10, K12, K15
	Olmalı çünkü empati yeteneğimiz gelişti.	4	K1, K5 K6, K4

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, tamamının sonraki Türkçe derslerinde P4C Yöntemi'nin kullanılmasını istedikleri görülmektedir. Nedeni olarak eğlenceli geçtiğini ve P4C oturumlarından zevk aldıklarını (f=8), konuşmalarının daha iyi olduğunu ve konuşma notlarının arttığını (f=8), konuşma kaygılarının azaldığını (f=7), ve empati yeteneklerinin daha çok geliştiğini (f=4) ifade etmişlerdir. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K1: "Olmalı çünkü bu oturumlarda empati yeteneğimizin geliştiğini düşünüyorum ayrıca oturumlar gerçekten çok eğlenceli geçiyor."

K8: "Bence kesinlikle olmalı çünkü çok zevk aldım ve çok eğlendik."

K12: "Olmalı çünkü konuşmam düzeldi eskiden heyecanlanıyordum ama işlediğimiz bu oturumlardan sonra kaygım azaldı ve rahat konuşma yapabiliyorum. Bu sayede konuşma sınavından yüksek alıyorum."

Katılımcıların P4C Yöntemi'ne Sundukları Önerilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere *"Bunların dışında eklemek istediklerinizi veya yapılan etkinliklere yönelik önerileriniz varsa belirtiniz."* İfadesi yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. *Katılımcıların P4C Yöntemi'ne Dair Önerileri*

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
Katılımcıların P4C Yöntemi'ne Dair Önerileri	Okulda diğer derslerde de yapılmalı.	8	K1, K2, K7, K8, K9, K10, K13, K14
	Bu oturumlar daha sık yapılmalı.	5	K7, K9, K13, K11, K16
	Uyaranlar kısa ve merak uyandırıcı olmalı.	5	K2, K3, K4, K6, K15
	Eklemek istediğim bir şey yok.	2	K5, K12

Katılımcıların P4C Yöntemi'ne dair sundukları önerilere ve eklemek istedikleri konulara bakıldığında katılımcılar; P4C Yöntemi'nin diğer branş derslerinde de uygulanmasının faydalı olabileceğini (f=8), P4C oturumların daha çok yapılmasının gerekliliğini (f=5), uyaranların kısa ve daha merak uyandırıcı türden seçilmesini ve hatta bu uyaranların animasyon ağırlıklı olması gerektiğini (f=5) ifade etmişlerdir. Diğer 2 katılımcı ise ekleyecekleri ve öneri sunacakları herhangi bir şeyin olmadığını, hâlihazır durumdan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K7: "P4C Yöntemi daha çok yapılmalı ve okulda diğer derslerde de olmalı. Çünkü dersler hem eğlenceli hem de çabuk geçiyor."

K6: "Oturumdan önce okunan hikâyeler çok kafa karıştırmazsa iyi olur kısa ve merak uyandıran bir şey olsun bence. Kısa animasyonlar çizgi filmler olabilir."

K12: "P4C oturumlarından çok memnunum. Her şey çok güzel ve keyifli ayriyeten eklemek istediğim herhangi bir şey yok."

Nitel analiz bulguları incelendiğinde, P4C Yöntemi'nin Türkçe dersine ve günlük hayata dair birçok katkı sağladığı ifade edilebilir. P4C Yöntemi'nin Türkçe dersinde sağladığı katkılar çerçevesinde bireylerin konuşma kaygısı ve heyecanını azalttığı, konuşma becerisini

arttırdığı, eleştirel düşünme ve anlama becerilerini geliştirdiği; günlük hayatta sağladığı katkılar çerçevesinde iletişim becerilerini geliştirdiği, empati kurmayı kolaylaştırdığı ve bireylerin kendini ifade etmede kolaylık sağladığı görülmektedir.

P4C Yöntemi'nin bireylerin iletişimde duydukları kaygı durumuna olumlu etki ettiği ifade edilebilir. P4C Yöntemi sayesinde bireylerin; konuşma esnasında "Benimle alay edecekler, kesin yanlış bir şey söyleyeceğim" gibi düşünce ve endişelerinin önüne geçtikleri, bu sayede daha rahat bir konuşma gerçekleştirdikleri, yaptıkları birçok konuşma ile bu konuda tecrübelerini arttırdıkları görülmektedir.

En çok keyif alınan ve beğenilen P4C oturumları konusunda, katılımcıların çoğunun bütün oturumlardan keyif aldığı görülmektedir. Uyaranların animasyon ve çizgi film şeklinde olduğu oturumların diğer oturumlara göre daha çok beğenildiği, bu konuda uyaran seçiminin önemli olduğu, uyaranı keyifli bulan katılımcıların oturumu da keyifli bulduğu ifade edilebilir.

