

Söylem-Biliş İlişkileri Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe: Söylem Analizi Yaklaşımı^{1*}

Yılmaz SOYSAL²

Aykut PULLU³

Öz

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ve uygulama pratiklerinin Söylem-Biliş İlişkileri bağlamında temellendirilmesi, ifade edilen temellendirme ışığında Philosophy For Children (P4C) uygulamalarının yapılandırılması, 8-9 yaş çocuklarıyla uygulanabilirliğinin ortaya konması ve sınıf içi konuşmaların (söylemsel hamle) akıl yürütme ve kavram oluşturma süreçlerine katkılarının nitel yaklaşım dâhilinde söylem analiziyle betimlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama verilerin analizi sosyokültürel söylem analizinin bir kolu olan sistematik gözlem ile gerçekleştirilmiştir. Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu ve Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu aracılığıyla kolaylaştırıcının sergilediği söylemsel hamle tipleri ve öğrenen bilişsel katkıları olarak akıl yürütme kaliteleri bağlamsal olarak kodlanmıştır. Söylemsel hamlelerin işlevleri sekiz kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar; bilgi sağlayıcı ve değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştire hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme hamleleri, isimlendirme hamleleri ve çıkarımda bulunma hamleleridir. Bilgi sağlayıcı değerlendirici hamle türünün tek başına büyük oranda kullanılması üst düzey akıl yürütme düzeyini olumsuz etkilediği; iletişimsel ve değerlendir – yargıla - eleştire hamle türlerinin üst düzey akıl yürütme süreçlerine ortam hazırlaması, izleme ve çeldirme hamlelerinin üst düzey akıl yürütme süreçlerini desteklediği ulaşılan temel durumlardır.

Anahtar kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe (P4C), söylem-biliş, akıl yürütme kalitesi, kavramsal profil.

^{1*} Bu makale Bilim Uzmanı Aykut PULLU'nun Sosyal Yapılandırıcılık ve Söylem-Biliş Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe başlıklı yüksek lisans tez çalışması bağlamından üretilmiştir.

² Dr. Öğt. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Sınıf Öğretmenliği Programı, yilmazsoysal@aydin.edu.tr

³ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Aykutpullu.225@gmail.com

Doi num: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1002

Philosophy For Children in the Context Of Discourse-Cognition: Discourse Analysis Approach

Abstract

In this study, it is aimed to ground philosophical approach and application practices for children in the context of Discourse- Cognition relation, to construct P4C applications in the light of expressed grounding, to reveal its applicability with 8-9-year-old children and to describe the contributions of classroom conversations (discursive move) to reasoning and concept creating and process with discourse analysis with in the qualitative approach. The application, analyzing of data, was made through systematically observation which is a branch of sociocultural discursive analysis. Through Discursive Move Coding Catalogue and Reasoning Quality Coding Catalogue the types of facilitator enacted discursive moves and learner reasoning quality was coded contextually. Functions of discursive moves were categorized in eight sections. These are; providing and devaluating moves, observing- comparing- predicting moves, communicating moves, monitoring moves, evaluating- judging- critiquing moves, challenging moves, seeking for evidencing moves, labeling- naming moves, differencing moves. The basic situations which are obtained that the use of the information provider evaluating move alone was largely affected the high level of reasoning; communicating and evaluating-judging-critiquing moves support the high-level reasoning processes, and that the monitoring and challenging moves support the high level reasoning processes.

Keywords: Philosophy for children (P4C), discourse- cognition, reasoning quality, conceptual profile.

GİRİŞ

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı dâhilinde gerçekleşen söylemsel hamle niteliklerinin betimlenmesi ve söylemsel hamle nitelik frekansının akıl yürütme düzeyine yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde P4C yaklaşımın operasyonel temeline işaret eden söylem türleri ve akıl yürütme sürecinin eşlik edeceği kavram inşa sürecine yönelik sistematik bir tasarım önerisi sunmaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çocuklar İçin Felsefe Nedir?

Çocuklar İçin Felsefe, temeli Matthew Lipman tarafından 1960'lerde ABD'de atılmış bir girişimdir. Tarihsel süreçte birçok akademisyen ve eğitimci tarafından uygulanıp yaygın hale getirilmiştir. Matthew Lipman, 1960'lı yılların sonlarında, lisans öğrencilerinin muhakeme ve yargılama açısından eksikliklerini fark etmiş ve bu konuda çalışmalar yürütmüştür. Tüm çabalarına rağmen bu öğrencilerin düşünmelerinde dikkate değer bir düzelme göremeyen Lipman, bir düzelme sağlamak için bu yaş grubunda geç kalındığını ifade etmiş ve bu amaçla 5. sınıf öğrencileriyle bilimsel süreç becerileri bünyesinde çalışmaya başlamış ve olumlu sonuçlar almıştır. Bu temelden hareketle yaygınlaşan ve birçok ülkede kabul gören bu yaklaşım ülkemizde de tanınmaya ve özel girişimlerle uygulanmaya başlamıştır.

Lipman çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesinde en iyi yolun felsefi perspektifi ilkökul müfredatının merkezi bileşeni yapmak olduğunu düşünmüştür. Çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımına yaslanan bu gelenek temelde felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına sokma yöntemidir. Bu yöntem, çocuklara, meraklarını açığa çıkarmaya yönelik pratik, kullanışlı ve heyecan verici bir teşvik etme yolu sunar. Bu bağlamda, P4C'yi küçük çocuklara tanıtmamanın amacı, bağımsız düşünmenin norm olduğu bir iklim yaratmaktır. Vizyonu; çocukları hem gerekçelendirmeyi hem de gerekçelendirmeyi sağlamayı içeren akıl yürütme sanatını öğrenmeye teşvik etmek olan Mathew Lipman ile 1960'lı yıllarda başlayan bu yaklaşım dünya çapında birçok ülkede uygulanmaktadır (Boyacı & Karadağ & Güleç, 2018). "Çocuklar İçin Felsefe" Çocuklar İçin Felsefe felsefeyi erken yaşlarda çocuklara götürme, çocukları felsefeyle erken yaşta tanıştırma projesinin genel adıdır (Tepe & Çutuksöken, 2013).

P4C Nasıl Uygulanır?

Sokrates diyalogyoluyla felsefe yapmaktadır; bu işi yaparken de karşıdakinin düşüncelerinin gelişmesine ve çelişkileri fark etmesine yol açacak sorular sormaktadır (Dorion, 2005:48). Sokrates, bütün konuşmalarında önce, ortaya konan düşüncenin üstünlüğünü, tutunamazlığını sorularıyla göstermeye çalışır ve konuşmaya başlarken hep kendisinin bir şey

bilmediğini söyler. Sokrates, konuştuğu kimsede doğruyu meydana çıkarmaya girişir ve düşünceleri doğurtmak için uğraşır (Gökberk, 1985). P4C uygulanmasında kullanılan en temel yöntem Sokratik sorgulamadır. Sokratik metotta bireyin mevcut bilgisi ile söylemin yaratıp yönlendirdiği yeni alan arasında ortaya çıkan çelişkilerle başlayan süreç yeni söylemlerle kavramın doğumuna kadar devam eder. P4C uygulamalarında bu süreç çoklu özne ortamında alan uzmanı kolaylaştırıcı tarafından sunulan uyaran ile başlatılır ve özetleme ile uyaran sunumu sonlandırılır. İlk söylem açık soru kategorisinde bulunan sorular aracılığı ile metne yönelik sorulardır. Soruşturan grubun fikirleri ve gerekçelendirmeleri ile oluşan kategoriler kolaylaştırıcı tarafından kodlanır. Kolaylaştırıcı tarafından sabitleneme süreci olarak adlandırılan bu hamle müzakere ortamının odağını belirler. Burada beklenen en temel fenomen soruşturan topluluğun gerekçelendirme yapmasıdır. Bu süreç grubun metin formel bağlamından kurtulup alt metin kodlarına, altta yatan kavrama ulaşıncaya kadar farklı söylem niteliği ve frekanslarıyla devam ettirilmesidir. Kavramların neliğine dair örnekler vermek, verilen örnekler arasında bağlantı aramak ve kurulan bağlantıları tekrar kavramsallaştırma şeklinde devam ettirilir. Bu inşa sürecinin olgunlaşması için gereken en temel fenomenlerden biri de diyalogdur. Diyalogun özenle seçilmiş ve hazırlanmış veya süreç içinde ortaya çıkan söylemler yardımı ile bilişi yönlendirmesi sosyal inşa pratiğinin en temel karakteridir.

Bu yöntemle (Lipman, 2003) öğrencinin mevcut probleme dâhil olması, zihninde çelişki yaratılması ve kavram, olgu ve olaya yönelik içeriğin aktif bir şekilde yeniden yapılandırılması amacına ulaşmak görünür bir durumdur. Bu bağlamda örnek bir olay, video, ses kaydı, fotoğraf veya anlatıdan hareketle bireyin, birey açısından bilişsel anlamda bağlantı kurma, duyuşsal anlamda ilgi duyma ve sosyal anlamda bilginin inşa sürecine dâhil olmayı gerektirecek bir olguya yönelik sorgulama ortamının hazırlanması ve özgür ifade ortamına yönelik güven duygusunun sağlanması durumunda amacına ulaşacak bir sorgulama P4C açısından en temel hedeftir. P4C soruşturmasının başlaması ve söylemler aracılığıyla devam ettirilmesi açıklanacağı üzere hiyerarşi barındırmayan kavramsal profil farklılığının perspektifidir.

Çocuklar İçin Felsefenin Gerekliliği

Çocuklarla felsefenin en temel öneminin anlaşılması felsefe öğretimi ve felsefe eğitimi arasındaki farkın analiziyle mümkündür. Felsefe öğretimi zorunlu ve belirli ders saatlerinde belirli içerik tasarımlarınca sınırlandırılmış felsefe tarihinde filozofların hayatları, eserleri ve görüşlerinin aktarılmasına işaret ederken, felsefe eğitimi bireyin tüm varlık alanları ve bu varlık alanlarına yönelik tarihsel birikim barındıran görüşlerin analizine yönelik olarak kendi öz bilinci ve akıl yürütme süreçlerini kullanarak düşünce tarihine eklenmesini amaçlayan ve bu temelde eğitim öğretim ortamını, içeriğin güncel bilimsel paradigmlar ışığında tasarlanmasını ve öğretmenin öğrenci konumlanmasını aktaran dinleyen değil bilginin inşa edilmesi sürecinde iş birliğini öngören bir yaklaşıma işaret etmektedir. Felsefe öğretimi temelinde yürütülen, bütünsel bilgi paradigmasından uzak ve disiplinlere bölünmüş bilgi hegemonyasının aşılmasını ön görmeyen aktarım pratiği çocukta öz ve tarihsel bilince yabancılaşma, bu bilince eklenememe durumunu ortaya çıkaracaktır. Beşeri ve bilimsel bilgi, bizden bağımsız birilerinin kanonik hale getirdiği ve hiçbir şekilde değiştiremeyeceğimiz metafizik bir şey değil, aksine tarih içerisinde birtakım insanların emeklerinin ürünü olarak ortaya çıkan bir birikimdir ve tadilata açıktır (Günay, 2013: 24). Novalis'in "Felsefe aslında bir hasrettir, kendini her yerde evinde hissetme hasretidir" sözün işaret ettiği ifade durum açısından tutarlılık oluşturmaktadır. İoanna Kuçuradi'nin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi eserinde aktardığı üzere: Üniversiteye gelen gençlerin çoğunun yapamadığı ve yapamadığının farkında olmadığı nelerdir?

- Bağlantı kurma, olan bağlantıları görememe, bir önermenin mantıksal emplikasyonlarını görme.
- Doğru değerlendirme.
- Değer ve değerler bilgisiyle eylemde bulunma.
- Olan bitenlere ve yapılanlara insan hakları bilgisi ile bakabilme (Kuçuradi, 2013: 19), şeklinde ifade etmiştir.

İfade edilen saptamalar ışığında değerlendirememe, bağlantı kuramama, değerler bağlamında davranamama ve üst düzey akıl yürütme süreçlerinin oluşmaması bağlamları temel fenomenler olarak belirlemiştir. Bireyin varlık, bilgi ve değer alanlarının her birinde kendi sorusu ve bilinciyle var olabilmesi düşünce tarihine eklenenebilmesi için felsefe ile erken yaşta

tanışması ve bu gerekliliğin bir ihtiyaç olduğu, bu ihtiyacın karşılanmasında araştırma konusu yapılan söylem ve diyalog fenomenlerinin bu süreçteki diyalektiğinin anlaşılması vardır.

Araştırma Uygulamalarının Felsefi ve Psikolojik Temeli

Araştırma uygulamalarında planlanan diyalog ve içerik tasarımı soruşturmanın nihai amacı olarak belirlenen veya soruşturma sürecinde ortaya çıkan kavram ve kavramın ne olduğu için büyük önem taşımaktadır. İçerik ve diyalog kurgusunun betimlenmesi ve bu betimlemenin temellenmesi için Platon'un Çizgi Metaforu, varlık türleri, akıl yürütme düzeyleri ve söylemsel hamle kategorileriyle eş güdüm barındıran bir hedefte eklemlenmesi ve bu eklemlenmenin temellendirilmesi gerekmektedir.

Burada temel bir ayrıma dikkat çekmek gerekmektedir. Platoncu anlamda bilgi zihinde var olarak konumlandırılır. Birey yaşantısı yoluyla bu ideaların üstünü açar ve ideaya ulaşır. Platon bu konuda sadece, ideaların somut şeylerden 'ayrı' olduklarını, gördüğümüz şeylerden ayrı bir varoluşa sahip bulduklarını söyler. Onların duyusal veya somut şeylerden ayrı bir varoluşa sahip olmaları, gerçekte onların bağımsız bir varoluşa sahip oldukları anlamına gelir. Başka bir deyişle, zaman ve mekân içindeki fenomenlerin veya duyusal dünyadaki görünüşlerin bağımlı bir varoluşa sahip oldukları yerde, idealar bağımsız bir varoluşa sahiptirler. Onlar varoluşlarını fenomenlere borçlu olmadıkları gibi, kendilerinden pay alan fenomenlerin tek bir tanesi dahi var olmasa da varlıklarını sürdürürler (Cevizci, 2009: 51). İfade edileceği üzere yapılandırmacılığın bilgi anlayışıyla Platonik bilgi, kökensel anlamda ayrışır. Araştırma bağlamında Platon'un kategorileri en salt haliyle şablon olarak konumlandırılmıştır.

