

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI

Meryem ÇELİK

**BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE P4C ÖĞRENME
MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI PROBLEM ÇÖZME
DÜZEYLERİNE VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI

Meryem ÇELİK

**BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE P4C ÖĞRENME
MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI PROBLEM ÇÖZME
DÜZEYLERİNE VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Cengiz TAŞKIRAN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. İsmail Hakan AKGÜN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
TEŞEKKÜR	VIII
KISALTMALAR DİZİNİ	IX
TABLolar DİZİNİ	X
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

FELSEFE EĞİTİMİ: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. FELSEFE EĞİTİMİ: TANIM VE TEMEL KAVRAMLAR	7
1.1.2. Felsefi Düşünme Edimleri.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)

2.1. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN AMAÇLARI	10
2.1.2. Çocuklarla Felsefe Metodları	11
2.1.2.1. Matthew Lipman Metodu	11
2.1.2.2. Nelson'un Sokratik Metodu	11
2.1.2.3. Thomas E. Jackson Metodu.....	11
2.1.2.4. Gareth B. Matthews Metodu	12
2.2.3. Çocuklar İçin Felsefi Düşünme Edimleri	12
2.2.3.1. Eleştirel Düşünme.....	12
2.2.3.2. Yaratıcı Düşünme	12
2.2.3.3. Özenli Düşünme	13
2.2.3.4. İşbirlikçi Düşünme	13
2.3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE KOLAYLAŞTIRICI ROLÜ ..	14
2.4. SORU OLUŞTURMA.....	14
2.5. KAVRAM ÖĞRENME	15
2.6. KULLANILAN YÖNTEMLER	15
2.6.1 Sokratik Diyalog	15

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

P4C (PHILOSOPHY FOR CHILDREN) YAKLAŞIMI VE FELSEFE

EĞİTİMİNDEKİ YERİ

3.1. P4C YAKLAŞIMININ TEMEL ÖZELLİKLERİ.....	16
3.2. P4C’NİN FELSEFE EĞİTİMİNDEKİ YERİ	16
3.3. SOSYAL BİLGİLER VE FELSEFİ DÜŞÜNME İLİŞKİSİ	17
3.3.1. Sosyal Bilgiler ve P4c	18

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	20
4.2. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	21
4.3. ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ.....	21
4.4. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN OLUŞTURULMASI	22
4.5. VERİ TOPLAMA ARACI	22
4.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ.....	22
4.7. ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ	22
4.8. UYGULAMA SÜRECİ.....	23
4.9. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK ANALİZLERİ.....	23
4.10. YARATICI PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ	23
4.11. ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYARLAMA SÜRECİ.....	24
4.12. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	24
4.13. UYGULAMA SÜRECİ.....	25
4.14. ARAŞTIRMA İŞLEM BASAMAKLARI.....	26
4.15. DENEYSEL SÜREÇTE UYGULANAN ATÖLYELER	26
4.16. 1. HAFTA ATÖLYE 1	28
4.17. 1. HAFTA ATÖLYE 2.....	30
4.18. 2. HAFTA ATÖLYE 3	32
4.19. 2. HAFTA ATÖLYE 4.....	33
4.20. 3. HAFTA ATÖLYE 5.....	34
4.21. 3. HAFTA ATÖLYE 6.....	37
4.22. 4. HAFTA ATÖLYE 7.....	39
4.23. 4. HAFTA ATÖLYE 8.....	40

4.24. 5. HAFTA ATÖLYE 9.....	43
4.25. 5. HAFTA ATÖLYE 10.....	45
4.26. VERİLERİN ANALİZİ.....	47

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

5.1. P4C ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	48
5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	48
5.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	48
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	49
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	50
5.2. P4C ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARATICI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	50
5.2.1. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	50
5.2.2. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	51
5.2.3. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	52
5.2.4. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	52
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
KAYNAKÇA	57
EKLER.....	65

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE P4C ÖĞRENME MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI PROBLEM ÇÖZME DÜZEYLERİNE VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Meryem ÇELİK

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cengiz TAŞKIRAN

2025, 77 sayfa

Bu araştırmanın amacı, P4C (Philosophy for Children - Çocuklar İçin Felsefe) öğrenme yönteminin ortaokul 5. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen türünde yürütülmüş olup, ön test-son test kontrol gruplu model esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir özel okulun 5. sınıfında öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna beş hafta boyunca P4C yaklaşımıyla yapılandırılmış dersler uygulanırken, kontrol grubunda öğretim süreci Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na (SBDÖP) uygun şekilde yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak, Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılmış; elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, P4C yöntemiyle eğitim alan deney grubunun eleştirel düşünme eğilimleri son test puanları, kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p < .05$).

Buna karşılık, P4C uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Her ne kadar deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksek olsa da bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, yaratıcı düşünmenin kısa süreli müdahalelerle gelişmesinin sınırlı olabileceğini ve P4C'nin bu beceri üzerindeki etkisinin süre, yapılandırma ve değerlendirme biçimi gibi faktörlere bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, P4C yönteminin ortaokul düzeyinde eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabileceği söylenebilir. Ancak yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı kalması, bu becerinin gelişimi için daha uzun süreli, çok boyutlu ve disiplinler arası yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çalışma, öğretmenlere ve program geliştiricilere P4C yönteminin sınıf içi uygulamalarına dair yol gösterici nitelikte olup, ilerleyen araştırmalarda farklı yaş grupları, ders içerikleri ve uygulama süreleriyle tekrar edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: P4C (Çocuklar İçin Felsefe), Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Yaratıcı Problem Çözme, Sosyal Bilgiler Öğretimi

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
**THE EFFECT OF THE P4C LEARNING MODEL ON FIFTH GRADE SOCIAL
STUDIES STUDENTS' CREATIVE PROBLEM SOLVING LEVELS AND
CRITICAL THINKING TENDENCIES**

Meryem ÇELİK

Advisor: Assoc. Prof. Cengiz TAŞKIRAN

2025, Page: 77

The aim of this study is to investigate the effects of the P4C (Philosophy for Children) instructional approach on critical thinking dispositions and creative problem-solving skills of 5th grade middle school students within the context of the social studies course. The research employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group model, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 66 students studying in a private school during the 2024–2025 academic year. While the experimental group received instruction designed in accordance with the P4C methodology for five weeks, the control group followed the standard Social Studies Curriculum (SSC).

Data were collected using the Critical Thinking Disposition Scale and the Creative Problem-Solving Skills Scale. Independent samples t-tests were conducted to analyze the data. The findings revealed that the post-test scores of the experimental group regarding critical thinking dispositions were statistically and significantly higher than those of the control group ($p < .05$).

On the other hand, the effect of P4C on creative problem-solving skills was not statistically significant ($p > .05$), although the experimental group outperformed the control group in mean scores. The lack of a significant difference is attributed to factors such as the short duration of the implementation and the exclusive use of self-report quantitative tools, which may have limited the assessment of creative production.

In line with the findings obtained, it can be said that the P4C method can be used in social studies teaching as an effective method in developing critical thinking dispositions at the secondary school level. However, the limited effect on creative

problem-solving skills indicates that longer-term, multidimensional and interdisciplinary approaches are needed for the development of this skill. The study provides guidance to teachers and program developers on the in-class applications of the P4C method, and it is recommended that it be repeated with different age groups, course contents and application periods in future studies.

Key Words: P4C (Philosophy for Children), Critical Thinking Dispositions, Creative Problem-Solving, Social Studies Education



TEŞEKKÜR

2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğum çalışmada yanımda olan herkese gönülden teşekkürler.

Bu çalışma, yalnızca bir akademik süreç değil; aynı zamanda düşünsel sınırlarımı zorladığım, sorgulamanın ve yeniden inşa etmenin değerini anladığım bir yolculuk oldu. Bu yolculukta, her sorumu bir yük değil, birlikte düşünme fırsatı olarak gören; eleştiriyi yıkmak için değil inşa etmek için kullanan bir isim vardı yanımda: Doç. Dr. Cengiz TAŞKIRAN. Kendisinin yalnızca bilgisiyle değil, düşünceye duyduğu saygıyla da bana kattıkları ölçülemez. Tez danışmanım değil, entelektüel bir pusula olarak rehberliğini hep minnetle hatırlayacağım.

Adını duyduğumda her zaman ‘iyi ki’ dememi sağlayan kıymetli Doç. Dr. Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ; bir desteğin sadece görünür olanı değil, hissedilir olanıyla o zarif desteğiyle hem akademik hem insanî bir omuz olduğu için minnetle...

Ve her koşulda arkamda olduğunu hissettiren Ekrem KOÇYİĞİT’e özel bir teşekkür borçluyum. Adı geçen tüm kıymetli isimler katkınız bu metnin görünmeyen ama hissedilen satırlarında yer almaktadır.

Ayrıca, düşünsel yolculuğumun başından bu yana, yanımda duran, sabır ve anlayışla bana yardımcı olan sevgili aileme yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Muş-2025

Meryem ÇELİK

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

P4c	:	Philosophy for Children
ÇİF	:	Çocuklar İçin Felsefe
SBDÖP	:	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
NCSS	:	Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans Ve Yüzde Dağılımı	21
Tablo 4.2. Kolaylaştırıcı Tarafından Deney Grubuna Uygulanan Süreç	26
Tablo 5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ön Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	48
Tablo 5.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Son Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	49
Tablo 5.3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	49
Tablo 5.4. Deney Grubunun Ön ve Son Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	50
Tablo 5.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Ön Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	51
Tablo 5.6. Deney Ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Son Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	51
Tablo 5.7. Kontrol Grubunun Ön ve Son Yaratıcı Problem Çözme Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	52
Tablo 5.8. Deney Grubunun Ön ve Son Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	52

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, araştırmanın sayıtları ve araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Eğitim, toplumun en temel taşlarından biri olarak kabul edilir ve sürekli olarak değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek için çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirilmektedir (Bozkuş vd., 2023). Öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen alternatif eğitim yaklaşımları giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Demirer, 2023). Bu alternatiflerden biri de felsefe eğitimi olarak adlandırılan disiplinlerarası bir alan olan felsefenin öğrencilere yönelik uygulanmasıdır.

Felsefe varoluşsal soruların çözümüne yönelik düşünsel sorgulama süreçlerini içeren ve aynı zamanda insanın tüm sorularının temelini oluşturan bir kümülyasyondur (Ünal, 2024). Varoluşsal sorular ile birlikte günlük yaşam sorularına kadar yanıtlamaya çalışır.

Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin toplumsal olayları anlamaları, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve aktif vatandaşlar olarak topluma katkıda bulunmaları için kritik öneme sahip bir alandır (Çalışkan, 2009). Sosyal Bilgiler günlük yaşam sorularına yönelik ise felsefe de günlük yaşamda gereklidir. Sosyal Bilgiler günlük yaşamda bilgi, beceri, değer kazandıran bir alan olması itibarıyla felsefe ile yakın ve yoğun ilişki içerisinde (Hamarat, 2024). Nitekim Sosyal Bilgiler ilköğretim kademesindeki öğrencilere günlük yaşama yönelik sorgulama, araştırma, akıl yürütme, analiz ve muhakeme, eleştirel düşünme ve yorumlama gibi felsefi süreçlerin temel değişkenlerini kazandırarak günlük yaşamda etkin birer bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Felsefe eğitimi, öğrencilere eleştirel düşünme, mantıksal çıkarım yapma ve değerlendirme becerileri kazandırarak, onları toplumsal meselelere daha derinlemesine bir bakış açısıyla yaklaşmaya teşvik eder (Aslan, 2023). Bu da, öğrencilerin bilgiyi sorgulama, analiz etme ve yaratıcı çözümler üretme yeteneklerini güçlendirir. Çocuklar için felsefe ve Sosyal Bilgiler arasındaki söz konusu ilişki göz önüne alındığında ilköğretim kademesindeki öğrencilere felsefi düşünme süreçlerin daha yoğun ve etkililiği ortaya konmuş yöntem, teknik, teori ve araç gereçlerle

yaşatılmasının Sosyal Bilgilerin bahsi geçen amacının gerçekleşmesinde yarar sağlayabilir.

Problem Durumu

Eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulamalarını, analiz etmelerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır (Dewey, 1916). 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve bilişsel esneklik, bireylerin karmaşık toplumsal meselelerde analiz etmesi, kendini düzenlemesi ve değerlendirmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir (Facione, 1990). Bu bağlamda, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kazanması gereken düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme yetkinlikleri ön plana çıkmaktadır. Ancak geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin bu becerileri edinmelerinde yeterli etkileşim ve derinlemesine sorgulama ortamları sunmakta yetersiz kalabilmektedir (Lipman, 2003).

Özellikle Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumsal olayları anlamalarını, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve demokratik bir toplumun aktif üyeleri olmalarını sağlamayı amaçlayan disiplinler arası bir alan olarak öne çıkmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1977). Sosyal Bilgiler eğitiminin bu misyonu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkin öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (NCSS, 2010). Bu noktada, çocukların felsefi sorgulama süreçlerine dahil edilmesini teşvik eden Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF - Philosophy for Children) yöntemi, öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmayı hedefleyen etkili bir pedagojik yaklaşım olarak dikkat çekmektedir (Lipman ve Sharp 1979; Spiteri, 2009).

P4C yöntemi, öğrencilere açık uçlu sorular sormayı, farklı perspektifleri değerlendirmeyi ve mantıklı akıl yürütme süreçleriyle problem çözmeyi öğretir (Gregory, 2007). Bu yönüyle, Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Trickey ve Topping, 2013).

Bu araştırma, P4C yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması durumunda öğrencilerin yaratıcı problem çözme düzeylerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularının, Sosyal Bilgiler

öğretiminde alternatif yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılması konusunda eğitimciler ve müfredat geliştiricilere rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca, P4C'nin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme süreçlerine yönelik katkılarını ortaya koyarak, felsefi düşünmenin erken yaşlardan itibaren eğitime entegre edilmesi gerekliliğine dair literatüre önemli bir katkı sağlaması öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children - P4C) yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini nicel verilerle incelemektir.

Çalışma kapsamında, ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak P4C yönteminin öğrencilerin yaratıcı problem çözme düzeylerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi analiz edilecektir. Araştırmada, ölçekler ve istatistiksel analizler aracılığıyla yöntemle ilgili objektif veriler elde edilmesi hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

P4C yöntemine dayalı öğretim, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirmekte midir?

P4C yöntemi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile P4C yöntemi uygulanan gruplar arasında yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırma bulgularının, Sosyal Bilgiler eğitiminde alternatif öğretim yaklaşımlarının etkinliği konusunda bilimsel verilere dayalı çıkarımlarda bulunulmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilen sonuçların, öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve eğitim politikaları belirleyicileri için P4C yönteminin eğitim sistemine entegrasyonu konusunda nicel veriler sunması amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine dayalı öğretim, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl etkilemektedir?

Alt Problemler

Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. P4C yöntemine dayalı öğretim, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
2. P4C yöntemine dayalı öğretim, öğrencilerin eleştirel düşünme eğitimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireylerin düşünsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerini şekillendiren temel bir faktördür. Günümüz eğitim sistemlerinin, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulama, analiz etme ve yaratıcı bir şekilde problem çözme yetilerini kazandırması gerektiği giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Lipman, 2003). Bu bağlamda, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri, bireylerin karmaşık toplumsal sorunlara karşı duyarlı, analitik ve yenilikçi bir yaklaşım sergileyebilmesi için temel beceriler olarak öne çıkmaktadır (Fisher, 2001). Ancak, mevcut öğretim yöntemleri genellikle bu becerilerin geliştirilmesinde yeterli fırsatlar sunmaktan uzaktır (Dewey, 1997).