Beğenilmeyen ve sıkıcı bulunan P4C oturumu konusunda, katılımcıların geneli tarafından beğenilmeyen ve sıkıcı bulunan oturumun olmadığı görülse de az sayıda katılımcının uyarandan kaynaklı sebeplerle bazı oturumları sıkıcı buldukları ifade edilebilir. Uzun sıkıcı ve katılımcının kendini ait hissetmediği hikâyelerin uyaran olarak kullanıldığı oturumların sıkıcı bulunduğu ve beğenilmediği söylenebilir.

P4C Yöntemi'nin sonraki Türkçe derslerinde kullanılması konusunda katılımcıların tamamının istekli olduğu ifade edilebilir. Bunun sebebi olarak P4C oturumlarının eğlenceli geçtiği, katılımcıların konuşma becerilerini arttırdığı, konuşma kaygılarını azalttığı ve empati yeteneklerini geliştirdiği söylenebilir.

Katılımcıların P4C ile ilgili önerileri incelendiğinde, diğer derslerde de P4C'nin kullanılmasını, bu oturumların daha fazla gerçekleştirilmesini, uyaran olarak kullanılan hikâyelerin kısa ve daha merak uyandırıcı türden olmasını istedikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, nitel analiz bulguları P4C Yöntemi'nin, öğrencilerin konuşma becerilerini arttırdığını, konuşma kaygısını azalttığını göstermektedir.

P4C Yöntemi'ne Yönelik Elde Edilen Nitel Verilerin Nicel Verileri Açımlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 23. *Nitel ve Nicel Bulgulardan Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi*

Deneysel Uygulamadan Elde Edilen Nicel Bulgular	Deneysel Uygulama Sonucu Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Nitel Bulgular
Bu çalışmada P4C Yöntemi'nin 6. Sınıf öğrencilerin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisinin araştırılmıştır. Bağımsız Örneklemler T Testi sonuçlarına göre Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test sonuçlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmezken son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bağımlı örneklem T Testi sonuçlarına göre uygulanan Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık görülemezken deney grubunun ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulanan P4C Yöntemi konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Bağımsız Örneklemler T Testi sonuçlarına göre Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği ön test sonuçlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmezken son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bağımlı örneklem T Testi sonuçlarına göre uygulanan Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık görülemezken deney grubunun ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulanan P4C Yöntemi konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olmuştur.	Yapılan deneysel uygulama sürecinin ardından deney grubuna 6 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanarak nitel bulgular elde edilmiştir. Elde edilen nitel bulgulara göre; P4C Yöntemi sayesinde Türkçe dersinde için öğrenciler konuşma becerilerinin geliştiğini konuşma kaygılarının azaldığını eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve okulda yapılan konuşma sınavlarından daha yüksek not aldıklarını ifade etmişlerdir. Günlük hayatta ise P4C Yöntemi sayesinde empati kurma becerilerinin geliştiğini, iletişim becerilerinin arttığını, kendilerini ifade etmede zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulanan P4C Yöntemi konuşma becerisinin geliştirilmesinde konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olmuştur. Öğrenciler ayrıca P4C Yöntemi'nin sonraki Türkçe derslerinde ve diğer derslerde de uygulanmasını istediklerini, P4C Yöntemi'ne karşı olumlu tutum besledikleri ve P4C yöntemi ile oluşturulan oturumlara keyifle katıldıklarını, P4C Yöntemi'nin kendilerini üst düzey birçok kazanım ve beceri (empati, iletişim, eleştirel düşünme, özgüven…) anlamında geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Uygulanan P4C Yöntemi'nin öğrenciler tarafından beğenildiği, Türkçe dersinde ve günlük hayatta faydalı sonuçlarının olduğu gözlenmiştir. Empati, eleştirel düşünme, iletişim becerisi kazandırmada ve özgüven duygusunu arttırmada etkili olmuştur.
Nicel ve nitel bulguların sonuçlarına bakıldığında P4C Yöntemi'nin konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olduğu sonucunun hem nitel bulguların hem de nicel bulguların ortak sonucu olduğu görülmektedir. Ayrıca nitel bulguların sonuçlarına bakıldığında P4C Yöntemi'nin öğrencilerin özgüven duygusunu arttırdığı ve iletişim becerilerini geliştirdiği sonuçları, nicel bulgu sonuçları olan P4C Yöntemi'nin konuşma becerisinin geliştirilmesinde, konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olduğu sonucunu teyit eder niteliktedir.	