Platon (1999), insan bilgisinin kategorilerini en temelde görülen (görünen değil) ve düşünülen alan olarak ikiye ayırmıştır. Görülen alandaki benzerler ve yansımalar benzerler, hayvan, bitki ve yapma nesnelere ise benzetilenlerdir (gnoston). Doksoston ve gnoston duyuların alanında, duyuların veri elde ettiği dolayısı ile gözlem yapabildiğimiz alana işaret etmektedir. Duyu verileri olarak kategorize edilen alan felsefenin alanında olmayıp doxanın (sani) alanıdır. Sınıflandırmanın düşünülen (nooumena) kısmı dianoya ve noesis olarak ayrılmıştır. Tekne, altında ifade edilen

zihinsel aktivite disiplinleri olarak geometri ve logisma (hesaplama) ortaya çıkaran yetinin alanıdır. Bilişin hipotez (aksiyom) ile tanıştığı alan burasıdır. Hipotez terimindeki “hipo” temel, zemin, argüman anlamını taşıırken ‘sis’ ise koymak anlamına gelir. Kökeni Yunancadır. Bilişin hipotez ile tanıştığı alan dianoyadır. Fakat buradaki hipotez (aksiyom) sınanmamış, temellendirilmemiş ve en temelde “kabul” niteliği taşır. Örnek verecek olursak, geometricinin zihnindeki çember ideal çemberdir. İdeal olanın çizimi onu görünür kılmak içindir. Bu aksiyom örneklerini çoğalmamız yerinde olacaktır. Kaç yılında olduğumuz, bu satırların yazıldığı odanın sıcaklığının kaç derece olduğu ve Ağrı Dağı’nın rakımının kaç m olduğu sorularına sırasıyla, 2019, 28 derece ve 5137 m olduğu cevaplarını vermemiz olguya dair kurgu barındırır. Bu cevapların kökeninde İsa’nın doğumunu 0, suyun donma anındaki ısısını 0 derece ve deniz seviyesini 0 metre olarak “kabul etmemiz” vardır. Burada ifade edilen 0 izafi bir sıfırdır, dolayısıyla gerekçelendirilmemiştir. Bu duruma dayanarak dianoya için hipotez belirleme yetisini barındıran alan olarak ifade etmemiz yerinde olacaktır. Fakat hipotez belirlemek felsefe yapabilmek için yeterli değildir. Burada şu soru akla gelebilir: Matematiğin kullandığı dedüktif akıl yürütmenin tümeli inşa etmede yeterli olup olmadığıdır. Hedeflenen felsefi düşünce için gerekli ve yeterli akıl yürütme türü epistemenin alanı olan noumenanın analizinde ifade edilen soruya yanıt aranacaktır.

Felsefenin var olduğunu söylemek veya felsefe edimi denildiğinde kastedilen en temel esas belirlenen hipotezin akıl yürütme ve diyalektik (baştan sonsa temellendirme) ile gerekçelendirilmesi ve hipotezin arkeye dönüştürülmesidir. Diyalektik en temelde hipotezi arkeye dönüştürmenin sistematik sürecidir. Var olup farklı nicel ve nitel değer alabilen herhangi bir değişkeni (nitel ya da nicel) değişmeyen üstüne koymak ve bunu akıl yürütme vasıtasıyla gerekçelendirmek, felsefenin entitesidir. İfade edilen entitenin temel süreci akıl yürütmedir. Açıklanacağı üzere desteklenmemiş ve olgusal akıl yürütme duyu-olgu ve veri temelinde, ilişkisel akıl yürütme kabul edilen bir temel-değişmeyen hipotezin oluşmasının dianoya basamağını ve kural temelli akıl yürütme ise noesis bağlamının diyalektiği olan baştan sona temellendirmesine karşılık gelmektedir.

Diyalektik idealara, başka ideaların yaratıcısı olma imkânı sağlar (Farouki,2009: 91). Diyalektik için ifade edilen bu işlev noumena alanının

en temel karakteristiğidir. Diyalektik hipotezi başlamaya değer hale getirir. Hipotez-diyalektik-arke süreğinin ürünü kavramdır. Kavramın neliği ise eidos olarak ifade edilir. Biliş bir eidoslar arası ilişki ve zorunluluğu, akıl yürütme ile sağlar ve bunun sonuçlanması durumu ise teleuledir.

Özetleyecek olursak doxa - duyu, dianoya - imge ve noesis - kavram eşleştirmelerini veya örtüştürmelerini yapabileceğimiz ifade edilen analizler çerçevesince yeterli görülmektedir. Ancak burada dianoya ve imge örtüştürmesine açıklama getirme gereği doğmuştur. Zihnin tahayyül etme yetisi temsil epistemolojisine, sanata ve aksiyomatik alanlara kaynaklık eder. Duyular aracılığı ile alınan her türlü verinin noesis ve doxa arasındaki kurguya tabi tutulduğu bir alan olarak dianoya, kurgusal olana eş değerdir.

Burada dikkat çekmemiz gerek temel referanslardan bir diğeri de doksaston, gnoston, dianoya ve noesis alanlarının her birinin hangi varlık türlerini öncelediğidir. Platon'un Yedinci Mektubu'nda ifade ettiği üzere: Bir varlığın bilgisini elde etmek isteyenler için üç şey vardır, bilim dördüncü şeydir. Beşinci olarak da tanım gereği var olanı saymak gerekir. Birincisi ad, ikincisi imge, üçüncüsü kavramdır (Platon, 1999). Dilde var olan ad, düşte var olan imge, düşüncede var olan kavram ve dış dünyada var olan duyumsanandır.

İfade edilen analizler ışığında P4C uygulamalarında soruşturma metni veya uyarının sunulması- doxa ya da duyu ve betimsel dil zemini, açık metne yönelik sorular (söylem) aracılığıyla olgu (görünen) ve olayların muhayyileye taşınması, oluşan imgelemde öznel kabüllerin (hipotez) diyanoyada dışa vurulması ve noesiste akıl yürütme aracılığı ile gerekçelendirilen hipotezlerin kavrama doğru ilerlemesi ve sosyal müdahale ile kavrama ulaşan sürecin teleuleyle sonuçlanmasıdır. İdeal bir P4C uygulamasında içeriğin anlaşılır sunulması, söylem (müdahale) ve söylemlerin takibiyle ortaya çıkan kavram frekanslarının soruşturma rotasıyla sabitlenmesi temel yaklaşım olarak belirlenmiştir. Ancak bu durum araştırma bağlamında yürütülen araştırma uygulamalarının söylemsel karakteri ve odaklandığı temel olguların belirlenmesinde yeterli duyarlılık ve nitel analiz durumu için yeterli görülmemektedir. Bunun için akıl yürütme düzeylerinin kategorize edilmesi ve akıl yürütmeyi

tetikleyen söylemsel hamlelerin nitelendirilmesi gerekliliği araştırmanın odaklandığı orijindir. Mevcut orijinin epistemik ve psikolojik temelinin oluşturulabilmesi için sınıf içi söylem ve anlam oluşturma süreçlerinin temel bileşenleri olan öğrenen ve öğreticinin araştırma bağlamında nasıl konumlandırıldığı belirlenmesi gereken bir diğer durumdur. Bu temelde, zihinsel inşa süreçleri olarak dil ve kültür ve bunların operasyonel temeli olarak Vygotsky tarafından kavramsallaştırılan anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsak gelişim araçları, çocukta kavram oluşumu ve inşası için en temel süreçleri ifade edilmiştir. Vygotskyci bağlamda *dil, var olanın zihinseleştirilmesi ve zihinsel olanın sosyalleşmesi*yken, *kavramsallaşmamış varlık zihnin kaosuna karşılık gelir*. Bu karmaşanın düzene geçmesi durumu Vygotsky'nin temellendirmesiyle sosyal süreçlere işaret etmektedir. Bu temelde yakınsak gelişim alanının iyi organize edilmiş söylemsel hamleleri temel alan P4C yaklaşımı ile eklemlenmesi ve kavram inşasında söz konusu süreçlerin işletilmesi temel gereklilik olarak belirlenmiştir.

Araştırma bağlamında odaklanılan ve araştırmada epistemolojik bir öneri olarak Mortimer (1995) tarafından kavramsallaştırılan kavramsal profil olgusunun işaret ettiği epistemolojik itirazdır. Bu durum nicel veya hiyerarşik olamayıp, nitel ya da heterarşik olanı çerçeveleştirir. Burada nitel ya da heterarşi aranan kavramsal ilişkidir. Bireyin içine doğduğu sosyal çevreden ve mikro söylem-bilişyle aldığı konsept genişliği öğrenenin kavramsal profilini tanımlar. Aynı şekilde bir bilim insanının zihnindeki dil-düşünsel zeminiyle genişlettiği konsept yelpazesi de aynı olguya-kavramsal profile, işaret etmektedir. Söz konusu yaklaşımı antropolojik bir episteme pratiği olarak tanımlamak yerinde olacaktır. *Kavram yanılığarı yoktur; alternatif kavramlar vardır; dolayısıyla öğrenenler kavramsal değişimlere ihtiyaç duymazlar*, daha çok alternatif dil-düşünme sistemleri arasında geçişlere ihtiyaç duyarlar; öğrenme, bir dil-düşünsel sistemden diğer bir dil-düşünsel sisteme kavramsal bir geçiş ya da yolculuk olarak tanımlanır (Soysal, 2019: 29). Öğrenenin içinde var olduğu, sosyal çevreden kültürel etkileşimle edindiği kendi kavramsal profili ile okulda öğretmenin formel ve bilimsel norm kaynaklı kavramsal profilinin birbirini değerlendirici mahiyetler barındırmadan yürütülecek bir bilgi inşa süreci olarak belirlenen bu yaklaşım, araştırma uygulamalarında esas alınan sınıf içi özgün epistemik paradigmaya işaret etmektedir.

Suyun 100 C derecede kaynaması yalnız başına birçok birey tarafından kabul gören ve sosyal dile yerleşmiş bir olgudur. Bu kabulü barındıran ve bu olguya dair kavramsal profili taşıyan bireyin, farklı söylemsel hamlelerle kavramsal profil niteliğini genişletmek mümkündür. “Nerede, hangi şartlar altında ve nasıl bir su?” şeklinde yapılacak olan söylemsel hamleler olguya dair kavramsal profili “Saf su, bir atmosfer basıncı altında, deniz seviyesinde 100 C derecede kaynar.” profiline götürecektir. Bu kavramsal profil diyalektiği hayat boyu devam eder. Bir dil-düşünsel sistem inşası ya da epistemik oryantasyon olarak da nitelendirilebileceğimiz bu sürecin sınıf içi konuşmalarda ve P4C yaklaşımı dahilinde temellendirilmesi için kavramsal profiller arası ölçiler olarak temellendirilen söylemsel hamlelerin yerindeligi ve işlevselliğinin nicel ve nitel analizinin yapılması gerekmektedir. Bu süreçte öğreticinin anlamı, anlamsal *dönüşümü* ve anlam müzakeresini işlevselliği test edilmiş bir söylem bürokrasisiyle gerçekleştirmesi mevcut pratik açısından büyük önem taşımaktadır. Burada ifade edilen söylemsel bürokrasi bir hiyerarşi tasarımına işaret etmemekle birlikte, kavramsal profil müzakeresinin operasyonel konumlandırılmasını temellendirmektedir. Sosyal müzakere betimlemesinin işaret ettiği en temel durum anlaşılacağı üzere kavramsal dönüşüm sürecinde öğrenen-öğrenen konumlandırmalarını eş episteme inşacıları ve oluşturmacıları olarak temellendirmesidir.

Vygotsky’nin Sosyal Yapılandırıcılığının Öğretimsel Yansımaları

Oluşturmacılığın bilişsel, sosyal ve radikal türlerinin birey, toplum ve bilgiye yönelik yaklaşımda paradigma ayrışmasının olduğunu ifade etmiştik. Bu bağlamda oluşturmacılığın Vygotsky tarafından özellikle Piaget’ye yönelik eleştirileri ile billurlaşan Sosyal Yapılandırıcılık farklı açılardan ele alınıp analizi yapılacaktır. Piaget’nin Alman filozofu Kant’ın kategorilerinden derin etkiler taşıyan, bilişsel yapılandırıcılığımı, bilgi ve anlam oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkardığı ve toplumsal süreçlerin etkisine az yer verdiği gerekçesiyle eleştiren Vygotsky, toplumsal süreçlere gönderme yapan yeni bir kuram oluşturur (Ayдын, 2012: 21).

Vygotsky (2018), “Bizim Piaget ile ayrıldığımız en önemli nokta, onun gelişimle eğitimi birbirinden ayrı prosesler olarak görmesidir” demektedir. Vygotsky’nin bu ayrımı “birey olgunlaştığı için mi öğrenir yoksa öğrenme süreci olgunlaşmayı hızlandırır mı?” sorusuyla açıklamak yerinde

görülmektedir. Piaget perspektifi homojen olmasa da ilkinden yanadır, Vygotsky ise öğrenme sürecinin, sosyo-kültürel süreçlerin öğrenme süreçlerinin lokomotifi olduğu yönündedir. Bu temel ayırım bize farklı operasyonel durumlar vadetmektedir. Vygotsky, “Piaget’in getirdiği en büyük yeniliklerden birisi çocuklukta zekâ gelişimini niceliksel olarak değil de niteliksel olarak ele almasıdır” demiştir (Vygotsky, 2018: 12). Bu ayırım hiç şüphesiz deneysel psikolojiye dair temel bir reddiye barındırmaktadır, ancak nitel farklılık olarak kodlanan düşünce özelliği olgunlaşma temelinde ele alındığı için çocuk düşüncesi için beklenmesi gereken bir olgunlaşma mitozu, öğretim etkinliklerinde ket vurmakta olduğu temel hareket noktası olmuştur. Çocukların düşünme şeklinin yetişkinlerin düşünme şekli kadar olgun olmadığına inanırız. Bu yüzden çocukların söyledikleri şeyler bildiklerimize çok şey katar ya da hiçbir şey katmaz. Ancak çocukluk yetişkin olma yolunda ilerlemekten daha fazlasıdır ve hepimizin dünyaya bakış açısını zenginleştirir. Hayatın her aşaması, dünyaya karşı kendi bakış açısını oluşturur ve bir sonraki aşamalar için hazırlık yapmaya ket vurmaz (Lone, 2017: 15).