Sosyal Bilgiler eğitimi, toplumların dinamik yapısını anlayabilen, eleştirel bakış açılarına sahip ve demokratik değerleri içselleştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplindir (Öztürk ve Kafadar, 2018). Sosyal Bilgiler öğretimi, öğrencilere toplumsal olayları derinlemesine analiz etme, farklı bakış açılarına saygı gösterme ve etik sorumlulukları göz önünde bulundurarak karar alma becerileri kazandırmayı hedefler (Barr, Barth ve Shermis, 1977). Ancak, geleneksel eğitim yaklaşımlarının çoğu zaman bu hedefleri gerçekleştirmekte yetersiz kaldığı, öğrencilerin yalnızca bilgiyi ezberleyip aktarmakla sınırlı kaldığı tartışılmaktadır (Freire, 2017). Bu noktada, yenilikçi ve etkileşimli öğretim yöntemlerine olan ihtiyaç, eğitim sisteminin dönüşümünü gerektiren temel bir unsurdur (Johnson ve Johnson, 1999).

Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi, öğrenme sürecine felsefi düşünme becerilerinin entegre edilmesini sağlayan etkili bir pedagojik yaklaşım olarak dikkat çekmektedir (Lipman, 2003). P4C, öğrencilere açık uçlu sorularla, mantıklı akıl yürütme süreçlerine dayalı problem çözme, perspektif çeşitliliğini anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatları sunar (Trickey ve Topping, 2013). Sosyal Bilgiler dersinde bu yöntemin uygulanması, öğrencilerin düşünsel kapasitelerini artırmakta, aynı zamanda toplumsal olayları sorgulama ve yaratıcı çözümler üretme noktasında yeni yollar açmaktadır (Haynes, 2008).

Araştırmanın önemi, hem teorik hem de pratik düzeyde oldukça kapsamlıdır. P4C'nin Sosyal Bilgiler dersine entegrasyonu, yalnızca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda yaratıcı problem çözme ve toplumsal sorunlara dair bilinçli yaklaşım geliştirme yetilerini de geliştirebilir (Cassidy ve Christie, 2016). Bu araştırma, P4C'nin Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı problem çözme düzeylerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkilerini sistematik olarak inceleyerek, bu alandaki literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın pratik katkıları da oldukça önemlidir. Bulunan sonuçlar, öğretmenlere ve eğitimcilere, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi açısından yenilikçi ve etkili öğretim yöntemleri sunacaktır (Cam, 2019). Ayrıca, bu çalışma, müfredat geliştiricilerine, öğretim programlarında yer alan sosyal ve bilişsel becerilerin nasıl daha etkin bir şekilde kazandırılabilmesine dair somut veriler sağlayacaktır (Murris, 2008).

Sonuç olarak, bu araştırma, Sosyal Bilgiler eğitiminin kalitesini artıracak, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini sağlayacak ve gelecekteki eğitim uygulamalarına ışık tutacak nitelikte bir çalışma olacaktır. Bu bağlamda, araştırma yalnızca akademik bir katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda sosyal değişim ve dönüşüm adına önemli bir adım olacaktır.

Araştırmanın Sayıtları

3. Öğrencilerin uygulamaların öncesinde ve sonrasında verilen ölçekleri dikkatli ve içtenlikle doldurdıkları varsayılmaktadır.

4. Araştırmada nicel verilerin toplandığı eleştirel düşünme eğilim ve yaratıcı problem çözme ölçeklerinin amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Bu sınırlılıklar, çalışmanın kapsamını belirlemekte ve elde edilen bulguların genellenebilirliği konusunda dikkat edilmesi gereken hususları ortaya koymaktadır:

5. Örneklem Sınırlılığı: Araştırma, belirli bir eğitim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Katılımcıların yaş, eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenler, elde edilen sonuçların farklı gruplara genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

6. Zaman Sınırlılığı: Araştırma, belirli bir akademik dönem içinde bir öğrenme alanı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcı problem çözme becerilerinde uzun vadeli değişimleri incelemek mümkün olmamıştır.

7. Ölçme Yöntemi Sınırlılığı: Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi nicel analizlerle sınırlıdır. Öğrencilerin düşünme süreçleri ve problem çözme yaklaşımlarının daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel verilerin de toplanması gerekebilir.

8. Katılımcıların Dürüstlüğü: Öğrencilerin uygulamalar öncesinde ve sonrasında doldurduğu ölçekleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

9. Çevresel Faktörler: Araştırma sürecinde öğrencilerin yaşadığı bireysel, akademik ve çevresel koşullar (örneğin, aile desteği, öğretmen yönlendirmesi, okul ortamı) dikkate alınmamıştır. Bu faktörler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkide bulunabilir.

Bu sınırlılıklar doğrultusunda, araştırmanın sonuçları belirli çerçevelerde değerlendirilmelidir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı veri toplama yöntemleri, daha geniş örneklem ve uzun vadeli takipler ile bu sınırlılıkları aşmaya yönelik tasarlanabilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

FELSEFE EĞİTİMİ: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tez araştırmasının kapsamı kavramsal çerçeve içerisinde sunulmuştur. Felsefe Eğitimi ve düşünme edimleri ile ilgili literatür bilgisi üzerine bilgi sunulmuştur.

1.1. FELSEFE EĞİTİMİ: TANIM VE TEMEL KAVRAMLAR

Felsefe kelimesi, Yunanca “philosophia” sözcüğünden türemiştir. Bu sözcük, “philia” (sevgi) ve “sophia” (bilgelik, bilgi) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Anlamı itibarıyla “bilgelik sevgisi” olarak yorumlanmaktadır. (Hilav, 1985; Türker-Küyel, 1976; Çüçen, 2013).

Felsefe eğitimi, bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve etik muhakeme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Lipman, 2003; Gregory, 2012). Bu süreçte, öğrenciler açık uçlu sorular üzerinde düşünerek argümantasyon becerilerini geliştirir, akıl yürütme süreçlerini derinleştirir ve kendi düşüncelerini yapılandırılmış bir biçimde ifade etmeyi öğrenirler (Fisher, 1996). Felsefe eğitimi, bireylerin karmaşık düşünsel süreçlere katılımını teşvik eden, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren bir eğitim alanıdır. Bu eğitim, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini artırırken, aynı zamanda etik meseleler üzerinde derinlemesine düşüncelerine olanak tanır (Lipman, 2003). Felsefi eğitim, bireylerin öz disiplin geliştirmelerini, mantıksal akıl yürütme yeteneklerini güçlendirmelerini ve toplumsal sorunları ele alış biçimlerini zenginleştirmeyi hedefler (Sormaz-Öğüt, 2019). Felsefi eğitim, bireylerde duygusal zeka geliştirme hedefini de güder. Duygusal zeka, bireylerin kendi duygularını anlama ve başkalarının duygularını değerlendirme becerilerini kapsar. Bu durum, felsefi düşünmenin sosyal konular üzerindeki etkisini pekiştirir. Felsefi eğitim yoluyla duygu ve düşüncelerin harmanlanarak bireylerin sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı ve yapıcı bir iletişim kurduklarını ifade etmektedir (Asmaz, 2019). Özellikle sosyal bilgiler gibi disiplinlerde felsefi sorunları ele almak, çocukların sosyal sorumluluk bilinci kazanmalarına ve öz farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Felsefi düşünme, çocukların dünyayı anlama yollarını belirlemenin yanı sıra, onları farklı bakış açılarını değerlendirmeye yönlendirir. Bu bağlamda, çocukların sadece bilgiyi almakla kalmayıp, aynı zamanda kendi görüşlerini

oluşturarak daha derin bir anlayış geliştirmeleri önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde hedeflenen başarının sağlanması için farklı isimlerle, yöntemlerle veya yeterince olgunlaşmamış eğitim bilimleriyle değil ancak felsefeyle sağlanması mümkündür (Çakmak ve Kara, 2018, s.61).

Felsefe eğitiminin işlevleri arasında, bireylerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek, farklı bakış açılarını anlama ve saygı gösterme kültürünü aşlamak da bulunmaktadır. Bu süreçte Grup Tartışması ve Sokratik Soruşturma gibi yöntemler, öğrencilerin aktif katılımını sağlarken, bilişsel ve sosyal becerilerini birlikte geliştirmelerine olanak tanır (Çınar, 2020). Felsefede eleştirel düşünme hem bilimin ve doğru bilginin hem de hdemokrasinin elde edilmesini mümkün kılar (Gündoğdu, 2009).

Sonuç olarak, felsefe eğitimi bireylerin düşünsel ve duygusal gelişimlerini desteklerken, toplumsal farkındalıklarını artırmakta önemli bir rol oynamaktadır. Felsefi düşünmeye dayalı bir eğitim anlayışı, bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu süreç, bireylerin sosyal adaleti anlama, yorumlama ve ona katkı sağlama becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Felsefe eğitimi sayesinde, öğrenciler sadece akademik bilgi sahibi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sosyal sorumluluk açısından donanımlı bireyler olarak yetişmektedirler. Felsefe eğitimi, hem içerik hem de yöntem açısından disiplinlerarası bir yapıya sahiptir. Öğrencilere yalnızca felsefi kavramları öğretmekle kalmaz, aynı zamanda onların düşünme biçimlerini geliştirerek bilişsel esneklik kazanmalarına yardımcı olur (Cam, 2006). Bu yönüyle, bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir pedagojik araç olarak kabul edilmektedir (Lipman, 2003). Felsefi eğitimde temel kavramlar arasında “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme” ve “felsefi sorgulama” bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi değerlendirme, argümanları analiz etme ve mantıklı sonuçlar çıkarma yeteneklerini içermektedir. Bu bağlamda, felsefi eğitim, öğrencilerin toplumsal değişime katkıda bulunan aktif düşünürler olmalarına zemin hazırlamaktadır (Bayraktar, 2024).

1.1.2. Felsefi Düşünme Edimleri

Felsefi düşünme, bireyin kavramsal analiz, eleştirel sorgulama, mantıksal akıl yürütme ve etik değerlendirme süreçlerine dayanarak gerçeklik, bilgi ve değerler

üzerine sistematik bir şekilde düşünmesi anlamına gelmektedir (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015; Yeşilyurt, 2021). Bu düşünme biçimi, yalnızca akademik bir uğraş olarak değil, aynı zamanda gündelik yaşamda bilinçli kararlar almayı sağlayan bir beceri olarak da değerlendirilmektedir (Nagel, 1987). Felsefi düşünme edimleri, bireylerin düşünce yapılarını şekillendiren temel unsurlardır. Bu düşünme edimleri arasında özgürce sorgulama, analiz etme, mantıklı akıl yürütme ve alternatif çözüm yollarını değerlendirme gibi unsurlar yer alır. Felsefi düşünmeye dayalı eğitim, öğrencilerin daha kapsamlı ve eleştirel bir düşünce yapısına sahip olmalarını sağlar (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015; Matthews, 1994).

Felsefi düşünme edimleri, aşağıdaki temel bileşenlerden oluşmaktadır:

- **Sorgulama:** Varsayımların, inançların ve bilgilerin derinlemesine ele alınarak anlamlarının ve doğruluklarının irdelenmesi.
- **Argümantasyon:** Mantıksal çıkarımlara dayanarak gerekçelendirilmiş düşünceler ortaya koyma süreci.
- **Analiz ve Kavramsallaştırma:** Kavramları açık ve tutarlı bir şekilde belirleyerek felsefi düşünceyi sistematik hale getirme.
- **Öz Yansımaya:** Kendi düşüncelerini sorgulama ve değerlendirme yeteneği kazanma.
- **Diyalojik Etkileşim:** Farklı bakış açılarını dikkate alarak anlamlı ve rasyonel tartışmalar yürütme (Dewey, 1933; Lipman, 2003).

Bu bileşenler, bireyin yalnızca teorik bilgi üretmesini değil, aynı zamanda eleştirel bir bilinç geliştirmesini de sağlamaktadır. Felsefi düşünme edimlerinin eğitime entegrasyonu, bireylerin daha bilinçli, sorgulayıcı ve tutarlı düşünmesini desteklemektedir (Taşçier, 2017).

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)

Bu bölümde tez araştırmasının kapsamı içerisinde Çocuklar için Felsefe Eğitimi ile ilgili literatür bilgisi; Sosyal bilgiler ve Çocuklar için Felsefe eğitimi ilişkisi üzerine bilgi sunulmuştur.

2.1. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN AMAÇLARI

Çocuklara yönelik felsefi eğitim, özellikle "Çocuklar için Felsefe" (Philosophy for Children - P4C) programı, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitimde önemli bir yer edinmiştir. Lipman (2003) tarafından geliştirilen P4C programı, çocukların düşünsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerinin de güçlendirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, programın temel amaçları arasında eleştirel düşünme, mantıklı muhakeme, etik değerler geliştirme ve yaratıcı problem çözme becerilerini desteklemek yer almaktadır.

P4C'nin birincil amacı, çocukların kendi düşüncelerini bağımsız olarak geliştirmelerine olanak tanımadır. Bu süreç, çocukların sorgulayıcı topluluklar oluşturarak felsefi refleksiyon yeteneklerini artırmalarını sağlamaktadır (Fisher, 2013; Kökten, 2022). P4C'nin diğer bir amaçları arasında, çocukların analitik düşünme yeteneklerini artırmak, sosyal sorunları anlamalarının yanı sıra bu sorunlara yönelik çözümler üretmeleri yer almaktadır. Felsefi tartışmalar, çocukların farklı bakış açılarını dikkate alarak düşünmelerini teşvik eder ve böylelikle eleştirel bir düşünce yapısının oluşumuna katkıda bulunur (Şahinkaya, 2024). Ayrıca, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunarak fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağlamak, onların iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Uluçay, 2025).

Felsefi eğitim, çocukların psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde de önemli bir etki yapmaktadır. Çocuklar, tartışma ve diyalog yoluyla kendilerini ifade etme yeteneği kazanırken, aynı zamanda duygusal zeka geliştirmeyi de öğrenirler. Bu durum, sosyal uyum ve işbirliği becerilerinin yanı sıra, bireylerin toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini teşvik eder (Okur, 2008). Özellikle, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, onları yalnızca bireysel olarak değil, toplumsal olarak da sorumlu birer vatandaş olmaya yönlendirir (Duman, 2008).

2.1.2. Çocuklarla Felsefe Metodları

Felsefi düşünme, çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmak üzere çeşitli pedagojik yöntemler aracılığıyla öğretilir. Bu bağlamda, çocuklarla felsefe uygulamalarında dört temel metod öne çıkmaktadır: Matthew Lipman Metodu, Leonard Nelson'un Sokratik Metodu, Thomas E. Jackson Metodu ve Gareth B. Matthews Metodu. Her bir metod, çocukların sorgulayıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceğine dair farklı yaklaşımlar sunmaktadır.

2.1.2.1. Matthew Lipman Metodu

Matthew Lipman, çocuklara felsefe öğretmenin etkili bir yolu olarak sorgulayıcı topluluklar kurmayı önermektedir. Bu metoda göre, öğretmen rehberlik rolü üstlenirken, öğrenciler kendilerini ifade etme ve fikirlerini tartışma fırsatı bulurlar. Lipman (1988b), bu süreçte çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceklerini savunmuştur. Lipman'ın felsefi topluluk oluşturma anlayışı, çocukları katılımcı ve aktif öğrenme süreçlerine dahil ederek, onların bireysel düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olur.

2.1.2.2. Nelson'un Sokratik Metodu

Leonard Nelson, Sokratik diyalogun öğrenciler için güçlü bir düşünme aracı olduğunu ileri sürmüş ve bu bağlamda öğretmenin rolünün yönlendirici olması gerektiğini vurgulamıştır. Nelson (1949), Sokratik yöntemle gerçekleştirilmiş tartışmaların, öğrencilerin fikirlerini sorgulamalarına ve derinlemesine eleştirel analiz yapmalarına olanak sağladığını belirtmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin karşılıklı tartışmalar yoluyla yeni perspektifler kazanmasını ve düşüncelerinin derinleşmesini teşvik eder.

2.1.2.3. Thomas E. Jackson Metodu

Thomas E. Jackson, felsefi diyalogun demokratik bir eğitim anlayışıyla birleştiğini savunmakta ve çocukların aktif bir şekilde sorgulama yoluyla öğrenmelerini teşvik etmektedir (Jackson, 1989). Bu metod, çocukların kendi düşüncelerini oluşturma sürecinde etkili bir katılımcı olmalarını sağlar. Böylelikle, çocuklar hem bireysel düşüncelerini geliştirme hem de gruptaki diğer bireylerin düşüncelerine saygı gösterebilme yetilerini pekiştirirler.