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde P4C Yöntemi'nin öğrencilerin konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulgular, P4C Yöntemi ile oluşturulmuş oturumların, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, deney grubundaki öğrencilerin "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test ortalama puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise yine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken son test ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulgular, P4C Yöntemi ile oluşturulmuş oturumların öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmanın nicel sonuçları, çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorularına yanıt vermektedir. Birinci araştırma sorusu olan "Türkçe derslerinde uygulanacak olan P4C (Çocuklar için Felsefe) yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular, P4C Yöntemi'nin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olması, P4C Yöntemi'nin konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. İkinci araştırma sorusu olan "Türkçe derslerinde uygulanacak olan P4C (Çocuklar için Felsefe) yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına etkisi nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular da P4C Yöntemi'nin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarını azaltmasında olumlu yönde etki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin "Konuşma Kaygısı

Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olması, P4C Yöntemi'nin öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmadaki olumlu etkisini yansıtmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutunda, deney grubundaki öğrencilerin P4C Yöntemi ile oluşturulmuş oturumlar (dersler) hakkındaki görüşleri "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve çeşitli kategori ve kodlar altında sunulmuştur.

Araştırmanın nitel bulguları, P4C Yöntemi'nin öğrencilerde konuşma heyecanını azalttığını, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığını, anlama, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, Türkçe dersleri kapsamındaki konuşma sınavlarında daha yüksek not almalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, P4C Yöntemi'nin öğrencilerin ilgisini çektiğini, konuşma becerilerini artırdığını, konuşma kaygılarını azalttığını ve konuşma becerisini daha keyifli bir deneyime dönüştürdüğünü göstermektedir.

P4C Yöntemi ile oluşturulmuş oturumlarda, öğrencilerin duygu ve fikirlerini eleştirilme korkusu duymadan arkadaş grubuna konuşma yoluyla aktarması sayesinde öğrencilerin konuşma deneyimlerinin arttığı, bu deneyimlere bağlı olarak konuşma esnasında kendilerini daha rahat ve özgüvenli hissettikleri ve konuşma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin P4C Yöntemi ile oluşturulmuş oturumlardan çok keyif aldığı ve beğendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı bakış açıları ile düşünmeyi öğrenmiş olmaları, oturumlarda uyaran olarak kullanılan maceralı hikâyeler ve görsel etkileşimi çok olan animasyonları beğenmeleri, bu oturumlardan çok keyif almalarının sebebi olarak gösterilebilir. Çok az da olsa birkaç öğrencinin bazı oturumlardan keyif almadıkları belirlenmiştir. Bunun sebebinin yine uyaran kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin kendini ait hissetmediği uyarandan zevk almadığı, buna bağlı olarak da bütün bir oturumdan zevk almadığı söylenebilir. P4C oturumlarının daha eğlenceli hâle getirilebilmesi için uyaran seçiminin çok önemli olduğu, uyaranların öğrenciye hitap eden, güncel ve gündelik hayatın içinden olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, P4C Yöntemi sayesinde konuşma becerilerinin geliştiğini, konuşma kaygılarının azaldığını ve üst düzeyde empati duyduklarını ifade ettikleri; kendilerine birçok alanda faydalı olduğunu düşündükleri, P4C Yöntemi'nin bundan sonraki Türkçe derslerinde de kullanılmasını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin faydalı olacağını düşündükleri için diğer derslerde de P4C Yöntemi'nin kullanılmasını istedikleri; P4C Yöntemi ile oluşturulmuş oturumlara daha çok katılmayı arzu ettikleri görülmektedir. Ayrıca uyaran olarak kullanılan hikâyelerin kısa, görsel içerikli ve daha merak uyandırıcı türden olmasının, P4C oturumlarını daha ilgi çekici ve zevkli hâle getirecek önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü soruları, deney grubu öğrencilerinin P4C Yöntemi ile yapılan dersler (oturumlar) hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin nicel verileri ne düzeyde açıkladığını incelemektedir. Nitel analiz sonuçları, öğrencilerin P4C Yöntemi ile oluşturulan oturumlara yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler; P4C Yöntemi'nin, konuşma becerilerini geliştirdiğini, konuşma kaygılarını azalttığını, eleştirel düşünme, empatik düşünme ve iletişim becerileri kazandırdığını ve süreci eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmektedir. Bu bulgular, nicel verilerde elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. P4C Yöntemi'nin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesinde ve konuşma kaygısını azaltmasında olumlu yönde etkiye sahip olduğu hem nicel hem de nitel verilerle doğrulanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular, P4C Yöntemi'nin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesi, konuşma kaygılarını azaltması bakımından olumlu yönde etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Nicel bulgular, son test verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarısının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu; deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, deney grubunun; konuşma becerisi ortalama başarı puanında ön teste göre son testte oldukça büyük ve anlamlı bir artış gözlenmektedir. Bu sonuçlar, P4C Yöntemi'nin konuşma becerisini geliştirme ve konuşma kaygısını azaltmada etkili bir araç olduğunu doğrulamaktadır.