Jean Piaget bilişsel yapılandırmacılığı temellendirirken genetik potansiyelin olgunlaşmanın referansı ile adaptasyon mekanizmasıyla davranışa dönüştüğüne vurgu yapar ve Vygotsky’nin en temel eleştirisi, Piaget’in kültür ve çevre fenomenlerini dikkate almadığı yönündedir.

Aydın, Vygotsky’nin kuramının bilgi bağlamını şu maddelerle ifade etmiştir.

- Bilgi, kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında dil ve kültür işlevseldir.
- Kültürce yapılandırılan anlam çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşimle içselleştirilir.
- Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir.
- İnsan gerçekliğe doğrudan temas edememekte, o, dil ve kültür aracılığı ile yapılandırılmaktadır (Aydın, 2012: 22).

Eğer dünyaya dair bilgimiz, onu anlamadaki ortak yanlarımız, dünyanın doğasından, gerçekten olduğu gibi gelmiyorsa nereden gelmektedir? Sosyal inşacıların cevabı, insanların bu bilgileri aralarında inşa ettikleridir.

Bilgiye dair uyarlamaların üretildiği sosyal hayatın akışında insanlar arasındaki gündelik etkileşimler vasıtasıyla inşa edilir (Burr, 2012: 4). Dünyadaki görüngülerin tamamı zihinden bağımsız değildir. Örneğin para, mülkiyet, evlilik, savaşlar, futbol oyunları vb. mevcudiyetler bilinçli insan öznelerine bağlıdır (Searle, 2012: 47). İnsanın organik, araçsız ve doğrudan temas sağlayamayacağı gerçek, refleksiyonla yapılandırılır; dil, kültür ve doğadan beslenerek tümel olan inşa süreci devam ettirilir. Öğrenme, sosyal oluşturmacı anlamda salt gelişimsel olgunlaşmaya bağlanabilecek bir durum değil, gelişimi sağlayan etmendir. Vygotsky'nin "sosyal müzakere" olarak ifade ettiği bilginin dil ve kültür aracılığı ile aktif şekilde aktarılacak oluşturulduğu bir süreçtir. Kompleks zihinsel aktiviteler sosyal etkileşimin başlaması ile anlamı sosyal zeminde oluşturur. Bunların yanı sıra sosyal bilişsel kuram dâhilinde bulunan temel fenomenler anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsak gelişim alanlarıdır. Kavramsal sınıflandırma kendiliğinden öğrenilen kavramlar ve yetişkin yardımı ile öğrenilecek kavramlar olarak sınıflandırılmıştır.

Anlamlandırma, ikinci gruptaki kavramların yetişkin dimağının nezaretinde çocuğun bilişine etkisi ile gerçekleşir ve yapılandırma bu zeminde meydana gelir.

Bilişsel Gelişim Araçları, kavramsal yapıyı idrak etmiş teori ve pratiği nihai aşamasına vardırın yetişkin kültürün taşıyıcısı aracı olan dil ve toplum aygıtları olarak çerçeveselmiştir.

Yakınsak Gelişim Alanı, Vygotsky tarafından her yönlü sınırsız bir silindire benzetilmiştir. Bu silindirin tabanı çocuğun kendi potansiyeli ile yapabildiği davranış ve beceriler, silindirin ortası yardım aldığı anda yapabileceği davranışlar ve silindirin üst kısmı ise bireyin yardım alsa bile yapamayacağı davranışlardır. Vygotsky'nin sosyal oluşturmacılığı silindirin ortasına işaret eder.

Olgunlaşma vurgusu yapılan bilişsel yapılandırıcılık, bireyin belirli bir olgunluk seviyesinde belirli davranışları gerçekleştirebileceği duruma vurgu yaparken yakınsak gelişim alanı kavramı ile Vygotsky'nin vurgu yaptığı bireyin bilişsel gelişiminin olgunlaşmanın tekelinde olmadığını. Sosyal oluşturmacılığın bilişsel oluşturmacılıktan ayrıldığı temel

fenomenlerden bir başkası da dildir. Jean Piaget konuşmayı sırasıyla otistik, benmerkezci ve sosyal konuşma olarak dizimlerken; Vygotsky'de bu dizim sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma şeklindedir. Vygotsky benmerkezci konuşmanın içsel konuşmayla genetik köklere sahip olduğunu öne sürmektedir. Bir bakıma benmerkezci konuşma içsel konuşmanın anlaşılmasında anahtar durumdadır; bir başka deyişle, içsel konuşmanın bir önceki evresidir. Benmerkezci ve içsel konuşma benzer yapılara sahiptir ve her ikisi de zekâyı tamamlar. İçsel konuşma kişinin kendisi içindir; dışsal olarak yapıldığında sosyal konuşma ise başkaları içindir.

- Düşünce ve dil farklı genetik kökenlere sahiptir.
- Bu iki fonksiyon birbirinden bağımsız bir şekilde gelişir ve güçlenir.
- Filogenetik bakış açısından incelendiği zaman dil ve düşünce arasında kanıtlanmış bir bağ bulunmamaktadır.
- İnsansılar, ya da maymunsular da diyebiliriz, insan zekâsına benzer zekâ belirtileri gösterebilirler. Örnek verecek olursak insanın ilk çağlardaki biliş seviyesine yakın somut ilişkileri kurabilir, basit düzeyde aletler kullanabilir ve kasıtlı düzeyde sosyal ilişki geliştirebilirler.
- Hayvanlarda dil ve düşünce hiçbir zaman kesişmez.
- İnsansı canlılarda insana özgü olan dil ve düşünce arasında kurulmuş olan yakın ve örtüşük ilişki bulunmamaktadır (Vygotsky, 2018: 36)

Sosyal yapılandırmacı perspektif bağlamında ifade edilen dil görüşü, dil ve düşüncenin ontolojik önceliğine dair tavrı dilden yanadır. Düşüncenin gelişmesi dilin sosyal kullanımı ile mümkündür.

Araştırma Bağlamında Söylem

Bütün varlık zeminlerinde farklı bir yetisiyle temas kuran insan, kurduğu bu temasın sonucunda her var oluş zemininde değişim ve oluşuma yol açmıştır. Bu oluşumların dil bağlamında nasıl oluştuğuna dair farklı perspektifler vardır. Nitekim dilin insanın sosyalleşmesine ve düşünsel kapasitesi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. İnsanın toplumsallaşması, kültür yaratması ve dili yaratan insanın yine dil tarafından yeniden kurulması durumuna kadar gelmiştir. Bir varlık alanı kendi içinde farklı bir gerçeklik alanı yaratır. Dış ve iç realizm olarak sınıflandırılan bu ayrım gerçekliğin sanal, dilsel zemininde postmodern zeminde ortaya çıkarmıştır. Burada odaklanılan temel fenomen perspektivizmdir.

Perspektizm çağdaş entelektüel hayatın hâkim epistemolojik biçimidir. Perspektivizm, her türlü bilginin esas itibariyle bir perspektif karakteri taşıdığı şeklindeki görüştür; bilgi iddiaları ve bu iddialara değer biçilmesi, daima, dünyanın betimlediği ve açıkladığı, aynı zamanda dünyanın betimlemesini ve açıklamasını da sağlayan kavramsal kaynakları temin eden bir çerçeve içinde yer alır (Searle, 2016:69). Perspektivizmin dilsel zemindeki var oluş biçimi olarak söylem, Foucaultcu anlamda “duruma konuşlandırılmış söz” olarak tasvir edilir. Dil, mikro ya da makro çerçevede zihni taşır, onu şekillendirir ve anlamı büker. Söylem ise en temelde sözün örtük programına işaret eder. Bu durum kültürel bağlama tabi olmakla birlikte öznenen bağımsız değildir. Eğitim psikolojisi temelinde öğretmen öğrenci etkileşiminde de bu durum geçerlidir. Bu durum ortam ve oturma düzeni, öğretene öğrenen öznelere bilimsel katılım yetkisini ve diyalog zeminini ifade etmektedir.

Araştırmanın Problemi

İnsanın tarihsel süreçte biyolojik ve kültürel varlığı içerisindeki etkinlik türlerini, ilişki kurduğu farklı varlık zeminlerine göre kategorize etmek mümkündür. Varlığın farklı alanları olarak beliren bizatihi var olan, düşünmede var olan ve dilde var olan şeklindedir. Nesnesi bizatihi var olan olarak belirlenen bilme geleneği bilimi, “nesnesi” düşünmede ve dilde var olan olarak beliren bilme geleneği ise felsefeyi ve temsil epistemolojisini ortaya çıkarmıştır. Bu geleneklerin oluşması ve oluşurken eşlik ettiği insanın doğayı, kendisini ve toplumu bilme olgusu tarihsel süreçte farklı bilgi geleneklerini oluşturmuştur. Bu oluşların farklı gelenekler oluşturması şüphesiz bilgiye olan yaklaşımları ve onu kullanma biçimleri temel etkenler arasında bulunmaktadır. Temel olarak süje ile obje arasındaki ilişki- bağ olarak belirtilen bilgi, temel bilgi türlerinden olan bilim ve felsefede de farklı paradigmlar doğurmuştur. Varlığın farklı türlerinden doğan bilme gelenekleri tarihsel süreçte disiplinlere bölünmüş ve parçalanmıştır. Bu parçalanmanın en temel nedenleri olarak belirtilen bilme ediminin nesnesi ve insanın bu nesneye yaklaşım-yöntemini de eklemek gerekmektedir. Bu ayrışma ve dallaşmayı hem bilimde hem felsefede örmek mümkündür.

Disiplinlerarası kültür oluşturma ve kültür aktarma organizasyonu olarak tanımlanan eğitim de tarihsel süreçte farklı ontolojik epistemolojik ve bilimsel paradigmalardan, bu paradigmlar ışığında şekillenen yaklaşım

ve yöntemlerden etkilenmiştir. Eğitimin felsefi, psikolojik, sosyolojik, politik ve iktisadi temelleri, özne ve nesne endeksli paradigmalardan öznelere arası ve kültürel paradigmalara karşı imtiyazını yitirmesi ve değişen paradigmalardan oluşturduğu yaklaşım ve yöntemler yürürlükte olanın tekrar gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Eğitimin felsefi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temellerinin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinden oluşan organizasyon planını belirten eğitim programı da bu tarihsel zorunluluğa göre şekillenmiştir.

Türkiye’de 1960’lı yıllara kadar yapılan program ile ilgili çalışmalar, müfredat belirleme çabası olarak görülebilir. Çünkü çalışmalar, uzun yıllar eğitim kurumlarının okutacakları derslerin isimlerinin ve haftalık ders saatlerini içeren listelerin yani müfredatın belirlenmesinden ve zaman zaman değiştirilmesinden öteye gidememiştir. Bilimsel anlamda program geliştirme çalışmaları yerel okullarda başlamış, Milli Eğitim Merkez geçmiş, 1965 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü pedagoji bölümünde okutulmuş, üniversitelerde bir inceleme alanı olarak 1968-1969 yılında yer almıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun getirdiği hükümler programların geliştirilip değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Program geliştirme çabalarında devamlılık sağlamak amacıyla 1984 yılında model önerilmiştir. Bu model amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmiştir. 1997’de zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretim programı (1-5.sınıflar) ve ortaokul programı (6-8.sınıflar) birleştirilerek programlar 8 yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir. 2004 yılında Talim Terbiye Kurulu yeni bir program geliştirme modeli ortaya koymuştur. Bu model doğrultusunda geliştirilen programlar 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde 1-5.sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Tuncel, 2014: 66).

Disiplinler arası bir organizasyon olarak tanımladığımız eğitimin program belirleme ve geliştirme adımlarının tarihsel betimlemesi ifade edilmiştir. 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesinin baş müsebbibi olarak belirlenen pozitivist bilgi yaklaşımı ve bu yaklaşımın temeli olan Newtoncu fiziğe dayanan determinizm ve deneysel psikoloji pratikleriyle teorize edilen davranışçı yaklaşımdır. İlk uygulama örneklerini Galileo’da bulduğumuz modern bilimsel metod Newton’da tam kristalize olmuş

görünmektedir. Newton, hareket olgularından doğa kuvvetlerini araştırmak ve sonra bu kuvvetlerden doğanın diğer kuvvetlerini ortaya çıkarmak derken bu metodun özünü açıklıyor: gözlem- teori-açıklama ve ön deyidir (Yıldırım, 1973: 168).

Determinizmin belirli şartların belirli sonuçları doğurduğu yönündeki bilgi paradigması aynı sebeplerin aynı sonuçları doğurmadığı ve çok sebep ve çok merkezli Einstein fiziğinin postmodern paradigmaya mayalılık yapması ve yeni şekillenen sosyal bilim paradigması davranışçılıktan ve pozitivist bilgi yaklaşımından vazgeçilme gerekçeleri olarak eğitimde yeni bilgi paradigmasına geçişte gerekçe olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşımla eğitim programının psikolojik temelini işaret ettiği eğitim durumları boyutunda bilişsel yapılandırıcılık belirlenerek Jean Piaget'nin teorisi ışığında eğitim programları dizayn edilmiştir.

Araştırma bağlamında Piagetci yapılandırıcılığın odaklandığı olgunlaşmacı yaklaşım, dil ve sosyo-kültürel süreçleri dikkate almadan geliştirdiği teorisinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde sosyo-kültürel süreçleri ihmal etmiş olduğu eğitim otoriteleri arasında sıklaşan bir tartışma odağı haline gelmiş ve bu temelde sosyal yapılandırıcılığın dil ve kültürel süreçlerin özne olarak belirlediği süreçlerin yeni sosyal bilim paradigması açısından uygunluk teşkil etmesi araştırma uygulamalarının temel yaklaşımını belirlemiştir. Bu incelemeler ışığında P4C yaklaşımının Söylem-Biliş bağlamıyla ele alınıp temellendirilmesi söz konusu problem durumunun analizinde temel yaklaşım olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Önemi

P4C girişimi dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de tanınmaya, yaygınlaşmaya başlamıştır. Çocuklarda eleştirel, yaratıcı, özenli ve yansıtıcı düşünme süreçlerini, felsefenin en temel alanları olan varlık, bilgi ve değer alanlarını barındıran muhtevalar aracılığı ile uzman kolaylaştırıcılar eşliğinde sosyal yapılandırıcılık yaklaşımıyla yürütülen bir pratiğe işaret etse de ülkemizde bilişsel yapılandırıcılık bağlamında yetişen öğretmenler, monolojik bilgi-söylem(soru) geleneği ve öğrenme psikolojisindeki Piagetci yaklaşıma dair vurgu P4C girişiminin operasyonel bağlamını da etkilemiştir. Bu temelde artan yayınlar ve girişimin felsefi ve psikolojik alt yapısının akademik analize ihtiyaç duyduğu durumunu ortaya çıkmaktadır.