2.1.2.4. Gareth B. Matthews Metodu

Gareth B. Matthews, çocukların doğal olarak felsefi düşünme yetisine sahip olduğunu öne sürmektedir (Matthews, 1992). Bu metot, yapılandırılmış tartışmalar yoluyla çocukların bu yetilerini geliştirebileceğini iddia eder. Matthews, çocukların düşünsel potansiyellerini keşfetmeleri için uygun bir ortam sağlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, felsefi düşünme, çocukların meraklarını destekleyerek onların sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur.

2.2.3. Çocuklar İçin Felsefi Düşünme Edimleri

Felsefi düşünme, çocukların düşünsel gelişimlerini desteklemek için çeşitli edimlerin ve becerilerin geliştirilmesini içerir. Bu bağlamda, çocuklar için felsefi düşünme edimleri dördüncü ana başlık altında gruplandığı üzere; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünme olarak belirlenmiştir. Her bir edim, çocukların düşünme süreçlerini ve sosyal etkileşimlerini yönlendiren önemli unsurlardır.

2.2.3.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bireylerin elde ettikleri bilgiyi nesnel bir biçimde değerlendirme, analiz etme, çıkarım yapma ve mantıklı sonuçlara ulaşma becerilerini içermektedir (Paul ve Elder, 2002). Bu düşünme biçimi, çocukların kendi düşüncelerini sorgulama ve bu süreçte karşılaştıkları fikirleri eleştirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin sorunları tanımlarına ve bu sorunlara çeşitli çözümler üretmelerine olanak tanır.

Eleştirel düşünmenin gelişimi, akademik başarının yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişim açısından da büyük önem taşır. Özellikle, bireylerin çatışma çözme ve etik ikilemlerle başa çıkma becerilerini geliştirmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Lai, 2011). Araştırmalar, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, bireylerin kendi görüşlerini savunma ve toplumsal sorunlara duyarlı olma yeteneklerini artırdığını göstermektedir (Schreglmann, 2011).

2.2.3.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, çocukların yeni fikirler üretme, problem çözme süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar geliştirme ve alışılmışın dışında düşünme yeteneği kazanmalarını

içerir (Aslan, 2001; Şahin ve Akman, 2018). Yaratıcı düşünme, bireylerin farklı perspektiflerden bakabilme yeteneklerini artırırken, aynı zamanda çocuklara ifade özgürlüğü tanıyarak kendilerini keşfetme fırsatı sunar (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, eğitsel ortamda önemli bir yer tutar. Öğrenciler, çeşitli problemleri çözme süreçlerinde alternatif yollar arayarak özgün fikirler ortaya koyabilirler. Çocukların yaratıcılıklarını destekleyici etkinlikler, onların sanatsal becerilerini de geliştirmekte ve bilişsel kapasitelerini artırmaktadır (Şahin, 2025).

2.2.3.3. Özenli Düşünme

Özenli düşünme, bireyin etik ve sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etmesini sağlayan düşünme biçimidir (Lipman, 2003). Bu tür düşünme, bireylerin kendi değerlerini gözden geçirmelerini ve bu değerlerin toplumsal hayata yansımaları teşvik eder. Özenli düşünme sayesinde, çocuklar etik ikilemler karşısında daha duyarlı hale gelirler ve sosyal adalet, eşitlik gibi konularda daha bilinçli kararlar alma yetisi kazanırlar.

Özenli düşünme, sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de önemli sonuçlar doğurur. Bireyler, toplum içinde aktif birer katılımcı haline gelirken, sosyal sorumluluk bilinci geliştirirler. Bu durum, iç disiplin ve özdenetim gibi becerileri de beraberinde getirir (Fisher, 1996). Çocuklar, özenli düşünme sayesinde farklılıkları anlamak, hoşgörülü olmak ve empati kurmak gibi sosyal beceriler geliştirirler.

2.2.3.4. İşbirlikçi Düşünme

İşbirlikçi düşünme, çocukların birlikte çalışarak bilgi üretmesini ve demokratik tartışmalar yürütmesini teşvik eden bir süreçtir (Gregory, 2013a). Bu yaklaşım, sosyal etkileşimin ve grup çalışmalarının önemine vurgu yapmaktadır. İşbirlikçi düşünme, çocukların ekip içinde düşünmelerini, diğerlerinin fikirlerine açık olmalarını ve yapıcı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. Bu tür bir düşünme yöntemi, öğrencilerin problem çözme süreçlerinde birbirlerinin deneyimlerinden ve bilgi birikimlerinden yararlanmalarını sağlar. Grup tartışmaları ve ortak bilgi üretme etkinlikleri, çocukların farklı bakış açılarını dikkate alarak daha kapsamlı ve derinlemesine düşünmelerine olanak tanır (Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikçi düşünme, ayrıca grup dinamiklerini anlamalarına yardımcı olur; bireyler arasındaki etkileşimi artırarak, takım ruhu ve duygu paylaşımını geliştirir. Çocuklar, işbirlikçi öğrenme deneyimleri sayesinde sosyal

becerilerini güçlendirirken, aynı zamanda liderlik ve sorumluluk alma konularında da deneyim kazanır. Bu süreçte, bireyler sadece bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda birlikte çalışma becerilerini ve sosyal ilişkilerini de geliştirme fırsatı bulur (Miller, 2008). Araştırmalar, işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Slavin, 1996).

Özetle, felsefi düşünme edimlerinin tümü, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünme gibi beceriler, bireylerin problem çözme yeteneklerini artırırken, aynı zamanda onları sosyal, etik ve duygusal açıdan da geliştirir. Bu açıdan, felsefi eğitim uygulamaları, çocukların yaşamları boyunca kullanabilecekleri temel becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

2.3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE KOLAYLAŞTIRICI ROLÜ

Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenlerin rolü, geleneksel eğitim anlayışının ötesine geçerek öğrenci merkezli bir öğrenme deneyiminin sağlamasında kritik bir unsurdur. Öğretmenler, öğrencilerin düşünsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmanın yanında, sorgulayıcı düşünmeyi teşvik eden bir ortam yaratmalıdır (Lipman, 2003). Bu öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve tartışmalara katılmalarına olanak tanırken, aynı zamanda öğrencilerin aktif katılımını artıracak stratejiler geliştirmelidir. Felsefi tartışmaların amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmek olduğundan, öğretmenlerin bu süreçte rehberlik ve destek sunmaları bir zorunluluk haline gelmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin, sorgulayıcı sorular sorarak, öğrencilerin düşüncelerini derinleştirip tartışmaları derinleştirebilirken, aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarına yardımcı olduklarını göstermektedir (Akan ve Bilgin, 2022).

2.4. SORU OLUŞTURMA

Çocuklar için felsefe eğitiminde soru oluşturma, öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde temel bir bileşendir. Bu süreç, öğrencilerin kendi düşüncelerini ve kavramlarını sorgulamalarını sağlamakta ve onlara aktif öğrenme fırsatları sunmaktadır. Soru oluşturma, yalnızca bilgi edinmenin ötesine geçer; öğrencilerin derinlemesine düşünmelerine ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak

tanır (Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012). Felsefi öğrenme ortamlarında, öğretmenlerin öğrencilere açık ve yönlendirici sorular sormaları kritik bir rol oynar. Bu sorular, öğrencilerin düşünsel süreçlerini teşvik ederken, aynı zamanda onların tartışmalara katılma isteklerini artırır. Çocukların kendi sorularını oluşturmaya teşvik edilmesi, onların bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Fisher, 1995).

2.5. KAVRAM ÖĞRENME

Felsefi eğitimde kavram öğrenme, çocukların düşünme biçimlerini şekillendiren ve onların anlayışlarını derinleştiren temel unsurlardan biridir. Kavramların öğrenilmesi, soyut düşüncenin geliştirilmesine yardımcı olur ve çocukların karmaşık fikirleri anlamalarına olanak sağlar (Uluçay, 2025). Felsefi kavramlar, çocukların dünyayı anlama ve kendi görüşlerini oluşturma süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, kavramları somut örneklerle açıklamaları ve öğrencilerin bu kavramları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olmaları, öğrenmeyi daha etkili hâle getirebilir. Bu noktada, Lipman (2003) çocukların soyut kavramları anlama kabiliyetinin kavramın açıklanma şekline bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin, kavramları öğretirken çocukların güçlü hayal gücü ve deneyimleriyle entegre bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir.

2.6. KULLANILAN YÖNTEMLER

Çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılan yöntemler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli teknikler ve yaklaşımlar içermektedir. Bu yöntemler, öğretim sürecini daha etkileşimli hale getirmek ve öğrencilerin sorgulayıcı düşüncelerini teşvik etmek için tasarlanmıştır. Felsefi diyalog bu yaklaşımların en dikkat çekici olanlarından biridir ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için zengin bir öğrenme deneyimi sunar.

2.6.1 Sokratik Diyalog

Sokratik diyalog, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrencilerin aktif olarak katıldığı bir öğrenme sürecidir. Fisher (2013), Sokratik yöntemin, öğretmenin geri planda durduğu ve öğrencilerin kendi düşüncelerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir eğitim anlayışı olduğunu vurgular. Bu yöntem, sorgulayıcı sorular vasıtasıyla öğrencileri düşünmeye ve tartışmaya teşvik eder.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

P4C (PHILOSOPHY FOR CHILDREN) YAKLAŞIMI VE FELSEFE EĞİTİMİNDEKİ YERİ

P4C (Philosophy for Children - Çocuklar İçin Felsefe), Matthew Lipman tarafından geliştirilen, öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemeyi amacıyla oluşturulmuş bir pedagojik yaklaşımdır. Lipman (1988a) bu yöntemi, eğitim alanında felsefi düşünmenin önemini vurgulamak ve çocukların düşünsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla geliştirmiştir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin aksine, P4C, öğrencilerin merak etme, sorgulama ve mantıklı düşünme süreçlerini teşvik eden bir öğretim stratejisi sunar (Lipman, 2003).

3.1. P4C YAKLAŞIMININ TEMEL ÖZELLİKLERİ

P4C yöntemi, öğrencilere yalnızca felsefi bilgiyi aktarmayı değil, aynı zamanda onlara eleştirel, yaratıcı, iş birliğine dayalı ve özenli düşünme becerilerini öğretmeyi hedefler. Bu bağlamda, P4C uygulamaları diyalog ve sorgulama temelli bir pedagojik yaklaşımı benimseyerek, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Gregory, 2013b). P4C'nin en önemli özelliklerinden biri, öğrenme sürecinin merkezine sorgulayıcı toplulukları yerleştirmesidir. Bu topluluklar, öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdiği, fikirlerini paylaştığı ve alternatif düşünce biçimlerini keşfettiği bir öğrenme ortamı sunar.

Lipman (2003), P4C yöntemiyle gerçekleştirilen felsefi sorgulamaların, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketiminden çıkmalarını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda kendi düşüncelerini üretmelerine ve sorgulama becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtir. P4C yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde, öğretmenler rehber bir konumda yer alır; öğrencileri düşünmeye teşvik eder, tartışma ortamı sağlar ve öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmalarına yardımcı olur (Fisher, 1994).

3.2. P4C'NİN FELSEFE EĞİTİMİNDEKİ YERİ

P4C'nin felsefe eğitimindeki yeri oldukça önemlidir. Geleneksel eğitim sistemleri genellikle bilgi merkezli bir yaklaşımla yürütülürken, P4C, öğrencilerin düşünme süreçlerini ve entelektüel gelişimlerini ön plana çıkarmaktadır (Lipman, 1987). Bu yaklaşım, felsefi düşüncenin, yalnızca felsefi kavramların öğrenilmesi anlamına

gelmediğini, aynı zamanda çocukların kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerine de katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle günümüzde, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin önemi giderek artmakta, bu bağlamda P4C, eğitim sistemlerinde yenilikçi ve etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Yılmaz, 2023; Bor, 2024). Bu nedenle, P4C uygulamalarının eğitim programlarına entegre edilmesi, öğrencilerin daha etkili düşünme becerileri kazanmaları ve bireysel potansiyellerini geliştirmeleri açısından kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir. (Akan ve Bilgin, 2022).

P4C yöntemi, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketicisi olmaktan çıkıp bilgi üreten bireyler haline gelmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, felsefi sorgulama süreci, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Demirbilek, 2024; Şişman, 2024).

3.3. SOSYAL BİLGİLER VE FELSEFİ DÜŞÜNME İLİŞKİSİ

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin toplumsal olayları anlamaları, eleştirel düşünme yetilerini geliştirmeleri ve demokratik değerleri içselleştirmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Disiplinlerarası bir alan olan sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji gibi çeşitli disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşur ve bu yönüyle öğrencilerin karmaşık toplumsal meseleleri anlamalarına yardımcı olur (Ertuğrul, 2023).

Felsefi düşünme, bireylerin karmaşık toplumsal meseleleri sorgulayabilme, eleştirel analiz yapabilme ve bilgidен yola çıkarak bilinçli kararlar alabilme yeteneklerini pekiştirmektedir (Dewey, 2022). John Dewey, çocukların düşünme süreçlerini desteklemenin önemini vurgulayarak, eğitimde felsefi düşünmenin nasıl bir yapı taşı oluşturduğuna dikkat çekmiştir. Dewey'in demokrasi anlayışına göre, eğitim sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal yaşamda etkin birer katılımcı olarak yetiştirilmesini amaçlamalıdır.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan Türkiye Maarif Modeli, bireylerin bilgi ve değer temelli öğrenme süreçlerini destekleyerek eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (MEB, 2024). Bu model, öğrencilerin sadece pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarak, aktif düşünürler ve problem çözücüler haline gelmelerini teşvik etmektedir (Uygun ve Akgül, 2024). Türkiye Maarif Modeli altında, felsefi düşünme becerisi, öğrencilerin problem çözme

süreçlerinde derinlemesine düşüncelerine ve çeşitlendirilmiş bakış açıları geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu gelişim, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğretim süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlar (MEB, 2024).

Felsefi düşünme dışındaki önemli beceriler arasında eleştirel düşünme yer almaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve bağımsız çıkarımlar yapma yeteneklerini içermektedir (Kurnaz, 2019). P4C uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiği ve öğrencilerin eleştirel diyaloglar geliştirmelerine olanak sağladığı belirtilmektedir (Trickey ve Topping, 2019).

Sosyal bilgiler, bireyleri sadece sosyal birer varlık olarak değil, aynı zamanda geleceğin etkili ve bilinçli vatandaşları olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yalçın, 2021).

Sonuç olarak, sosyal bilgiler ile felsefi düşünme arasındaki ilişki, bireylerin bilgi toplumunda daha bilinçli, analitik düşünebilen ve demokratik değerlere sahip bireyler olmalarını sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerinin bu ilişkiyi güçlendirmesi, sadece bireylerin değil, toplumun da demokratik işleyişine olumlu katkılar sağlamaktadır. Sosyal bilgilerde felsefi düşünme becerilerinin entegrasyonu, öğrencilere karmaşık sosyal sorunlarla başa çıkma becerisi kazandırmakta ve onları aktif, katılımcı vatandaşlar olarak yetiştirmektedir. Bu nedenle, sosyal bilgiler derslerinde felsefi düşünmeyi teşvik eden yöntemlerin uygulanması, hem bireysel hem de toplumsal yarar açısından büyük bir öneme sahiptir.

3.3.1. Sosyal Bilgiler ve P4c

Sosyal bilgiler dersinde felsefi bir bakış açısıyla yaklaşım, sorgulama ve akıl yürütme alışkanlıklarını temel unsurlar olarak benimseyerek içerik açısından temel kavramlara ve önemli sorulara, süreç açısından ise toplumsal dinamiklere ve sorgulama alışkanlıklarına dayanan ve öğrencilerin bu kavramlar ile sorular üzerine düşünürken süreci etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla gerekli beceri ve düşünme alışkanlıklarını geliştirmelerine katkıda bulunan bir yaklaşımdır (Benson ve Openshow, 2005, s.123).