Nitel analiz sonuçları da nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin görüşleri, P4C Yöntemi'nin konuşma becerilerini geliştirdiğini, konuşma kaygısını azalttığını ve süreci eğlenceli hâle getirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve öğrenme sürecini zenginleştiren uyaranlar ve sorular, P4C etkinliklerinin verimliliğini artırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin P4C oturumlarına dair sundukları öneri ve eleştiriler, P4C Yöntemi'nin geliştirilmesinde ve uyarlanmasında öğrenci perspektifinin önemine işaret etmektedir.

İlgili alan yazınında konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş, bu incelemelerde P4C Yöntemi'nin konuşma becerisine olan olumlu etkisi ilgili elde edilen sonucun alan yazınındaki benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü anlaşılmıştır (Cassidy vd., 2018; Karabatak-Yılmaz, 2023; Kaźmierczak, 2020; Kennedy & Kennedy, 2011; Korla-Öztürk,

2022). Ayrıca bu çalışmadan elde edilen P4C Yöntemi'nin öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmasına, öz güven ve tecrübe kazanmasına etkisi ile ilgili elde edilen sonucun alan yazınındaki benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir (Boyraz, 2019; Colom vd., 2014; Gorard vd., 2016; Okur, 2008).

Yapılan incelemelerde P4C Yöntemi'nin eleştirel düşünme, empatik düşünme ve iletişim becerileri gibi üst düzey becerileri kazandırdığıyla ilgili elde edilen sonucun alan yazınındaki benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü anlaşılmıştır (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Barrow, 2019; Kaya, 2020; Korla-Öztürk, 2022; Marashi; 2008; Türksoy, 2020; Worley, 2009; Ventista, 2019). Ayrıca nitel görüşmelerden hareketle öğrencilerin P4C Yöntemi ile oluşturulmuş oturumlardan çok keyif aldığı, bu oturumları çok beğendiği ve P4C Yöntemi'ne olumlu tutum geliştirdiği sonucuna daha önce yapılan diğer çalışmalarda da ulaşıldığı görülmüştür (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Dirican & Deniz, 2019; Gorard vd., 2016; Karadağ & Demirtaş, 2018).

Sonuç olarak bu çalışmanın bulgularının alan yazınındaki diğer araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. P4C; öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, konuşma kaygılarının azaltılmasında etkili bir yöntem olarak eğitim ve öğretim süreçlerinde değerlendirilebilir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Bu çalışma P4C Yöntemi'nin 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. P4C'nin farklı sınıf düzeylerinde konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenebilir.
2. Bu çalışma P4C Yöntemi'nin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. P4C Yöntemi'nin diğer dil becerileri (dinleme, okuma, yazma becerileri) üzerindeki etkileri incelenebilir.
3. P4C (Çocuklar için Felsefe) MEB tarafından ilkokul ve ortaokul düzeyinde bir ders olarak programa eklenebilir.
4. P4C, konuşma becerisini geliştirme ve konuşma kaygısını azaltmada etkili bir yöntem olarak TDÖP'ye eklenebilir.
5. P4C Yöntemi'nin Türkçe dışında diğer derslerdeki beceri ve kazanımlar üzerinde etkileri incelenebilir.

6. Bu çalışmada, 8 hafta süresince P4C Yöntemi'nin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisi incelenmiştir. P4C Yöntemi'nin uzun vadeli etkileri incelenebilir, boylamsal çalışmalar yapılarak P4C Yöntemi'nin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki kalıcı etkisi değerlendirilebilir.
7. P4C'nin MEB tarafından yapılan merkezi sınavlardaki öğrenci başarıları üzerinde etkisi incelenebilir.
8. P4C Yönteminde uyaranın görsel ağırlıklı; maceralı ve sürükleyici türde olması, katılımcı grubuna hitap etmesi gibi özelliklerin önemli olduğu görülmektedir. P4C uygulayıcılarının; uyaran seçiminde, bu ölçütleri göz önünde bulundurmaları gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak.* Pan Yayınları.

Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (p4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Tez No. 757448) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akbaba, B., & Keskin, H. (2022). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde felsefi sorgulamanın rolü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *46*(3), 78-96.