İlgili alan yazın tarandığında göze çarpan ve problem teşkil eden bir diğer nokta ise P4C sürecinde söylemsel hamlenin araçsallaştırılması durumudur. Bu araçsallaştırma bu uygulamalardaki kör noktadır. Bu kör noktanın aşılması için söylemsel hamlelerin nitelendirilmesi, bilişte açtıkları alanın ve akıl yürütmelerin veriler ışığında analiz edilesi, söylemin sağladığı bilişsel çabanın belirlenmesi ve söylem duyarlılığının arttırılması gerekliliği önem arz etmektedir. İfade edilen yaklaşım ve analizler ışığında araştırmaya atfedilecek bir diğer önem ise bir eğitim öğretim programına temel oluşturan felsefi ve psikolojik temellerinin ışığında eğitim durumları basamağının tasarlanmasıdır. Bu temelde araştırma uygulamalarının felsefi ve psikolojik temellerinin bütünselliğiyle çerçevesi çizilen eğitim durumların bir altyapıya kavuşturulması ve uygulamaların bu temelde gerçekleştirilmesi, P4C literatürü ve pratiklerinin yeniden gözden geçirilmesi durumunun gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın işaret ettiği bir diğer durum ise eğitim organizasyonunun genel formatına ve bilgi sosyolojisine yerleşmiş kavramsal hiyerarşi fenomenidir. Bu fenomenin kritiği ışığında heterarşik bir kavramsal ilişkinin benimsenmesi temelinde epistemik otoritenin öğretici ve öğrenen arasında paylaşılması yönünde bir perspektifle özgün P4C tasarımı oluşturulması ve önerilmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada son 60 yılda ortaya çıkan, özel ya da bireysel girişimlerle tasarlanıp uygulanan Çocuklar İçin Felsefe girişiminin felsefik ve psikolojik temelini betimlenmesi, uygulama pratiklerinin Söylem-Biliş İlişkileri bağlamında temellendirilmesi, ifade edilen temellendirme ışığında P4C uygulamalarının yapılandırılması, 8-10 yaş çocuklarına uygulanabilirliğinin oraya konması ve sınıf içi konuşmaların (monolojik ve diyalogik) akıl yürütme ve kavram oluşturma süreçlerine katkılarının nitel yaklaşım dâhilinde söylem analiziyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde yürütülen araştırmanın Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında epistemolojik ve pedagojik tadilatlar yapması ve bu yaklaşımın felsefi ve psikolojik temelleri ışığında bütünselliğe kavuşturulması amacıyla P4C pedagojisine operasyonel tadilata yönelik öneride bulunmaktadır.

Araştırma Soruları

1.P4C uygulamalarında hangi tür ve çeşitlilikte söylemsel hamleler gerçekleştirilmektedir ve bunların sıklığı farklılaşmakta mıdır?

2.P4C uygulamalarında gerçekleştirilen söylemsel hamlelerinin akıl yürütme ve kavram inşa etme süreçlerine katkısı hangi yön ve etkiye sahiptir?

METODOLOJİ

Aştırmanın Yaklaşım ve Yöntemi

Nitel araştırmayı kullanmak ne zaman uygundur? Bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği için nitel araştırma yapılır. Bu keşif, bir grup veya evreni çalışma, kolaylıkla ölçülemeyen değişkenleri belirleme veya susturulmuş sesleri duyma ihtiyacından dolayı gereklidir. Bunlar, literatürden önceden belirlenmiş bilgileri kullanmak veya diğer araştırma sonuçlarına güvenmek yerine, bir problemi keşfetmek için en iyi nedenlerdir. Kompleks bir konuya ayrıntılı bir anlayış getirmek için nitel araştırma yapılır. Bu detay sadece, insanlarla doğrudan konuşarak, evlerine veya iş yerlerine giderek ve bulmayı beklediklerimiz veya literatürde okuduklarımızdan etkilenmemiş hikâyeler anlatmalarına imkân vererek kurulabilir. Hikâyelerini paylaşmaları ve seslerini duyurmaları için bireyleri güçlendirmek ve genellikle bir çalışmadaki araştırmacı ve katılımcılar arasındaki mevcut güç ilişkilerini en aza indirmek istediğimizde nitel araştırma yaparız (Creswell, 2013: 47). Söz konusu amaçların çerçeveselendirdiği P4C uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen söylemsel hamle ve eş epistemik otorite temelleri ışığında ortaya çıkan sınıf içi fenomenler nitel bağlamla uyuşması durumu nitel bir yaklaşımın belirlenmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırma yaklaşımının temel karakterinden hareketle araştırma uygulamaları ve uygulama verilerinin analizi arasındaki tutarlılık, araştırmacının katılımcılarla doğrudan iletişim kurması, görüngülerin (hakkında veri toplanabilen) derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak ayrıntıları ifade etmesi, olgu ve davranışların nasıl gerçekleştiğine ve neden meydana geldiğine yoğunlaşması, birleştirilen gözlem sonuçlarının araştırmacıyı bir tümele götürmesi, katılımcıların bilinç ve algı yansımalarına odaklanılması ifade edilen nitel araştırma normlarının araştırma konusuna yönelik kurulan analiz ve sentez perspektifi için tutarlılık barındırması, ortaya çıkacak anlam ve kavramların tümel dâhilinde toparlanması, amaç-problem alanının oluşturduğu operasyonel bağlamın süreç sonunda ortaya çıkacak görüngüler dâhilinde oluşturulması ve katılımcı genişliğinin her

birinde barınan problem durumları için derinlemesine analiz gerektirmesi *nitel yaklaşımın* tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

Uygulama bağlamında ortaya çıkan verilerin (söylemsel hamle ve akıl yürütme düzeyi) analiz edilmesi *söylem analizi* yöntemiyle yapılacaktır. Söylem analizi son yıllarda sosyal psikolojideki gelişimlere bağlı olarak nitel araştırmalarda öne çıkan bir araştırma yöntemi olup, odağını anlamın değişkenliğine çeviren bir girişim olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım dilin sosyal eylem yönünü vurgulamak için dil felsefesinde yer alan konuşma-eylem teorisini ve insanların kendi algı dünyalarını yaratmak için günlük olaylarda dili nasıl kullandıkları üzerine odaklanan etnometadolojiyi kullanır. Bu açıdan bakıldığında söylem analizi bir anlamda anlamın çeşitliliğini ve değişkenliğini araştıran ileri düzey hermeneutik ve sosyal göstergebilim olarak görülebilir (Çelik & Ekşi, 2013).

Temelini yapısalcı ve postyapısalcılıktan alan söylem analizi görüngüden, söyleyenden öte söylenenin kim, neden, ne için söylediğini söz konusu ederek, anlamın okuyucu tarafında var edildiğine vurgu yapan ve söz konusu yöntemi Derida'nın "var olan metindir" yaklaşımı ile çerçevlendirmek mümkündür. Araştırma uygulamalarında etkileşimli diyalogla ortaya çıkan ilk ve son kavramsal profil mesafesini etkileyen kolaylaştırıcı ve soruşturan topluluğun söylemsel hamleleri, söylemsel hamle karakterleri ve bunların bilişte tetiklediği akıl yürütme becerisinin analizi kodlama, sayma ve oranlama şeklinde tamamlanmıştır.

Katılımcı, Uygulama İçeriği ve Uygulama Ortamının Özellikleri

Bu araştırma uygulamaları P4C Türkiye merkezinde gerçekleştirilmiştir. Kurum kendi bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe, Anaokullarında Felsefe, Yetişkinler İçin Felsefe ve Ebeveynler İçin Felsefe alanlarında özgün etkinlikler tasarlayıp uygulayan her biri felsefe ve P4C alanında uzman eğitimciler tarafından organize edilmektedir. Çocuklar İçin Felsefe bağlamında yürütülen faaliyetler alanında uzman eğitimciler tarafından tasarlanıp uygulanmaktadır. Araştırma uygulamalarının P4C pedagojisine uygun yürütülmesi amacıyla gerekli uzmanlık sertifika süreci kurum dâhilinde başarı ile tamamlanmıştır. Uygulama araştırmaları 10-12 kişilik 8-9 yaş grubu ile yürütülmüştür. Uygulama öncesi gerekli kurumsal izin alınmış olup araştırma uygulamalarının formel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Uygulama süreleri ve kavramsal içerik tablosu*

<i>Sıra</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Süre (dk.)</i>	<i>Anahtar Kavram</i>
1.	Sirenler Adası	34	Özgürlük, irade, seçim
2.	Mutlu Mahkûm	32	Özgürlük, irade
3.	Altın Elmalar	35	Dürüstlük, güven, sorumluluk

Veri Toplama Süreci

Uygulamalar kurum imkânları dâhilinde video ve ses kaydı formatında kayıt altına alınmıştır. Kamera soruşturma oturumunu ve her bir katılımcıyı net bir şekilde görmekte olup hâkim bir pozisyonda konumlandırılmıştır. Soruşturmalar kamera dışında iki farklı ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Söz konusu kayıt işlemleri katılımcı grubun gözlenme durumunun sınırlandırıcı etkisinden etkilenmemeleri amacıyla dikkat çekilmeden gerçekleştirilmeye çalışılmış olup söz konusu grubun araştırma ortamına oryantasyonunun bulunması veri toplama sürecinde avantaj sağlamıştır. Soruşturan grup verilerin olduğu gibi alınması amacıyla oturumun iletişimsel kuralları bağlamında bilgilendirilmesi yapılmış olup veri güvenilirliğini olumsuzlayacak bir durum yaşanmamıştır.

Araştırma Bağlamında Kullanılan Veri Analizi Kataloqları

Araştırma uygulamaları bağlamında yürütülen soruşturmalarda kolaylaştırıcı söylemlerinin nasıl konumlandığı, ne türden akıl yürütmelere katkı sağladığı ve soruşturma bağlamında diyalog sürdürülebilirliğini hangi ölçüde sağladığı sorunsallığında ele alınıp söylemsel hamlelerin kalitesi ve akıl yürütme kalitesinin betimlemesi yapılmış olup bu temelde Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu ve Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu veri analiz sürecinde referans olarak alınmıştır. Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu Mercer (2010) ve arkadaşları tarafından oluşturulmuştur. Söylemsel hamlelerin türlerini 10 kategori, 34 alt kategori ve yaklaşık 200 analitik alt koddan oluşmaktadır. Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğuyla öğretmenin sınıfında gerçekleşecek ve öğretmen hamlesi olarak belirlenecek cümleler geniş bir şekilde analiz edilebilir (Soysal, 2019). Bu hamleler, bilgi sağlayıcı ve değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştire hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme

hamleleri, isimlendirme hamleleri ve çıkarımda bulunma hamleleridir. Bu temelde araştırma uygulamalarında ifade edilen söylemsel hamle türleri, alt kategorileri ve örnekleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Söylemsel hamleler kodlama kataloğu

Üst Kategoriler	Alt Kategoriler
Bilgi Sağlayıcı- Değerlendirici (BSD)	Rasyonel bilgi parçacıkları sunma
	Yumuşak değerlendirme
	Değerlendirme-bilgilendirme
	Direkt değerlendirme
	Reddetme
Gözle- Karıştır- Tahmin Et (GKT)	Boşluğu doldurmaya yönlendirme
	Basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme
	Basit tahmin yapmaya yönlendirme
	Basit gözlem yapmaya yönlendirme
İletişimsel Hamleler (İLE)	Derinleştirmesini isteme
	Açıklaştırma/netleştirmesini İsteme
	Yeniden yapılandırma
	Somutlaştırma
İzleme Hamleleri (İZL)	Meta-söylem geliştirme
	Odaklama
	İzleme (tip-1: anlık)
	İzleme (tip-2: ileriye dönük)
	İzleme (tip-3: geriye dönük)
	Özetleme(sınıflandırma)
	Seçme-eleme
İddia-fikir değişimini sorgulama	

Değerlendir-Yargıla-Eleştir (DYE)	Değerlendirmeye yönlendirme (öğrenci söylemi)
	Değerlendirmeye yönlendirme (Durum temelli)
	Değerlendirmeye yönlendirme (öğretmen söylemi)
Çeldirme Hamleleri (ÇEL)	Çeldirme (şeytanın avukatı rolü oynama)
	Öğrencilerin bir diğer öğrenciyi çeldirmesini ödüllendirme. İzleme ile çeldirme
Delillendirme Hamleleri / Çıkarımda Bulunma Hamleleri (DEL / ÇIK)	Delil kullanımını pekiştirme
	Delil temelli akıl yürütmeye zorlama
	Metin içi atıf yapmaya zorlama
	Bağlantılı düşünmeye zorlama
	Etiketleme yaptırma
	Sonuç çıkarımına yönlendirme

Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu Educational Assessment Journal (2010) özel sayısında Brower ve arkadaşları tarafından geliştirildi. Bu çalışmalar akıl yürütmeyi (Veri + Akıl Yürütme = Delil) şeklinde oluşturulmuştur. Akıl yürütme 4 düzeyde kategorilendirilmiştir. Bunlar: Desteklenmemiş, Olgusal (Totolojik Söylemler), İlişkisel ve Kural Temelli Akıl Yürütmeler (Tümevarım- Tümdengelim-Analoji)'dir. Araştırma bağlamında akıl yürütme düzeyi ve örnek cümleleri tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Akıl yürütme düzeyi kodlama kataloğu örneği

Akıl Yürütme Düzeyi	Düzy Çerçevesi
Desteklenmemiş	Akıl yürütme yok ya da totolojik söylemler
Olgusal	Söylemin veri betimiyle sınırlı olması
İlişkisel	Veride olmayan düşüncenin nitel ya da nicel hipotezle temellendirilmesi
Kural Temelli	Tümevarımsal, Tümdengelimsel, Analoji

Araştırma bağlamı P4C uygulamalarının temellendirilmesinde sınıf içi söylemsel hamleler, monolojik ve diyalojik süreçler, biliş kategorilerinin eklenmesi en temelde söylemin bilişsel bağ oluşturması amacıyla belirlenmiştir. Bu temelde söylem-biliş ve öznelere arası bağın oluşması üst düzey akıl yürütme süreçlerinin oluştuğuna işaret eder ve sınıf içi söylemsel hamleler anlamın ortak inşası sürecine işaret eden monolojik ve diyalojik süreçlerin eş güdümünü çerçeveslendirir. Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu ve Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu araştırma bağlamında eklenmesi P4C soruşturmasında söylemsel hamle türünün bilişte açtığı alanda yürütülen aklın düzeyine yönelik olarak tasarlanmıştır.