Çocukların doğal meraklarının eğitim sürecinde sürdürülebilmesi, düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi ile toplumlarına duyarlı, demokratik bireyler

olarak yetişmeleri açısından Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin mevcut kazanımlarının felsefi dűřünmeyle desteklenmesi, çocuklar için felsefe yaklaşımını bu derslerin ğretim programlarında etkili ve değerli bir yöntem haline getirmektedir (Kaya, 2020). Sosyal bilgiler, bireyleri yaşadıkları toplumun sorunlarına çözüm üretebilen, eleştirel dűřünebilen ve sorgulayan aktif vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir (Koçoęlu vd., 2025).

Sosyal bilgiler eğitimi, P4C gibi müzakereci pedagojiye dayalı araştırmacı yaklaşımlardan faydalanarak öğrencilerin eleştirel ve demokratik dűřünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, onları 21. yüzyılın küresel vatandaşlık gerekliliklerine hazırlamaktadır (Makaiau ve Tanaka,2018). P4C yaklaşımının Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal bilgiler ğretim ve öğrenimine uygulanması, bireylerin saygılı ve etik yurttaşlık ilişkileri geliştirmelerine, güç dağılımındaki değişimleri ve çoklu bakış açılarını anlamalarına olanak sağlamakta; ayrıca diyalog, müzakere, sorgulama ve eylem süreçlerini teşvik eden bir çerçeve sunmaktadır (Makaiau, 2017, s.22).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın model ve deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel uygulama süreci, verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın probleminden yola çıkarak p4c öğrenme yönteminin yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesi açısından verilerin analizi ve değerlendirilmesinde nicel desenden yararlanılmıştır. Bu aşamada araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, çalışma planına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin incelenmesi ve P4C (Philosophy for Children - Çocuklar İçin Felsefe) öğrenme yönteminin bu beceriler üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak yarı deneysel bir araştırma deseni benimsenmiştir. Yarı deneysel model, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması yoluyla veri toplama ve analiz etme açısından etkin bir yöntemdir (Creswell, 2013).

Araştırmada, deney grubu P4C yöntemi ile ders alırken, kontrol grubunun sunuş yolu öğretim yöntemleri ile eğitim alması planlanmıştır. Bu tasarım sayesinde, P4C yönteminin yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri daha net bir şekilde değerlendirilebilecektir. P4C eğitimi uygulanan grup ile sunuş yöntemleri ile eğitim alan grubun sonuçları karşılaştırılarak, P4C yaklaşımının sağladığı katkılar ortaya konulacaktır. Araştırmanın nicel bir desene sahip olmasının nedeni, ölçülebilir verilerin elde edilmesi ve bu verilerin istatistiksel analizle yorumlanabilmesidir (Creswell, 2017). Bu bağlamda, araştırmada kullanılacak anket ve testler ile öğrencilerin düşünme becerileri, objektif bir biçimde ölçülecek ve elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilecektir (Cevahir, 2020).

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, P4C yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde ne ölçüde etkili olduğunu aydınlatarak ve eğitim alanında yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin

geliştirilmesine yönelik öğretim yöntemlerine dair öneriler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Lipman, 2003; Trickey ve Topping, 2004). Bu yaklaşıma dayanan sonuçların, bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek, daha etkili ve aktif öğrenme süreçlerinin oluşturulmasına olanak tanıyacağı değerlendirilmektedir.

4.2. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılının 1. döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. İlgili okulun 5. sınıfında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden iki şube deney grubu, diğer iki şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin deney ve kontrol grupları olarak ayrılmasında öğrencilerin akademik düzeylerine ve cinsiyet dağılımlarına bakılmıştır. Akademik düzeyleri ve cinsiyet dağılımı birbirine yakın olan dört grup çalışmanın deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma grubunun Ankara ilinden seçilmesi kolay ulaşılabilirlik ve uygulama yapılabilirlik açısından seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemidir. Uygun, kazara örnekleme zaman, maliyet gibi sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi durumudur (Büyüköztürk vd., 2012).

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans Ve Yüzde Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Deney Grubu	5-A Sınıfı	17	25,75
	5-D Sınıfı	16	24,24
Kontrol Grubu	5-B Sınıfı	16	24,24
	5-C Sınıfı	17	25,75
Toplam		66	100,0

4.3. ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ

Bağımlı değişkenler: Yaratıcı problem çözme beceri puanı, eleştirel düşünme eğilimi beceri puanı.

Bağımsız değişkenler: P4c öğrenme tekniği ile birinci öğrenme alanının eğitimi.

4.4. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN OLUŞTURULMASI

Grubunun oluşturulma aşamaları:

Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde ve uygulamanın yapılması için okul yöneticilerine etkinlikler ve kullanılacak yöntemler açık bir şekilde tanıtılmıştır ve gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 5.sınıf öğrencilerine daha önceden bu seviyedeki öğrenciler için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yaratıcı Problem Çözme Ölçeği uygulanarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sağlıklı olması için deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler öğretmeni aynı zamanda çocuklar için felsefe eğitici ünvanına sahiptir.

4.5. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada verilerin toplanmasında “Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Yaratıcı Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır.

4.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Bu araştırmada, eleştirel düşünme eğilim düzeylerini değerlendirmek amacıyla "Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, 2021 yılında Seyhan Yıldırım Döner ve Sezgin Demir tarafından geliştirilmiş olup, 21 madde ve üç boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir Likert tipi ölçektir.

4.7. ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ

Eleştirel düşünme eğilimine yönelik bir madde havuzu oluşturmak amacıyla toplamda 43 maddelik bir taslak geliştirilmiştir. Bu maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için Lawshe Tekniği (1975) kullanılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, toplamda 8 akademisyenden oluşmakta olup, bu akademisyenlerin 6'sı Türkçe eğitimi, 2'si ise eğitim bilimleri alanındandır.

Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda, her bir madde için “gerekli, düzeltilmeli, çıkarılmalı” şeklinde geri bildirim alınmış ve Lawshe kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Değerlendirme kriteri olarak, KGİ değerinin en az .78 düzeyinde olması gerektiği belirlenmiştir (Yurdugül, 2005). Yapılan analizler

sonucunda, ölçek taslağındaki maddelerin kapsam geçerlilik indeksi .78 olarak hesaplanmış ve bu değer, istatistiksel anlamlılık açısından yeterli bulunduğundan ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Bunun yanı sıra, uzmanlar tarafından “düzeltilmeli” seçeneğini seçen maddelere ilişkin öneriler dikkate alınarak ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4.8. UYGULAMA SÜRECİ

Ölçeğin uygulanması, 2 ortaokulda gerçekleştirilen pilot çalışma ile başlamıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen bu okullarda, "madde sayısı $\times$ 10 (43 $\times$ 10=430)" formülü doğrultusunda, 5-8. sınıf düzeylerinde küme örnekleme yöntemi ile toplamda 504 öğrenci ile veri toplanmıştır.

4.9. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK ANALİZLERİ

Elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde, Cronbach's Alpha değeri .87, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerleri ise .81 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, test-tekrar test uygulamasında iç tutarlılık katsayıları .75 olarak belirlenmiştir ve bu da ölçeğin tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin %42.94 toplam varyans değerine sahip olduğunu ortaya koymuş ve 21 maddelik üç faktörlü ölçek yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile de desteklendiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ($X^2=345.18$, $sd=184$; $RMSEA=.042$; $NFI=.97$; $NNFI=.98$; $CFI=.99$; $GFI=.88$; $AGFI=.85$; $SRMR=.059$) özetlendiğinde, ölçeğin yapı güvenirliğinin .93 olarak hesaplanması ile yeterli düzeyde güvenirlik sağlandığı sonucuna varılmıştır.

4.10. YARATICI PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Bu araştırmada, öğrencilerin yaratıcı problem çözme eğilimlerinin değerlendirilmesi için "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanter, Lin (2010) tarafından geliştirilmiş olup, 5'li Likert tipi ve toplam 49 madde ile 5 faktörden oluşmaktadır. Ancak, Baran-Bulut, İpek ve Aygün (2018) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlama çalışmasında, envanterin maddeleri 40'a indirilmiş ve bazı düzenlemeler yapılmıştır.

4.11. ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYARLAMA SÜRECİ

Baran-Bulut, İpek ve Aygün (2018), envanteri farklı şehirlerde öğrenim gören 856 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada yapısal geçerliliğini test etmiştir. Orijinal 49 maddelik ölçekte beş boyutlu yapının korunduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve 49 maddeden 9'unun çıkarılarak 40 maddelik yeni bir envanter oluşturulmuştur. Bu değişikliğin, Baran-Bulut, İpek ve Aygün (2018) tarafından da uygun bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir.

Envanterin Türkçeye uyarlanırken öncelikle dilsel eşdeğerlilik çalışması gerçekleştirilmiş; ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları, DFA ile desteklenirken, güvenirliğin ölçülmesi için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin orijinal yapısındaki beş faktörlü yapıyı koruduğunu ve Türkçe uyarlamanın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, Türkçeye uyarlanan 40 maddelik Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı problem çözme özelliklerini belirlemek amacıyla etkili bir araç olarak kullanılabilir. Baran-Bulut, İpek ve Aygün (2018) tarafından yapılan çalışma, hem bu envanterin eğitim uygulamaları açısından önemini hem de Türkiye'deki eğitim sisteminde yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli katkı sağladığını ifade etmektedir.

4.12. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu bölümde, araştırmanın veri toplama sürecinde gerçekleştirilen tüm işlemler adım adım açıklanmaktadır.

Araştırma İşlem Basamakları

1. Ön Test Aşaması:

- Deney grubuna uygulanacak etkinlikler önceden hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak içeriklerinin geçerliliği sağlanmıştır.
- Uygulama sürecinde kullanılacak sınıf ve materyaller, P4C yöntemine uygun şekilde organize edilmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarına, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yaratıcı Problem Çözme Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Bu aşamada, öğrencilerin başlangıç düzeyleri hakkında veri toplanmıştır.

2. Deneysel Uygulama Süreci:

- Deney grubuna, sosyal bilgiler dersi birinci öğrenme alanı kazanımları P4C öğrenme yöntemi ile uyumlu bir şekilde uygulanmıştır. Her kazanıma yönelik çeşitli P4C atölyeleri yazılmış ve planlanmıştır.

- Deney uygulamaları için oluşturulan P4C sınıfında; halı ile döşenmiş, çember şeklinde oturma düzeni için minderler, projeksiyon cihazı ve yazı tahtası gibi gerekli materyaller düzenlenmiştir.

- Kontrol grubu için herhangi ek bir işlem gerçekleştirilmemiştir. Her iki grup için dersler aynı öğretmen tarafından Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ait Sosyal Bilgiler programına göre eşzamanlı olarak işlenmiştir.

3. Son Test Aşaması:

- Deney ve kontrol grubuna etkinliklerin bitiminde, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yaratıcı Problem Çözme Ölçeği tekrar uygulanarak son test yapılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından analiz edilip yorumlanmıştır.

4.13. UYGULAMA SÜRECİ

Ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi haftada üç ders saati olarak işlenmektedir. Deneysel uygulama süreci toplamda 5 hafta ve 15 ders saati olarak planlanmıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yaratıcı Problem Çözme Ölçeği için her birine ayrı bir ders süresi tanınmıştır. Uygulama sırasında, öğrencilerin rahat bir atmosferde bulunmaları sağlanmış ve samimi bir ortam oluşturulmuştur.

P4C atölyeleri haftada üç ders saati, toplamda 5 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulamalarda elde edilen etkinlikler, kontrol grubuyla eşzamanlı olarak işlenmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmacının, P4C atölyelerini deney grubunda bizzat uygulama kararının arkasında, etkinliklere ve uygulama aşamalarına hâkim olması ve çocuklar için felsefe eğitici eğitim sertifikasına sahip bir sosyal bilgiler öğretmeni olması bulunmaktadır. Bu

durum, uygulamanın kalitesini artırmış ve öğrenciler üzerinde etkili bir deneyim sağlanmasına olanak tanımıştır.

4.14. ARAŞTIRMA İŞLEM BASAMAKLARI

Deney grubuna uygulanacak etkinlikler hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi haftalık üç ders saati olarak işlenmektedir. Deneysel uygulama 5 hafta ve 15 ders saatinde yapılmıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ve Yaratıcı Problem Çözme Ölçeğine ayrı ayrı bir ders süresi tanınmıştır. Uygulama sırasında samimi ortam oluşması sağlanarak öğrencilerin daha rahat olmaları sağlanmıştır. P4c atölyeleri 1 haftada 3 ders saati toplamda 5 hafta olacak şekilde uygulanmıştır.

Deney grubuna kolaylaştırıcı tarafından uygulanma süreçleri Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Kolaylaştırıcı Tarafından Deney Grubuna Uygulanan Süreç

<i>Hafta</i>	<i>Tarih</i>	<i>Atölye</i>
1. Hafta	18-22 Eylül	P4c Atölye 1-2
2. Hafta	25-29 Eylül	P4c Atölye 3-4
3. Hafta	02-06 Ekim	P4c Atölye 5-6
4. Hafta	09-13 Ekim	P4c Atölye 7-8
5. Hafta	16- 20 Ekim	P4c Atölye 9-10

4.15. DENEYSEL SÜREÇTE UYGULANAN ATÖLYELER

Deneysel süreçte uygulanan p4c atölyeleri, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan birinci öğrenme alanı kazanımlarını içeren p4c öğrenme tekniğinin amaçlarını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu atölyeler ve atölyelerin hazırlık aşamasına yönelik olarak bilgiler aşağıda verilmiştir.

Atölyeler

Yazılan atölyelerin hazırlık aşamasında öncelikle pilot çalışma uygulanmış ve bir sorunla karşılaşılmamıştır. İncelemelerden sonra Sosyal Bilgiler birinci öğrenme alanına ait kazanımlarından herbiri için üçer atölye belirlenmiştir.

Süreç aşağıdaki gibidir:

Atölyelerin içerikleri MEB'in 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Atölyeler, Sosyal Bilgiler (2018) programında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır.

Her atölye, p4c öğrenme tekniğinin amaçlarına uygun, eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerilerini artırmaya yönelik hazırlanmıştır.

Atölyeler, örneklem gruplarından farklı bir gruba pilot olarak uygulanmış ve bu uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenmiş ve son şeklini almıştır.

Atölyeler sonunda aşağıdaki başlıklara uygun sorular ile ilerleme sağlanmıştır.

İrdeleyici Sorular

Hikayeye Yönelik

Bu hikayeye bir ad verelim mi? Bu hikayenin başlığı ne olabilir, neden?

Hikayedeki kişilerin tutumlarına dair neler söyleyebilirsiniz? Neden?

Kavrama Yönelik Sorular:

Sosyal Bilgiler dersi günlük yaşamımızı kapsar mı? Sosyal bilgiler dersini etkin alan öğrencilerin kazandığı beceriler neler olabilir? Nasıl?

“Açıklama Arayan Sorular

- Bu söylediğini açıklayabilir misin?
- ... derken ne kast ediyorsun?
- Bir örnek verebilir misin?

“Destek ve Kanıt Arayan Sorular”

- Neden öyle düşünüyorsun?
- ... olduğunu nereden biliyoruz?
- Gerekçelerin neler?
- ... olduğunu düşünmek için bir kanıt var mı?
- Bir karşı örnek bulabilir misin?

“Alternatif Görüşleri Arayan Sorular”

- Başka bir şekilde ifade edebilir misin?
- Bu konuda başka bir görüş var mı?
- Ya birisi ... gibi bir iddiada bulunsaydı?
- Sana katılmayan birisi ne derdi?

“Sonuçları ve Çıkarımları Arayan Sorular”

- Bu söylediğinden ne çıkarabiliriz?
- Bu söylediğin önceden söylenenlerle uyuyor mu?
- Bu söylediğinin sonuçları neler olabilir?
- Bunun doğru olup olmadığını nasıl sınırdık?

“Sorgulama Süreci Hakkında Sorular”

- Bu konuda soru sormak isteyen var mı?
- Buraya kadarki tartışmayı özetleyebilecek olan var mı?
- Soruyu ya da problemi yanıtlamaya yaklaştık mı?