Akdemir, S. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları yoluyla değerler eğitimine ilişkin bir eylem araştırması* (Tez No. 564251) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akkaya, A. (2019). *Konuşma eğitimi. H. Kavruk ve H. Kurnaz (Ed.), Türkçe öğretimi* içinde (ss. 133-147). Nobel Yayıncılık.

Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Tez No. 394850) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktaş, H. (2004). *İnsanda duygusal yaşantı.* Palme Yayıncılık.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Akçağ Yayınları.

Andal, A. G. (2020). Discourses of educational rights in Philosophy for Children: On the theoretical and practical merits of philosophical education for children. *Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej*, *2*, 1-16.

Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi Ankara ili örneği* (Tez No.191039) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Kırıkkale ili örneği* (Tez No.308636) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi- Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği* (Tez No.234956) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi* (Tez No. 302014) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Babacan, M. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım.* 3F Yayınları.

Baki, Y., & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Anthropologist*, *21*(1-2), 271-276.

Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61-69.

Başaran, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 763638) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi - Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: bir eylem araştırması* (Tez No. 604901) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.

Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 57-63.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi.* (4. basım). Nobel Yayın Dağıtım.

Cam, P. (2006). *20 thinking tools: collaborative inquiry for the classroom.* Acer Press.

Cameron, D. (2002). Globalization and the teaching of 'communication skills'. In *Globalization and Language Teaching*.

Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties, 23*(1), 81-96.

Colom, R., Moriyon, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 35*(1), 50-56.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research.* Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications.

Çerçi, A. (2015), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi 2(4),* 186-204.

Çiner, H. (2024). *Çocuk kitapları aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin hayvan haklarıyla ilgili farkındalıkları üzerine bir çocuklar için felsefe (p4c) araştırması* (Tez No.872152) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi,* 6, 167-174.

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

Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitimine yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 686413) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları,* XXVII: 202-223.

Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi* (Tez No.570365) [Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

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

Dirican, R., & Deniz, Ü. (2019). Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(1), 421-430.

Doğan, F. N. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı, konuşma motivasyonu, konuşma öz yeterliği ile etkili iletişim becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 865791) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Donaldson, J. (2019). *İyi yürekli dev Memo.* İş Bankası Kültür Yayınları.

Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarih ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* (Tez No. 501662) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi–Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Estes, E. (2017). *Yüz elbisenin sırrı.* Beyaz Balina Yayınları.

Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Social and and Behavioral Sciences,* 116, 2141-2145.

Fard, F. A., Nasrabadi, H. A. B., & Heidari, M. H. (2016). Philosophy for children: Capacity evaluation of humorous stories in Masnavi based on Lipmans views on philosophical thinking components. *Educational Research and Reviews, 11*(12), 1154-1160.

Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom (3rd ed.).* Continuum International Publishing Group.

Gaut, B. & Gaut, M. (2021). *Çocuklar için felsefe pratik bir rehber.* Karakarga Yayınları.

Glassner, A. (2017). Evaluating arguments in instruction: Theoretical and practical directions. *Thinking Skills and Creativity,* 24, 95-103.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children'improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, *51*(1), 5-22.

Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, *45*(2), 173.

Gündüz, E.D. (2023). *P4c yöntemi ile yetişkinlerle varoluş üzerine düşünme: "çocuk, köstebek, tilki ve at" kitabı üzerine bir inceleme* (Tez No. 791927) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gündüz, A., & Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(1), 145-159.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı konuşma eğitimi*. Grafiker Yayınları.

Güzel, Ü., & Demirel, Ş. (2023). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında (1924-2019) bilgilendirici metinler. *TEBD, 21*(1), 505-523.

Hamzadayı, E. (2019). *Konuşma ve eğitimi.* Pegem Akademi.

Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: learning through enquiry and dialogue in the primary classroom.* Routledge Falmer.

https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf

https://sozluk.gov.tr)

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403.

https://www.montclair.edu/iapc/iapc/.

https://www.youtube.com/watch?v=YtD8y-iTOCk.

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Tez No. 594869) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi – Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karabatak-Yılmaz, N. (2023). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın (p4c) ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisi* (Tez No. 841683) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karadağ, F., & Demirtaş, V.Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkililiği. *Eğitim ve Bilim,* 43(195), 19-40.

Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: dördüncü sınıf örneği* (Tez No. 537665) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi–Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Tez No.509825) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi-Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 415-445.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi.* Anı Yayıncılık.

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, *9*(1), 108-146.

Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2019). *Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretım Programları -4- 2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları.* Pegem Akademi.

Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması* (Tez No. 627944) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi – İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kayaalp, M. (2021*). İlkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları* (Tez No. 696230) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kazmierczak, M. (2020). What is communication? Investigations with kindergarten children. Interdyscyplinarne *Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (30), 88-107.

Kennedy, D. (2022). Doing philosophy with young children: theory, practice, and resources. *Early Child Development and Care 192*(1), 124-135.

Kennedy, N., & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education, 45*(2), 265-283.

Kesici, S. (2021*). Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme* (Tez No. 683022) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kılınç, A., & Şahin, A. (2013). *Konuşma eğitimi.* Pegem.

Kırbaş, A. (2019). Türkçe dersi öğretim programı –I- genel çerçeve. In A. Akçay & M.N. Kardaş (Eds.), *Türkçe dersi öğretim programları* (pp.147-165). Pegem Akademi.

Kitami, Y. (2019). *The influence of Philosophy for Children on Japanese secondary school students' socioemotional learning* (Doctoral dissertation University of Hawai'i at Manoa).

Kohan, W. O., & Costa-Carvalho, M. (2019). Finding treasures: ıs the community of philosophical inquiry a methodology? *Studies in Philosophy and Education* 38(3), 275-289.

Korla-Öztürk, A. (2022). *Çocuklar için felsefe programının 10. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Tez No.740970) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Köknel, Ö. (2004). *Korkular.* Akdeniz Yayıncılık.

Kulkul, Y. (2022). *İlköğretim 3. sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (p4c) metoduna göre incelemesi* (Tez No.745493) [Yüksek lisans tezi, İbni Haldun Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 333579) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom. Philadelphia.* Temple University Press.

Lipman, M. (1998), Teaching students to think reasonably: some findings of the philosophy for children program. *Jurnal of The Clearing House, 71*(5), 277-280.

Lipman, M. (2008). A Life teaching thinking. *Institute for the Advancement of Philosophy for Children.*

Lipman, M., Sharp, M. A., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom. Philadelphia.* Temple University Press.

Lone, J. M. (2017). *Filozof Çocuk.* (Çev. Gülsün Arıkan). Sola Yayınları.

Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 23-38.

Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: a new experience in Iran. *Analytic Teaching, 27*(1), 12-15.

Mccarty, M. (2006). *Little big minds.* Penguin Grup.

MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

MEB, (2024). *Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2005). *Türkçe Öğretim Programı,* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Thousand Oaks*.

Moriyon, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2004). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking, 17*(4), 14.

Naji, S. (2005). An interview with matthew lipman. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children, 17*(4), 23-29.

Naraghı, M. S., Ghobadıyan, M., Naderı, E. A., & Sharıatmadarı, A. (2013). "Philosophy for Children (P4C) Program and Social Growth, *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 3*(5), 398-406.

Nikolidaki, S. (2011). *The role of stimuli when doing philosophy with children and adults*. University of South Wales (United Kingdom).

Nishiyama, K. (2018). Using the community of inquiry for interviewing children theory and practice. *International Journal of Social Research Methodology, 21* (5), 553-564

Odacı, S. (2009). *Dil ve anlatım.* (2. baskı). Palet Yayınları.

Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 226445) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi–İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Tez No. 263938) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I. (1. Baskı).* Öncü Kitap.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. (2. Baskı).* Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. (3. Baskı).* Öncü Kitap.

Özcan-Reyhan, Ö. (2021). *Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 678339) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özcan, M. F. (2020). Konuşma kaygısı. In S. Alyılmaz & B. Ürün-Karahan (Eds.), *Konuşma Eğitimi* (pp. 67-90). Fenomen Yayıncılık.

Özdemir, E. (2011). *Güzel ve etkili konuşma sanatı.* Remzi Kitabevi.

Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı ilkokul öğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.

Öztürk, İ. Y. (2022). *Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma eğitimi.* Nobel Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work, 1*(3), 261-283.

Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.

Saeed, N. (2003). Interview by m. lipman. philosophy for children. http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-gm sayfasından erişilmiştir.

Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(24), 43-56.

Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi* (Tez No. 290613) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Scholl, R., Nichols, K., & Burgh, G. (2009) Philosophy for children: Towards pedagogical transformation. Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum. *Annual Conference of the Australian Teacher Education Association* June 28- July 1.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Anı Yayıncılık.

Sevim, O., & Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 379-393.