Söylemsel hamle türlerinin monolojik olması öğrenenlere ait söz konusu kavramsal profilin öğretici tarafından açıklanması, değerlendirilmesi, gerektiğinde bilimsel normlar dâhilinde bilgi sağlanması ve en temelde öğrenen kavramsal profiline yönelik tek başına kullanıldığında yapı iskelesi oluşturma işlevlerine ket vuran kapalı iletişimi çerçeveslendirirken, diyalojik hamleler öğretici kavramsal profilinin öğrenen kavramsal profiline yönelik anlamın netleştirilmesi, derinleştirilmesi, öğrenen konseptlerinin eş değerlendirmeye açılması, sınıf içi iletişimin sağlanması, kolektif inşa sürecinin sağlanmasını ve yürütülmesine yönelik açık uçlu yaklaşımı çerçeveslendirir.

Veri Analizi

Veri analizi süreci video ve ses kayıtlarının deşifresi ve deşifre içeriklerinin karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kayıt formları içerik açısından eş değer ve netlikte olup veri güvenilirliği objektif şekilde deşifre edilmiştir. Deşifreler sözel veriler çerçevesinde yapılmış olup sözel olmayan veriler, içerik sunumları vb. kodlama dışı kabul edilmiştir. Veri analizi sosyokültürel söylem analizinin bir kolu olan *sistemik gözlem* yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir.

Sistemik gözlem araştırma verilerinin analizinde *kodlama*, *sayma* ve *oranlama* şeklinde ve sırasıyla yapılmıştır. Söz konusu sıra hem söylemsel hamleler hem de akıl yürütme düzeyi için takip edilmiştir. Kodlama sürecinin amacı kolaylaştırıcı ve katılımcı söylemlerinin ve katılımcı akıl yürütme düzeylerinin ayrıştırılmasına hizmet ederken, söz konusu kodlama her bir söylemin alt koduyla nitelendirilebilmesini sağlamıştır.

Kolaylaştırıcı üç uygulama dâhilinde 163 söylemsel hamle, katılımcı grup kayıtlar dâhilinde 415 akıl yürütme becerisi sergilemiştir. Bu hamlelerin 14 tanesi kodlama dışı olarak kategorilendirilmiştir. Sayılan bu hamleler işaret ettikleri üst ve alt kod ölçeğinde semantik referansla sınıflandırılmış olup üst kategori ve alt kod nicel betimi belirlenmiştir. Söylemsel hamleler SHKK, akıl yürütme becerileri AYKKK normlarıyla semantik örtüşme çerçevesinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Söylemsel Hamle Analizi

Bu araştırmanın amacı P4C yaklaşımı dâhilinde yürütülen öğrenme-öğretme ve kavram inşa sürecinde kolaylaştırıcının başvurduğu söylemsel hamlelerin türlerinin uygulama verileri ışığında nitel olarak söylem analiziyle kodlanması ve oluşan üst söylem kategorisi ve alt kodunun uygulama bağlamlarında ortaya çıkan akıl yürütme düzeylerine ilişkin etkisinin nitel olarak betimlenmesidir. Araştırma uygulamalarında ortaya çıkan söylemsel hamleler ve bunların kullanımına bağlı olarak oluşan akıl yürütme düzeylerinin kısmi içerik örnekleri söylemsel hamle ve akıl yürütme düzeyi bağlamlarında ayırık analizler dâhilinde kesitler halinde verilmiştir.

T.1: Ama biz yalnız değiliz ki onların da fikirleri var. (Yumuşak Değerlendirme)

T.2: İstemek de yapmak değil midir? // İstemedenden özgür olabilir miyiz? (Çeldirme / Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

T.3: Ama biz insanlar da bir gün ölmeyecek miyiz? // Biz bunu biliyoruz, doğru mu? // O zaman biz şimdi özgür değil miyiz? [Yumuşak Değerlendirme / Değerlendirmeye Yönlendirme (Öğretmen Söylemi) / Çeldirme]

S.1: Onlar daha fazla yaşadıkları için özgür. (İlişkisel)

T.4: Neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.2: Çünkü onlar istediklerini yapıyorlar. (İlişkisel)

BSD hamle türü araştırma uygulamalarında gerektiğinde rasyonel bilgi aktarımı, yumuşak değerlendirme, değerlendirme- bilgilendirme, direkt değerlendirme, reddetme ve boşluğu doldurmaya yönlendirme alt kodlarının işaret ettiği semantik bağ aracılığı ile gerektiğinde bilgi aktarma, yapılandırılmış teorik çerçeveler sunma, kavramsal profili destekleme ve öğrenenlerin kavramsal profillerini öğrenen kavramsal profili ölçeğiyle değerlendirme amacıyla öğretici tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda BSD hamle türü monolojik tek taraflı bir karaktere sahiptir. Sınıf içi epistemik otorite bileşenlerinde yetkiyi öğreticide tutan söylemsel hamle türünü belirtir. P4C soruşturmaları bağlamında gerçekleştirilen 164 hamlenin 1,8'i BSD hamle türü olarak kategorilendirilmiştir. BSD hale türünün *tek başına* büyük oranlarda gerçekleştirilmesi sınıf içi bölünmüş epistemik otorite paylaşımını sekteye uğratması, öğrenen kavramsal profillerini söndürmesi üst düzey akıl yürütme basamaklarını sağlamasından kaynaklı tercih edilmemiştir. Ancak bu hamlenin diyalogda görüleceği üzere *diyalojik hamle türünün yedeği- gölgesi olarak kullanılması* sınıf içi epistemik otorite paylaşımını, kavramsal profiller arası bağ ve kavramsal inşa sürecine olumlu katkılar sağlaması durumu belirginleşmiştir. Kolaylaştırıcı “T.2: İstemek de yapmak değil midir? // İstemeden özgür olabilir miyiz?” hamleleri BSD söylemsel hamle kategorisinin yumuşak değerlendirme alt kodu bağlamında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu söylemsel hamle öğrenen kavramsal profiline yönelik monolojik ve diyalojik süreçlerin eş sergilenme süreçlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretici kavramsal profilinin kavram inşa sürecinde eş oluşturucu statüsünde kalmasını öngörür. BSD söylemsel hamle türlerinin düşük aranda sergilemesi sınıf içi diyalojik etkileşim süreci açısından en temel istendik durumdur.

GKT söylemsel hamle türleri öğrenen kavramsal profillerine dair basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme, basit tahmin yapmaya yönlendirme ve basit gözlem yapmaya yönlendirme alt kodları bağlamı ile çerçeveselendirilmiş diyalojik hamle karakterini barındırmaktadır.

T.1: Herakles Atlas'ın teklifini kabul etsin mi, etmesin mi? (Basit karşılaştırmaya yönlendirme)

T.2: Ne dersiniz Atlas geri dönecek mi? (Basit Tahmin Yapmaya Yönlendirme)

S.1: Hayır. Çünkü o yalan söyleyecek bence, çünkü geriye dönerse bir daha o gökyüzünü almak zorunda kalacak. (İlişkisel)

T.3: Ne dersiniz? // Bir sorumluluğunu aldığımız bir insan başka sorumluluklarını da başkasına vermek ister mi istemez mi? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme / Basit Tahmin Yapmaya Yönlendirme)

Öğretici GKT hamlelerini kavramsal profilin projeksiyonunu ve sınıf içi diyaloglarda ortaya çıkan durumlarla ve farklı fikir ve görüşlerle ilgi gözlem yapmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Diyalogda görüleceği üzere duyuşal verilerin imgelem düzeyine çekilmesi, olgusal gözlem yapması ve farklı projeksiyonların takip edilmesi amacıyla, “T.1: Herakles Atlas’ın teklifini kabul etsin mi, etmesin mi, Ne dersiniz? // Bir sorumluluğunu aldığımız bir insan başka sorumluluklarını da başkasına vermek ister mi istemez mi?” hamlelerini sergilemiştir. Bu temelde anlamın inşası için kavramsal müzakere süreçlerine öğrenenin aktif katılımı sağlamak, ortaya çıkan farklı dil-söylem yansımalarına dikkat çekmek ve bunların anlaşılmasına yönelik anaför ve metafor arasında gidip gelme süreçlerinde söz konusu hamleleri gerçekleştirmiştir. P4C soruşturmaları bağlamında gerçekleştirilen 164 söylemsel hamlenin %4,21’i GKT hamlelerinden oluşmaktadır.

İLE hamle türleri öğrenci söylemini derinleştirilmesi, açıklanması, yeniden yapılandırılması ve somutlaştırılmasını temellendiren alt kodlardan oluşmaktadır. Öğretici İLE hamleleriyle öğrenenlere ait kavramsal profilin semantiğini netleştirmek, diğer öğrenenler açısından anlaşılmasını sağlamak, öğrenen kavramsal profilini kendi içinde ve soruşturma ağı dâhilinde şeffaflaştırmak, anlaşılması için yeniden yapılandırmak ve bu temelde fikirler arası geçişi ve fikir değişimini olağan kılmak amacı taşıyan *diyalojik* hamle türüdür. Bu hamle türlerinin örtük amacı kavramsal profil dahilinde gömülü anlamları ortaya çıkarmak, ortaya çakan semantiğin soruşturan grupça anlaşılmasını sağlama amacı taşımaktadır. Soruşturma grubu kavramsal profil müzakeresinin sağlıklı bir şekilde başlaması, devam etmesi ve sonlandırılması ayrıca bir kavramsal profilin bir başka kavramsal profille yansıma, yadsıma ve genişletme emareleri ile belirginleşen etkisinin güncel tutulması amacıyla İLE hamleleri gerçekleştirilmiştir.

T.1: Neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.1: Ok yaydan çıktı çünkü. (İlişkisel)

S.2: Bence güvenir, çünkü Atlas Herakles'e gökyüzünü taşımasını söyledi, Herakles de bunu yerine getirdi. (İlişkisel)

T.2: Peki birisi kendisine ait olan bir görevi bizim yapmamızı istediğinde bu bizim güvenimizi sarsacak bir şey midir? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.3: Bence sarsar, çünkü bir daha güvenirse aynıını yapar diye kaygılanırız. (İlişkisel)

S.4: Bence de sarsar, çünkü onun aynıını bize de yapsa güvenimiz azalabilir. (Olgusal)

T.3: Öğretmen girdi sınıfa ve dedi ki; ben sorumluluğumu arkadaşına devrediyorum, ben oturacağım arkadaşınıza devrediyorum, sorumluluğumu o anlatsın. // Bu sizin öğretmeninize olan güveninizi değiştirir mi? (Somutlaştırma / Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme)

S.5: Değiştirir. (Desteklenmemiş)

T.4: Nasıl değiştirir? (Derinleştirmesini İsteme)

S.6: Şimdi ne anlatacağını bilmiyor, anlatamaz. Öğrenemeyiz. Bunun için de güvenmeyiz. (İlişkisel)

S.7: Güvenemeyiz çünkü zaman geçtikçe diğer başka işlerini de başkalarına yaptırabilir. (İlişkisel)

T.5: Ne dersiniz? // Bir sorumluluğunu aldığımız bir insan başka sorumluluklarını da başkasına vermek ister mi istemez mi? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme / Basit Tahmin Yapmaya Yönlendirme)

S.8: İsterdim vermeyi sorumluluklarımdan kurtulurdum. (Olgusal)

S.9: Ben istemezdim çünkü o bizim sorumluluğumuz, bizim görevimiz bizim onu yerine getirmemiz lazım bunları başkalarına yük edersek başkalarını üzmüş oluruz. (İlişkisel)

T.6: Sorumluluklarımızı başkalarına devretmemiz onları üzer mi üzmez mi? [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

S.10: Üzer ama kendisi istiyorsa zorla verirsem mutsuz olur kendisi isterse mutlu olur. (İlişkisel)

T.7: Ne dersiniz? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.11: Bence gönüllü olarak alırsa da mutsuz olur çünkü o insana zarar vermiş olur. O insanın sorumluluk sahibi olmasını engeller. (İlişkisel)

T.8: Ne diyorsunuz iki farklı görüş var? // İsteyerek de olsa istemeyerek de olsa birinin sorumluluğunu aldığı anda insan mutsuz olur, diyor bir arkadaşınız. Diğer arkadaşınız da “isteyerek alırsa sıkıntı yok ama istemeden alırsa mutsuz olur” diyor. [İzleme (tip-1: anlık) / Odaklama]

S.12: Bence böyle Atlas kabul edecek, çünkü ona elmaları getirdi ya Herakles de gitmez diye düşünür, şey alır işte. (İlişkisel)

T.9: Atlas elmaları getirdiği için Herakles güvenir diyorsun? // Kabul edecek diyorsun yani? (Yeniden Yapılandırma)

T.10: Peki biz şu soruyu sormuştuk: Bir kez hayal kırıklığına uğradığımızda bir kere daha şans vermeli miyiz, yoksa vermemeli miyiz? // Bir daha güvenmeli miyiz, güvenmemeli miyiz o kişiye? // Şimdi sizce Atlas Herakles’e güvenebilir mi? [İzleme (tip-3: geriye dönük) / İzleme (tip-3: geriye dönük) / Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

T.11: Yani Atlas Herakles’e güvensin mi? (Yeniden Yapılandırma)

S.12: Güvensin. (Desteklenmemiş)

T.13: Neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.13: Bence kabul etmesin, çünkü mesela taşırken yoruldu diye onun eline verir kaçır. Sonra da elmaları alır kaçır. (Olgusal)

T.14: Evet, arkadaşımız Herakles’in kaçacağını düşünüyor. (Odaklama)

Öğretici İLE hamleleri bağlamında diyalogda belirtilen bu hamlelerin işret ettiği alt kodun amaç, işlev ve semantiği açıklaştırma / netleştirme isteme, derinleştirmesini isteme ve yeniden yapılandırma niteliğindedir. Söz konusu nitelikler öğrenen söylemine yönelik “nasıl, neden ve bunu demek istiyorsun?” formunda gerçekleştirilmiş yeniden yapılandırma, “neden böyle düşündüğünü anlatır mısınız?” formunda açıklamaya yönelten kavramsal profilin billurlaşma yönetimi ve “Neden böyle düşünüyorsun, sana katılmayan birini nasıl ikna edersin, başka?” formundaki derinleşme

bağlamı soruları söz konusu söylemsel hamle türünün karakteristik alt kod pratikleri olarak öğretici tarafından sergilenmiştir. Ayrıca “*peki sizin hiç bebeklik fotoğrafınız var mı, bir düşünün bakalım?*” formunda beliren somutlaştırma örneği İLE hamlelerinin bir diğer alt koduna örnek oluşturmuştur. Bu temelde kavramsal profilin etkileşeceği somut durum ortak soru üretimi ve eş episteme durağı ve ya metafor etrafında toplanmayı kolaylaştırmıştır.

