

ALTERNATİF BİR YÖNTEM OLARAK KATILIMCI ÖĞRENME: ÇOCUKLARLA KENTSEL MEKÂN ÜZERİNE GERÇEKLEŞTİRİLEN YARATICI UYGULAMALAR

Ayşe Yılmaz¹, Seran Demiral²

Öz

Bu makale, çocukluk sosyolojisi alanından yola çıkarak çocukların toplumdaki sosyal aktörler olduğu düşüncesi çerçevesinde katılımcı öğrenmenin olanaklarını çocuklarla gerçekleştirilen yaratıcı yöntemler aracılığıyla araştırmaktadır. Kentsel mekân deneyimlerine odaklanan çalışma, çocukların öğrenme süreçlerini okul mekânının dışına taşıyarak geleneksel öğrenme yöntemlerine bir alternatif sunma amacı taşır. İstanbul'da bir ortaokulda farklı sınıflarda eğitimlerini sürdüren gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilen araştırma kapsamında çocukların kent mirası, kültürel miras, kamusal alan ve çevresel konulardaki görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Kültür mirası kavramını, kuşaktan kuşağa aktarılan bütün etnografik bileşenleriyle ele alan bir anlayış çerçevesinde, araştırmacılar bir sivil toplum kuruluşuyla iş birliği içerisinde çocuklarla haftalık periyotlarla bir araya gelerek yaratıcı metodolojiler aracılığıyla alternatif bir yöntem olarak katılımcı öğrenme süreci deneyimlemiştir.

Araştırma boyunca, yaşları 10 ile 14 arasında değişen 35 çocukla kent yürüyüşleri, müze ve park ziyaretleri; kentsel ve ekolojik mirasın çeşitli boyutlarını tartışma amacıyla görsel üretimler ile drama süreçleri; çocukların liderliğinde video-performanslar ve bütün bunlar odağında eleştirel düşünmeye dayalı "çocuklar ile felsefe" tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Çocukların bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen araştırma kapsamında İstanbul'un çeşitli mekânlarında, sanat odaklı aktiviteler ve dijital uygulamaların araçsallaştırılmasıyla kültürel miras konusu çocuklarla farklı yönleriyle tartışılmış, katılımcılar bireysel ve kolektif olarak eleştirel düşünme ve yaratıcı üretime teşvik edilmiştir. Bu çalışma, kentsel mekânda çocuklarla katılımcı öğrenme örneği teşkil etmesinin yanı sıra sosyoloji alanında çocuklarla birlikte araştırma gerçekleştirmenin olanaklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocukluk sosyolojisi, Çocuk katılımı, Kentsel mekân, Niteliksel yöntemler, Yaratıcı araştırma, Deneyime dayalı öğrenme

¹Arş. Gör. Bahçeşehir Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ayse.yilmazerten@eas.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6582-7840

²Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyoloji Bölümü; Yarı-zamanlı Öğr. Gör., Boğaziçi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, seran.demiral@boun.edu.tr

PARTICIPATORY LEARNING AS AN ALTERNATIVE METHOD: CREATIVE PRACTICES ON URBAN SPACE WITH CHILDREN

Abstract

This article explores the possibilities of participatory learning with children in urban spaces, based on the idea that children are social actors within society, drawing from the sociology of childhood. To this aim, it offers an alternative to traditional learning methods by taking children's learning processes beyond the boundaries of the school. The research, conducted with volunteer students from different classes in a secondary school in Istanbul, aims to reveal children's perspectives on urban and cultural heritage, public spaces and environmental issues. Within a holistic understanding of the cultural heritage, which encompasses various ethnographic components transferred from one generation to another, researchers collaborated with a CSO and engaged with children on a weekly basis through creative methodologies to explore participatory learning.

Throughout the research, 35 children aged between 10 and 14 participated in a variety of activities, including city walks, museum and park visits and engaged in creative processes, producing visual materials and video performances, all with the aim of discussing different aspects of urban and ecological heritage utilizing the "philosophy with children" approach. The research aimed to support children's individual and social development. In various locations in Istanbul, cultural heritage was discussed with children through arts-based activities and digital tools, encouraging each participant to engage in critical thinking and creative production both individually and collectively. This study not only exemplifies participatory learning with children in urban spaces but also highlights the possibilities of conducting research with children in the field of sociology.

Keywords: Sociology of childhood, Children's participation, Urban space, Qualitative methods, Creative research, Experience-based learning

GİRİŞ

Bu makale, katılımcı öğrenmenin olanaklarını çocuklarla kentsel mekân üzerine gerçekleştirilen yaratıcı uygulamalar aracılığıyla araştırmaktadır. Sosyal bilimler alanında çocukları merkeze koyan araştırmalar ülkemizde son on yıldır yaygınlaşmakta olsa da eğitim merceğindeki çalışmalar özellikle okul mekânına odaklanır. Çocukların gündelik hayatlarını geçirdikleri öncelikli mekânlar olarak okul, pek çok potansiyel barındırır da bu gibi çalışmalarda çocukların öğrenme mekânlarının okulla sınırlandığı görülmektedir. Zira öğrenme, okul dışında, çocukların gündelik hayatlarını geçirdikleri bütün mekânlarda, kullandıkları farklı araçlarla gerçekleşir (Bekerman, Burbules ve Silberman-Keller, 2006; Ellsworth, 2005; Smith, 2006). Okul mekânının eğitim ile özdeşleştirilmesi, okul kapısı dışındaki dünyanın bir öğrenme mekânı olarak görülmemesine yol açabilir (Kumpulainen, vd., 2010). Bu durum, çocukların kentle olan ilişkisini sınırlandırmakta ve kamusal bir alan olan kentin birer parçası olması önünde engel teşkil etmektedir. Günümüzde, bu duruma sebep olan faktörler arasında özellikle İstanbul gibi büyük ve kalabalık şehirlerde kentsel mekânın barındırdığı riskler ve güvenlik problemleri de sayılabilir (Paköz Türkeli, 2021). Söz konusu güncel riskler, bugünün aktif vatandaşları olan çocukların kentle kurdukları ilişkinin sınırlı kalmasına yol açar. Böylece kentin sunabileceği öğrenme ortam ve araçları çocuklar için gün geçtikçe erişilemez hale gelir.

Çocukların kentin kamusal alanlarından çeşitli sebeplerle uzaklaştırılması ise toplum nezdinde marjinalleştirilmelerine ve bu mekânlarda görünmez kılınmalarına sebep olabilir (Iveson, 2012). Halbuki dünya nüfusunun üçte birini oluşturan çocuklar (UNICEF, 2019), yaşadıkları kent ile etkileşim halindedirler; kamusal mekânları diğer canlılarla paylaşır, kentin kültürel alanlarıyla ilişki kurarlar. Bu etkileşim çocuklar için okul mekânının ötesinde kamusal ve katılımcı bir öğrenme ortamı sağlama potansiyeline sahiptir. Çocukların öğrenme ortamlarının okulla sınırlı kalması temel probleminden yola çıkan bu çalışma kent mekânının alternatif bir öğrenme ortamına dönüşmesinin olanaklarını sorgulamaktadır.. Bu amaçla, yöntem bölümünde detayları aktarılan çeşitli yaratıcı uygulamalar aracılığıyla, çocukların kent eksenindeki katılımcı öğrenme süreçlerine odaklanılmıştır. Araştırma, şu sorulara cevap vermeyi hedefler: Eğitimin okul sınırlarının dışına taşınması hangi teknikler vasıtasıyla mümkün olabilir? Kent mekânının katılımcı öğrenme için alternatif bir alana dönüşmesi nasıl sağlanabilir? Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımı, öğrenme sürecini nasıl etkileyebilir?

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda, çocukların kentsel mekânda katılımcı öğrenme süreçlerini anlamak amacıyla İstanbul'da bir saha araştırması planlanmıştır. 2022 yaz ayları süresince ön görüşmeleri gerçekleştirilen ve saha planlaması yapılan çalışma için Beşiktaş ilçesinde yer alan bir eğitim kurumuyla gerekli izinler alınarak iletişime geçilmiş ilk öğretim ikinci kademe öğrencisi olan gönüllü 35 çocukla etnografik bir araştırma yürütülmüştür (James, 2001; Harvey ve Lareau, 2020). Araştırmanın ana odağı olan katılımcı öğrenme süreçleri, çocukların kentsel mekân ve kültürel mirasla etkileşimleri ekseninde, çocuklarla birlikte kent-insan-kamusal alan arasındaki ilişkileri yorumlayarak ve kültürel mirasın korunmasına dair çocukların fikir üretmelerini sağlayacak bir ortam geliştirerek mercek altına alınmıştır. Çalışma, çocuklarla kentsel mekânlarda gerçekleştirilen dört buluşmaya paralel olarak dört tematik aşamadan oluşmaktadır. Bu temalar sırasıyla şehrin estetik ve sembolik simgeleri, kent-doğa ilişkisi, kent mekânının zaman içindeki değişim ve dönüşümü ve son olarak kentin kültürel ve sanatsal değerleridir. Çocuklar ile gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan yaratıcı yöntemlerin (Wulf-Andersen, vd., 2021; Hickey-Moody, vd., 2021) benimsendiği çalışmanın bu dört farklı aşaması için birbiriyle kesişen, iç içe geçen, çocukların önerileriyle şekillenen farklı tekniklerden yararlanılmıştır. Bunlar sırasıyla görsel üretimi, çocuklar ile felsefe yöntemi, yaratıcı drama uygulamaları, video performanslar ile saha gezileridir.