4.16. 1. HAFTA ATÖLYE 1

SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.

Atölye Adı: Sosyal Bilgiler Dersi

Grup: 5-A ve 5-D Sınıfı

Uyaran: Sosyal Bilgiler dersi sayesinde hikayesi

Soru/Sorun: Sosyal Bilgiler dersi sayesinde neler öğreniriz?

Kavram/lar: Sosyal bilgiler dersi, duyarlı, yardımlaşma, etkin vatandaş

Süreç

Isınma soruları: en sevdiğiniz ders hangisidir? Derslerin hayatımızı kolaylaştırdığını düşünür müsünüz? (Cevaplar tahtaya yazılır)

Hikaye okunur:

Bir zamanlar küçük bir kasabada, ortaokul öğrencisi olan Ela, sosyal bilgiler dersine hiç ilgi duymazdı. Onun için bu ders sıkıcı ve gereksizdi. Ancak bir gün, sosyal bilgiler öğretmeni, sınıfa özel bir proje verdi. Öğrencilere, kasabalarındaki tarihi ve kültürel yerleri araştırmalarını ve sunmalarını istedi.

Ela, bu projeyi tamamlamak için başlamıştı. Başlangıçta, sadece ödevini yapmak istiyordu, ancak araştırmaya başladıkça kasabalarının tarihini ve kültürünü daha fazla öğrenmeye başladı. Bu, onun sosyal bilgiler dersine olan ilgisini artırmaya başladı.

Aynı zamanda, Ela'nın en iyi arkadaşı Demir de aynı projeyi yapıyordu. İkisi birlikte çalışmaya karar verdiler ve kasabalarının tarihini keşfetmek için birlikte seyahat etmeye başladılar. Bu, arkadaşlık bağlarını güçlendirdi ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdi.

Ela ve Demir, projelerini sunmalarının ardından sınıfta büyük bir ilgi uyandırdılar. Diğer öğrenciler de kasabalarının tarihini daha yakından incelemek istediler. Sosyal bilgiler dersi artık sınıfın en popüler dersi haline geldi.

Ela ve Demir'in ilgisi sadece sınıf arkadaşlarına değil, aynı zamanda kasaba yetkililerine de ulaştı. Yetkililer, çocukların projelerini ilgiyle takip etti ve yerel tarih ve kültürü koruma konusunda daha fazla çaba harcamaya başladılar.

Sosyal bilgiler dersinin bu deneyimi, Ela'nın hayatındaki en büyük değişikliği getirdi. Artık tarih, kültür ve toplum konularına olan ilgisi sayesinde sosyal bilimler alanında bir kariyere sahip olmayı düşünüyordu.

Ela, yetişkinlik yıllarında sosyal bilimler alanında bir araştırmacı ve öğretmen oldu. Kasabasının tarihini ve kültürünü koruma konusunda aktif bir rol aldı. Sosyal bilgiler dersi, onun hayatında sadece bir ders olarak değil, aynı zamanda bir tutku ve sorumluluk kaynağı olarak kalıcı etkiler bıraktı.

Tartışma Soruları

Ela'nın sosyal bilgiler dersine ilgisi başta yoktu ama proje sonrası değişti. Sizce öğrenmek için en önemli motivasyon nedir?

Arkadaşlarla birlikte çalışmak öğrenmeyi nasıl etkiler? Sizce neden?

Ela ve Demir'in projeleri kasaba yetkililerinin dikkatini çekti. Bir dersin, gerçek hayatı nasıl etkileyebileceğini düşünür müsünüz?

Sizce sosyal bilgiler dersi sadece geçmiş öğrenmek mi, yoksa bugün ve geleceği anlamak için de önemli midir? Neden?

Ela sosyal bilgiler sayesinde sorumluluk sahibi oldu. Sizin hayatınızda bir ders ya da etkinlik size sorumluluk duygusu kazandırdı mı? Nasıl?

Kasaba tarihini korumak neden önemlidir? Sizce herkes kendi yaşadığı yerin tarihine ve kültürüne sahip çıkmalı mı? Neden?

Eğer Ela sosyal bilgiler dersine başta ilgi duymasaydı, geleceği nasıl farklı olurdu? Sizce herkes ilgi duymadığı şeyleri öğrenebilir mi?

4.17. 1. HAFTA ATÖLYE 2

SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.

Atölye Adı: Sosyal Bilgiler Dersi

Grup: 5-A ve 5-D Sınıfı

Uyaran: Sosyal Bilgiler dersi sayesinde hikayesi

Soru/Sorun: Sosyal Bilgiler dersi sayesinde neler öğreniriz?

Kavram/lar: Sosyal bilgiler dersi, duyarlı, yardımlaşma, etkin vatandaş

Süreç

Isınma soruları: en sevdiğiniz ders hangisidir? Derslerin hayatımızı kolaylaştırdığını düşünür müsünüz? (Cevaplar tahtaya yazılır)

Hikaye okunur:

Mücahit, ortaokulun altıncı sınıfına başladığında, sosyal bilgiler dersinin sadece harita okuma ve tarih öğrenmekten ibaret olduğunu düşünüyordu. Ancak zamanla, bu dersin kendi yaşamına nasıl katkıda bulunabileceğini keşfetti. Mücahit' in sosyal bilgiler öğretmeni, derste sık sık güncel olayları ve toplumsal konuları tartışmayı teşvik ediyordu. Öğrencilere, dünya olaylarını ve yerel sorunları incelemeleri için projeler

veriyordu. Mücahit, bu projeleri ilk başta sıkıcı bulsa da, zamanla onun için birer fırsat olduğunu gördü.

Bir gün öğretmenleri, öğrencilere "Toplulumuzda ne tür bir sorun olduğunu ve nasıl çözülebileceğini araştırın." dedi. Mücahit, bu fırsatı kullanarak mahallesindeki çevre sorunlarına odaklandı. Birkaç arkadaşıyla birlikte, mahallelerindeki parkın bakımsızlığından ve çöplerin sokaklarda atılmasından rahatsızdılar. Mücahit, sosyal bilgiler dersinde öğrendiği araştırma becerilerini kullanarak mahallelerindeki çevre sorunlarını derinlemesine inceledi. Ayrıca, toplumun bu sorunları nasıl çözebileceği konusunda fikirler geliştirdi. Önce mahalle sakinlerini bu sorunlar hakkında bilgilendirdi, sonra ise bir çevre temizlik etkinliği düzenlemek için bir araya geldi. Mahalle sakinleri, Mehmet'in liderliğinde gerçekleşen temizlik etkinliğine büyük ilgi gösterdiler. Parkı temizlediler, çöpleri topladılar ve çevrelerini daha güzel bir hale getirdiler. Bu deneyim, Mücahit'in sosyal bilgiler dersinde öğrendiği araştırma, iletişim ve liderlik becerilerini uygulamak için mükemmel bir fırsattı.

Mücahit, bu projenin sonucunda mahallesinin daha temiz ve daha güzel bir yer haline geldiğini gördü. Ayrıca, toplumun bir araya gelerek sorunları çözebileceğini, sosyal bilgiler dersinde öğrendiği değerleri yaşayarak deneyimledi.

Daha sonra liseye ve üniversiteye gitmeye karar veren Mücahit, sosyal bilgiler dersinin ona kazandırdığı becerileri daha da geliştirmek için çaba gösterdi. Sosyal bilgiler, onun için sadece bir okul dersi olmanın ötesinde bir yaşam tarzı haline gelmişti. Kemal, toplumsal sorumluluğunun ve etkin bir vatandaş olmanın ne kadar önemli olduğunu bilen bir genç olarak yetişti.

Tartışma Soruları

Toplumdaki sorunları çözmek neden önemlidir? Sizce herkes bu konuda sorumluluk almalı mı?

Mücahit ve arkadaşları mahallede bir çevre temizliği yaptılar. Sizce bu tür küçük adımlar toplum için ne kadar etkili olabilir?

Bir kişi tek başına sorunları çözebilir mi, yoksa toplumun birlikte hareket etmesi mi gerekir? Neden?

Sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgiler, gerçek hayatta nasıl kullanılabilir?

Bir sorunla karşılaştığınızda onu çözmek için neler yapabilirsiniz? İlk adım ne olabilir?

Sizce okul dersleri, sizi iyi bir vatandaş yapmak için yeterli midir? Yoksa başka neler gerekir?

4.18. 2. HAFTA ATÖLYE 3

SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.

Atölye Adı: Olayın çok boyutluluğu

Grup: 5. Sınıf

Uyaran: Çok boyutlu etki hikayesi

Soru/Sorun: Bir olaya tek bir nedenden bakmak doğru mudur?

Kavram/lar: Olay, nedenler, sonuçlar, etkiler

Süreç

Isınma soruları: Yaşadığınız herhangi bir olayı anlatır mısınız? Yaşanılan bir olayda herkes aynı şekilde mi etkilenir? (Cevaplar tahtaya yazılır)

Küçük kasabada yaşayan Sevgi, bir sonbahar günü kasabanın ana parkına gitmeye karar verdi. Bu park, kasaba sakinleri için buluşma noktasıydı ve herkes farklı nedenlerle oraya geliyordu.

- Sevgi, parkta çocuklara ücretsiz resim dersleri verme kararı aldı. Renkli boya kutularını ve tuvallerini hazırladı ve parka taşıdı. Parkta bir grup çocuk, resim yapmayı öğrenmek için toplandı. Bu, çocuklara sanatın güzelliklerini ve ifade biçimlerini keşfetme fırsatı verdi.

- Aynı gün, kasabada bir gıda festivali düzenlendi. Parka, lezzetli yiyecekler sunan birçok tezgah kuruldu. Yerel restoranlar, tatlıcılar ve ev yapımı yemekler sunan insanlar, parkta buluştu. Bu, kasaba ekonomisine katkı sağladı ve birçok insanın mutlu bir gün geçirmesine yardımcı oldu.

- Öte yandan, bu güzel sonbahar gününde, parkta doğa severler için bir doğa yürüyüşü etkinliği düzenlendi. Katılımcılar, kasabanın çevresindeki doğal güzellikleri

keşfetmek için parkta bir araya geldi. Bu etkinlik, insanları doğaya daha yakından bağlamaya ve çevre bilincini artırmaya yardımcı oldu.

-Sevgi'nin resim dersleri, kasaba çocuklarının yaratıcılıklarını teşvik etti ve sanatla daha fazla ilgilenmelerini sağladı. Bazıları resim yapmaya devam ederken, bazıları sanata olan ilgilerini daha sonraki yıllarda keşfetti.

* Gıda festivali, kasabanın ekonomisine katkı sağladı ve yerel işletmelerin tanıtımını yapmalarına yardımcı oldu. Ayrıca, insanların bir araya gelmesini ve keyifli bir gün geçirmesini sağladı.

* Doğa yürüyüşü etkinliği, doğayı sevenlerin bir araya gelmesine ve çevre bilincinin artmasına katkıda bulundu. Katılımcılar doğanın güzelliklerini daha fazla takdir etmeye başladılar.

4.19. 2. HAFTA ATÖLYE 4

SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.

Atölye Adı: Olayın çok boyutluluğu

Grup: 5. Sınıf

Uyaran: Çok boyutlu etki hikayesi

Soru/Sorun: Bir olaya tek bir nedenden bakmak doğru mudur?

Kavram/lar: Olay, nedenler, sonuçlar, etkiler

Süreç

Isınma soruları: Yaşadığınız herhangi bir olayı anlatır mısınız? Yaşanılan bir olayda herkes aynı şekilde mi etkilenir? (Cevaplar tahtaya yazılır)

Büyük şehirde yaşayan Can, her gün işe gitmek için arabasını kullanıyordu. Şehirdeki trafik yoğunluğu ve hızla artan araç sayısı, hava kirliliğinin artmasına neden oluyordu. Burak, şehirdeki çevre kirliliğinin farkındaydı, ancak kendi aracını kullanmaktan vazgeçmek zorunda kalmıştı çünkü işe yetişmek için başka bir yol yoktu. Aynı zamanda, şehirdeki bir sanayi tesisi de hava, su ve toprak kirliliğine yol açıyordu. Fabrika, zehirli kimyasalları ve atıkları nehre bırakıyor, ormanları kesiyor ve havayı kirlletiyordu. Bu, şehirdeki çevre kirliliğinin başka bir nedeniydi. Şehirdeki hava

kirliliği, Can'ın sağlığını olumsuz etkilemeye başladı. Solunum sorunları yaşamaya başladı ve her gün daha fazla insan benzer sorunlarla başa çıkmak zorunda kalıyordu. Ayrıca çocuklarına temiz hava ve doğal bir çevre sunma isteği, onu çevre konularında daha fazla bilinçlenmeye itti. Diğer yandan, şehirdeki çevre kirliliği, doğal yaşamı da etkiliyordu. Nehirde yaşayan balıklar ölüyordu, ormanlar tahrip oluyor ve kuşlar göç yolunda zehirli kimyasallarla karşı karşıya kalıyordu. Doğal dengesizlikler ve kaynak tükenmesi, şehrin ekosistemini tehdit ediyordu. Bir gün, şehirdeki gençler çevre kirliliği konusunda bilinçlenmeye başladılar. İnternet ve sosyal medya üzerinden kampanyalar düzenlediler ve şehir halkını çevre koruma konusunda bilinçlendirdiler. Bu gençler, çevre kirliliği ile mücadele etmek için belediye ile görüşme yapmaya başladılar. Gençlerin çabaları sonucunda, belediye çevre kirliliği ile mücadele için daha sıkı düzenlemeler ve politikalar uygulamaya başladı. Fabrikalar temiz üretim yöntemlerine geçti, trafik yoğunluğunu azaltmak için toplu taşıma sistemleri geliştirildi ve atık yönetimi iyileştirildi.

Sonuç olarak, Can'ın şehrindeki çevre kirliliği, bir dizi neden ve sonuçla başladı. Ancak gençlerin çevre bilincini artırma ve belediyeye baskı yapma çabaları, şehrin çevresini iyileştirmeye yardımcı oldu ve çevre kirliliği sorununu azalttı.

4.20. 3. HAFTA ATÖLYE 5

SB.5.1.3. Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.

Atölye Adı: Sorumluluk

Grup: 5. Sınıf

Uyaran: Sorumluluk sahibi olmak hikayesi

Soru/Sorun: Sorumluluklarımızı yerine getirmeli miyiz?