Öğretici ve grup diyalogu birçok farklı kategoride söylemsel hamle barındırdığı açık bir durumdur, fakat burada metin içi durumla başlayıp bir somutlaştırma pratiği olan metaforla devam edilmesi soruşturan grubun anafordan metafora geçişi, metnin alt anlam ve kavramların ortaya çıkışını sağlayan söylemsel hamleye dair açık bir örnek oluşturmaktadır. Bu temel ve önemle İLE hamleleri bütün soruşturmalar çerçevesinde gerçekleştirilen 164 hamlenin %57,22’sini oluşturmuştur.

İZL hamleleri meta söylem geliştirme, odaklama, izleme (tip-1: anlık), izleme (tip-2: ileriye dönük), izleme (tip-3: geriye dönük), özetleme ve fikir değişimini sorgulama alt kodlarıyla çerçeveselendirilmiştir. Bu söylemsel kategori bağlamındaki hamleler soruşturmada öğrenenlerin soruşturma dil-söylem verileriyle üst düzey bilişsel bağ kurmaya yönlendirme, her bir öğrenen kavramsal profilini algılama, anlama ve kavramsal profille bilişsel ilişkide kalma ve kendi kavramsal profillerini pazarda görme durumunu sağlama amacını taşımaktadır. Bir başka şekilde kavramsal profiller arası diyalaktığın organizasyonunu sağlama işlevini üstlenen İZL hamleleri ortaya çıkan kavramların soruşturma odağı haline getirilmesini de sağlamıştır.

T.13’te İZL söylemsel hamle tür ve alt kodları örnekleri verilmiştir. Odaklama, örneğinde kavramsal profillerin bir öğrenen kavramsal profili etrafında toplanması ve müzakere odağını belirlenmesi amacını taşıırken, İzleme (tip-3:geriye dönük) hamlesi ifade edilmiş kavramsal profil odaklarını zamanda ileriye çekip mevcut kavramsal profil ilişkiler zemininde inşaya dahil etme amacını taşır ve İzleme(tip-1: anlık) ise anlık müzakere dahilindeki kavramsal profilin semantik sabitlenmesini sağlamak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma uygulamalarında gerçekleştirilen 164 söylemsel hamlenin %12,04’ü İZL hamlelerinden oluşmaktadır.

DYE hamleleri değerlendirmeye yönlendirme (öğrenci söylemi), değerlendirmeye yönlendirme (durum temelli) ve değerlendirmeye yönlendirme (öğretmen söylemi) olmak üzere üç alt koddan oluşmaktadır. DYE söylemsel hamleleri araştırma uygulamalarında kavramsal profil müzakerelerinin öğrenenlerin öznelinde yürütülmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Öğrenenin soruşturma bağlamında olan veya süreç içinde ortaya çıkan ve kendi kavramsal profili, öğreticinin kavramsal profili ve olgu/durum temelli referanslarla değerlendirilmesini, kendisini müzakere otoritesi olarak görmesine işaret etmektedir. Bu temelde diyalojik bir müzakere sürecinin en temel emarelerinden biri olarak belirlemiştir. Kendi kavramsal profiline yönelik oluşan itirazlara yönelik öz bilişsel savunmayı, öğrenen söylemi kriterliğinde oluşan müzakere sürecinde *epistemik bariyerin* aşılması ve metin/durum temellinde konuşulan kavramsal profil ağı içerisinde bağlantılı düşünme süreçleri tasarımına hizmet eden temel bir söylemsel kategori olarak DYE, P4C yaklaşımında en temel söylem pedagoji pratiği olarak belirginleşmiştir.

T.1: Arkadaşımız diyor ki, onu doğru yola sevk edebilir ona şans veriyor olmamız. // Ama başka arkadaşımız da diyor ki, hayır bir kere yaptıysa yine yapar, başka bir şansa gerek yok. // Ne düşünüyorsunuz bu konuda? [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi) / Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi) / Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme]

S.1: Bence bir şansa gerek yok, öyle alıştı mı bizi bırakıp mesela ona bir şans vermeyince başka insanlara da yapabilir. (İlişkisel)

T.2: Peki sizler ne düşünüyorsunuz? // Güvenmeli miyiz bizi bir kez hayal kırıklığına uğratan birine, yoksa güvenmemeliyiz? [Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme / Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

S.2: Güvenmemeliyiz çünkü tekrar yapabilir. (İlişkisel)

S.3: Bence etmesin çünkü Kral Herakles'i görevlendirmiş. (Olgusal)

T.3: Ne dersiniz? / Arkadaşınız diyor ki, kabul etmesin çünkü bu Herakles'e verilmiş bir görev. [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

S.4: Bence kabul etsin çünkü o onun görevini yapıyor öbürü de onun görevini, hem empati kurmuş olurlar birbirlerini daha iyi anlayabilirler. (İlişkisel)

T.4: Arkadaşınız, Nehir'in söylediğinin tam tersini söylüyor // dedi ki: Birbirilerinin görevlerini üstlenebilirler, böylece empati yapmış olurlar. Empati ne demek? [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi) / Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme]

Diyalogda görüleceği üzere öğretici “Arkadaşımız diyor ki, onu doğru yola sevk edebilir ona şans veriyor olmamız. // Ama başka arkadaşımız da diyor ki, hayır bir kere yaptıysa yine yapar, başka bir şansa gerek yok. // Ne düşünüyorsunuz bu konuda?” söylemsel hamlesiyle bir öğrenenin söylemini müzakereye açmıştır. Müzakereye açılan analiz başka bir öğrenenin “Bence bir şansa gerek yok, öyle alıştı mı bizi bırakıp mesela ona bir şans vermeyince başka insanlara da yapabilir” ifadesiyle devam etmiştir. “Ne dersiniz? // Arkadaşımız diyor ki ‘Kabul etmesin çünkü bu Herakles’e verilmiş bir görev.’ şeklinde bir önce ifade edilen DYE hamlelerinin bir yenisini sergilemiştir. ‘Bence kabul etsin çünkü o onun görevini yapıyor, öbürü de onun görevini, hem empati kurmuş olurlar birbirlerini daha iyi anlayabilirler’” şeklinde devam ettirilen öğrenen cevabı ilişkisel akıl yürütme düzeyinde bir analizle sonuçlanmıştır. DYE hamlelerinin öğrenen, öğretici ve olgu temelli söylemleri soruşturma ortamının değerlendirmesine sunma yönündeki karakteri iletişimsel, anlamın netleştirilmesi ve kavramsal diyalektiğin önünün açan bir karakteri meydana getirmektedir. Söz konusu temelde araştırma uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen 164 hamlenin 16,26’sı DYE hamlelerinden oluşmuştur.

ÇEL hamleleri çeldirme (şeytanın avukatı rolü oynama), öğrencinin bir diğer öğrenciyi çeldirmesini ödüllendirme ve izleme ile çeldirme alt kodlarından oluşmaktadır. Bu alt kodlar farklı frekansta gerçekleştirilmiştir. ÇEL hamleleri birbirine alternatif kavramsal profillerin öğretici tarafından organize edilmesine işaret eder. Öğrenenlerin kendi kavramsal profillerinde söylemleri aracılığıyla beliren kavramsal, epistemolojik ve olgusal çelişkilerin belirginleştirilmesi amacını taşır. Bu temelde öğrenene verilen mesaj alternatif dil-düşünsel sistemler dâhilinde kavramsal profilini genişletmesi için arayışa yönelmesidir. Öğretici bu temelde ÇEL hamlelerini sergilemiştir.

S.1: Öğretmenim arkadaşımız Odise özgür dedi, ama kendisini direğe bağlayınca özgür olmuyor ki ellerini ayaklarını hiçbir yerini kıpırdatamıyor? (İlişkisel)

T.1: Kendisini direğe bağlatan birisi neden özgür olsun ki? (Çeldirme)

S.2: Tamam da şimdi yani ama kendi isteğiyle yapıyor kendi, senin o dediğin asker mesela sirenlerin sesine kapılıyor (Sirenlerin sesinden etkileniyor). (İlişkisel)

S.3: Kendisi özgür olmak istiyor. (Olgusal)

S.4: Ama o özgür değil normal sirenlerin sesine kapılıp gidiyor. Kapılmasa belki gitmeyecekti. (İlişkisel)

T.2: Yani o isteklerinin peşine gittiği için mi özgür değil? (Yeniden Yapılandırma)

S.5: Evet. (Olgusal)

T.3: O zaman isteklerinin peşine gitmek bizim özgürlüğümüzü engeller mi? (Çeldirme)

S.6: İsteğinin peşine gitmiş ama o sesin peşine gidiyor. (İlişkisel)

T.4: İsteğinin peşine gitmiş olmuyor mu? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

Diyalogda gerçekleştirilen ÇEL hamleleri büyük oranda şeytanın avukatı rolünü oynama alt kodunda gerçekleştirilmiştir. “Kendisini direğe bağlatan birisi neden özgür olsun ki?” söylemsel hamlesi öğrenende bir önceki söylemi bağlamında özgürlükte öz bilinç kriterini açığa çıkarmıştır. Aynı temel ve kavramsal profil dönüşüm temelinde gerçekleştirilen “O zaman isteklerinin peşine gitmek bizim özgürlüğümüzü engeller mi?” söylemsel hamlesi belirlenimcilik bağlamında ifade edilen konseptte ulaşmıştır. ÇEL hamlesi öğretici kavramsal profilinden kaynaklanması yönüyle monolojik söylem tipine örnek oluştururken, ontolojik, epistemolojik ve kavramsal çelişkilerin giderilmesinde büyük işleve sahip olması yönüyle de diyalojik hamle karakterini taşımaktadır. ÇEL hamlelerinin İLE hamle türü ile eş güdümlü sergilenmesi soruşturma sürecinin diyalojik karakterini korumaktadır. Araştırma uygulamalarında gerçekleştirilen 164 söylemsel hamlenin 10,24’ü ÇEL hamleleri bağlamında gerçekleştirilmiştir.

DEL hamleleri delil kullanımını pekiştirme, delil temelli akıl yürütmeye zorlama, metin içi delile atıf yaptırma ve bağlantılı düşünmeye zorlama alt kodları dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Öğretici DEL hamlelerini gerekçeli düşünme amacıyla kullanmıştır. Araştırma bağlamında akıl yürütmenin temellendirilmesinde (veri + akıl yürütme = delil) kullanılan yaklaşım dâhilinde DEL hamleleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma bağlamında kullanılan 164 söylemsel hamlenin %1,2'si DEL hamlelerinden oluşturulmuştur.

Son olarak, ÇIK hamleleri sonuç çıkarımına yönlendirme ve etiketleme yaptırma alt kodları bağlamından oluşmaktadır. ÇIK hamleleri dâhilinde gerçekleştirilen etiketleme hamleleri, öğrenenlerin müzakere sürecinde kavramsal profillerinin analizinde ortaya çıkan olgu ve durumların betimlenmesi, isimlendirilmesi ve mevcut durumlar bağlamında genellemelere gidilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırma uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen 343 söylemsel hamlenin %1,45'ini oluşturmuştur.