Katılımcı öğrenmeyi çocukların kentle etkileşimleri üzerinden ele alan bu çalışma, öğrenme sürecini okul mekânının dışına taşıyarak alternatif öğrenme olanaklarını oluşturması bakımından özgün bir nitelik taşımakta, çocukluk ve eğitim sosyolojisinin kesişimde konumlanarak sosyal bilimlerin bu alanlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Makalenin yapısı özetlenecek olursa, teorik çerçeve bölümünde alternatif katılımcı öğrenmeye çocukluk sosyolojisi ile kesişimi ekseninde odaklanılmakta, ardından gelen yöntem bölümünde ise çocuklarla yürütülen dört aşamalı çalışma yöntemsel ve organizasyonel detaylarıyla ele alınmaktadır. İlerleyen kısımlarda araştırmanın bulgu ve analizleri örneklerle ele alınmakta, sonuç bölümünde ise araştırmanın bulguları alan yazını ve çocuklarla yapılacak çalışmalar açısından değerlendirilmekte ve bu bağlamda öneriler sunulmaktadır.

1. TEORİK ÇERÇEVE: ALTERNATİF BİR ÖĞRENME YÖNTEMİ OLARAK KATILIMCI ÖĞRENME

Katılımcı öğrenme, geleneksel eğitim yaklaşımlarına bir alternatif olarak, öğrenenler ve eğitimciler arasındaki aktif katılım, diyalog ve iş birliğinin önemini vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrenenleri bilgi yaratma sürecine dahil eder ve eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini teşvik eder. Bunun yanı sıra katılımcı öğrenme, gerçek yaşam bağlamlarında uygulanabilen anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamayı da hedefler (Berthelsen, vd., 2008; Hedges ve Cullen, 2012). Katılımcı öğrenme, öğrenmenin iş birliği içinde gerçekleşen bir sosyal süreç olduğunu öne süren toplumsal inşacılık (social constructivism) ilkelerine dayanmaktadır (Vygotsky, 1978). Dolayısıyla, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sosyal etkileşim, iletişim ve bilgiyi birlikte yaratmanın önemi vurgulanır. Ayrıca öğrencilerin kendi benzersiz deneyimleri, perspektifleri ve içinde buldukları bağlamların öğrenme deneyimlerini şekillendiren temel faktörler olduğu kabul edilir. Bu yaklaşımdan hareketle, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları teşvik edilir.

Öğrenme sürecinde öğretmenler, sadece bilgi sağlayan bir uzman değil öğrenme sürecinde öğrenenlere rehberlik eden eşlikçiler, kolaylaştırıcılar olarak karşımıza çıkar. Buradaki temel prensip, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olmasıdır. Öğrenciler pasif bir şekilde konumlanmış bilgi alıcıları değil, konuyla diyaloga giren, yansıtma yöntemleriyle, akranları ve eğitimcileriyle iş birliği içinde öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılan aktörlerdir. Bu özellikleriyle katılımcı öğrenme, geleneksel sınıf ortamının öğretmen merkezli yapısına (Alexander, 20018) sınıfta ve sınıf dışında bir alternatif sunar. Öğrenmeyi öğretmenin bilgiyi transfer eden asıl otorite figürü olduğu ve çoğunlukla tek yönlü bir bilgi aktarımının gözlemlendiği bir süreç olmaktan çıkarır, katılımcı ve interaktif hale getirir. Dolayısıyla öğretme ve öğrenme diyalog temelli, karşılıklı ve birbirinden ayrılmaz bir sürece dönüşür. Öğretmen ve öğrenciler arasında çeşitli kültürel araç ve gereçlerin kullanıldığı eş inşa aşaması da katılımcı öğrenmeyi gerçekleştirir (Wells, 2002).

Katılımcı öğrenmenin gerçekleştirilme yöntemleri; grup tartışmaları, problem temelli öğrenme, iş birliğine dayalı projeler, sanat temelli çalışmalar, rol yapma ve simülasyonlar gibi pek çok farklı uygulamayı içerir (Ör: Bennett, vd., 1997; Rogoff, 2003; Hackathorn, vd., 2011; Kumpulainen, vd., 2010). Çalışmanın ele aldığı şekliyle ise kent mekânı, kültürel araçların ve imkânların çeşitliliği açısından alternatif bir öğretim yöntemi olarak çocukların katılımcı öğrenme süreçlerini teşvik etmek için önemli bir potansiyel olarak görünmektedir. Ayrıca, kentel alandaki çocuk deneyimleri ve etkileşimleriyle ilgili araştırmalar bağlamında katılımcı öğrenme, çocukların fiziksel ve sosyal çevreleriyle nasıl etkileşimde bulduklarını anlamak için de etkili bir yöntemdir.

Okul içi ya da okul dışında gerçekleşen öğrenme süreçlerinin analizinde, bu çalışma çocukluk sosyolojisi literatüründen yararlanacaktır. Eğitim ve çocukluk sosyolojisinin katılımcı öğrenme ekseninde kesişimleri, çocukların kent mekânındaki öğrenme deneyimlerini anlamlandırmada önemli

rol oynamaktadır. Çocukluk sosyolojisi, sosyal bilimlerde özellikle 1990'lı yıllarla birlikte önem kazanmaya başlamış bir disiplin ve çocukluğun sosyal, kültürel ve tarihsel yapısını inceleyen sosyolojinin bir alt dalıdır (Alanen, 1988; James ve Prout, 1990). Bu alt alan, çocukluğun sosyal ve kültürel faktörler tarafından nasıl şekillendirildiğini ve çocukların kendi yaşamlarını ve deneyimlerini etkin bir şekilde nasıl şekillendirdiğini anlamaya çalışır. Çocukluk sosyologları, çocukların hayatlarıyla ilgili bir dizi konuyu incelerler. Bu konular arasında çocukların sosyalizasyonu, farklı kültürlerde ve tarihsel dönemlerde çocukluğun nasıl deneyimlendiği ve anlaşıldığı, çocukların aileler ve topluluklar içindeki rolleri, çocukluğun medyada ve popüler kültürde nasıl inşa edildiği ve okullar ve yasal sistem gibi kurumlar tarafından nasıl ele alındığı yer alır. Çocukların pasif ve masum varlıklar olarak kabul edildiği geleneksel varsayımlara (Durkheim, 1922) eleştirel bir bakış açısı getiren çocukluk sosyolojisi, çocukların toplumsal birer aktör olarak etkinliklerini vurgular. Çocukluğun evrensel veya doğal bir olgu olmadığını, aksine zaman ve mekânla göre değişen sosyal bir yapı olduğunu kabul eder (Qvortrup, 2009). Geleneksel bakış açısı, çocukları pasif, yetişkinlerin koruması ve yönlendirmesi gereken masum varlıklar olarak ele almıştır. Çocukluk sosyolojisi ise çocukların aktif, bağımsız ve sosyal bir varlık olduğunu, çevrelerindeki sosyal, kültürel ve tarihsel faktörlerin etkisiyle yaşamlarını şekillendirdiklerini vurgular.

Çocukluk sosyolojisi, çocukların toplumsal aktörler olduğunu ve kendilerinin kendi deneyimlerini ve hayatlarını şekillendirdiklerini kabul eder. Bu yaklaşım, çocukların seslerini duyurmasını ve kendi gereksinimlerini, ihtiyaçlarını ve haklarını belirleme konusunda yetişkinlerle birlikte çalışmalarını teşvik eder. Ayrıca çocukluk sosyolojisi, çocukların çeşitli sosyal gruplar ve topluluklar içinde farklı deneyimler yaşadığını vurgular. Bu, çocukların tek bir evrensel çocukluk kategorisi altında ele alınmaması gerektiği anlamına gelir. Bunun yerine çocukların kültürlerine, toplumsal konumlarına, yaşadıkları toplumsal, ekonomik ve politik koşullara ve diğer faktörlere göre ele alınmaları gerektiği savunulur. Çocukluk sosyolojisi çocukların aktif, sosyal, kültürel ve tarihsel bir varlık olduğunu kabul eder ve onlara toplum nezdinde yetişkinlerle eşit bir konum tanıdığını vurgular (Corsaro, 1997; James, vd., 1998; Qvortrup, vd., 2009).

Burada çocukların katılımcı öğrenme süreçlerini çocukluk sosyolojisiyle kesişiminde analiz etmek için ele alınması gereken temel kavramlar ise çocuk katılımı ve çocuk failliği olarak karşımıza çıkar. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kapsamında güvence altına alınmış (UNCRC, 1989) prensiplerden biri olarak çocuk katılımı, çocukların kendilerini doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren konularda aktif olarak karar verme süreçlerine dahil olmaları, fikirlerini ve duygularını ifade etme haklarına sahip olmaları anlamına gelir. Çocukların öğrenme deneyimlerini şekillendirebildiği, kendi önceliklerini belirleyebildiği, özgün yeteneklerini ve ilgilerini keşfedebildiği bir ortamın sağlanması katılım haklarıyla mümkündür. Kendilerini ifade ederek özgüvenlerini geliştirmesi olanaklı hale gelen ve kendi öğrenmelerine aktif olarak katılan çocuklar, demokratik bir yaklaşımı yansıtarak toplumun aktif üyeleri haline gelir (Berthelsen, vd., 2008). Çocuk failliği ise çocukluk sosyolojisi bağlamında, çocukların eylem kapasiteleri (Mayall, 2002) ile toplumdaki aktif katılımını ve toplumsal üretim ve yeniden üretim süreçlerine katkısını ifade eder (Oswell, 2020). Buna göre, çocuklar faillığe sahip bireylerdir ve çevrelerindeki diğer insanlarla etkileşime geçebilme ve onları etkileyebilme kapasitesine sahip bireyler olarak ifade edilir.

Çocukların fail birer eyleyici olarak görülmesi çocukluk sosyolojisinin tartışmalı alanlarından biri olup (Yılmaz, 2021) bu makalede faillik kavramı indirgemeci bir yaklaşımdan uzak olan ilişkisel bir perspektiften ele alınmaktadır. Dolayısıyla çocukların failliği bağlamsaldır, durumlara ve aktörlere göre değişiklik göstermektedir (Spyrou, 2018; Wyness, 2015; Garnier, 2015; Détrez ve Perronnet, 2020). Bunun yanı sıra faillik gelişime açıktır ve katılımcı öğrenme süreçleri failliği geliştirmede önemli bir rol oynar (Kumpulainen, vd., 2010). Katılımcı öğrenmenin etkileşimsel ve diyalog temelli anlayışı,

çocukların failliklerini artırabilecek ve eyleyici olma kapasitelerini güçlendirebilecek bir faktördür. Bu perspektiften ele alındığında katılımcı öğrenme hem çocuk katılımını destekleyen hem de çocuk failliğine ortam açan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların katılımcı öğrenme sürecini kentsel mekânlar ekseninde analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada niteliksel araştırma yaklaşımının çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanılmış, çocuk katılımı ve çocuk failliği kavramları katılımcı öğrenme süreçleri çerçevesinde tartışmaya açılmıştır. Katılımcı öğrenme kavramının çocukluk sosyolojisindeki çocukluğa ve çocuklara bakış açısıyla taşıdığı ortaklıklar çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Bu öğrenme yönteminde çocuklara tanınan aktif ve katılımcı rol, çocukluk sosyolojisindeki çocukların toplumsal bireyler olarak yeterliklerine referansla faillik ve katılım kavramları aracılığıyla daha iyi anlaşılabilir.

2. YÖNTEM

Çocukların kent mekânlarıyla etkileşimlerini gözlemleyen bu çalışma, nitel bir saha araştırmasına dayanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2017). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden etnografi yaklaşımı kullanılmıştır ve çeşitli veri toplama tekniklerine başvurulmuştur. Bu tekniklerin uygulanması için *mozaik yaklaşım* çerçevesinde yaratıcı yöntemlerden faydalanılmıştır (Clark ve Moss, 2001). Bunlar, katılımcı gözlem tekniği ile odak grup tartışmalarından yola çıkarak gerçekleştirilen felsefi soruşturma oturumlarıyla desteklenmiştir (Lipman, 1992, 2003). Saha araştırmasının yaşları 10-14 arasında değişen çocuklarla karşılıklı bir etkileşim içerisinde gerçekleştirilmesi söz konusu yöntemlerin seçilmesinde etkili olmuştur (Lundy, vd., 2011). Özellikle çocukluk sosyolojisi araştırmacıları geleneksel nitel araştırma yöntemlerinin sınırları dışına çıkarak farklı yaklaşımlar benimsemenin gereğine dikkat çeker (Punch, 2002; Harvey ve Lareau, 2020; Simon, 2020). Saha araştırması sürecinin farklı tekniklerle güçlendirilmesi, katılımcıların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamayı, bu sayede veri toplama sürecini çeşitlendirmeyi amaçlar; mozaik yaklaşım da bunlara bir örnek oluşturmaktadır.

Mozaik yaklaşım, çocukların araştırmalara hem kendi öznelliklerini koruyarak hem de araştırmaya katkı sunarak katılmalarını sağlamak için Clark ve Moss (2001) tarafından geliştirilen ve nitel araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir. Öğrenmenin iş birlikçi bir sosyal süreç olduğunu savunan sosyal yapılandırmacılık prensiplerine dayanan bu anlayışta, çocukların çizim, fotoğraf çekme ve hikâye anlatma gibi çeşitli yaratıcı yöntemler aracılığıyla bakış açılarını ve deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilir. Bu yöntemler, mülakat veya anket gibi geleneksel araştırma yöntemleriyle mümkün olmayan yollarla çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar (Clark, 2005). Çocukların bakış açılarını ve deneyimlerini anlamak için önemli bir araç olmanın yanı sıra bu gibi yöntemler, çocuklara kendilerini ifade edebilecekleri bir alan açmak ve onlara ses vermek açısından son derece önemli işlevlere sahiptir. Örneğin, çekingen bir mizaca sahip, düşüncelerini ya da duygularını ifade etmekte zorluk yaşayan çocuklar, yaratıcı yöntemler aracılığıyla daha etkili bir şekilde iletişim kurabilir, yaşantılarındaki çeşitli deneyimlerden istekli bir şekilde bahsedebilirler. Böylece bu araştırmalar çocukların güçlenmesinde (empowering) rol oynar.

Mozaik yaklaşım çerçevesinde uygulanan yaratıcı, sanat-odaklı yöntemler çocuklarla yapılan geleneksel araştırma yöntemlerine kıyasla birçok avantaj sunar. Bu yöntemler çocuklar için daha ilgi çekici ve motivasyon sağlayıcı olabilir; çocukların deneyimlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olabilir. Mozaik yaklaşım, çocukların farklı deneyimlerini ve seslerini yakalayabilecek tek bir teknik olmadığının altını çizerek gözlem, mülakat, fotoğrafçılık, drama, resim çizme ve hikâye anlatıcılığı gibi çeşitli yöntemleri kullanmayı gerekli görür. Çalışmada tercih edilen bu yöntem, bir

yandan çocukları kendi yaşamlarının uzmanı olarak kabul eder ve katılımcı bir anlayış sunar, diğer yandan farklı yaş grupları ve çalışma alanlarına uyarlanabilir bir yöntem olmasıyla zenginlik içerir. Mozaik yaklaşım yöntemleri, araştırmacının konumuna refleksif bir yaklaşım getirirken çocukların gerçek hayat deneyimlerine odaklanır ve gerçek hayattaki uygulamalara dahil edilebilir (Bradbury-Jones ve Taylor, 2015; Farmer ve Cepin, 2017; Olesen, 2021; Østergaard, 2021; Wulf-Andersen, vd., 2021; Hickey-Moody, vd., 2021).

Bu araştırmada, yukarıda açıklanan yaklaşımların çocukların gerçek hayat deneyimleriyle etkileşim içerisine girmesi, onların öğrenme ortamlarındaki uygulamaları pekiştirmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, İstanbul'daki bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 10-14 yaşları arasında 35 çocukla bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Bahçeşehir Üniversitesi Etik Kurulu onayının ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte, bir sivil toplum kuruluşuyla iş birliği içerisinde, İstanbul'un Beşiktaş ilçesinde bulunan bir ortaokulda öncelikle okul yönetimine ve öğretmenlere proje tanıtılmıştır. Okul yönetiminden alınan onay sonrasında, çocukların bu çalışmalara katılımıyla ilgili olarak veliler bilgilendirilmiş, çalışmanın tamamen gönüllülük usulüne dayandığı aktarılmıştır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda sadece velilerden alınan imzalı onayın yeterli olmaması sebebiyle, buna ek olarak çocuklardan da sözlü onam alınmıştır ve çocukların çalışmaya gönüllü katılımları gözetilmiştir. Çocuklara araştırmanın herhangi bir aşamasında eğer isterlerse çalışmadan ayrılacakları bildirilmiştir. Çalışma kapsamında çocuklarla gerçekleştirilen ve birazdan detaylarıyla açıklanacak olan tüm modüllerde, çalışmanın içeriği ve birlikte yapılacak olan tüm aktiviteler çocuklara ilk buluşma esnasında detaylarıyla açıklanmıştır, çocukların tüm soruları bu kapsamda yanıtlanmıştır. Böylece katılımcı çocuklar, gönüllü olarak ve araştırmanın içeriğini bilerek araştırmada yer almışlardır.

Çocuklarla gerçekleştirilen dört aşamalı bir saha çalışmasına dayanan bu araştırmanın her bir günü belli bir akışa göre planlanmıştır: Çocuklarla önceden belirlenen bir kent mekânında buluşma ve günün ilk yarısında mekânın rehberler eşliğinde ziyareti; gezi sonrası çocuklarla okul ya da üniversite ortamında buluşma ve gezinin teması hakkında kavramsal bir tartışmanın yürütülmesi; çocukların farklı yaratıcı yöntemler kullanarak günün temasıyla uyumlu içerikler üretmesi; bu içeriklerin diğer çocuklara ve araştırmacılara sunumu ve tartışma. Bu kapsamda sırasıyla kentin sembolleri temasıyla Galata Kulesi gezisi, kent ve doğal çevre temasıyla Yıldız Parkı gezisi, kentin tarihsel katmanları ve üretim temasıyla dijital Haliç gezisi, kültürel miras ve müzecilik temasıyla Resim Heykel Müzesi ve Deniz Müzesi gezileri yapılmıştır.

Galata Kulesi'nin ziyaret edildiği gün İstanbul'un estetik ve sembolik simgeleri üzerinde durularak tarihi miras kavramına bir giriş gerçekleştirilmiş, kent ile doğa ilişkisinin tartışıldığı Yıldız Parkı gezisi ve sonrasında ekolojik miras ile kentsel ve kamusal dönüşümler ele alınmış, okulda buluşulup Haliç kıyısında sanal bir turun tamamlandığı gün boyunca zamanın mekân üzerindeki dönüştürücü etkisi tartışmaya açılmış ve son olarak Resim Heykel Müzesi ile Deniz Müzesi ziyaretlerinde koruma, miras, kültürel ve sanatsal değerler etrafında çocukların kültürel miras kavramına bakış açıları farklı yönleriyle açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Geziler, belirtilen kentsel mekânlarda profesyonel rehberler eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Geziler sırasında araştırmacılar katılımcı gözlemci rolünü üstlenerek (Spradley, 1980) çocukların birbirleriyle ve deneyimlenen mekânlarla kurdukları ilişkiler ile aynı zamanda rehberin aktardığı kentsel ve tarihsel bilgilerin çocuklar tarafından nasıl yorumlandığını gözlemleyip saha defterine notlar almışlardır. Kentsel mekân gezisinin hemen akabinde çocuklar, rehberler ve araştırmacılar okul ya da üniversite ortamında bir araya gelmişlerdir. Bu noktadan itibaren araştırma, çocuk katılımının gözetildiği katılımcı araştırma özelliklerini taşıyan bir çalışmaya dönüşmektedir. Her bir gezi sonrası

çocuklarla bir araya gelen iki araştırmacı çocuklarla iki grup halinde çalışmıştır. İki grubun da kavramlar temelinde felsefi bir diyalog ile başladığı aşamada, çocuklarla felsefe (P4C) yönteminden faydalanan araştırmacılar bir soruşturma (inquiry) yürütmüştür (Lipman, 1992; 2003; Worley, 2018). Ziyaret edilen mekânlarla ilişkili kavramlar ortaya atılarak çocukların sorgulamaları ve kavramlar etrafında yeni sorular sormaları sağlanmıştır.

Felsefi soruşturmanın yöntemsel bir araç olarak kullanımındaki temel amaç, çocukların gün içinde rehberlerin aktardığı bilgileri eleştirel bir şekilde sorgulamasını ve kendi yorumsamacı yaklaşımlarını oluşturmalarına motive edilmelerini sağlamaktır. Sonraki aşama, çocukların yaratıcı yöntemler aracılığıyla saha gezilerinin temasına uyacak biçimde ortaya koyduğu çalışmalardır. Örneğin Galata Kulesi gezisi sonrası çocuklar “size göre şehrin sembolleri” isimli çalışmada kendi perspektiflerinden şehrin sembollerini içeren bir afiş çalışması yapmışlardır. Yıldız Parkı gezisi sonrası “hayalinizdeki mahalle” etkinliğinde, çocuklar kendi tercihlerine göre resim ya da kolajlar yapmış şarkı sözü ya da şiir yazmışlardır. Sanal Haliç gezisi sonrasında ise, günün temasıyla uyumlu olarak “katman katman İstanbul” isimli bir aktivite ekseninde kentin tarihinde bir yolculuk yapan çocuklar kentin geçmişi ve geleceği temalarından hareketle bir yaratıcı drama sürecini deneyimlemiştir. Müze ziyaretleri sonrasında ise kültürel miras ve kent mirası temalarına odaklanan çocuklar, bir miras olarak korunmaya değer gördükleri kavram ya da nesnelere, seçtikleri yöntemler aracılığıyla drama, video performans, canlandırma, mektup ya da şiir yazma gibi farklı yöntemlerle dile getirmiştir.

Çocukların araştırma sürecine aktif katılımlarının sağlandığı ve kente dair çocukların deneyimlerinden yola çıkılarak düşüncelerinin ifade edilmesine alan açan araştırma boyunca, hedeflendiği gibi alternatif öğrenme yöntemi olarak çocukların katılımcı öğrenme süreçleri vurgulanmıştır. Geleneksel yöntemler yerine katılımcı ve yaratıcı metotlar sayesinde çocukların katılımının teşvik edildiği çalışmada kent turları, yürüyüşler, müze ziyaretleri, sanal geziler için dijital uygulamalar, resim yapma, yaratıcı drama, şiir yazma gibi çeşitli teknikler kullanılmış ve bunlar aracılığıyla çocukların eleştirel düşünme ve tartışma süreçlerine ortam açılmıştır.

3. BULGULAR

Yöntem bölümünde detaylı olarak açıklanan saha araştırmasına istinaden, bu bölüm bağlamında, çocuklarla gerçekleştirilen uygulamaların her biri kapsam ve amaçları çerçevesinde açıklanarak temel hatlarıyla aktarılmaktadır. İstanbul’un kentsel ve ekolojik miraslarının çocuklar ile birlikte öğrenilmesi, tartışılması ve yorumlanmasını amaçlayan çalışmada çocukların yorumlayıcı yeniden üretim süreçleri desteklenmiş (Corsaro, 2005, 2009), bunun için farklı araçlardan yararlanılmıştır (Ör. Farmer ve Cepin, 2017; Olesen, 2021; Østergaard, 2021).

Gerçekleştirdiğimiz çalışmada şehirlerin çocukların gündelik pratikleri açısından uygunluğu çocuklarla sorguladığımız konulardan birisi olmuştur. Ebeveynleri genellikle İstanbul doğumlu olan, hatta çoğu birkaç kuşaktır İstanbul’da yaşayan kent kökenli çocukların bugünkü gündelik deneyimlerinde kentle kurdukları ilişki kendi aile bireylerine kıyasla son derece kısıtlanmış düzeydedir. Nüfus artışı, şehir planlamasındaki yanlış uygulamalar, yaygın tabirle ve çocukların da ifadesiyle “çarpık kentleşmenin artışı”, git gide çözümsüz hale gelen trafik sorunu, hava kirliliği ve genel olarak çevre kirliliği gibi problemler çocukların kentsel deneyimleri üzerinde elbette büyük etkiye sahiptir. Okullarına görece yakın mesafede oturan çocuklar dahi okul servisi ya da özel araçlarla okula ulaşım sağlarken, evlerinin yer aldığı muhitte akranlarıyla zaman geçiren çocukların bir başka semte ya da İstanbul’un merkezi konumundaki çeşitli bölgelere ve yapılara gerçekleştirdiği ziyaretler daima sınırlıdır. Bu sebeple okul gezileri, okulların bilhassa tarihi yarımada ve çevresine düzenlediği ziyaretler İstanbullu çocuklar açısından büyük önem taşır. Çocuklar böyle etkinlikler

sayesinde çevreleriyle ilişki kurdukları gibi ders ve sınıf ortamında öğrendiklerinden yola çıkarak yeni sorular sorarken sahada deneyimlediklerini öğrenme süreçlerine yansıtarak aslında yaparak öğrenirler (Dewey, 1938; Bruce, 2012).

Beşiktaş ilçesinde ikamet eden büyük kısmı Şişli civarında yaşayan çocuklar, Boğaz'ı tanımakta ve şehrin iki kıta üzerindeki konumunu bir bilgi olarak bilmektedirler. Fakat gün içerisinde kıta değiştiren çocukların dahi bir kısmı Asya ve Avrupa kıtalarının hangisi olduğu konusunda kesin bir sınıflandırma yapamamaktadır. Rahatlıkla harita okuyan ve haritadaki konumlarını şehrin belirli noktaları üzerinden işaret eden çocukların pratik bilgiden yoksun olmaları aslında coğrafyayla ilişkinin fiziksel deneyimle gerçekleşmesi gereğinin ispatı niteliğindedir. Hem şehrin güvenilir olmayışı hem çocukların ders ve hafta sonu programlarının yoğunluğu, onların kentsel mekânı şahsen tanımamalarına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra dijital teknolojilerle sürekli ilişkileri ve bilhassa çocuklukların hayatlarının bir dönemini pandemi etkisiyle zorunlu olarak evde geçirmelerinin olası sonucu olarak çocukların şehirle fiziksel temasları kendilerinden önceki kuşaklara nazaran oldukça zayıftır.

Saha araştırması kapsamında çocuklarla cumartesi günleri sınıf ortamında ya da gezilecek mekânlarda bulunmuş ve gerçekleştirilen saha gezisi sonrasında çocukların kendi okullarında ya da üniversite mekânlarında gerçekleştirilen aktivitelerde çocuklar ile yaratıcı yöntemler aracılığıyla katılımcı öğrenmeye yönelik tartışmalar yapılmıştır. Saha gezilerinden önceki bir buluşma esnasında sınıfta gerçekleştirilen bir başlatıcı uygulama sırasında gönüllü öğretmenlerden birinin (bu öğretmenler, çocukların saha gezileri sırasında tarihi mekânları tanıtan rehberler ya da rehberlere eşlik eden gönüllü uygulayıcılardır) tahtaya astığı harita üzerinden Boğaz'ın iki kıtayı birbirine bağladığını belirtip hangi kıtada olduğumuzu sorduğunda, çocukların "Asya Kıtası" diye yanıt vermeleri, sınıf mevcudunun yarısının ise hangi kıtada olduğumuzu bilmediğini belirtmeleri yukarıda belirtilen tespitlerin kaynağını oluşturmaktadır. Çocuklar, ikamet ettikleri kıta konusunda sözselsel bir bilgi olarak bir karışıklığa sahip oldukları halde o sırada bulunduğumuz semt olan Ortaköy'ü Boğaz Köprüsü'nden yola çıkarak hemen tanımışlardır. Görsel bir materyalin kullanımının çocukların hafızalarında olumlu bir tetikleyici işlevi görmesi bir yana, çocukların harita okumayı bildikleri söylenebilir.

Diyaloğa dayalı bütün etkinliklerde olduğu gibi, burada da kısa süreli bilgilendirici açıklama sonrasında çocuklar kente dair sahip oldukları bilgileri paylaşmış, "karşı yakanın" neresi olduğundan emin olduktan sonra bildikleri semtleri, ilçeleri sıralayarak Asya ve Avrupa kıtalarına ilişkin gündelik deneyimlerinden bahsetmiştir. Okula gidip gelirken kıta değiştiren çocukların bu konuda farkındalığının görece yüksek olması deneyimin bilgiye etkisini gösterirken, çocuklar kendi deneyimlerinden, ebeveynleriyle ya da arkadaşlarıyla dışarıda geçirdikleri zamandan söz ettikçe Kadıköy'ün Asya kıtasında, karşı yakada olduğunu hatırlamış, deniz yolculuklarıyla ilgili hatıralarını paylaşmıştır. Burada çocukların kendi sohbetleri sırasında, akranlarından öğrenmesine olanak tanınırken aynı zamanda harita materyalinin etkisiyle çocukların kente dair uygulamalar boyunca değinilecek temaları keşfetmesi de amaçlanmıştır: Böylece çocuklar, sırasıyla yeşil alanlarının azlığından, bina yoğunluğundan, denizle kurulan ilişkiden söz ederek bu temalar hakkında genel varsayımlarını açığa çıkarmıştır.

Bu aşamada açıklamaya dayalı, bilgilendirici eğitimin tamamen terk edilmediği söylenebilir. Öte yandan daha sonraki soruşturma etkinlikleriyle ilişkilendirilecek şekilde, çocukların akıl yürütme süreçlerini tetikleyici başlatıcılar vermeye çalışılmıştır. Mesela, gönüllü öğretmenin İstanbul'un ilçeleriyle ilgili istatistiksel bir veri paylaşması çocukların yeşil alanla ilişkilerini hatırlatıcı etki taşımaktadır fakat bunun kalıcı bir bilgi olarak çocukların eleştirel düşünme süreçlerinde kaynak oluşturması için çocuklarla birlikte uygulamalarda bulunulması esastır. Dolayısıyla coğrafi etkilerin

gündelik hayatımıza etkisini konuşabilmemiz için çocuklarla fiziksel aktiviteler deneyimlenmiş ya da onların anlatılarına kulak verilmiştir. Mesela çocuklar, İstanbulluların Boğaz ya da deniz ile ilişkisini balık tutma eylemi üzerinden kurgulamıştır. Genellikle ebeveynleri arkadaş olan aynı komüniteye mensup çocuklardan kimi, babalarının buluşup balığa gitmelerinden söz ederken başka çocuklar Boğaz'daki balıkların, lüfer, kalamar gibi deniz canlılarının şehrin sembolleri olduğunu belirtmiştir.

Bir başka örnekte, çocuklara verilen çeşitli tanımların yine ancak çocukların bizzat kendi deneyimleri ya da hikayeleştirme aracılığıyla duyduklarında akıllarında kalıcı etki yarattığından bahsetmek mümkündür. Mesela, Galata Kulesi ziyareti sırasında İstanbul'a yüksek bir yerden bakarak manzarayı seyretmek ve manzarayı incelerken arkadaşlarının evlerini tespit etmek çocukların hatırında kalmıştır. Bunun yanında Galata Kulesi'nin zindan, rasathane gibi bambaşka amaçlarla kullanılması ve kulenin yangınlar geçirip defalarca onarılması da çocukların hatırında yer etmiştir. Daha sonraki etkinliklerde İstanbul'u tarif ederken Kız Kulesi, Boğaz Köprüsü, deniz, gökyüzü ve bazı camilere ek olarak Galata Kulesi, çocukların şehri tanımlarken kullandıkları ortak sembol olmaya devam etmiştir. Kulenin yanı sıra Galata bölgesinde çocukların dikkatini çeken bir başka şey ise etrafta "lambacı" dükkanlarının sayıca çokluğudur. Belli bir meslek grubunun ya da belli bir ihtiyaca dayalı işlevin kentsel mekânda kümelenmiş gelmiş olması çocukların çizimlerine yansımış, Galata çevresinde mahalle anlatısı geliştiren çocuklar kafe, pastane çizimlerine elektrikçileri eklemiş hatta deniz üzerinde birbirine bağlanan kuleler, denizin üzerinde uçan martıların etrafında da "lambacı" dükkanları çizimlerde kendilerine yer bulmuştur.

Çalışmanın başında şehri çok iyi tanımadığını söyleyen çocuklar dahi birlikte geçirilen günün sonunda çizimleri aracılığıyla şehirle kurdukları ilişkiyi sadece yapıllı çevre ile değil insanlar ve diğer canlılarla ilişkileri çerçevesinde de açıklama eğiliminde olmuştur: Çocukların İstanbul'u estetik bir sembolle anlatmalarında kule ve köprü simgeleri ne kadar sık ortaya çıkan bir örnekse, şehrin canlıları açısından da martı ile sokak kedileri en sık kullanılanlar arasındadır. Sokak hayvanları çocukların anlatılarında sık sık ortaya çıkarken kuşlar da kedi ile köpekten sonra sıralamada yerini almakta, özellikle Galata gezisinde en çok akılda kalanlar arasında Galata'nın papağanları sıralanmaktadır. Yıldız Parkı'nda yürüyüş gerçekleştirilen günün odağındaki hayvan ise sincap olmuştur. Kedi, köpek, sincap, karga, salyangoz, papağan ve güvercinleri sıralayan çocukların çoğu sincapların videolarını çekmiş ve onların kentin doğası içindeki yerine özellikle vurgu yapmıştır. Onların nasıl beslendikleri, şehrin içinde yaşayan diğer canlıların hayatına devam etmelerinin önemi, yaşadığımız yeri başka canlılarla paylaşmamız gibi konulara odaklanmaları bu sayede olmuştur.

Aynı çalışmanın öncesinde çocuklardan bir bitki tanıma uygulamasının telefonlarına indirilmesi istenerek dijital araçların desteğiyle çocukların kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat tanınmıştır. Okul bahçesinde gördükleri bitkileri, yaprakları tanıyarak, Jakaranda gibi sık sık gördükleri fakat ismini bilmedikleri türleri keşfederek başladıkları günün sonunda çocuklar uygulamada taratıp ne olduğunu öğrendikleri bitkilerin yapraklarını toplayarak bunları paylaşmış, böylece teknoloji desteğiyle bireysel öğrenmenin sonraki aşamasında ekran öğrenmesini deneyimleyebilmiştir. Mesela, yabancı, kırmızı küçük meyveli, hepsinin tanıyıp adını bilmediği bitkinin ne olduğunu öğrenen çocuklar "Kızıl ateş dikeniymiş" diye heyecanla öğretmenleriyle bunu paylaşırken meşe palamudu toplayan çocuklar bunun sincapların yiyeceği olduğunu söyleyerek doğadaki canlılar arasındaki ilişkinin gündeme gelmesine örnek teşkil etmiştir. Bütün bu aktivitelerin, çocukların konular ve kavramlar arası ilişkileri kurmasına olan etkisinin yanı sıra ilgilerinin ve heyecanlarının daima taze kalmasına da etkisi olduğundan söz etmek mümkündür.

Gezilerin ardından yapılan etkinliklerde çocukların farklı materyalleri diledikleri gibi kullanması konusunda genellikle esneklik tanınmıştır. Bireyselden ziyade daha çok grup çalışmasına teşvik edilen çocuklar, harmanlanmış eğitimin istasyon modellerine benzer şekilde (Horn ve Staker,

2015; Truitt ve Ku, 2018) kendi aralarında tartışarak ürünler ortaya koymuş ve ortaya koydukları resim, metin, diyalog ya da performansları bütün sınıf arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Çocuklar ile gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan yöntemlerin eğitim ortamlarındaki alternatif yöntemlerle entegrasyonunun bu açıdan işlevselliğinin altı çizilebilir. Daha önceki tartışmalardan, gezi ve yürüyüşler süresinde deneyimlenen ve aktarılanlardan yola çıkan çocuklar yaşamayı tasavvur ettikleri mahalle anlatımlarında fiziksel ya da ekolojik çevrenin ötesinde insan hayatına, insanların etkileşimine dair söylemler ortaya koymada bu nedenle daha istekli olmuştur.

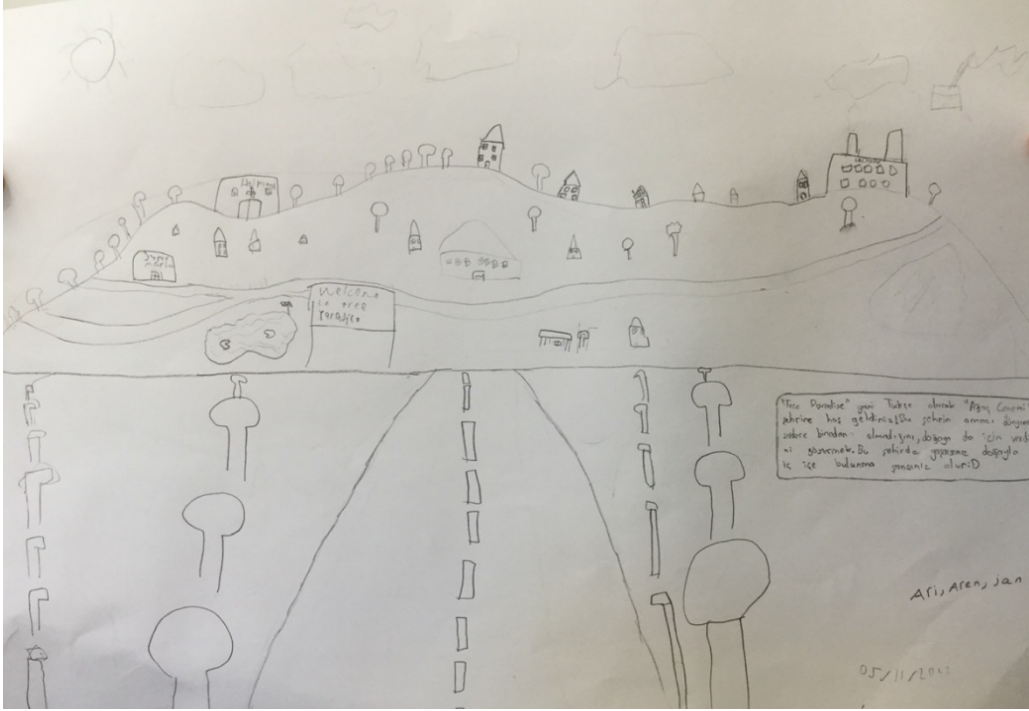
Yıldız Parkı ziyareti sırasında burada yer alan saray yapısının dağınık bir biçimde koruya yerleştirilmesi, parkın batılı anlamda bir mekân olmayıp saray hanedanına özel bir alan olması, halktan gizleniş ve yüksek duvarlarla korunaklı olması gibi etkenlere dikkat çeken rehberler, çocukların bugün parkın nasıl kullanıldığını kavramalarını ve öncesi ile karşılaştırarak aslında kent içindeki bu alanların “kamusallığını” keşfetmelerini sağlamıştır. Çocuklar, sınıf ortamına dönüp tartışma başlattığımız sırada, parkı kullananların “halk” (people) olduğuna dikkat çekmiştir. Çocuklar ile felsefe tekniğiyle açtığımız eleştirel düşünme etkinliği sonrasında ise, tercih ettikleri yöntemlerle mahalle/şehir tasarımları üreten çocukların ortaya koyduğu kentsel mekân anlatılarında “insanların anlaşması” bir ortak talebe dönüşürken altını çizdikleri mevcut sorunlar arasında “çocuklar için” yeterli alanların olmayışı ya da insanların etrafı kirlenmesi, çevrelerini umursamaması gibi konular gündeme getirilmiştir.

Örnek vermek gerekirse, üç kişilik bir grubun ürettiği mekânda coğrafi ve fiziksel koşullar, enerjiyle ilgili konular, problemler ve talepler ayrı ayrı sıralanmıştır. Çocuklar öncelikle denize yakın ve yapıların boyutunun çok fazla olmadığı bir fiziksel ortam önerisinde bulunmakta; ardından “temiz enerji” fikrini ortaya atıp özellikle güneş enerjisinden elektrik üretilen bir kente gereksinim olduğunun altını çizmektedir. Denizlerin ve havanın temizliğine atıf yaptıkları sunumlarında, “trafik sorunu” ile “park sorununu” dile getirir, bu problemlerin çözümü içinse “insanların birbirini dinlemesi” gerektiğinin altını çizerler.

“Nasıl bir mahalle? Biz bir mahalle yapacak olsaydık mutlaka denizin olmasını isterdik. Denize yakın çünkü deniz kokusu insanlar açısından, sağlığı açısından iyidir. Ağaçlar olması önemlidir. Çünkü ağaçlar nefes almamız için iyidir, temiz hava sağlığımız açısından iyidir. Apartmanların az ve büyük olmasını isterdim, çünkü ne kadar bina olursa o kadar çok ağaçların kesilmesi gerekirdi. Elektriğin büyük oranda temiz üretilmesini, güneş enerjisinden sağlanmasını... trafiğin az olmasını isterdim çünkü fazla... arabalarımızı park ederken sorun çekmememizi...”

Çocuklardan biri sözlü olarak bu talepleri sıralarken, bir diğeri çizdikleri görselde çocuklar için “eğlence alanları” olması gerektiğini işaret etmiştir. Binaları isimlendirmiş, eğlence alanları ile AVM'lere de yer vermişlerdir. Düzenli şehir fikriyle eğlence alanlarını kesiştirme eğiliminde olan bir başka grubun yaptığı kolajı açıklayan bir çocuk ise hayalini kurduğu şehri şöyle açıklar: “Burası çok sessiz bir yer az da insan var. Sonrasında buralara çok bina yapılmış ve çok da kalabalık bir yer. ... böyle bir yerde yaşamak isterim çünkü her şeye yakın.” Yani aslında çocuklar genellikle her şeyin merkezinde olmayı, eğlenmeyi ve alışveriş yapmayı arzu ederken aynı zamanda sakin bir yerde olmanın da özlemini duyar. Kent ile doğanın iç içe geçtiği, ideal bir mekân tasavvuru bir başka grubun çalışmasında yeniden karşımıza çıkar: “Paradise” ismini verdikleri bir “şehir” inşa eden çocukların ürettikleri yer “sakin ve mutlu” olduğu için diğer çocukların da yaşamak isteyecekleri bir mekân olarak seçilmiştir.

“Hepinize merhaba. Burada bir kendi kafamızda olan şehri oluşturmaya çalıştık. Buraya şehrin girişine burada bir yol yaptık böyle ağaçlarla evlerle... buraya bir şey koyduk işyerleri, şurada bir okul var, şurada evler... market o gibi şeyler. Şehri tanıtmak için buraya da bir yazı yazdık. Şehrimizin ismi Tree paradise yani ağaç cenneti. Bu şehre hoş geldiniz, şehrin amacı ağaçları korumak. Sadece binanın olmadığı ağaçların da olduğu bir şehir de canlandırmak kafamızda. Bu şehre yerleşen insanlar aynı zamanda doğayla iç içe yaşama şansı buluyor. Mesela ben şu evde yaşasaydım, şurada ağaç var çok güzel bir görüntü olurdu aynı zamanda göle iner yüzerdim. Böyle bir şehir hayal ettik.”



Görsel 1: Tree Paradise

Çevresel konularda “ağaçları korumak” ve “yerlere çöp atmamak” ötesinde genellikle temiz enerji hakkında bilgisi olan çocuklar ağaçların cenneti olarak tasvir edilen bu hayali şehirdeki fabrikaya dikkat çektiklerinde, çizimi yapanlardan birisi önce “evet” deyip ardından ne ürettiklerini açıklarken “fabrika demeyelim işyeri” diye düzeltmekte, bir diğeri ise “yerel üretim yapıyor” diyerek üretilen metayı değil ama üretim şeklini açıklamaya çalışmaktadır. Çocuklardan gelen bu gibi kavramlar, derinlemesine bir tartışma yürütülerek müfredatın hedefleri doğrultusunda eğitimin bir parçasına dönüştürülme potansiyeli taşımaktadır.

İş ve ekonomik sistemin dışında, çocuklar toplumsal hayatı, kuralların nasıl işleyeceğini de düşünmüş fakat genellikle “yasa yok”, “yasaya gerek yok, yani nasıl desem cezası yok” gibi ifadelerle aslında kimsenin “kötülük yapmadığı” bir ideali ortaya koyma eğiliminde olmuşlardır. Vatandaşlık eğitimi, demokratik topluluk inşası, katılım gibi konuların her birinde yoğunlaşmak için kent-mahalle-evren kurgularının işlevselliği bu açıdan dikkate değer görünür. Çocukların kendi ürettikleri kente dair anarşist toplum fikirleri sadece o bölgeyle sınırlı kalmaktadır: mesela çocuklardan biri “Cezaya gerek kalmadan yapmaya çalışmalıyız” ifadesinin peşinden öngörülenin dışında davranan ve çevreye zarar veren insanlara karşı ne yapılacağı sorulduğunda “Dışarıdaki insanların bunu yapacağını düşünmüyorum ben” diye eklemektedir.

Çocuklar, karşıt iki seçenek arasında tercih yapacakları biçimde düşünme alışkanlığında olduklarından ötürü, geçmiş ile gelecek, kent ile doğa, eski ile yeni arasında keskin ayrımlar yaratma eğilimindedir. Bir başka örnek olarak şehir fotoğraflarından kolaj yapan birisi, yeşiller içinde bir yer görseli ile gökdelenlerle dolu bir metropol görselini sırasıyla “her şey emekle bu resimde”, “burada her şey teknolojiyle” diyerek sınıflandırmıştır. Çocuğun, emek verileni doğrudan insanın fiziksel emeğiyle, teknolojiyi ise ileri düzeyde bir teknikle düşündüğü açıktır. Bu ikisi arasındaki kesişimlere odaklanmak, ancak teknolojiyle emek arasındaki ilişkiyi ele alan bir mesele etrafında doğrudan tartışıldığı takdirde mümkündür. Çalışma kapsamında ise, tıpkı ağaç cenneti örneğinde yer alan fabrikada olduğu gibi çocukların “yerel üretim” anlayışında birleşmelerine benzer şekilde, doğa ile kentin birleşimi ekseninde düşünceler tartışmalar sayesinde ortaya konmuştur. Kültürel mirasın başka biçimlerine değinilen izleyen bölümde, çocukların farklı yöntemler aracılığıyla zaman ve mekânı kesiştiren kavrayışları aktarılmaktadır.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çalışma boyunca, çocuklarla yapılan katılımcı öğrenme uygulamalarının kentsel mekânda alternatif bir öğrenme yöntemi olarak önemli olanaklar sunduğu ortaya konmuştur. Bu uygulamalar çocukların öğrenme süreçlerini, sınırları baştan çizilmiş okul ortamının dışına taşıyarak geleneksel öğrenme yöntemlerine bir alternatif yaratmaktadır. Böylece kentsel mekânların çocuklara kamusal ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunma potansiyeli taşıdığı sonucuna varılmıştır. Yaratıcı yöntemlerin kullanıldığı çalışmada, çocuklarla gerçekleştirilen buluşmalar ve uygulanan çeşitli teknikler aracılığıyla kent mekânı, kültürel miras ve çocukların bunlarla ilişkisi incelenmiştir. Galata Kulesi, Yıldız Parkı, Haliç ve Beşiktaş Müzeleri gibi kentin farklı mekânları çocuklarla yapılan etkinlikler ve saha gezileriyle keşfedilmiştir. Çocukların kentle etkileşimi üzerinden katılımcı öğrenme sürecini ele alan bu araştırmanın sosyal bilimlerin eğitim ve çocukluk alanlarına değerli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Çocuk katılımının öğrenme sürecindeki pozitif etkisini ortaya koyan araştırma süresince çocuklar, gördükleri, dokundukları, temas ettikleri, deneyimledikleri kentsel mekânları ve kentsel mekâna ait öğeleri akranları ve eğitimcilerle tartışarak öğrenmişlerdir. Dahası, bir eğitim öğretim dönemi boyunca gerçekleştirilen çok sayıda buluşma boyunca, çocukların öğrendikleri bilgileri pekiştirdiklerini ve bu bilgileri diğer gezi ve tartışmalar sırasında rahatlıkla kullanabildiklerini göstermiştir. Çocuklarla yapılan çalışmalar deneyim yoluyla öğrenme pratiğine örnekler oluşturmaktadır.

Alternatif öğrenme deneyiminin katılımcı ilkeler ekseninde ele alındığını çocuk katılımı literatürü açısından bir kere daha vurgulamakta yarar vardır: Lundy'nin (2007) çocuk katılımı modelinde ifade ettiği “mekân, ses, dinleyiciler ve etki” olmak üzere dört temel faktör çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek üzere harekete geçirilmiştir. Uygulamalar sırasında düşüncelerini dile getirmeye, eğer varsa sorularını sormaya teşvik edilen çocukların tartışmalara ve yapılan yaratıcı çalışmalara içtenlikle katıldığı gözlemlenmiştir. Çocukların yaptıkları çalışmalara gönüllü olarak katılmaları aynı zamanda onlara sağlanan özgürlük alanıyla da ilişkilendirilebilir. Yapacakları çalışmalarda istedikleri araç ve yöntemleri seçerek kendi istekleri doğrultusunda üretimde bulunan çocukların hem çalışma motivasyonlarının arttığı hem de öğrenme süreçlerinin pekiştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmaların bu şekilde uygulanması çocuk failliğini güçlendiren bir faktör olarak kendini göstermiştir. Çocuklar ortaya koydukları çalışmalarını akranlarına ve eğitimcilere sunarken çekinmeden kendi fikirlerini beyan etmişler ve kendi perspektiflerini ortaya koymuşlardır. Konuya failliğin ilişkiselliği (Spyrou, 2018) ekseninde yaklaşıldığında, ayrıntıları daha önce vurgulanmış olan katılım modelinin kullanımıyla çocuk katılımının gözetildiğini, bu sayede öğrenme ortamlarında çocukların failliğinin artırıldığını belirtmek mümkündür (Kumpulainen vd., 2010). Çocukların yaptıkları

çalışmalar, ortaya koydukları fikirler ve ifade ettikleri düşünceler aracılığıyla da çocukların fail olma hali güçlenmiştir.

Öğrenmenin okul sınırları dışında kentsel mekânlarda ve çocukların gündelik çevrelerinde de gerçekleşebileceğini hatta zaman zaman daha güçlü etkiler yaratacağını ortaya koyan (Bekerman, Burbules & Silberman-Keller, 2006; Ellsworth, 2005) çalışma, çocuk katılımı ile alternatif öğrenme yöntemleri arasında bir köprü kurma potansiyeli taşır. Eğitim sürecinin katılımcı bir anlayışla, geleneksel öğrenme ortamlarında çoğunlukla asimetrik olan çocuk-yetişkin ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinden (Alanen ve Mayall, 2001; Montandon, 2001; Zeiher, 2001) mümkün olduğunca arındırılıp çocuk failliğini destekleyecek ve güçlendirecek (Kumpulainen, vd., 2010) bir şekilde tasarlanmış olması da öğrenmenin kendisini olumlu yönde etkilemiştir.

Sonuç itibarıyla çocukların kentsel mekânlarla etkileşimini artırmak, çocukların katılımcı öğrenme süreçlerini desteklemek ve eğitim pratiklerini geliştirmek için önemli öneriler sunan araştırma, gelecekte yapılacak benzer çalışmalar için derinleştirilecek temalar ortaya koyar. Çocukların kent mekânlarındaki öğrenme deneyimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlama ve çocukların katılımcı bir şekilde kent hayatına dahil olmalarını sağlama konuları gelecek çalışmalar için üzerinde durulacak öneriler olarak sıralanabilir. Bu çalışmanın sonuçları, eğitimciler, politika yapımcılar ve toplumun diğer paydaşları için önemli bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Mesela kentsel düzeyde, mekânları çocuklar için daha güvenli ve erişilebilir hale getirmek için alınması gereken önlemler; oyun alanlarının ve yeşil alanların artırılması, yaya yollarının düzenlenmesi, güvenlik tedbirlerinin alınması ve çocuk dostu kamusal alanların oluşturulması gibi adımlar çocukların kentle etkileşimini kolaylaştıracaktır.

Eğitim kurumları, kentler ve kamusal alanlar, çocukların katılımcı öğrenme süreçlerini desteklemek için daha fazla fırsat sunmalı ve çocukların kendi öğrenme ortamlarını şekillendirmelerine izin vermelidir. Çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek, kentle etkileşimlerini artırmak ve çocukların kentlerini şekillendirmelerine olanak tanımak, geleceğin daha adil, katılımcı ve çocuk odaklı bir toplumunun inşasında önemli bir adımdır. Bu nedenle, çocukların katılımcı öğrenme süreçlerini desteklemek ve kentsel mekânlarda çocuklara daha fazla fırsat sunmak önemlidir. Eğitim sistemi, çocukların öğrenme süreçlerini merkeze alan bir yaklaşım benimsemeli, çocuklara kentlerini keşfetme ve kentle etkileşime geçme fırsatı sağlamalıdır. Bu bağlamda, eğitimciler ve okul yöneticileri, çocukların kentsel mekânlarla etkileşimini teşvik etmek için müfredatlarına ve öğretim yöntemlerine daha fazla katılımcı, deneyim odaklı unsurlar eklemelidir. Ayrıca, çocukların kentsel mekânlarla etkileşimini güçlendiren katılımcı öğrenme yöntemleri, çocukların eğitim süreçlerini zenginleştirmekte ve onlara kendi çevrelerini anlamaları ve dönüştürmeleri için güçlü bir araç sunmaktadır.

Çocukların kentle etkileşimini teşvik eden ve katılımcı öğrenme süreçlerini destekleyen bu gibi araştırmaların sayıca artması, çocukların kentsel mekânlarla etkileşimi ve katılımcı öğrenme deneyimlerini çoğaltarak eğitim ve toplum alanında dönüşüm yaratma açısından önem taşımaktadır. Kentsel mekânda katılımcı öğrenme aracılığıyla çocuklar, kendi öğrenme yolculuklarını şekillendirirken kentlerini anlama, değiştirme ve içinde yaşanabilir bir dünya ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme konusunda güçlü bir şekilde yol alabileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67. <https://doi.org/10.1177/000169938803100105>
- Alanen, L. & Mayall, B. (Ed.). (2001). *Conceptualising child-adult relationships*. Routledge/Falmer.
- Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. N. Mercer & S. Hodgkinson (Ed.) *Exploring Talk in Schools* içinde (s. 91-114). London: Sage.
- Bekerman, Z., Burbules, N. C. & Silberman-Keller, D. (eds.) (2006). *Learning in places: the informal education reader. Studies in the Postmodern Theory of Education*, 249. New York, NY: Peter Lang.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Berthelsen, D., Brownlee, J. & Johansson, E. (Ed.). (2008). *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. Routledge.
- Bott, E. (2010). Favourites and others: Reflexivity and the shaping of subjectivities and data in qualitative research. *Qualitative Research*, 10(2), 159–173.
- Bradbury-Jones, C. & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173.
- Bruce, T. (Ed.). (2012). *Early childhood practice: Froebel today*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446251287>
- Clark, A. (2005) Clark, A., Kjörholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's per spectives. In A. Clark, P. Kjörholt and Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, (pp. 29–49).
- Clark, A. and Moss, P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Convention on the Rights of the Child, (1989). Erişim adresi: <https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2016/08/unicef-convention-rights-child-uncrc.pdf>. Erişim tarihi: 02.07.2023.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications.
- Corsaro, W.A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. In J. Qvortup (Eds.), *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W.A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 301-315). Basingstoke: Palgrave.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Détrez, C. & Perronnet, C. (2020). New Avenues to Investigate Childhood from the Perspective of the Sociology of Culture: A Conversation between Christine Détrez and Clémence Perronnet. *Youth and Globalization*, 2(1), 101-110.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge
- Erdiller-Yatmaz, Z., Erdemir, E. and Demiral, S. (2022). Baby steps to a child-to-child network: A path to empower children for exercising their participation rights. *Children & Society*, 00, 1–21. <https://doi.org/10.1111/chso.12661>.
- Farmer, D., Cepin, J. (2017). Creative Visual Methods. Research with Children and Young People. In R. Evans and L. Holt (Eds.), *Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-020-9_22

- Garnier, P. (2015). "L'agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies". *Education et sociétés*, 2(36), 159-173. <https://doi.org/DOI: 10.3917/es.036.0159>
- Hackathorn, J., Solomon, E. D., Blankmeyer, K. L., Tennial, R. E. & Garczynski, A. M. (2011). Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Techniques. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 40-54.
- Harvey, P. F. & Lareau, A. (2020). Studying Children using Ethnography: Heightened Challenges and Balancing Acts. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(1), 16-36. <https://doi.org/10.1177/0759106320908220>
- Hedges, H. & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M. & Florence, E. (2021). *Arts-Based Methods for Research with Children*. Palgrave Macmillan.
- Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Iveson, K. (2006). Cities for angry young people? From exclusion and inclusion to engagement in urban policy. B. Gleeson & N. Sipe (Ed.), *Creating Child Friendly Cities: Reinstating Kids in the City* içinde (s. 49-66). Routledge.
- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. H. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*. SAGE Publications Ltd.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (Ed.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Learning bridges: Toward participatory learning environments*. Helsinki University Print.
- Lipman, M. (1992). On writing a philosophical novel, in studies in philosophy for children. In A. M. Sharp and R. F. Reed (Eds.), *Studies in Philosophy for Children*. Philadelphia: Temple University.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L., McEvoy, L. & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736.
- Malone, Karen. (2018). *Children in the Anthropocene: rethinking sustainability and child friendliness in cities*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Open University Press.
- Mayes, E. (2019). The mis/uses of "voice" in (post)qualitative research with children and young people: Histories, politics and ethics. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(10), 1191-1209.
- Montandon, C. (2001). The negotiation of influence: Children's experience of parental educational practices in Geneva. B. Mayall & L. Alanen (Ed.), *Conceptualising Child-Adult Relations* içinde (s. 54-69). Routledge.
- Olesen, E.S.B. (2021). Self-Filming as a Method in Youth Research. In T. Wulf-Andersen, R. Follesø, T. Olsen (Eds.), *Involving Methods in Youth Research. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, Cham.

- Østergaard, J. (2021). Photo-Talk and Music-Talk Among Young People (Formerly) in Care. In T. Wulf-Andersen, R. Follesø, T. Olsen (Eds.), *Involving Methods in Youth Research. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Oswell, D. (2020). Agency. D. T. Cook (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* içinde (s. 1473-1474). SAGE Publications.
- Paköz Türkeli, A. (2021). *Children in Besiktas District of Istanbul: The Time Spent Outside*. *Ulakbilge*, 57, 272-283.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig (Ed.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* içinde (s. 21-33). Palgrave Macmillan UK.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M. (Ed.). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan UK.
- Simon, A. (2020). Are Children Interviewees Just Like Any Others? *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/0759106320908223>
- Smith, M. K. (2006). Beyond the curriculum. Fostering associational life in schools. Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Ed.), *Learning in places: the informal education reader. Studies in the Postmodern Theory of Education* içinde (s. 9-33). New York: Peter Lang.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Springgay, S. & Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-human World: WalkingLab*. Routledge.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods*. Palgrave Macmillan UK.
- State of the World's Children 2019: Statistical tables and interactive dashboard. (2019, Ekim 18). UNICEF DATA. Erişim adresi: <https://data.unicef.org/resources/sowc-2019-statistical-tables-and-interactive-dashboard/>
- Truitt, A. A. & Ku, H.-Y. (2018). A case study of third grade students' perceptions of the station rotation blended learning model in the United States. *Educational Media International*, 55(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484042>
- Wells, G. (2002). Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher education. G. Wells & G. Claxton (Ed.), *Learning for life in the 21st century* içinde (s. 197-210). Oxford: Blackwell.
- Worley, P. (2018). Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(2), 76-91.
- Wulf-Andersen, T., Follesø, R. & Olsen, T. (Ed.). (2021). *Involving Methods in Youth Research: Reflections on Participation and Power*. Palgrave Macmillan.
- Wyness, M. (2015). *Childhood*. John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yılmaz, A. (2021). Discussions on the Research Perspectives and the Children's Agency in Sociology of Childhood with Relation to Child Actors. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(2). <https://doi.org/10.18490/sosars.927280>
- Zeihner, H. (2001). Dependent, independent and interdependent relations: Children as members of the family household in West Berlin. B. Mayall & L. Alanen (Ed.), *Conceptualising Child-Adult Relations* içinde (s. 37-53). Routledge.