Kavram/lar: Sorumluluk, temizlik, yardımlaşma, tembellik

Süreç:

Isınma soruları: Kendinize ait bir odanız var mı? Eşyalarınızın belirli yerleri var mı? Yatağınızı toplamak size ait bir görev mi? (Cevaplar tahtaya yazılır)

Hikaye okunur:

Yine her zamanki gibi bir akşamdı. Ege'nin annesi, Ege'ye okul çantasını akşamdan hazırlaması gerektiğini durmadan tekrarlıyordu. En sonunda annesinin tekrarlarına dayanamayan Ege ayaklarını sürüyerek odasına gitti. Annesi odasını yine düzenlemiş, okul kıyafetlerini dolaba asmış ve oyuncaklarını toplamıştı. Ege çantasını aldıktan sonra okula götürmek için çantasına koyması gereken eşyaları aramaya başladı. Bu esnada onun dikkatini çeken çok şey vardı. Çünkü Ege yapmak istemediği bir sorumluluğu olduğunda hep oyalanırdı ve sorumluluğunu yerine getirmesi saatler sürerdi. Önce defterlerini ararken gözüne takılan bir topla oynamaya başladı, sonra onu bir köşeye atıp yapboz yapmak istedi. Okul çantasını hazırlamak için çıktığı odada yine çanta hazırlamaktan başka her şeyle ilgilendi ve eline geçen her şeyi sıkıldıkça bir köşeye bırakıp yenisiyle ilgilenmeye başladı. Ege'nin annesi onun bu huyundan şikayetçiydi. Çünkü Ege okuldan eve döner dönmez kıyafetlerini çıkarıp odanın ortasına atıyor, oyuncaklarını asla toplamıyor ve kullandığı eşyaları asla yerine koymuyordu. Sürekli başka şeylerle ilgilenip o an yapması gereken sorumluluklardan kaçıyordu. Bazen mahalledeki arkadaşlarıyla top oynadıkları zaman giydiği takım tişörtünü saatlerce bulamıyor ve bulması için annesine yalvarıyordu. Böyle zamanlar Ege'nin giysileri ya da oyuncakları akla asla gelmeyecek yerlerden çıkıyordu. Ege'nin annesi her sabah oğlu okula gittikten sonra onun odasına girer ve saatlerce onun odasını tekrar eski haline getirmek için uğraşır, kirli giysilerini temizlerden ayırmaya çalışırdı. Çünkü Ege onları bile kirli sepetine atmayı akıl etmiyordu. Ege her gün okuldan geldikten sonra odasını toplu bulurdu ve akşama kadar yine her yer birbirine girerdi. Sabah da annesi yine düzenlemekle uğraşırdı... Bir sabah Ege'nin odasına giden annesi odayı yine darmadağın görünce kendi kendine “Artık yeter!” dedi çünkü onun da canına tak etmişti. Oğlunun peşinde sürekli koşturmak yerine ona düzenli olmayı ve eşyalarını yerine koymayı, kirli ve temiz ayırt etmesi gerektiğini anlatmalıydı. O gün öğleden sonra eve gelen Ege, odasını sabahki haliyle buldu. Annesini çağırarak yatağın köşesindeki kıyafet yığını gösterdi ve aradığı pantolonu bulamadığını söyledi. Ege'nin annesi, Ege'ye:

-“Bulamazsın çünkü kıyafetlerinin olması gereken yer giysi dolabındır ama seninkiler yerde, masanın üstünde, orada burada... Sen düzensizliği alışkanlık haline getirdiğin için artık odanı toplamaktan vazgeçtim. Odan senin sorumluluğun,

düzenlemesi gereken de sensin.” dedi ve odadan çıktı. Ege hiç beklemediği bu cümleler ve yeni sorumluluğu yüzünden annesine kızdı ve pantolonunu aramaya başladı. Uzun süren bu arayıştan sonra pantolonunu buldu ama pantolonu kirliydi. Başka bir kıyafet de bulamayan Ege o gün arkadaşlarıyla top oynamaya gidemedi. Ege inat etmişti, odasını toplamamaya kararlıydı. Sonuçta bütün eşyaları bu odanın içindeydi eninde sonunda hepsini bulurdu. Ertesi sabah okula gitmek için kalkan Ege’nin okul kıyafetlerini bulması da çok uzun sürdü hatta az kalsın okul servisini kaçıracaktı. Üstelik okula gittiğinde kalemligini çantaya koymadığını fark etti ve bütün gün hiçbir şey yazamadı. Eve asık suratla gelen Ege, odasını yine eskisi gibi düzenli bulmayı umdu fakat her şey bıraktığı gibiydi. Gün geçtikçe odadaki karışıklık ve düzensizlik artıyor, Ege her gün okula biraz daha geç kalıyor ve annesi ona pek yardım etmiyordu. Ege’nin annesi oğlunun bu zor durumuna üzülmüyordu ama onun artık sorumlu bir çocuk olması gerektiğini bildiği için sadece oğlunu gözlemliyordu. Bir cumartesi günü evde canı çok sıkılan Ege başını yatağın kenarından sarkıtmış odasının dağınıklığına bakarken uzaktan kumandalı arabası gözüne çarptı. Arabayla oynamak için eline aldı ve çevresine bakındı ama kumandası etrafta değildi. Odanın her yerine bakan Ege’yi artık bir bıkkınlık almıştı ve elinde arabayla kıyafet yığının üstüne oturarak annesine seslendi. Şimdi annesini o kadar iyi anlıyordu ki! Her gün bu odayı en dağınık haliyle düzenlemek ona büyük bir işkence gibi geliyordu. Oysa ki en başında aldığı her şeyi yerine koysa böyle olmazdı. Ege’nin annesi açık kapıdan kafasını uzatarak:

-“Bir şey mi oldu?” diye sordu.

Ege ayağa kalkıp annesine doğru koştu ve onun beline sarılarak:

-“Özür dilerim anne! Her gün burayı toplamak zorunda kaldığın için özür dilerim... Eğer odamı toplamam için bana yardım edersen çok düzenli olacağım, söz veriyorum.” Diye sızlandı. Annesi bu anlaşmayı kabul etti ve birlikte önce temiz ve kirli kıyafetleri ayırıp temizleri dolaba yerleştirdikten sonra Ege’nin oyuncaklarını ve okul eşyalarını yerine koydular. Ege ve annesi odayı topladıkça Ege kaybettiğini sandığı her şeyi buluyordu. O gün odayı yeniden düzenli görmek Ege’yi çok mutlu etti ve bu olay onun için bir ders oldu.

4.21. 3. HAFTA ATÖLYE 6

SB.5.1.3. Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.

Atölye Adı: Sorumluluk

Grup: 5. Sınıf

Uyaran: Sorumluluk sahibi olmak hikayesi

Soru/Sorun: Sorumluluklarımızı yerine getirmeli miyiz?

Kavram/lar: Sorumluluk, temizlik, yardımlaşma, tembellik

Süreç:

Isınma soruları: Kendinize ait bir odanız var mı? Eşyalarınızın belirli yerleri var mı? Yatağınızı toplamak size ait bir görev mi? (Cevaplar tahtaya yazılır)

Hikaye okunur:

Sınıfta o gün farklı bir heyecan vardı. Sosyal Bilgiler öğretmeni, öğrencilere yeni bir görev vermişti: “Hayalinizdeki bir gemiyi tasarlayacaksınız. Ama bu sadece bir maket değil. Bu gemi bir anlam taşımali. Nasıl çalışacak, kim hangi görevi üstlenecek, birlikte karar vereceksiniz.”

Ekrem hemen yerinden fırladı. “Meryem’le aynı grupta olabilir miyim öğretmenim?” dedi. Meryem gülümsedi. “Ben de Cansu ve Emre’yi alalım diyorum. Harika bir ekip oluruz.”

Dört arkadaş kısa sürede planlarını yapmaya başladılar. Geminin nasıl görüneceği, nelerden yapılacağı, kimlerin hangi işi üstleneceği uzun uzun konuşuldu.

- Ekrem, tahtaları kesip birleştirmek istiyordu.
- Meryem, tasarımı ve yönlendirmeyi üstlenecekti.
- Cansu, renkleri seçip süslemeleri yapacaktı.
- Emre ise kendiliğinden şöyle dedi: “Ben kaptan olurum!”

Herkes güldü ama kimse itiraz etmedi.

İlk gün her şey yolundaydı. Ekrem tahta parçalarını dikkatlice birleştiriyor, Meryem plan çiziyordu. Cansu pastel boyalarla yelkenin üzerine yıldızlar yapıyordu. Emre ise ellerini arkasına bağlamış, “Harika gidiyorsunuz!” diyerek etrafta dolaşıyordu.

İkinci gün iş biraz daha zorlaştı. Vida sıkılacak, iskelet tamamlanacaktı. Ekrem’in eli yoruldu, Meryem ölçüleri tekrar tekrar kontrol etmek zorunda kaldı. Cansu ise çalışmaya biraz ara verip dinlenmeye çekildi. Arda hâlâ hiçbir şey yapmıyordu. Sadece ara sıra birilerine “Daha düz çak, orası yamuk oldu” gibi cümleler söylüyor, sonra yine kenara çekiliyordu.

Ekrem bir süre sonra sitem etti:

“Emre, neden sen de bir şey yapmıyorsun? Yardım et biraz.”

Emre omuzlarını silkti: “Ben kaptanım. Yönlendiriyorum. Gemiye ben yöneteceğim zaten.”

Günler geçti, gemi bir türlü tamamlanamadı. Ekrem ve Meryem çok yorulmuştu. Cansu ise artık heyecanını kaybetmişti. Emre hâlâ sadece “kaptanlık” yaptığını iddia ediyordu ama aslında hiçbir gerçek sorumluluk almamıştı.

Sonunda gemiyi ortaya koydular. Görünüşte güzeldi ama sağlam değildi. İskeleti gevşek, yelkeni yanlış yerleştirilmişti. Sınıfın ortasına yerleştirilen bu hayal gemisi, ilk küçük rüzgârda yana eğildi. Tekerlekleri döndü ama ilerleyemedi. Gemi bir türlü yol alamıyordu.

Herkes sessizce olanı izledi. Sonra Ekrem iç çekerek, “Ben elimden geleni yaptım ama bu böyle gitmez,” dedi.

O sırada Emre’nin yüzü ilk kez ciddileşti. Gemiye baktı, arkadaşlarına baktı. Sonra yüksek sesle, neredeyse kendi kendine sorar gibi söyledi:

“Bir gemide herkes kaptan olabilir mi?”

4.22. 4. HAFTA ATÖLYE 7

SB.5.1.4. Çocuk haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlallerine örnekler verir.

Atölye Adı: Çocuk Hakları

Grup: 5. Sınıf

Uyaran: Çocuk Hakları Hikayesi

Soru/Sorun: Haklarımızı biliyor muyuz?

Kavram/lar: Çocuk hakları, eşitlik, UNICEF, Birleşmiş Milletler

Süreç:

Isınma soruları: Çocukların hakları var mıdır? En temel hakkınızın ne olduğunu düşünürsünüz? Dünyadaki tüm çocuklar eşit haklara mı sahiptir? neden? (Cevaplar tahtaya yazılır)

Hikaye okunur:

Ahmet ve Omar'ın Dostluğu

Bir zamanlar dünyanın farklı köşelerinde yaşayan iki çocuk vardı: Ahmet ve Omer. Ahmet, gelişmiş bir ülkede büyüyordu, okula gidiyor, sağlık hizmetlerinden yararlanıyor ve güvende yaşıyordu. Omar ise bir gelişmekte olan ülkede yaşıyordu, okula gidemiyor, yetersiz besleniyordu ve sıklıkla çatışmaların ve doğal afetlerin gölgesinde yaşıyordu. İnternet sayesinde tanışmışlardı ve çocuk hakları konusundaki ortak tutkuları, onları yakın arkadaş yapmıştı. Her ikisi de dünya çocuk haklarına duyarlıydı ve bu hakların ihlalleri hakkında endişeliydiler.

Ahmet, sağlığına, eğitimine ve güvenliğine erişebiliyordu. Okula gidiyor, doktora gitmeye gereksinim duyduğunda tedavi oluyor ve çocukluk yıllarının tadını çıkarabiliyordu. Bu, dünya çocuk haklarının uygulandığı bir çevrede yaşamının getirdiği avantajlardı. Omar'ın hikayesi ise dünya çocuk haklarının ihlal edildiği bir ortamın acı gerçeğini yansıtıyordu. Omar, temel ihtiyaçlarına ve eğitimine erişemiyordu. Savaşlar ve doğal afetler, yaşamını sürekli olarak tehdit ediyordu. Omar,

dünya çocuk haklarından yeterince yararlanamıyordu ve bu da onun geleceği için büyük bir engel oluşturunuyordu.

Ahmet ve Omar, internet aracılığıyla fikirlerini paylaşmaya başladılar. Her ikisi de çocuk haklarını savunmanın ve ihlal edildiğinde mücadele etmenin önemini vurguluyorlardı. Bir gün, internette bir etkinlikte bir araya geldiler ve çocuk hakları konusunda daha büyük bir etki yaratmak için birlikte çalışma kararı aldılar.

İkisi de yerel sivil toplum kuruluşlarına ve uluslararası çocuk hakları örgütlerinden Birleşmiş Milletlere ait UNİCEF kuruluşuna başvurarak, çocuk haklarının korunmasını ve ihlal edildiğinde yardım edilmesini teşvik etmeye başladılar. Omar, çocukların eğitim hakkını savunurken, Ahmet çocuklara destek sağlama çalışmalarını artırdı.

Ahmet ve Omar'ın çabaları zamanla meyve verdi. Omar'ın ülkesinde daha fazla çocuk eğitim görmeye başladı. İkisi, dünya çocuk haklarının evrensel olduğunu ve her çocuğun bu haklara sahip olması gerektiğini gösterdi.

Ahmet ve Omar, çocuk haklarının korunmasına olan katkılarından gurur duyuyorlardı. İnternet sayesinde dünya çapında bir araya gelip işbirliği yaparak, çocukların daha iyi bir geleceğe sahip olmalarına yardımcı oldular. Bu hikaye, çocuk haklarının savunulması ve ihlal edildiğinde mücadele edilmesinin önemini vurguluyor ve umut dolu bir geleceğe işaret ediyor.

4.23. 4. HAFTA ATÖLYE 8

Atölye Adı: Çocuk Hakları

Grup: 5. Sınıf

Uyaran: Çocuk Hakları Hikayesi

Soru/Sorun: Haklarımızı biliyor muyuz?

SB.5.1.4. Çocuk haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlallerine örnekler verir.

Bir zamanlar küçük bir kasabada yaşayan Ela adında bir çocuk vardı. Ela, çocukların sahip olduğu hakları öğrenmişti ve bu hakların herkes tarafından saygı

gösterilmesi gerektiğine inanıyordu. Ancak kasabalarındaki bir olay, çocuk haklarının ne kadar kırılgan olduğunu ve nasıl ihlal edilebileceğini gösterdi.

Kasabalarındaki ortaokulda Ela'nın en iyi arkadaşı Hasan vardı. Hasan, engelli bir çocuktı ve tekerlekli sandalyeye bağımlıydı. Ancak Hasan'ın kasabada karşılaştığı zorluklar, çocuk haklarına saygı gösterilmemesinin bir örneğiydi.

Bir gün, Ela ve Hasan parkta oynarken, birkaç çocuk Hasan'ı tekerlekli sandalyesiyle dalga geçmeye başladı. Ela hemen arkadaşını savunmaya çalıştı, ancak çocuklar daha da fazla alay ettiler ve Hasan'ın tekerlekli sandalyesini kullanamadığı için onun "normal" olmadığını söylediler. Bu, çocukların Hasan'ın haklarına saygı göstermediği ve ona karşı ayrımcılık yaptığı bir örnekti.

Ela, bu olayın üzerine düşündü ve çocukların çocuk haklarını nasıl ihlal ettiğini anladı. Çocuklar, Hasan'ın fiziksel farklılıklarını ve tekerlekli sandalyesini kullanma ihtiyacını anlamıyorlardı ve bu nedenle ona saygı göstermiyorlardı. Ela, çocuk haklarının herkes için geçerli olduğunu ve her çocuğun saygı görmeye hakkı olduğunu biliyordu.

Ela, okulunda ve kasabalarında çocuk haklarının önemini vurgulamaya karar verdi. Okulunda bir çocuk hakları kulübü kurdu ve arkadaşlarına çocuk hakları hakkında bilgi verdi. Ayrıca, kasabalarında çocuklar arasında daha fazla farkındalık yaratmak için etkinlikler düzenledi.

Ela'nın çabaları sonuç verdi. Diğer çocuklar, çocuk haklarına saygı göstermeye başladılar ve Hasan'ı tekerlekli sandalyesiyle kabul ettiler. Ayrımcılık ve hak ihlalleri azaldı ve çocuklar arasında daha fazla dayanışma ve anlayış oluştu.

Atölyelerle kolaylaştırıcı, öğrenme çıktılarına uygun uyarıcı metinler sunarak ÇİF (Çocuklar İçin Felsefe) yöntemine uygun dersi destek sorularla yürütmüştür.

İrdeleyici Sorular

Hikayeye Yönelik

- Bu hikayeye bir ad verelim mi? Bu hikayenin başlığı ne olabilir, neden?
- Hikayedeki kişilerin tutumlarına dair neler söyleyebilirsiniz? Neden?

Kavrama Yönelik Sorular:

Sosyal Bilgiler dersi günlük yaşamımızı kapsar mı? Sosyal bilgiler dersini etkin alan öğrencilerin kazandığı beceriler neler olabilir? Nasıl?

“Açıklama Arayan Sorular

- Bu söylediğini açıklayabilir misin?
- ... derken ne kast ediyorsun?
- Bir örnek verebilir misin?

“Destek ve Kanıt Arayan Sorular”

- Neden öyle düşünüyorsun?
- ... olduğunu nereden biliyoruz?
- Gerekçelerin neler?
- ... olduğunu düşünmek için bir kanıt var mı?
- Bir karşı örnek bulabilir misin?

“Alternatif Görüşleri Arayan Sorular”

- Başka bir şekilde ifade edebilir misin?
- Bu konuda başka bir görüş var mı?
- Ya birisi ... gibi bir iddiada bulunsaydı?
- Sana katılmayan birisi ne derdi?

“Sonuçları ve Çıkarımları Arayan Sorular”

- Bu söylediğinden ne çıkarabiliriz?
- Bu söylediğin önceden söylenenlerle uyuyor mu?
- Bu söylediğinin sonuçları neler olabilir?
- Bunun doğru olup olmadığını nasıl sınırdık?

“Sorgulama Süreci Hakkında Sorular”

- Bu konuda soru sormak isteyen var mı?
- Buraya kadarki tartışmayı özetleyebilecek olan var mı?
- Soruyu ya da problemi yanıtlamaya yaklaştık mı?

4.24. 5. HAFTA ATÖLYE 9

SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.

Okulun ikinci dönemine yeni başlanmıştı. 5-A sınıfında herkes heyecanlıydı çünkü öğretmenleri yılın ikinci döneminde onları daha çok sorumluluk alacakları bir projeye hazırlıyordu. Öğretmenleri, “Bu dönem boyunca sınıf gazetesini siz çıkaracaksınız,” dedi. Herkesin yüzünde meraklı bir ifade oluştu. Gazete için bir grup oluşturuldu. Öğrenciler kendi aralarında görevleri paylaştılar.

Ekrem yazılardan sorumluydu.

Ceylin haberleri toplayacak, röportaj yapacaktı.

İbrahim ise bilgisayardan düzenlemeleri yapıp, panoya asacaktı.

İlk hafta herkes çok heyecanlıydı. Ceylin okulda olan etkinlikleri not aldı, hatta müdür yardımcısıyla kısa bir röportaj yaptı. Ekrem de şiirler yazdı, arkadaşlarının da yazılarını toplayarak güzel bir köşe oluşturdu. İbrahim ise sessizce dinledi ama çok fazla konuşmadı. “Ben hallederim,” demekle yetindi.

Sonra ikinci hafta geldi. Ekrem ve Ceylin görevlerini zamanında teslim etti. Ama İbrahim, “Bilgisayar laboratuvarı o gün doluydu,” dedi. Üçüncü hafta yine aynı oldu. “Unuttum,” dedi bu kez. Dördüncü hafta geldiğinde hâlâ sınıf gazetesini ortada yoktu. Ceylin bir gün şöyle dedi:

– “Ben çok uğraştım ama gazetemiz hiç yayınlanmadı. Boşuna mıydı her şey?”

Ekrem de iç çekerek, “Artık şiir yazasım bile gelmiyor,” dedi.

Öğretmen sınıfta durumu fark etti ve sessizce tahtaya bir cümle yazdı:

“Bir kişi görevini yapmazsa, bir grubun işi yarım kalır mı?” Herkes sessizdi. Sonra öğretmen sordu:

- “Birlikte bir iş yaparken herkesin rolü aynı mı?”
- “Hayır,” dedi Ekrem, “ama herkesinki önemli.”
- “Peki biri görevini yapmazsa, kalanlar ne hisseder?”
- “Üzgün, kırgın, bazen de kızgın,” dedi Ceylin.

İbrahim ise başını önüne eğdi:

- “Ben kolay sandım. Ama önemini fark etmemişim. Şimdi anlıyorum.”

Öğretmen gülümsedi:

- “İşte bu yüzden sorumluluk sadece yapılacak bir iş değil, aynı zamanda diğerlerini de düşündürmektir.”

O gün sınıf bir karar aldı: Görevleri yapmamak bahaneyle geçiştirilemezdi. Kimse mükemmel olmak zorunda değildi ama herkes elinden geleni yapmalıydı.

İbrahim o hafta yardım istedi. Ekrem ona bilgisayar işlerini gösterdi, Ceylin haberleri düzenlemesine yardım etti. Beşinci haftada sınıf gazetesi panoda yerini aldı. Herkes durdu, baktı ve gülümsedi. Bu sadece bir pano değil, birlikte başardıkları bir işti.

Tartışma Soruları:

İbrahim neden görevini yapmadı? Sizce haklı mıydı?

Ekrem ve Ceylin bu durumda nasıl hissetti?

Sorumluluğunu yapmayan bir kişi, grubun işini etkiler mi?

Birlikte bir iş yaparken herkes aynı ölçüde mi önemlidir?

Görevini yapmayan biri, sonradan değişmek isterse ne olur?

“Beni kimse uyarmadı” demek, bir sorumluluğu ortadan kaldırır mı?

Hak sahibi olmak, görev almadan mümkün mü?

4.25. 5. HAFTA ATÖLYE 10

SB.5.1.4 – Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

UNİCEF GEZİSİ

5-B sınıfı sabah erkenden okul bahçesinde toplandı. Çünkü bugün özel bir gezi vardı: UNICEF Çocuk Hakları Sergisi. Öğretmenleri Sevgi Hanım gülümseyerek:

– “Hazır mısınız çocuklar? Bugün haklarımızı yerinde öğreneceğiz,” dedi.

Servise ilk binen Caner oldu. Hemen arkasından Cansu, Kenan ve Mücahit yerlerini aldı.

UNICEF Binasında

UNICEF sergi salonu çok büyüktü. Duvarda büyük harflerle yazıyordu:

“Her çocuk; oyun oynama, eğitim alma, korunma, yaşama ve sesini duyurma hakkına sahiptir.”

Rehberleri Cahit abi çocuklara sergiyi gezdirmeye başladı. İlk durak bir fotoğraf köşesiydi: Okula gidemeyen çocukların resimleri.

Cansu sessizce sordu:

– “Neden bazı çocuklar okula gidemiyor?”

Cahit Abi:

– “Bazı yerlerde okul yok. Bazen de çocuklar çalıştırılıyor, oyun yerine iş yapıyorlar.”

Kenan yumruklarını sıktı:

– “Bu adil değil!”

İkinci durakta bir video izlediler. Bir çocuk savaş yüzünden evini kaybetmişti.

Caner gözlerini kaçırdı.

– “Onlar da çocuk, neden evsizler?”

Mücahit mırıldandı:

– “Biz oynarken onlar kaçıyor...”

Üçüncü durakta büyük bir duvar vardı. Üzerinde şu yazıyordu:

“Hakkını bilen çocuk, sesini yükseltebilir.”

Sevgi Öğretmen çocuklara döndü:

– “Peki siz, hakkınız ihlal edilirse ne yaparsınız?”

Cansu:

– “Önce susmam. Aileme ya da öğretmenime söylerim.”

Caner:

– “Sınıfta biri dışlanırsa, bu da bir hak ihlali olabilir mi?”

Kenan:

– “Olabilir. Çünkü herkesin saygı görme hakkı var.”

Mücahit ekledi:

– “Ve konuşma hakkı. Kimse susturulmamalı.”

Son durakta her çocuk, en çok önem verdiği hakkı renkli bir kâğıda yazdı ve sergi panosuna astı.

Cansu: “Oyun hakkım.”

Caner: “Eğitim hakkım.”

Kenan: “Düşüncelerimi söyleme hakkım.”

Mücahit: “Korunma hakkım.”

Tartışma Soruları

Tüm çocukların aynı haklara sahip olması, onları gerçekten eşit yapar mı?

Bu hikâyede çocuklar hangi hakları öğrendi?

Sizce “çocuk olmanın” en önemli hakkı hangisi?

Hakkınız ihlal edildiğinde ne hissedersiniz?

Bir çocuğun hakkı ihlal edildiğinde sadece onun sorunu mu olur?

Sizce “hakkını bilmek” yeterli midir, yoksa savunmak da gerekir mi?

Gerçek hayatta UNICEF gibi kurumlar olmasaydı ne olurdu?

4.26. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın verileri, nicel araştırmaların doğasına uygun olarak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı aracılığıyla uygun analiz yöntemi seçilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde kullanılan testlerin belirlenebilmesi amacıyla ön test ve son test verilerinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri araştırılmıştır.

“Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test verilerinin çarpıklık değeri -,039; basıklık değeri ise -,082 şeklinde bulunmuştur. Söz konusu ölçeğin son test verilerinin çarpıklık değeri -,58; basıklık değeri ise ,72 şeklinde bulunmuştur. “Yaratıcı Problem Çözme Ölçeği” ön test verilerinin çarpıklık değeri -,17 basıklık değeri ise -,47 olarak bulunmuştur. Testin son test verilerine ait çarpıklık değeri -,60 basıklık değeri ise ,47 şeklinde hesaplanmıştır. Tabachnick, Fidell ve Ullman’a (2013) göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile 1,5 arasında olması durumunda parametrik testlerin kullanılması gerekmektedir. Araştırmada basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlenen değerler arasında sonuç vermesine bağlı olarak hem ön test hem son test verilerinin çözümlenmesinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Her bir ölçek ile yapılan ölçümde bir bağımlı ve bir bağımsız değişkenin bulunması, eşit aralıklı ölçümler yapılmış olması ve araştırmada iki grubun yer alması bağımsız değişkenler için t testi kullanılması gerekmektedir (Davies, 2016). Bu araştırmada, ulaşılan ön test ve son test verileri arasındaki farkın araştırılması amacıyla bağımsız örneklem için t testi kullanılması uygun bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde P4c öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcı problem çözme becerileri etkisine ilişkin nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi sonucundaki bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, “P4c Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular” ve “P4c Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular” olmak üzere iki alt başlıkta yer almaktadır.

5.1. P4C ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

“P4c öğrenme yöntemi ile tasarlanan öğrenme ortamının kullanıldığı deney grubu ile SBDÖP’ye uygun eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasındaki eleştirel düşünme eğilimleri ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.1’de yer verilmiştir.

Tablo 5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ön Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kontrol	33	71,36	11,45	,386	64	,70
Deney	33	72,39	10,19			

*p>,05

Tablo 5.1’ e göre, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kapsamında eleştirel düşünme eğilimleri ön test puanlarında anlamlı farklılık ($t(64)=,386$; $p=,70$; $p>,05$) bulunmamaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“P4c öğrenme yöntemi ile tasarlanan öğrenme ortamının kullanıldığı deney grubu ile SBDÖP’ye uygun eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasındaki eleştirel düşünme

eğilimleri son test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.2’de yer verilmiştir.

Tablo 5.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Son Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kontrol	33	70,60	10,72	5,452	64	,00
Deney	33	83,00	7,44			

*p<,05

Tablo 3’e göre, deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimleri son test puanları kapsamında puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık ($t(64)=5,452$; $p=,00$; $p<,05$) vardır. Grupların ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubun ortalamasının 70,60 ve deney grubun ortalamasının 83,00 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“SBDÖP’ye uygun eğitimin uygulandığı kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.3’te yer verilmiştir.

Tablo 5.3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	T testi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kontrol	Ön test	33	71,36	11,45	1,66	32	,107
	Son test	33	70,60	10,72			

*p>0,05

Tablo 5.3’e göre, kontrol grubunun ön eleştirel düşünme eğilimleri puanları son eleştirel düşünme eğilimleri puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(32)=, 1,66$; $p=,10$; $p>0,05$).

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“P4c öğrenme yöntemi ile tasarlanan öğrenme ortamının kullanıldığı deney grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.4’ e yer verilmiştir.

Tablo 5.4. Deney Grubunun Ön ve Son Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	T testi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	Ön test	33	72,39	10,19	-7,742	32	,000
	Son test	33	83,00	7,44			

*p<0,05

Tablo 5.4’ e göre, deney grubunun ön ve son eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları dikkate alındığında son eleştirel düşünme eğilimleri lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir($t(32)=-7,742$; $p=0,00$; $p<0,05$). Bir başka deyişle son test eleştirel düşünme eğilimleri puanları ön eleştirel düşünme eğilimleri puanlarına göre daha yüksektir.

5.2. P4C ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARATICI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu başlığı altında, araştırmanın yaratıcı problem çözme becerilerine ilişkin alt problemlerine ait bulgularına yer verilmektedir.

5.2.1. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

“P4c öğrenme yöntemi ile tasarlanan öğrenme ortamının kullanıldığı deney grubu ile SBDÖP’ye uygun eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasındaki yaratıcı düşünme becerileri ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.5’ te yer verilmiştir.

Tablo 5.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Ön Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kontrol	33	140,00	17,48	-1,117	64	,268
Deney	33	135,54	14,81			

*p>,05

Tablo 5.5’ e göre, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kapsamında p4c öğrenme yöntemi ile sosyal bilgiler dersine yönelik yaratıcı problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık ($t(31)=-1,117$; $p=,268$; $p>,05$) bulunmamaktadır.

5.2.2. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

“P4c öğrenme yöntemi ile tasarlanan öğrenme ortamının kullanıldığı deney grubu ile SBDÖP’ye uygun eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasındaki yaratıcı düşünme becerileri son test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.6’ da yer verilmiştir.

Tablo 5.6. Deney Ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Son Test Ölçümüne İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kontrol	33	140,36	17,53	1,491	64	,14
Deney	33	145,60	10,04			

*p>,05

Tablo 5.6’ ya göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları kapsamında yaratıcı problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık ($t(64)=1,491$; $p=,14$; $p>,05$) bulunmamaktadır.

5.2.3. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

“SBDÖP’ye uygun eğitimin uygulandığı kontrol grubunun yaratıcı problem çözme becerileri ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.7’de yer verilmiştir.

Tablo 5.7. Kontrol Grubunun Ön ve Son Yaratıcı Problem Çözme Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	T testi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kontrol	Ön test	33	140,00	17,48	-1,979	32	,056
	Son test	33	140,36	17,53			

*p>0,05

Tablo 5.7’ ye göre, kontrol grubunun ön test yaratıcı problem çözme becerileri puanları son test yaratıcı problem çözme becerileri puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(16)=-1,979$; $p=,056$; $p>0,05$).

5.2.4. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

“P4c öğrenme yöntemi ile tasarlanan öğrenme ortamının kullanıldığı deney grubunun yaratıcı problem çözme becerilerinin ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5.8’ de yer verilmiştir.

Tablo 5.8. Deney Grubunun Ön ve Son Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Puanlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	T testi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	Ön test	33	135,54	14,81	-7,389	32	,000
	Son test	33	145,60	10,04			

*p<0,05

Tablo 5.8’ e göre, deney grubunun ön test yaratıcı problem çözme becerileri ve son test yaratıcı problem çözme becerileri puanlarının ortalamaları dikkate alındığında son test tutum lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($t(32)=-7,389$;

$p=,000$; $p<0,05$). Bir başka deyişle, deney grubunun son test yaratıcı problem çözme becerileri puanları, ön test yaratıcı problem çözme becerileri puanlarına göre daha yüksektir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yarı deneysel desene göre yürütülen araştırmanın sosyal bilgiler dersinde ÇİF programına uygun tasarlanan etkinliklerin 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin nicel verilerden elde edilen bulgu sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmacıların farklı okul ve sınıf seviyelerinde yaptıkları ÇİF (Çocuklar İçin Felsefe) araştırmalarında katılımcıların felsefi soru oluşturma becerilerinin yükseldiği görülmüştür, bu bağlamda yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Makaiau 2018; Ergut, 2019; Siddiqui, Gorard ve See, 2019; Yüceer 2020; Turhan 2021; Bhurekeni, 2021; Özcan, 2022; Kelleci, 2023; Şişman vd., 2023; Michalik, 2023; Şişman, 2024; Dal, 2024).

P4C Yönteminin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi: Bulguların Kuramsal ve Ampirik Temellerle Tartışılması

Bu çalışmada P4C (Philosophy for Children) yönteminin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi anlamlı düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, Lipman'ın (2003), Demirbilek'in (2024) ve Uluçay'ın (2025), öne sürdüğü temel varsayımlarla örtüşmektedir. Lipman, çocukların düşünme süreçlerini geliştirmek amacıyla felsefi tartışma ortamlarının inşa edilmesini ve bu ortamların sorgulama, gerekçelendirme, analiz ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri tetikleyerek bireyde üst düzey düşünmeyi geliştireceğini savunur.