T.1: Yani bizim güvenliğimizi tehlikeye atan şeyler özgürlük değil mi? / Sirenlere ulaşmak için denize atlayan asker özgür değil miydi? (Çeldirme / Metin İçi Delile Atıf Yaptırma)

S.1: Ama onun güvenliği için. (Olgusal)

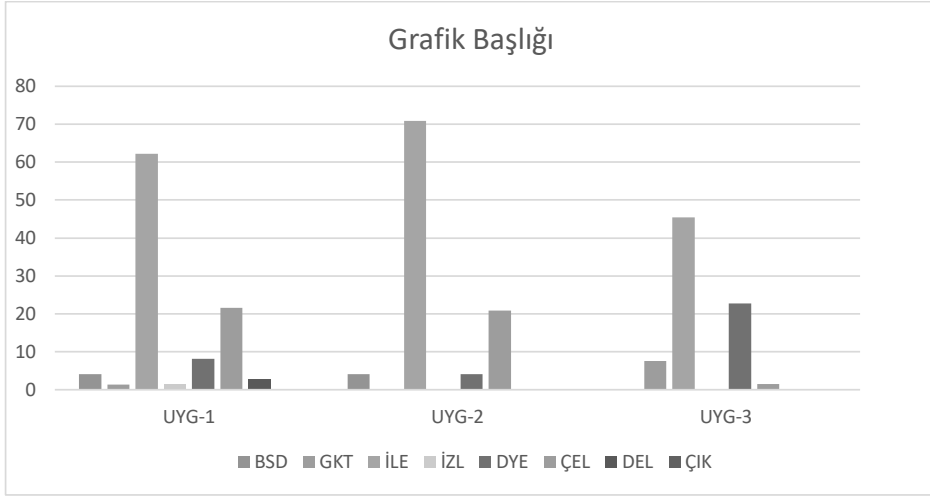
T.2: Ama arkadaşımız dedi ki, yaşamak özgürlük değil çünkü yaşadığımız sürece hep kurallar olacak ve biz bütün isteklerimizi yerine getiremeyiz. (Seçme - Eleme)

S.2: İsteklerimizi yerine getirirsek özgürlük olur ama bu kurallar var ve bazı kurallar arkadaşımızın dediği gibi güvenliğimiz için, bu kurallar bozulduğu için güvenliğimiz de bozuluyor ve çoğu zaman bu böyle oluyor. (İlişkisel)

T.3: Hikâyede kaç farklı kural var: başkasının belirlediği kural var, kendi belirlediklerimiz ve birlikte belirlediğimiz kurallar var. Kuralları birlikte yapmak özgürlüğümüzü engelliyor mu? (Bağlantılı Düşünmeye Zorlama)

Araştırma uygulamaları bağlamında öğretici tarafından yürütülen BSD, GKT, İLE, İZL, DYE, ÇEL, DEL ve ÇIK söylemsel hamlelerinin uygulama bağlamında oransal dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 1: Söylemsel hamle türlerinin uygulama bağlamı oransal dağılımı



SHKK bağlamında üst kategori ve kategorilerdeki alt kodlar araştırma uygulamalarında her biri farklı oranda uygulanmıştır. Söylemsel hamlelerin farklı oranda uygulanması uygulamalar bağlamında gerçekleşen akıl yürütme düzeyleri nicel oranları bağlamında yorumlanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Uygulama bağlamlarında gerçekleştirilen 164 hamlenin oransal dağılımı hiyerarşik olarak İletişimsel (%57,22), Değerlendir – Yargıla - Ele (%16,26), İzleme (%12,04), Çeldirme (%10,24), Gözle – Karıştır - Tahmin Et (%4,21), Bilgi Sağlayıcı - Değerlendirici (%1,8), DEL (%1,2) ve Çıkarımda Bulunma (%0) şeklindedir. İLE ve DYE hamleleri total bağlamda (%73,48) oranında sergilenmişken Uyg-1 (%69,33), Uyg-2 (%68,22), Uyg-3 (%83,33) oranlarıyla uygulamalar özelinde büyük çoğunluk oluşturmuştur. Buraya kadar yapılan analiz araştırma bağlamının “P4C uygulamalarında hangi tür ve çeşitlilikte söylemsel hamleler gerçekleştirilmektedir ve bunların sıklığı farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Bu temelde araştırma uygulamaları bağlamında yürütülen söylemsel hamle çeşitliliği ve oransal dağılımı betimlenmiştir. Bu oransal dağılımın söylemsel hamlelerin akıl yürütme düzeyine etkisi bağlamında objektif yorum oluşturulmaması durumu açığa çıkmıştır. Bu temelde her bir uygulama bağlamı üst düzey akıl yürütme düzeyi oransal sıralaması ile bu uygulamaların söylemsel hamle kategorilerinin oransal

frekansıyla ilişkilendirilmesi amaçlanan analiz bağlamında zorunlu bir betimleme ve ilişkilendirme gerekliliği doğurmuştur. Bu temel ve bağlamda araştırma uygulamalarında ortaya çıkan öğrenen akıl yürütme düzeylerinin analizi yapılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Akıl Yürütme Düzeyi Analizi

Akıl yürütme düzeyi kategorileri şablonu aracılığıyla araştırma uygulamaları bağlamında söylemsel hamlelerin oluşturduğu desteklenmemiş, olgusal, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütme düzeylerinin analizi için her bir düzeyin farklı bağlamları aşağıdaki gibidir.

Desteklenmemiş akıl yürütme düzeyi ifade edildiği üzere en temelde akıl yürütmenin olmayışına ya da totolojik söylemlere işaret etmektedir. Araştırma bağlamında ortaya çıkan desteklenmemiş akıl yürütme düzeyi örnek ve analizi örnekteki gibi yapılmıştır.

T.1: Söylediklerini bir daha düşünür müsün? “Kendi” diyorsun ama, başkasının düşüncesi değil! Bu üç gruptan hangisi kendi düşüncesini dinlemiştir.

S.2: Denize atlayan asker. (Desteklenmemiş)

S.3: Komutan bence. (Desteklenmemiş)

Olgusal akıl yürütme düzeyi verinin iddia ile birleştirildiği ve söylemin veri betimiyle sınırlı olması durumunda oluşan akıl yürütmeyi çerçeveledirir.

T.1: Peki o zaman, ben bilerek isteyerek kulaklarımı açmıyorum deseydi özgür olur muydu? (Çeldirme)

S.1: Özgür olurlardı. (Olgusal)

S.2: Öğretmenim bence denize atlayan daha özgür. (Olgusal)

Diyalogda öğrenen söylemi kolaylaştırıcı söylem verisiyle örtüşür bir bağlamda kullanılmış olup veriden çıkarımda bulunma söz konusu olmamıştır. Bu temelde akıl yürütme düzeyi olgusal olarak belirlenmiştir.

İlişkisel akıl yürütme düzeyinde biliş, veride olmayan bir değişken üretimi dâhilinde bir temellendirmeye gerekçelendirme gerçekleştirir.

S.1: Odise özgür çünkü kendisini direğe bağlatmış. (İlişkisel)

T.1: Peki neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.2: Bence kulaklarını açan asker çünkü meraklı olduğu için kendi düşüncesinin peşine gidiyor yani peşini bırakmıyor. (İlişkisel)

S.1 öğrenen yanıtındaki veride gömülü olarak bulunan bireyin öz bilinciyle yapması durumunu imleyen “kendi” kriterini temel olarak veriden hareketle üretmesi ilişkisel düzeyde akıl yürüttüğünün göstergesidir.

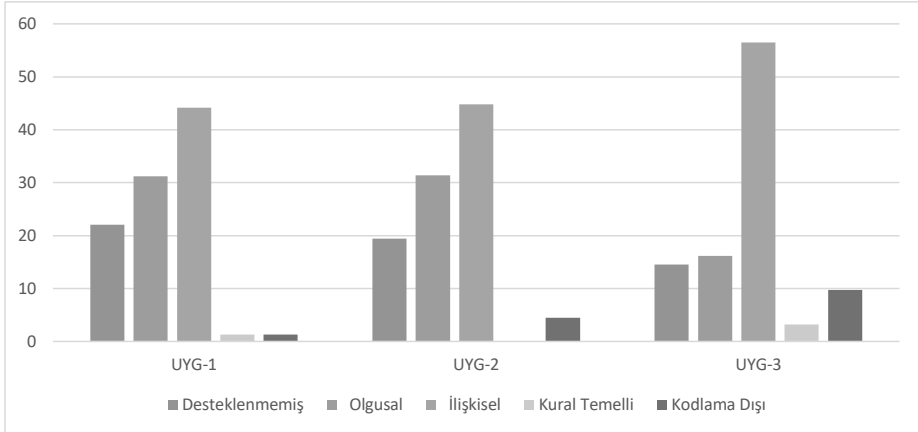
S.1: Öğretmenim ben arkadaşşıma katılmıyorum, bir şey söyleyebilir miyim? Şimdi ailesini özlemiyorsa bile dışarıyı özlüyor şu anda. (İlişkisel)

T.1: Peki bu mahkûm dışarıda olsaydı ve istediği her şeyi yapabilseydi, özgür olur muydu? (Çeldirme)

S.1: Hayır, çünkü bu seferde içeriye giremeyecek ama ikisi beraber olursa özgür olur. Okuldayız ve dışarıya çıkamıyoruz, e şimdi biz de burada dışarıyı özleyeceğiz doğal olarak okulda teneffüs olmazsa patlarız. (Kural Temelli)

Kural temelli akıl yürütme tündengelim, tümevarım ve analogi türlerinden oluşmaktadır. Her dedüksiyon geçerli değildir; ama her geçerli akıl yürütme bir dedüksiyondur. Analogi, A ve B'nin X gibi bir ortak özelliği, ayrıca A'nın Y gibi bir başka özelliği olduğunda B'nin de Y gibi bir özelliği olacağına varmaktır. Endüksiyonda, bazı olayların ve nesnelerin bir arada bulunmalarından, birlikteliklerinden hareketle, o olay ve nesnelerin bütünü hakkında bir sonuca varılmaktadır (Özlem, 2011: 43). Bu temelde tündengelim tümelden tikele, tümevarım tikelden tümele ve analogi ise tikelden tikele yönelik bir varım sürecidir. Araştırma uygulamaları diyaloglarında kural temelli olarak nitelendirilen kural temelli düzey örnekleri aşağıda verilmiştir.

T1 öğretici söylemine verilen yanıtta özgürlüğün mekân değişkeni ile sınırlandırılmayacağı temeli üzerinden hareketle farklı değişkenlerini “...ama ikisi beraber olursa özgür olur” şeklinde temelleştirmiştir. Kendi konumundan (tikelden) hareketle akıl yürütüp bir tümel dizaynına ulaşması kural temelli akıl yürütme olarak kabul edilmiştir.

Grafik 2: Uygulama bağlamında akıl yürütme düzeyi dağılımı

Araştırma bağlamında desteklenmemiş, olgusal, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütme sınıflandırmaları, düşük, orta ve yüksek düzey şeklinde hiyerarşik bir etiketle konumlandırılmıştır. Desteklenmemiş akıl yürütme düşük düzey, olgusal akıl yürütme orta düzey, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütmeler ise yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır. Uygulamaların yüksek düzey akıl yürütme süreçleri bağlamında sıralaması Uyg-3 (%9,67), Uyg-1 (%45,46) ve Uyg-2 (%44,77) şeklindedir. Bu temelde araştırma uygulamalarının üst düzey akıl yürütme oranları ve uygulamalarda gerçekleştirilen söylemsel hamle türleri frekansı oransal karşılaştırılması “P4C uygulamalarında sosyal (sınıf içi) müzakere (monolojik ve diyalojik) hamlelerin akıl yürütme ve kavram inşa etme süreçlerine katkısı hangi yön ve etkiye sahiptir?” sorusunun işaret ettiği temelde gerçekleştirilmiştir. İfade edilen amaç doğrultusunda analizin işaret ettiği ilişki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Üst Düzey Akıl Yürütme Oranı ve İLE-DYE Söylemsel Hamle İlişkisi

Uygulama	Üst D. Akıl Yürütme Oranı (%)	İLE-DYE S. Hamle Oranı (%)
Uyg-3	59,63	83,33
Uyg-1	45,46	69,33
Uyg-2	44,77	68,22

Tablo 4 bağlamında araştırma uygulamalarının Üst Düzey Akıl Yürütme Oranı ve İLE-DYE Söylemsel Hamle Oranını İlişki betimlemesi doğrusal ilişkisi temelinde varılacak temel noktalar şunlardır:

- 1.İLE hamlelerinin P4C soruşturmalarında büyük oranda sergilenmesi üst düzey akıl yürütmelerin ortaya çıkmasında ve kavram inşa süreçlerinin gerçekleştirilmesine yönelik katkısı büyük oranda vardır.
- 2.DYE söylemsel hamlelerinin İLE hamleleriyle eş güdümlü gerçekleştirildiğinde P4C soruşturmalarında anlamın kolektif müzakereyle oluşturulmasına yönelik olumlu katkısı nitelendirilebilir.
- 3.İZL ve ÇEL hamleleri akıl yürütme frekansı bağlamında oluşan söylem hiyerarşisi zemininde İLE ve DYE hamlelerinin yardımcı hamleleri konumunda betimlenmiştir.

TARTIŞMA

Söylem-biliş bağlamında tasarlanan araştırma uygulamalarının verileri ışığında tasarlanan P4C yaklaşımı bu araştırmaya özgüdür. Bu temelde araştırmanın söz konusu yaptığı “P4C uygulamalarında hangi tür ve çeşitlilikte söylemsel hamleler gerçekleştirilmektedir ve bunların sıklığı farklılaşmakta mıdır” ve “P4C uygulamalarında söylemsel hamlelerin akıl yürütme ve kavram inşa etme süreçlerine katkısı hangi yön ve etkiye sahiptir” soruları, söylemsel hamle betimlemesi sonucunda oluşan söylem nitelikleri ve frekansları, akıl yürütme düzeyleri ve söylemin bilişe dair etki ilişkisi betimlenmesiyle temel bir zemin oluşturulmuştur.

Söylemsel hamle en temelde kavramsal profil ilişkisini belirleyen bir pratiktir. Sınıf içi bağlamda öğretici ve her bir öğrenenin aynı konulardaki

kavramsal profil farklılığı tartışmanın, çelişkinin ve müzakerenin varlığı ile tespit edilebilir bir durumdur. Denk *kavramsal profiller ekosisteminde* söylemin bir işlevi olmayacaktır. Söz konusu kavramsal profil ekosistemine farklı bir kavramsal profil girene kadar. Bu temel görüngüden hareketle temellendirilen P4C pratiğinde kolaylaştırıcı ve soruşturan topluluk etiketlendirmeleri temel olana işaret etmektedir. Bu temel farklı kavramsal profillere sahip soruşturan topluluk üyelerinin ortak bir kavram, olgu veya çelişki etrafında müzakere arayışlarını betimler (Soysal, 2019c). Bu arayışa eşlik eden en temel fenomen söylemdir. Araştırma uygulamalarında üst kategori bağlamında sekiz olan söylem türleri, 33 alt kod oluşturmuştur. Söylemsel hamle türlerinin her birinin araştırma bağlamındaki işlevi, kullanım amacı ve etki ettiği akıl yürütme düzeyi verilerin analiziyle belirginleştirilmiştir. Analizler ışığında belirginleşen söylemsel hamleler bilgi sağlayıcı ve değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştire hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme hamleleri, isimlendirme hamleleri ve çıkarımda bulunma hamleleridir. Bu bağlamda (Soysal, 2009a) billurlaşan söylemsel hamle karakterleri ile kategorik anlamda örtüşmektedir.