Sofu, M. S. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı* (Tez No. 328106) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sormaz-Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Tez No. 595272) [Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Su, M. (2022). *Çocuklar için felsefe (P4C)' eğitiminin dini düşünce gelişimine etkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 755624) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şen, F. (2023). *Konuşma korkusu ve heyecanını gidermek için etkinlik tasarımları* (Tez No. 821173) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Tez No. 460449) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tekkalan, O., Yoncacı, A., Kaynar, N., & Şenturan, B. (2023). Çocuklarda eleştirel düşünme becerisi gelişiminde felsefe temelli eğitim yönteminin önemi: Konya örneği. *Premium E-Journal Of Social Science (Pejoss), 7*(30), 441-450.

Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk dili II dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (187), 86-103.

Temizyürek, F., İlhan, E., & Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım.* Pegem Akademi.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(2), 113-131.

Tepe, H. (2013). *UNESCO verileri ışığında Dünya'da çocuklar için felsefe.* Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Topping, K. J., Trickey, S., & Cleghorn, P. (2020). Educational practies series philosophy for children. *UNESCO International Bureau of Education.*

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

Turhan, A. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. sınıf uygulaması: Bir eylem araştırması* (Tez No.699844) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* (Tez No. 640120) [Yüksek lisans tezi, Alaaddin Keykubat Üniversitesi – Alanya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tüzemen, T., & Kardaş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV (I), 581-610.

UNESCO, (2007). Philosophy a school of freedom teaching philosophy and learning to philosophize: Status and Prospects. *UNESCO Publishing.*

Välitalo, R., Juuso, H., & Sutinen, A. (2016). Philosophy for children as an educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 79-92.

Ventista, O. (2019). An evaluation of the 'Philosophy for Children'programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills (Doctoral Dissertation). *School of Education Durham University.*

Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*.: The Rowman & Littlefield Publishing Group.

Wood, D. (2014). Social interaction as tutoring. *Interaction in human development* (pp. 43–67).

Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think, 8*(23), 63-75.

Worley, P. (2021). *Felsefe makinesi.* Paraşüt kitap.

Yamada, K. (2016). *Bir fikirle ne yaparsın?.* Nar Çocuk Yayınları.

Yıldırım, N. (2024). *Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisi* (Tez No. 876514) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Pegem Akademi.

EKLER

EK-1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Adı ve Soyadı:
Sınıfı:

Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

	Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kabul edilebilir	Zayıf
		5	4	3	2	1
1	Konuşmasına uygun hitap sözüyle başlıyor.					
2	Konuşurken dinleyicilerle göz iletişimi kuruyor.					
3	Konuşurken sesini dinleyicilerin duyabileceği biçimde ayarlayabiliyor.					
4	Duygu ve düşüncelerini ifade ederken beden dilini etkin kullanıyor.					
5	Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor.					
6	Konuşurken sözcükleri doğru bir biçimde söylüyor.					
7	Konuşurken ses veya heceleri yutuyor.					
8	Konuşurken "Şey, ıı, eee vb." anlamsız ifadeleri sık kullanıyor.					
9	Konuşurken sözcük tekrarı yapıyor.					
10	Konuşma sırasında gereksiz duraklamalar yapıyor.					
11	Konuşurken uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapıyor.					
12	Konuşurken yerel ağızlara ve argo söyleyişlere yer veriyor.					
13	Konuşurken, kendisini, ailesini ve çevresini akıcı bir dille anlatıyor.					
14	Konuşmasında açık ve anlaşılır (kısa, özlü, yalın) cümleler kuruyor.					
15	Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüyor.					
16	Konuşması konuya ve amaca uyuyor.					
17	Konuşurken neden-sonuç ilişkileri kuruyor.					
18	Konuşurken dinleyicilerin ilgisini dağıtacak gereksiz ayrıntılara giriyor.					
19	Konuşmasını etkileyici bir ifade ile bitiriyor.					
20	Konuşmasını verilen sürede tamamlayabiliyor.					

EK-2. Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağını bilmek beni korkutur.	5	4	3	2	1
2. Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim.	5	4	3	2	1
3. Konuşmam eleştirilince gerilirim.	5	4	3	2	1
4. Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekler.	5	4	3	2	1
5. Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.	5	4	3	2	1
6. Arkadaşlarının benden daha iyi bir konuşma yapıklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
7. Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
8. Konuşma anında insanları sıktığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
9. Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.	5	4	3	2	1
10. Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	5	4	3	2	1
11. Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	5	4	3	2	1
12. Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.	5	4	3	2	1
13. Konuşma yaparken terlediğimi hissederim.	5	4	3	2	1
14. Konuşma yaparken ellerim titrer.	5	4	3	2	1
15. Konuşma yaparken nefes alış verişim hızlanır.	5	4	3	2	1
16. Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	5	4	3	2	1
17. Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
18. Konuşmamdan sonra arkadaşlarının benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
19. Konuşurken hata yapmaktan korkarım.	5	4	3	2	1
20. Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	5	4	3	2	1
21. Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığını düşünürler.	5	4	3	2	1

EK-3. Öğrenci Görüşme Formu

TÜRKÇE DERSLERİNDE UYGULANAN P4C (ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE) OTURUMLARI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Uygulama sürecinde katıldığınız P4C oturumlarının konuşma becerinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Türkçe dersinde ve günlük hayatınızda ne gibi katkıları olduğunu açıklayınız.

   Türkçe dersinde……

   Günlük hayatımda ……

2. P4C oturumlarının iletişim kurarken yaşadığınız kaygı durumuna etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

3. Uygulama sürecinde keyif alarak/severek katıldığınız P4C oturumları oldu mu? Nedenleriyle hangi oturumlar olduğunu açıklayınız.

4. Uygulama sürecinde hoşunuza gitmeyen veya sıkıldığınız P4C oturumları oldu mu? Nedenleriyle hangi oturumlar olduğunu açıklayınız.

5. P4C oturumlarının bundan sonraki Türkçe derslerinde kullanılmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız.

6. Bunların dışında eklemek istediklerinız veya yapılan etkinliklere yönelik önerileriniz varsa belirtiniz.

EK-4. P4C Eğitim Sertifikası



SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ

SERTİFİKA

"HALİL ÖZKAN"

YAŞAM BOYU EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ tarafından gerçekleştirilen 24 saat

"ÇOCUKLARDA FELSEFE EĞİTMEN EĞİTİMİ (P4C)SERTİFİKA PROGRAMI"

tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

BARKOD NO: UN_04126535875886954600 **KİMLİK NO:** 35875
TANZİM TARİHİ: 30.01.2024

Doç. Dr. BARIŞ BORU
SAYEM Müdürü

"Bu belgenin doğruluğu **https://www.turkiye.gov.tr/belge-dogrulama** adresinde veya mobil cihazlarınıza yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile üstteki karekod okutularak kontrol edilebilir."



SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ

ÇOCUKLARDA FELSEFE EĞİTMEN EĞİTİMİ (P4C)SERTİFİKA PROGRAMI TRANSKRİPT BELGESİ

KİM VE KİMİN YAŞAMI?	AMAÇLAR TANIŞMA FELSEFE SINIRI	DÜŞÜNME BECERİLERİ
BİLGİ VE GERÇEKLİK	BİLGİNİN KAYNAĞI	METAFİZİK VE RÜYALAR

Eğitim Adı:	ÇOCUKLARDA FELSEFE EĞİTMEN EĞİTİMİ (P4C)SERTİFİKA PROGRAMI		
Toplam Süre:	24	**Adı Soyadı:**	HALİL ÖZKAN
Durumu:	Başarılı	**Tc Kimlik Numarası:**	358758
Tanzim Tarihi:	30.01.2024		

"Bu belgenin doğruluğu **https://www.turkiye.gov.tr/belge-dogrulama** adresinde veya mobil cihazlarınıza yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile üstteki karekod okutularak kontrol edilebilir."

EK-5. İzin

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-102568869 17.05.2024
Konu : Araştırma İzni (Halil ÖZKAN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 07/05/2024 tarihli ve E-88179374-100-2400148016 sayılı yazınız.
c) 17/05/2024 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezlik Yüksek Lisans Programı öğrencisi Halil ÖZKAN'ın "P4c (Çocuklar İçin Felsefe) Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Kaygılarına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulu Müdürlüğünde eğitim gören 6. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Genelge (3 Sayfa)
2-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
3-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
4-Konuşma Kaygısı Ölçeği (1 Sayfa)
5-Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği (1 Sayfa)
6-Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı Formu (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Sarıyakup Mahallesi Garaj Cad. No:4 42020 Karatay/Konya
Bulgu Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ali Naci IŞIK -1223
Telefon No : 0 (332) 353 30 50
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://konya.meb.gov.tr Faks: 3323515940
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden cd98-6aad-3df9-8cc4-dc98 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Halil ÖZKAN
Öğrenim Bilgileri	
Lise :	Konya Meram Muhittin Güzelkılınç Lisesi (2003-2006)
Lisans :	Sakarya Üniversitesi/ Türkçe Öğretmenliği (2006-2010)
Çalıştığı Kurumlar	
1	Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu / KONYA (2010-2011)
2	Keçikıran Ortaokulu / ŞANLIURFA (2012-2014)
3	Profilo Ortaokulu / ŞANLIURFA (2014-2017)
4	Mevlana İmam Hatip Ortaokulu / KONYA (2017-2018)
5	Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulu / KONYA (2018-)