Facione (1990), eleştirel düşünmeyi "düşünme süreci içindeki kararları sorgulama, mantıklı akıl yürütme ve açık gerekçelerle destekleme kapasitesi" olarak tanımlar. Bu bağlamda, P4C uygulamaları ile öğrenciler tartışma kültürü içerisinde karar verme, karşı görüşleri analiz etme ve çıkarım yapma gibi becerileri doğrudan deneyimlemişlerdir. Bu bulgu, Trickey ve Topping'in (2004) 10 yılı aşkın süreçte yürüttüğü kapsamlı meta-analiz sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, P4C uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini önemli ölçüde geliştirdiği rapor edilmiştir.

Türkiye bağlamında da benzer bulgular söz konusudur. Özcan (2022) ve Uluçay (2025), P4C temelli soruşturma oturumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme, akıl

yürütme ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etki sağladığını belirtmiştir. Ayrıca yapılan bir diğer çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin P4c modelini öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bilişsel katılımı, eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerinin gelişmesinde etkili bulduklarını göstermiştir (Koçoğlu vd., 2025). Şişman (2024) ise ortaokul düzeyinde yürüttüğü nicel çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme alt boyutlarında (gerekçelendirme, çıkarım yapma, değerlendirme, varsayım oluşturma) anlamlı gelişmeler sergilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda, P4C'nin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal-epistemolojik bir ortam sunduğu, öğrencilerin karşılıklı dinleme ve düşüncelere saygı gibi değerlerle tanıştığı da vurgulanmaktadır.

P4C ve Yaratıcı Problem Çözme Düzeyleri: Bulguların Karşılaştırmalı Literatür Değerlendirmesi

Araştırmada P4C yönteminin yaratıcı problem çözme düzeylerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, özellikle kısa süreli müdahalelerle yaratıcı düşünmenin gelişmeyeceği yönündeki kuramsal görüşlerle örtüşmektedir (Runco ve Acar, 2012; Torrance, 1974).

Yaratıcı problem çözme; özgünlük, esneklik, akıcılık ve sentezleme gibi çok yönlü bilişsel ve duyuşsal alt boyutları olan karmaşık bir beceri setidir (Cromptley, 2001). P4C'nin doğrudan bu boyutlara hitap ettiği savunulabilir olmakla birlikte, uygulama sıklığı, etkinlik tasarımı ve öğrencilerin yaratıcı üretim fırsatlarına erişimi bu etkiyi belirleyici hale getirmektedir.

Akan (2022) Hayat Bilgisi dersinde uyguladığı P4C programında, öğrencilerin özgün fikir üretme ve problem çözme stratejilerinde artış gözlemlendiğini ifade etmiştir. Ancak bu çalışmalarda uygulama süreleri en az sekiz hafta olup, ölçme araçları performans temelli değerlendirmeleri de içermektedir. Mevcut araştırmada ise sürecin sınırlılığı ve yalnızca özbildirim temelli ölçeklerin kullanılması, yaratıcı üretimi ölçmekte yetersiz kalmış olabilir.

Torrance (1988) ve Mangır ve Aral (1991), yaratıcılığın eğitimle geliştirilebilmesi için öğrencilere problem durumlarıyla baş başa kalacakları, risk alabilecekleri ve alternatif çözümler üretmeye teşvik edilecekleri ortamlar sunulması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda, P4C'nin yaratıcı düşünme potansiyelini ortaya çıkarabilmesi

için felsefi soruların yanı sıra açık uçlu problem senaryoları ve dramatizasyon gibi tekniklerle desteklenmesi önerilmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

4. P4C yönteminin Sosyal Bilgiler dersine entegrasyonu teşvik edilmelidir.

5. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından P4C yönteminin öğretim programlarına sistematik biçimde entegrasyonu sağlanmalıdır. Felsefi soruşturma oturumları ile desteklenen öğrenme ortamları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkin biçimde kullanmalarına imkân tanımaktadır.

6. Yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimi için uzun vadeli, disiplinler arası ve performansa dayalı P4C uygulamaları tasarlanmalıdır. Bu becerilerin kısa süreli uygulamalarla anlamlı düzeyde gelişmediği tespit edilmiştir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Karma yöntem desenleri kullanılmalı; süreç verileri, öğrenci konuşmaları ve ürünleri nitel olarak analiz edilmelidir.

2. Farklı yaş gruplarında ve farklı branş derslerinde P4C yöntemi denenmeli, karşılaştırmalı analizler yapılmalıdır.

Sosyal bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarında da uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, R. (2022). Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).
- Akan, R., ve Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan çocuklar için felsefe (philosophy for children-p4c) program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 560-592.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, EBE.
- Alkın-şahin, S., ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Aslan, G. (2023). Eleştirel Düşünme Kazanmada Felsefe Dersinin Önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1785-1803.
- Asmaz, A. (2019). John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Baran-Bulut, İ., İpek, C., ve Aygün, M. (2018). Yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri: Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 117-133.
- Barr, B., ve Barth, J. (1977). Shermis. *Defining the Social Studies*.
- Bayraktar, O. (2024). PRAGMATİZM VE İNSAN ANLAYIŞI: FELSEFİ VE PEDAGOJİK BİR. *EĞİTİM ve BİLİM 2024-III*, 97.
- Benson, P. ve Openshaw, R. (Der.). (2005). *Towards effective social studies*. Social Studies Association of New Zealand.
- Bor, M. S. Çocuk Felsefesi ve Eğitimi: Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılığın Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 13-23.
- Bozkuş, M., Bozkuş, İ. H. M., ve Üstündaş, V. (2023). Türk Eğitim Sistemi ve Okulla İlgili Güncel Tartışma ve Karşılaştırmalı Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, 139.

- Bulut, D. B., İpek, A. S., ve Aygün, B. (2018). Yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri'ni türkçeye uyarlama çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1360-1377.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri(14. baskı). Pegem Akademi.
- Cam, P. (2006). 20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry For The Classroom. Camberwell: ACER Press.
- Cam, P. (2019). Writing For Children And Teachers, Philosophical Inquiry With Children: The Development of an Inquiring Society in Australia,(Edited) G. Burgh and S. Thornton, (First published), by Routledge, New York.
- Çakıcı, Y., Ürek, H., ve Dinçer, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 43-68.
- Çakmak, Z. ve Kara, C. (2018). Sosyal Bilgiler ve Felsefe, (Edt.) R.Turan veT. Yıldırım. Sosyal Bilgilerin Temelleri, İçinde. 61-89. Anı Yayıncılık.
- Cassidy, C. (2016). Promoting Human Rights Through Philosophy With Children. International Journal of Children's Rights, 24 (3). 499 – 521.
(<https://doi.org/10.1163/15718182-02403001>) (Erişim Tarihi: 10/05/2025)
- Cevahir, E. (2020). SPSS ile nicel veri analizi rehberi. Kibele.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. Edam.
- Cropley, A. J., (2001). Creativity in Education and Learning: A Guide For Teachers And Educators, London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. Kastamonu Education Journal, 17(1), 57-70.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2). Ankara: Pegem akademi.

- Çüçen, A. K. (2013). Heideggerian Interpretation of Primordial Thinking in Heraclitus' Philosophy. Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, (21), 1-6.
- Dal, H.B. (2024). Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Metinleriyle Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. EBE.
- Demirer, M. (2023). Çocuk Hakları Perspektifinden Orman Okulu Eğitiminin Önemi. Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi, 6(11), 117-136.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., ve Gülenç, K. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdıkları Soruların Düzeyi Ve Verdikleri Cevapların Niteliği. International Online Journal of Educational Sciences, 10(2), 277-294.
- Demirbilek, Y. (2024). Çocuklar İçin Felsefe: Düşüncenin Yeni Ufukları (P4C). Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED), 14(27), 19-34.
- Dewey, J. (2022). Nasıl düşünürüz? (H. Kayıkçı çev.). Fol Kitap.
- Dewey, J. (1997). How we think. Mineola, NY: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools?. Current History, 38(4), 441-448.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Free Press.
- Döner, S. Y., ve Demir, S. (2022). Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-30.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 203-224.
- Ergut, G. (2019). Felsefi Sorgulama İle Birleştirilmiş Matematik Etkinliklerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertuğrul, T. (2023). Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili temel kavramların öğretimi ve kavram yanılgıları (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

- Facione, P.A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, (The Delphi Report). Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association. ERIC ED 315 423.
- Fisher, R. (1994). Stories for thinking the Philosophy in Primary Schools (PIPS) Project, *Early child Development and Care*, 107, pp. 85-95.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Learn*, Stanley Thomes (Publishers), London.
- Fisher, R. (1996). *Philosophy For Children fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools*, A thesis submitted to Brunel University for the degree of Doctor of Philosophy (Published Work) in the School of Education.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*, Fourth edition. Bloomsbury Publishing.
- Fisher, R. (2001). *Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy*, pp. 67-73. Published by Blackwell Publishers, Oxford USA.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi [Pedagogia do oprimido]*. (D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1982)
- Gregory, M. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue, *Teaching Philosophy*, 30(1), March, pp.59-84.
- Gregory, M. (2012). *A Philosophy of Education for Teaching Reasoning in Pre-College Classrooms*, *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*, Edited by Jana Mohr Lone and Roberta Israeloff, Cambridge Scholars Publishing.
- Gregory, M. R. (2013a). *Wisdom And Other Aims For Precollege Philosophy Education*, *Philosophy For, With, and Of Children*, (Edit. Monica B. Glina) first published, Cambridge Scholars Publishing.
- Gregory, M. (2013b). *Precollege Philosophy Education*, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by RoutledgeTaylorveFrancis Group.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılığlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

- Hamarat, E. (2024). ‘Neden felsefeye ihtiyacım var?’: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, 9(35), 20-33.
- Hilav, S. (1985). 100 soruda felsefe. Ankara: Gerçek Yayınevi.
- Jackson, E.T. (1989). A guide for Teachers [Erişim tarihi: 7 Haziran 2015, Çevrim-içi: <http://www.p4chawaii.org/wpcontent/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>]. (Erişim Tarihi: 10/05/2025)
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Kaya, N. B. (2020). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocoglu, E., Avcu, K. M., Oteles, U. U., Evcimen, F. B. D., ve Yıldırım, G. (2025). The Qualified Student Perceptions of Social Studies Teachers in P4C Program. *Higher Education Studies*, 15(1), 202-202.
- Kökten, H. (2022). Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminde diyalogun önemi. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*.
- Kurnaz, A. (2019). Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme. Eğitim Yayınevi.
- Küyel, M. T. (1976). Türkiye’de cumhuriyet döneminde felsefe eylemi. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41.
- Lipman, M. (1987). Ethical Reasoning and the Craft of Moral Practice, *Journal of Moral Education*.16(2), pp. 139-147
- Lipman, M. (1988a). Critical thinking: what can it be? *Educational Leadership*, 38-43
- Lipman, M. (1988b). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia. Temple University Press.
- Lipman, M. ve Sharp, A. M. (1979). “Some Educational Presuppositions of P4C”, *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, Volume 1, Number 2, pp.47-50.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (Second Edit). Cambridge University Press. United Kingdom.
- Makaiau, A. S. ve Tanaka, N. (2018). Philosophy for children: A deliberative pedagogy for teaching social studies in Japan and the USA. *The Journal of International Social Studies*. 8(2) 29-54.
- Makaiau, A. S. (2017). Using a philosopher's pedagogy to teach school subjects: The case of Ethnic Studies at Kailua High School. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 4–26.
- Mangır, M., ve Aral, N. Ç. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Körpeoğlu Journal*, 15(79).
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Harvard University Press.
- Matthews, G.B. (1992). *Dialogues with children*. Harvard University Press.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-bilimler-alan-becerileri>. (Erişim Tarihi: 10/05/2025)
- Michalik, K. (2023). Philosophising with children – learning to live with uncertainty as a condition of human life and a challenge for teaching and learning, *Teachers and Teaching*, 29:7-8, 680-694, DOI: 10.1080/13540602.2023.2172394
- Miller, D. (2008). *The comfort of things*. Polity.
- Murris, K.S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium, *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4).
- Nagel, T. (1987). *What does it all mean? A very short introduction to philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Nelson, L. (1949). *Socratic Method and Critical Philosophy*. London: Yale University Press.
- NCSS (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching learning and assessment*. <https://www.socialstudies.org/standards/introduction> (Erişim Tarihi: 10/05/2025)

- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Öztürk, C., ve Kafadar, T. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Paul, R., Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall.
- Schreglmann, S. (2011). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi Master's thesis, SBE.
- Siddiqui, N., Gorard, S. ve See, B.H. (2019). “Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?”, *Educational Review*, Vol. 71, no. 2, 146–165. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>. (Erişim Tarihi: 10/05/2025)
- Slavin, R.E. (1996). Research On Cooperative Learning And Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spiteri, D. (2009). Philosophy for Children. Appraising its impact on college level students. *Childhood ve philosophy*, 5(10), 425-445.
- Şahin, B. E. (2025). Çocukların Yaratıcılığını Destekleyen Okulöncesi Eğitim Ortamlarının Tasarımı. *Kentsel ve Yapılı Çevrede Çocuk Araştırmaları Dergisi-J-CUBE*, 1(1), 52-68.).
- Şahin, M. K., ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Şahinkaya, A. (2024). P4C'ye Farklı Yaklaşımlar. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (21), 6-22.
- Şişman, Z. B., Ünlü, İ., ve Kaşkaya, A. (2023). The Effect Of P4c Application In The Philosophy For Children Education Program On The Metacognitive Awareness Of Secondary School 5th Grade Students. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3), 406-426.

- Şişman, Z. B. (2024). Sosyal bilgiler dersinde düşünmeyi ve sorgulamayı öğretmek: Çocuklar için felsefe eğitimi Teaching thinking and inquiry in social studies: Philosophy for children education. (Doktora Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, SBE
- Taşçılar, F. (2017). Gadamer'in Diyalektik Hermeneutiği. Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 4(2), 37-52.
- Trickey, S. ve Topping, K. (2013). Assessing to Outcomes of Philosophy Thinking With Children, Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, Routledge TaylorveFrancis Group, New York
- Trickey, S., Topping, K. ve Cleghorn, P. (2019). A Teacher's Guide to Philosophy for Children, First Published, Routledge Taylor ve Francis Group, New York
- Uluçay, H. B. (2025). Çocuklarla felsefe uygulamalarının okul öncesi dönem çocukların yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, SBE.
- Ünal, A. (2024). Jean-Luc Nancy'nin "Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik Dört Küçük Konferans" Adlı Eserinin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Bağlamında İncelenmesi. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 9(15), 98-118.
- Yalçın, A. (2021). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 15(25), 3874-3915.
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi: Tüm Boyut ve Öğelerine Kavramsal Bir Bakış. Journal of International Social Research, 14(77).
- Yılmaz, F. Güncel Konulara Felsefi Bir Yorum: P4C (Çocuklar İçin Felsefe) ve ChatGPT.
- Yurdugül, H. (2005). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar,
http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri.pdf (Erişim Tarihi: 10/05/2025)

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.11.2023-116304

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	“Sosyal Bilgiler Dersinde P4C Öğrenme Modelinin Yaratıcı Problem Çözme Düzeylerine ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi” adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	20.10.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	08.11.2023
Karar tarihi	08.11.2023

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ekrem ALMAZ

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇLI

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Gözde YETİM

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-2: Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.11.2023-116304

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 08.11.2023	Toplantı Sayısı: 9	Karar Sayısı: 73
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-23: Eğitim Fakültesi Dekanlığının 20.10.2023 tarihli ve 114014 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan Doç. Dr. Cengiz TAŞKIRAN'ın sorumlu araştırmacısı olduğu "Sosyal Bilgiler Dersinde P4C Öğrenme Modelinin Yaratıcı Problem Çözme Düzeylerine ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi" konulu araştırması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Eğitim Fakültesi Dekanlığına bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILICLI Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gözde YETİM Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	

1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-3: P4c Eğitimci Eğitici Sertifikası