BSD hamleleri gerektiğinde bilgi aktarma, yapılandırılmış teorik çerçeveler sunma, kavramsal profili destekleme ve öğrenenlerin kavramsal profillerini öğrenen kavramsal profili ölçeğiyle değerlendirme amacıyla öğretici tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenenin kendi “mikro” didüsyonel çevresinden edindiği kavramsal profilinin bilimsel normları çerçevelendiren öğretici kavramsal profiline yönelik bilgi talebinin karşılandığı söylemsel hamle karakteri olarak billurlaşan BSD hamleleri öğreticinin alet çantasında taşınması gereken bir söylem karakterini oluşturmaktadır. Söz konusu hamle türünün tek başına, büyük oranda kullanmasının işaret ettiği ve bu durumun ortaya çıkaracağı temel durumlar sınıf içi organizasyonel ve epistemik otoritenin öğreticiye teslim edildiği ve monolojik bilgi hegemonyası altında aktarım karakterini barındıran süreci meydana getirecektir. Bu temelde söz konusu hamlenin frekansının artması durumunun kavramsal sönmeye sonuçlanması ve bilişin bir başka bilişe tabi olmasının önünü açacaktır. İfade edilen durumun tersine BSD hamlelerinin kullanıldığı anı öğrenenin kendi kavramsal profilinin çeperine dayandığı durumlar olarak betimlemek yerinde olacaktır. BSD

türünün söz konusu edilen betimlemesi farklı araştırma (Soysal, 2019), çıktılarıyla da örtüşmektedir. Bu temelde söz konusu hamlenin alternatifi olabilecek diyalojik hamlelere yönelmek kavramsal profil dönüşüm süreci açısından olumlu katkılar sağladığı araştırma verilerinin analizleri arasındadır. Nitekim her bir söylemsel hamle kavramsal profilin dışarıya açılan bir penceresi olarak konumlandırılabilir.

Araştırma verileri ışığında nitelendirilen ve üst düzey akıl yürütme süreçlerinde etkisi belirlenen İLE, DYE, ÇEL ve İZL hamleleri diyalojik etkileşimin önünü açan hamlelerdir. Kavramsal profiller arası bağın oluşumunu salık veren diyalojik yaklaşım, soruşturan topluluk açısından bilişsel talep ve kavramsal bağ kurma motivasyonu oluşturan, kolektif inşa sürecine yönelik entelektüel dürtü ve sınıf içi örtük organizasyon aidiyetini temellendiren bir iletişim sürecini çerçeveledir. İLE ve DYE söylemsel hamleleri başta olmak üzere İZL ve ÇEL hamleleri de diyalojik yaklaşımın temel söylemsel bileşenleridir.

Söylemsel hamlelerin kavramsal dönüşüm sürecinin skalasını belirten fenomen, araştırma bağlamında akıl yürütme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Desteklenmemiş, olgusal, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütme türleri araştırma uygulamalarında farklı frekanslarda ortaya çıkmıştır. Uygulamalar bağlamında gerçekleştiren söylemsel hamle türleri ve akıl yürütme düzeyi arasındaki ilişki veri analiziyle belirginleşmiştir. Üst düzey akıl yürütme türleri olan ilişkisel ve kural temelli düzeylere eşlik eden söylemsel hamle türleri İLE ve DYE olarak belirlenirken, İZL ve ÇEL söylemsel hamle türleri yardımcı, açıcı, bilişsel organizasyon ve içeriğin belirginleştirilmesi bağlamlarında üst düzeyde akıl yürütmeye katkı sağlamıştır. İLE ve DYE hamle türlerinin öğretici tarafından yüksek oranda sergilenmesi üst düzey bilişsel çıktı sağladığı, Tablo 4'ün betimlediği ilişkisel durum ile anlaşılabilir kılınmıştır. Uyarıcı sunumu ile başlayan soruşturma süreci, farklı kavramsal profillerin kaotik buluşmasından söylemsel hamleler aracılığı ile düzene ulaşması ve söz konusu düzen-kaos döngüsünü yöneten ve mevcut kavramsal profil karmaşasını düzene çeken entropi, öğretmenin söylemsel hamle süreçlerini yönetebilmesine işaret eder. Söylem analistleri Eduardo F. Mortimer ve Philips H. Scott, öğrenme ortamında gerçekleşecek etkileşimlerin

incelenmesi için analitik bir çerçeve geliştirmişlerdir. Bu çerçeve öğrenme ortamındaki söylemsel etkileşimlerin dört farklı katmanının olduğunu savunur ve bu katmanlar: etkileşimsiz- otokratik, etkileşimli otokratik, etkileşimsiz diyalojik ve etkileşimli-diyalojik olarak belirlenmiştir (Soysal, 2019c). Etkileşimsiz- otokratik katmanında öğretici-öğrenen arasında herhangi bir sosyal etkileşim yoktur ve sınıf öğretici söyleminin hegemonyası altındadır ve alternatif görüşlere yer verilmez. Bu katmanda BSD hamlelerinin monolojik karakteri hâkimdir. Diğer bir sınıf söylemi karakteri olan etkileşimli-otokratik basamakta öğreten- öğrenen arasında bir sosyal etkileşim söz konusudur, *ancak diyalogun öğrenme ortamında varlığı, öğretim sürecini diyalojik hale getirmez. Her diyalog, diyalojik bir hamle değildir.* Diyalojik hamlelerin en temel belirtisi alternatif görüşler dâhilinde kavramsal dönüşümlere ortam hazırlamasıdır. Etkileşimsiz-diyalojik basamakta ise sosyal etkileşimsiz, alternatif görüşlerin öğreten tarafından ifade edildiği süreci özetlerken; etkileşimli-diyalojik süreç ise alternatif görüş ve farklı kavramsal profillerin öznel arası bir zeminde tartışılmasına işaret eder. Söylemsel hamlelerin etkileşimli-diyalojik bir zeminde yürütülmesi üst düzey akıl yürütme süreçlerine de ortam hazırlayacaktır. İfade edilen durum diyalojik söylemsel hamlelerin eşlik ettiği araştırma uygulamalarına dair analizlerle de örtüşmektedir. Bu temelde İLE, DYE, İZL ve ÇEL hamlelerinin etkileşimli-diyalojik söylem karakteri formatında gerçekleştirilmesi kavramsal profil dönüşümü açısından önem teşkil etmekte olduğu belirginleşen temel bir durum olarak belirginleşmiştir. İLE, DYE ve İZL söylemsel hamle türleri (Soysal, 2019d) sınıf içi akıl yürütme kalitesine yönelik katkı nitelendirmesiyle örtüşmektedir.

Söylemsel hamlelerin etkileşimli-diyalojik bir formatta gerçekleştirilmesinin işaret ettiği en temel sınıf içi fenomenlerden bir diğeri de epistemik ve organizasyonel otorite durumlarıdır. Öğrenenin “mikro” kavramsal profilinin öğretime ait “makro” kavramsal profili karşısındaki yetkisinin *agorada* nasıl konumlandırılacağı epistemik ve organizasyonel otorite kavramlarının yeniden kurulumunu çerçeveledir. Öğretenin öz kavramsal profili dışında, öğrenenlere ait mikro sosyokültürel çevreden edindikleri kavramsal profillerin varlığını kabul ettiği ve bu farklılığı hiyerarşik bir perspektifle değerlendirmemesi durumunda belirginleşen

eş epistemik otorite konumlandırması, öğrenen merkezli içerik ve söylem tasarımının alt yapısını oluşturur. Bu yaklaşım etkileşimli- diyalojik müzakere karakterine uygun söylemsel bir bürokrasi yaratır. Bu bürokratik söylem dizaynında monolojik ve diyalojik söylem bağlamlarını içeren sınıf içi heterojen epistemik söylem karakterinin çerçevesindedir. Kavramsal profilin genişmesi, söylem nitelik ve frekansı, akıl yürütme, paylaşılmış epistemik ve organizasyonel otorite fenomenleri arasındaki eş güdüm ve diyalojik yaklaşımın varlığında mümkün olabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bağlamında gerçekleştirilen BSD söylemsel hamleleri öğretici merkezli, monolojik karakter barındırması bakımından, bir kavramsal dönüşüm tasarımı olarak temellendirilen P4C yaklaşımını açısından tek başına kullanıldığında sınıf içi etkileşimi asimetric halde bıraktığı belirlenmiştir. BSD hamlelerinin diyalojik söylemsel hamlelerin içeriğine sindirilmiş bağlamda kullanılması üst düzey akıl yürütme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı bu hamle türüne yönelik temel bir analizdir. BSD hamle türünün etkileşimli bir şekilde yürütülmesi durumunda da kısa ve desteklenmemiş öğrenen cevapları da mevcut analizi desteklemektedir.

Bir diğer hamle türü olan GKT söylemsel hamlesi karşılaştırma yapma, gözlem yapma ve tahminde bulunma süreçleriyle düşük düzey bilişsel talep potansiyeli taşımaktadır. Her ne kadar sınıf içi iletişimi artırma karakteri taşısa da bir önceki yönüyle BSD hamlelerinin düşük düzey akıl yürütme süreçlerindeki talebiyle yaklaşık nitelikte hamle türüdür. İfade edilen her iki hamlenin total gerçekleştirme oranı attıkça söz konusu uygulamalardaki üst düzey düşünme beceri frekansı düşmüştür. İfade edilen analizler ışığında her iki söylemsel hamle türünün düşük oranda gerçekleştirilme durumu kavramsal dönüşümü de olumlu etkilemiştir.

İLE söylemsel hamle türü kavramsal profile yönelik derinleştirme, açıklama, yeniden yapılandırma ve somutlaştırma alt kodları dâhilinde gerçekleştirilen bir söylem kategorisi olarak, kavramsal profilin netleştirilmesi, anlamın müzakere edilmesinde üst düzey bilişsel talep gerektirmesi, içsel ve sosyal iletişimi desteklenmesi açısından araştırma uygulamalarında %48,39 oranında çoğunluk oluşturmuştur. Söz konusu

hamlenin gerçekleştirilme yüzdesi ile üst düzey akıl yürütme arasında ki doğrusal ilişki yüksek bilişsel talep potansiyeli taşıdığı analizini netleştirmektedir. İLE ve DYE hamle türünün birlikte kullanım durumu araştırma bağlamında açık bir şekilde belirlenmiştir. Öğrenen kavramsal profilinin başka bir öğrenen kavramsal profili, öğretici kavramsal profiliyle çarpıştırılması, değerlendirilmeye açılması iletişimsel, semantik derinleşme ve fikir değişimi noktasında büyük önem taşıdığı belirlenmiştir. Öğreticinin epistemik bir otorite olarak öğreneni kabul etmesi durumunun netleştiği bir hamle türü olarak BSD, kavramın ortak müzakeresi noktasında büyük önem taşımaktadır. Araştırma verileri bağlamında üst düzey akıl yürütme süreçlerin büyük oranlarda olduğu uygulamalarda ÇEL hamlesi düşük frekans oluşturmuştur. Bu temelde öğrenen kavramsal profilinin çelişkiyle karşılaşması vizyonuna sahip bu hamle türü araştırma bağlamında İLE ve DYE hamle türünün düşük frekanslı yardımcısı olarak konumlandırılmaların üst düzey akıl yürütme süreçlerinin ortaya çıkmasında katkı sağlamıştır. ÇEL hamle türü bütün diğer hamleler gibi en temelde hem monolojik hem diyalojik karakter barındırmaktadır. Bu temelde öğretici kavramsal profilinin kavram inşası sürecinde kendini gösterdiği hamle türlerindedir. İZL hamle türü anlamın sabitlenmesi, düşünme üzerine düşünme ve soruşturma izleğinin belirlenmesi ve ortaya çıkan kavramsal profillerin öğrenen dikkatine sunulması bağlamların sergilenen diyalojik karakterde bir hamle türüdür. İZL hamle türü araştırma bağlamında ÇEL hamleleri ile yaklaşık oranda İLE ve DYE söylemsel hamle türlerinin destekleyicileri konumunda gerçekleştirilmiştir. Bu durum soruşturma ortamında iletişim ve anlam netliğinin açıkça dolaşmasını garanti altına alma durumunu sağlamış olası durumunu açığa çıkarmıştır. DEL hamle türü düşük oranda sergilenmiştir. Semantik izleğin oluşturulması amacıyla bağlantısal düşünmeye yönlendirme durumu P4c soruşturmaları bağlamı için önem oluşturmuştur. Söylemsel hamle türleri ve akıl yürütme kalitesine yönelik etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada her bir söylemsel hamlenin değişmez, determine edilmiş işlevinin olmadığı, söylemin semantik zeminde bağlamsal bir analiz gerektirdiği varılan nihai noktadır.

KAYNAKÇA

- Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel.
- Boyacı & Karadağ & Güleç, N. P. (2018). *Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve. Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (31), p:145- 173.
- Burr, V. (2012). *Sosyal İnşacılık. (2.Baskı)*, 4. (P. Arkoaç, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Bütün, M; Demir, S.B, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çotksöken & Tepe, Ç. T. (2013). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dorion, L.A. (2005) *Sokrates* (M. Demirtaş, Çev.) Ankara: Dost Yayıncılık
- Farouki, N. (2009). *İdea Nedir?* İstanbul: Say Yayıncılık.
- Hilal Çelik, H. E. (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-113.
- Lone, J. M. (2017). *Filozof Çocuk*. (G. Arıkan, Çev.), İstanbul: Sola Yayınları.
- Özlem, D. (2001). *Evenselcilik Mitosu ve Sosyal Bilimler*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Özlem, D. (2011). *Mantık*. İstanbul: NOTOS KİTAP.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Gökberk, M. (1985) *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Platon. (2016). *Devlet*. (F. Akderin, Çev.) Ankara: Say Yayınları.

- Searle, J. R. (2016). *Zihin Dil ve Toplum*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Soysal, Y. (2019). Fen Öğretiminde Öğretmenin Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Akıl Yürütme Kalitelerine Etkisi: Söylem Analizi Yaklaşımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 7(3)p: 994- 1032.
- Soysal, Y., Yılmaz-Tuzun, O. (2019e). Relationships Between Teacher Discursive Moves and Middle School Students' Cognitive Contributions to Science Concepts. *Research in Science Education*.
- DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09881-1>.
- Soysal, Y. (2019c). *Investigating the discursive interactions in the elementary Science classroom*. Elementary Education Online, 19(1), 1-17
- Soysal, Y. (2019). *Yükseköğretimde Öğretimin İlkeleri Üzerine Pedagoji Temelli Bir Söylem Analizi: Vygotskyci Perspektif*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Soysal, Y. (2018). Determining the mechanics of classroom discourse in Vygotskian Sense: Teacher discursive moves reconsidered. *Research in Science Education*, 1-25.
- DOI: <https://doi.org/10.1007/s1116>.
- Vygotsky, L.S. (2018). *Düşünme ve Dil*. (Burak Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi