



**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMININ
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARGÜMANTASYON
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yasin AYDAY

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim

Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

2026

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
ARGÜMANTASYON BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasin AYDAY

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

BAYBURT - 2026

KABUL VE ONAY

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ danışmanlığında, Yasin AYDAY tarafından hazırlanan “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Argümantasyon Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 15.01.2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Üye : Doç. Dr. İsmail SARİKAYA

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Bünyamin ALİM

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Argümantasyon Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

15.01.2026

Yasin AYDAY



ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasının her aşamasında bilgi birikimi, engin deneyimi ve yol gösterici rehberliğiyle bana ışık tutan, yapıcı eleştirileri ve sürekli desteğiyle sürecin her adımında yanımda olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Celal Boyraz'a en derin ve içten teşekkürlerimi sunarım. Onun sabırlı yaklaşımı, titiz yönlendirmeleri ve akademik vizyonu yalnızca bu çalışmanın sağlıklı ve nitelikli bir biçimde tamamlanmasına değil, aynı zamanda benim akademik gelişimimde de belirleyici rol oynamıştır. Bu süreç boyunca gösterdiği anlayış, yol göstericilik ve özveri akademik yolculuğumun en kıymetli yapı taşlarından biri olmuştur.

Tez savunma sürecinde jüri başkanlığını yürüten Prof. Dr. Özgür Babayiğit'e ve jüri üyesi olarak değerli görüş ve katkılarını sunan Doç. Dr. İsmail Sarıkaya'ya içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu çalışmanın farklı aşamalarında bilgi ve deneyimleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Nilüfer Okur Akçay'a, Doç. Dr. Seda Okumuş'a ve Doç. Dr. Bilge Öztürk'e yapıcı değerlendirmeleri, yönlendirici önerileri ve akademik katkıları için teşekkür ederim. Sunulan her geri bildirim, çalışmanın bilimsel niteliğinin güçlenmesine ve daha sağlam bir zemine oturmasına önemli katkılar sağlamıştır.

Araştırma sürecinde sınıfının kapılarını bana açan, uygulama sürecinde büyük bir özveri ve titizlikle yanımda olan ve çalışmaya gönüllü katkılarıyla sürecin her aşamasında değerli bir rol üstlenen kıymetli öğretmenim Kürşad Öğretmen'e de en içten teşekkürlerimi sunarım. Sahadaki bu eşsiz destek araştırmanın nitelikli ve sağlıklı bir biçimde yürütülmesine olanak sağlamış ve öğrencilerin süreçten en verimli şekilde faydalanabilmesi için gerekli ortamın oluşturulmasında belirleyici olmuştur.

Zorluklar içinde beni yetiştiren, emeği ve fedakârlığıyla bugünlere gelmemde büyük paya sahip olan kıymetli anneme şükranlarımı sunarım. Vefat eden babamı ise rahmet ve minnetle anıyor ve onun bana bıraktığı değerlerin bu yolculukta her zaman yol gösterici olduğunu ifade etmek istiyorum. Onların güçlükler içerisindeki çabaları ve bana kazandırdıkları direnç bugün geldiğim noktada en sağlam dayanaklarımı oluşturmuştur.

Bu tezi her koşulda yanımda olan, sabrı, anlayışı ve sevgisiyle bana güç veren eşime armağan ediyorum. Onun desteği yalnızca akademik yolculuğumda değil, yaşamın her alanında bana yol gösterici olmuş ve zorlukların üstesinden gelmemde güvenli bir liman ile ilham kaynağı olmuştur. Akademik süreç boyunca zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım, ancak hayatıma girmesiyle dünyamı tamamen değiştiren ve varlığıyla bana neşe, umut ve motivasyon aşılayan sevgili oğlum Yusuf Asım'a da şükranlarımı sunuyorum. Onun gülüşü,

merakı ve saf enerjisi bu tez çalışmasının her adımında bana güç vermiş ve her zorluğun üstesinden gelme kararlılığımı pekiştirmiştir.

Yasin AYDAY



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARGÜMANTASYON BECERİLERİNE ETKİSİ

Yasin AYDAY

Bayburt Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Bayburt-2026, Sayfa: 137

Bu araştırmada, Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children – P4C) yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, karma yöntemlerden gömülü desenle yürütülmüştür. Araştırma, 2024–2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bayburt ilindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 24 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 10 hafta boyunca haftada iki ders saati müfredata entegre biçimde P4C oturumu uygulanmış, kontrol grubunda mevcut öğretim süreci sürdürülmüştür. Nicel veriler, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kapsamında Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Nitel veriler ise öğrenciler ve öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığından nicel veriler parametrik olmayan testler yardımıyla çözümlenmiştir. Bulgular, ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu ve P4C uygulamalarının yazılı argümantasyon becerileri üzerinde güçlü bir etki oluşturduğunu göstermiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin iddia oluşturma, gerekçelendirme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerinde gelişim yaşadıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, P4C yaklaşımının ilkökulda argümantasyon becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bir öğretim yaklaşımı olarak P4C’nin öğretim süreçlerine entegre edilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, p4c, argümantasyon becerisi, ilkökul, dördüncü sınıf.

ABSTRACT

M. SC. THESIS

THE EFFECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN APPROACH ON THE ARGUMENTATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Yasin AYDAY

Bayburt University

Institute of Graduate Studies

Department of Basic Education

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Celal BOYRAZ

Bayburt-2026, Pages: 137

This study examined the effect of the Philosophy for Children (P4C) approach on the argumentation skills of fourth-grade primary school students. The study was conducted using an embedded mixed-methods design. The research was carried out during the spring semester of the 2024–2025 academic year with 24 fourth-grade students attending a public primary school in the province of Bayburt. In the experimental group, P4C sessions were implemented in an integrated manner into the curriculum for 10 weeks, two class hours per week, while the control group continued with the existing instructional process. Quantitative data were collected using the Written Argumentation Assessment Form within the framework of a pretest–posttest quasi-experimental design with a control group. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with students and teachers and were analyzed using content analysis. Since the normality assumption was not met, quantitative data were analyzed using nonparametric tests. The findings indicated a statistically significant difference in favor of the experimental group when pretest scores were controlled and demonstrated that P4C practices had a strong effect on students' written argumentation skills. Qualitative findings revealed improvements in students' abilities to construct claims, provide justifications, and evaluate different perspectives. In conclusion, the results suggest that the P4C approach is effective in developing argumentation skills at the primary school level. Accordingly, it is recommended that P4C be integrated into instructional processes as a teaching approach.

Keywords: Philosophy for children, p4c, argumentation skills, primary school, fourth grade.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	II
BEYANNAME	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLOLAR.....	XI
ŞEKİLLER.....	XII
KISALTMALAR.....	XIII
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Varsayımlar	8
Terim ve Tanımları.....	9
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
1.1. BİR BECERİ OLARAK ARGÜMANTASYON	10
1.1.1. Argüman ve Argümantasyon	11
1.1.2. Argümantasyon Becerisi.....	11
1.1.3. Argümantasyon Modelleri ve Tarihsel Gelişimi	12
1.1.4. Eğitim Ortamlarında Argümantasyon Becerisi.....	16
1.2. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE.....	18
1.2.1. Çocuk ve Felsefe.....	18
1.2.2. Çocuklar İçin Felsefe: Çocuklarda Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Temelli Eğitim....	19
1.2.2.1. Çocuklar için felsefe programında amaç	22
1.2.2.2. Çocuklar için felsefe programında içerik.....	24
1.2.2.3. Çocuklar için felsefe programında öğrenme-öğretme süreci.....	25
1.2.2.4. Çocuklar için felsefe programında ölçme ve değerlendirme.....	27
1.2.2.5. Çocuklar için felsefe programında öğretmenin rolü.....	28
1.2.3. Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Gelişimi.....	32
1.2.3.1. Dünya’da çocuklar için felsefe	32
1.2.3.2. Türkiye’de çocuklar için felsefe	33
1.2.4. Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Çocuklar İçin Felsefe	34
1.3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMI VE ARGÜMANTASYON BECERİSİ .	36
1.4. ALAN YAZINDA ARGÜMANTASYONU KONU ALAN ÇALIŞMALAR.....	38
İKİNCİ BÖLÜM	43
2. YÖNTEM	43
2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	43
2.2. EVREN/ÖRNEKLEM VE KATILIMCILAR.....	44
2.2.1. Araştırmacı.....	46
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46

2.3.1. Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu.....	46
2.3.1.1. Argümantasyon becerisi değerlendirme rubriği	49
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	51
2.4. SÜREÇ/UYGULAMA	52
2.5. VERİ ANALİZİ.....	63
2.6. ARAŞTIRMANIN İÇ VE DIŞ GEÇERLİĞİ.....	65
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	68
3. BULGULAR.....	68
3.1. YAZILI ARGÜMANTASYON DEĞERLENDİRME FORMU'NA İLİŞKİN BULGULAR.....	68
3.2. DENEY GRUBU YAZILI ARGÜMANTASYON DEĞERLENDİRME FORMU'NDAN ELDE EDİLEN BULGULAR	70
3.3. ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞMELERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	72
3.3.1. Felsefeyi Anlama ve Düşünsel Katılım	73
3.3.2. Argümantasyon ve Eleştirel Düşünme	74
3.3.3. Sosyal Etkileşim ve İşbirliği	74
3.3.4. Günlük Yaşam ve Eğitim Uygulamaları.....	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	77
Sonuç	77
Tartışma.....	78
Öneriler.....	81
KAYNAKÇA.....	83
EKLER	98
Ek 1: Bayburt Üniversitesi Etik Kurul İzni	98
Ek 2: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	99
Ek 3: Veli Onam Formu	100
Ek 4: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu -Ön Test-	101
Ek 4.1. Etkinlik-1	101
Ek 4.2. Etkinlik-2	102
Ek 4.3. Etkinlik-3	103
Ek 4.4. Etkinlik-4	104
Ek 4.5. Etkinlik-5	105
Ek 5: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu -Son Test-.....	106
Ek 5.1. Etkinlik-1	106
Ek 5.2. Etkinlik-2	107
Ek 5.3. Etkinlik-3	108
Ek 5.4. Etkinlik-4	109
Ek 5.5. Etkinlik-5	110
Ek 6: Öğrenci Görüşme Formu	111
Ek 7: Öğretmen Görüşme Formu	112
Ek 8: Çocuklar İçin Felsefe Oturum Planları	113
Ek 8.1. Matematik Oturum-1.....	113
Ek 8.2. Matematik Oturum-2.....	116
Ek 8.3. Sosyal Bilgiler Oturum-1	119
Ek 8.4. Sosyal Bilgiler Oturum-2	121

Ek 8.5. Fen Bilimleri Oturum-1.....	123
Ek 8.6. Fen Bilimleri Oturum-2.....	125
Ek 8.7. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Oturum-1	127
Ek 8.8. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Oturum-2	130
Ek 8.9. Türkçe Oturum-1.....	133
Ek 8.10. Türkçe Oturum-2.....	135
ÖZ GEÇMİŞ	137



TABLÖLER

Tablo 1: Araştırmanın Yöntemsel Akışı.....	44
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Sınıflar ve Öğretmenlere Ait Bilgiler	45
Tablo 3: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu’nun Test Gruplarına Dağılımı	49
Tablo 4: Argümantasyon Becerisi Değerlendirme Rubriği	51
Tablo 5: Araştırma Sürecinin Aşamaları ve Zaman Aralıkları.....	52
Tablo 6: P4C Oturumlarının Aşamaları, Amaçları, Süreleri ve İşleyişi.....	56
Tablo 7: Araştırmanın Hazırlık Aşamasına İlişkin Süreç	57
Tablo 8: P4C’nin Uygulandığı Dersler, Oturumlar, Tarihler, Kazanımlar ve Odaklanılan Felsefi Kavramlar	60
Tablo 9: Araştırmanın Uygulama Aşamasına İlişkin Süreç	61
Tablo 10: Uygulama Sonrası Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşmeler ve Veri Toplama Aşamaları.....	63
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Normallik ve Betimsel İstatistikler	64
Tablo 12: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu’na İlişkin Betimsel Bulgular	68
Tablo 13: Grupların Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	68
Tablo 14: Ön Test ve Son Test Verilerine İlişkin Man Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 15: Ön Test ve Son Test Bağlamında Quade’s ANCOVA Analizi Sonuçları	69

ŞEKİLLER

Şekil 1: Toulmin'in Argümantasyon Modeli	15
Şekil 2: Kolaylaştırıcı Rolündeki Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Önemli Noktalar	30
Şekil 3: Argümantasyon Değerlendirme Formlarına İlişkin Bulgular	70
Şekil 4: Öğretmen ve Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	72



KISALTMALAR

ANCOVA	: Analysis of Covariance (Kovaryans Analizi)
AST	: Argüman Şema Teorisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment
P4C	: Philosophy for Children (Çocuklar İçin Felsefe)
TEDMEM	: Türk Eğitim Derneği Eğitim Değerlendirme ve Araştırma Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TFK	: Türkiye Felsefe Kurumu
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

GİRİŞ

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre ilkököl dönemi, çocukların somut işlemler evresinde temel düşünme, akıl yürütme ve bilişsel becerilerinin hızla geliştiğı ve soyut düşünmeye geçişin temellerinin atıldığı bir evredir (Yanti vd., 2024). Bu gelişimsel özellik, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini kazanmaları açısından önem taşımaktadır (Doğan & Yıldırım Sır, 2022). Bu nedenle, bu dönemde düşünme süreçlerini destekleyen öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi, bilişsel gelişim açısından kritik bir gereklilik olarak görülmektedir.

Argümantasyon, bireylerin iddialarını kanıt, gerekçe ve karşıt görüşlerle destekleyerek düşüncelerini sistematik biçimde temellendirmelerini sağlayan bir akıl yürütme sürecidir (Kılınç, 2024). Bu süreç, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini, mantıksal çıkarımlar yapmalarını ve bilgiye dayalı sonuçlara ulaşmalarını mümkün kılmaktadır. Eğitim bağlamında argümantasyon, kişilerarası etkileşimler yoluyla görünür hâle gelebilmekle birlikte, özünde bireyin bilişsel farkındalığını, eleştirel düşünme düzeyini ve gerekçelendirme kapasitesini geliştiren bir bilişsel öğrenme aracı olarak değerlendirilmektedir

Yapılan araştırmalar, ilkököl çağındaki çocukların temel düzeyde argümantasyon becerilerine sahip olduklarını ve bu becerilerin geliştirildiğinde öğrenme süreçlerini doğrudan desteklediğini ortaya koymaktadır (Demir & Namdar, 2019; Koleza vd., 2017). Bunun yanı sıra, argümantasyona dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirdiğı çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Bilasa & Taşpınar, 2018; Demiral, 2014; Erduran vd., 2015; Faize vd., 2017; Tonus, 2012). Ancak literatür incelendiğinde, argümantasyonun çoğunlukla ortaokul ve üst kademelerde ele alındığı, ilkököl düzeyine yönelik çalışmaların ise yöntemsel açıdan sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu kapsamda, ilkököl düzeyinde argümantasyona odaklanan çalışmalar arasında karma araştırma yönteminin görece daha fazla kullanıldığı, ancak bu çalışmaların da yaklaşık 45 çalışma ile sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, literatürde argümantasyon ile Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu alandaki önemli bir boşluğa işaret etmektedir (Ecevit vd., 2020; Hafizoğlu & Bahar, 2020).

Bu bağlamda, argümantasyon becerisinin ilkököl düzeyinde nasıl yapılandırılabilceğini ve hangi bileşenler üzerinden geliştirilebileceğini ortaya koyan kuramsal modellere başvurmak önem kazanmaktadır. Argümantasyonun bilişsel boyutunu sistematik biçimde açıklayan bu tür modeller, hem öğretim sürecinin planlanmasında hem de öğrencilerin argüman üretme süreçlerinin analizinde yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır

(Erduran vd., 2004). Bu doğrultuda Toulmin Argümantasyon Modeli, öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmede yalnızca analitik bir değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda öğretim sürecini yapılandıran pedagojik bir çerçeve olarak öne çıkmaktadır. Model, öğrencilerin iddialarını gerekçelerle ilişkilendirmelerini, kanıtlarla desteklemelerini ve karşıt görüşleri dikkate almalarını teşvik ederek sınıf içi tartışmaları daha sorgulayıcı ve temellendirilmiş hâle getirmektedir (Erduran vd., 2004). Bu süreçte argüman oluşturma adımlarının görünür hâle gelmesi, öğrencilerin düşüncelerini tutarlı ve temellendirilmiş biçimde yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle Toulmin modeli, özellikle diyalog temelli öğretim yaklaşımları bağlamında, argümantasyonun sistematik biçimde desteklenmesine olanak tanıyan kuramsal bir dayanak oluşturmaktadır. Bu kuramsal çerçeveye örtüşen pedagojik yaklaşımlardan biri olan ve Mathew Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children – P4C) yaklaşımı, çocukların sorgulama temelli diyaloglar aracılığıyla eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini bütüncül biçimde geliştirmelerini amaçlamaktadır (Ünal, 2023). Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmelerine, farklı görüşleri değerlendirmelerine ve topluluk içinde düşünme alışkanlığı kazanmalarına olanak tanır. Böylelikle P4C, argümantasyon becerilerinin doğal ve sürdürülebilir biçimde gelişmesine katkı sağlayan pedagojik bir zemin oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, ilkokul döneminde argümantasyon becerilerinin desteklenmesi, öğrencilerin eleştirel ve felsefi düşünme temellerinin güçlendirilmesine katkı sunmaktadır. Mevcut araştırmaların sınırlılığı dikkate alındığında, P4C yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önem taşımaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek çalışmalar, öğrencilerin argüman yapılarına ilişkin nicel değişimleri ortaya koyan ölçme sonuçlarının yanı sıra, tartışma süreçleri ve yazılı argümanlar üzerinden elde edilen nitel veriler aracılığıyla argümantasyon becerilerinin nasıl geliştiğine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Böylece erken yaşta düşünme eğitimi ve sorgulama temelli öğretim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik kanıta dayalı bilimsel veri sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Bilgi çağında öğrencilerin yalnızca bilgiye erişimi yeterli olmayıp, elde ettikleri bilgiyi analiz etmeleri, doğruluğunu sorgulamaları ve farklı bakış açılarını dikkate alarak kullanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitimde eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştiren pedagojik yaklaşımların önemi artmaktadır. Eleştirel düşünme, bu çalışmada

doğrudan incelenen bir değişken olarak değil, argümantasyon becerisinin kuramsal temellerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Argümantasyon, bireylerin görüşlerini mantıklı biçimde ifade etmeleri, gerekçelerle desteklemeleri ve karşıt görüşleri dikkate almaları sürecini kapsayan yapılandırılmış bir akıl yürütme biçimidir (Bilasa & Taşpınar, 2018; Demir & Namdar, 2019; Erduran vd., 2015; Faize vd., 2017; Kılınç, 2024; Koleza vd., 2017). Bu yönüyle argümantasyon, eleştirel düşünmenin sınıf içi tartışma ve etkileşim bağlamında somutlaştığı temel becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, P4C yaklaşımı, öğrencilerin düşüncelerini sorgulamalarına ve felsefi tartışmalar yoluyla argümantasyon becerilerini geliştirmelerine imkân sunmaktadır (Anderson vd., 1997; Buechner, 2024; Costello, 1996; Ünal, 2023).

İlkokul dönemi, çocukların temel düşünme, akıl yürütme ve bilişsel becerilerinin hızlı bir şekilde geliştiği; soyut düşünmeye geçişin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu gelişimsel özellikler, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulama, gerekçelendirme ve eleştirel biçimde değerlendirme becerilerini kazanmalarını da zorunlu kılmaktadır (Doğan & Yıldırım Sır, 2022). Araştırmalar, ilkokul çağındaki çocukların temel düzeyde argümantasyon becerilerine sahip olduğunu ve bu becerilerin öğrenme süreçlerini, eleştirel düşünme ve problem çözme performansını desteklediğini ortaya koymaktadır (Demir & Namdar, 2019; Koleza vd., 2017). Ancak literatürde, ilkokul düzeyinde argümantasyon becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu vurgulanmaktadır. Hafizoğlu ve Bahar (2020), 2009–2019 yılları arasında Türkiye’de ilkokul ve ortaokul düzeyinde fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemiş çalışmaların büyük ölçüde ortaokul düzeyinde yoğunlaştığını, ilkokul düzeyinde ise oldukça sınırlı olduğunu rapor etmiştir. İnam ve Güven (2019) tarafından gerçekleştirilen meta-sentez çalışması da araştırmaların çoğunlukla ortaokul, özellikle 7. sınıfta yoğunlaştığını, ilkokul (özellikle 4. sınıf) düzeyine odaklanan çalışmaların oldukça az olduğunu ortaya koymuştur. Kara vd. (2020) de benzer şekilde, ilkokul düzeyinde yapılan argümantasyon araştırmalarının sayıca sınırlı kaldığını vurgulamaktadır. Buna karşın, Şahin Kalyon ve Taşar (2020), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilim insanlarına benzer biçimde argüman oluşturabildiklerini göstererek, argümantasyon eğitiminin erken yaşta başlatılmasının önemini ortaya koymuştur. Bu bulgular, üst düzey düşünme ve bilimsel muhakeme becerilerinin gelişiminde ilkokulun yalnızca bir geçiş dönemi değil, aynı zamanda kritik bir başlangıç noktası olduğunu göstermektedir (Ecevit vd., 2020; Hafizoğlu & Bahar, 2020). Bu nedenle, ilkokul düzeyine yönelik araştırmaların sınırlı olması, P4C uygulamalarının bu yaş grubunda argümantasyon becerilerini geliştirmeye etkisinin sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye’deki eğitim sisteminin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda uluslararası sınavlarda yeterli performans sergileyemediği görülmektedir. PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve argümantasyon gibi bilişsel becerilerde sınırlı başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır (Boyras, 2024; OECD, 2019). Bu sonuçlar her ne kadar farklı yaş gruplarına ilişkin veriler sunsa da, öğrencilerin ilerleyen eğitim kademelerinde sergiledikleri bu performansın, erken yaşlarda yeterince desteklenmeyen düşünme ve muhakeme becerileriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin düşünsel kapasitesini yeterince desteklemediğini ve pedagojik uygulamalarda daha etkileşimli, sorgulamaya dayalı yaklaşımların benimsenmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerileri destekleyen öğrenme ortamlarını nasıl yapılandıracaklarına ilişkin kuramsal ve pedagojik çerçevelere duyulan ihtiyaç da artmaktadır (TEDMEM, 2024).

Argümantasyon temelli öğrenme ortamlarının yapılandırılmasında başvurulan kuramsal yaklaşımlardan biri Argüman Şema Teorisi’dir (Argumen Schema Theory – AST). AST, bireylerin tartışma süreçlerinde kullandıkları iddia, gerekçe ve sonuç ilişkilerinin belirli bilişsel şemalar aracılığıyla yapılandığını ve bu şemaların öğretim yoluyla geliştirilebileceğini ileri sürmektedir (Anderson & Pearson, 1984; Reznitskaya & Anderson, 2006). Bu kuramsal yaklaşıma göre argümantasyon, yalnızca görüş ifade etme süreci değil, aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini belirli yapısal kalıplar çerçevesinde organize etmelerini sağlayan bilişsel bir etkinliktir (Cross vd., 2008). AST, sınıf içi tartışmaların kendiliğinden gelişen etkileşimler yerine, belirli düşünme örüntülerini destekleyecek biçimde pedagojik olarak yapılandırılmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle AST, sınıf içi tartışmaların rastlantısal değil, eğitimsel olarak yapılandırılmış biçimde yürütülmesine olanak tanımakta ve öğrencilerin gerekçelendirme, karşıt görüşleri değerlendirme ve tutarlı sonuçlara ulaşma süreçlerini destekleyen bir çerçeve sunmaktadır (Anagün & Duban, 2014).

P4C uygulamaları da bu kuramsal zemin üzerinde, felsefi diyaloglar aracılığıyla öğrencilerin argümantasyon şemalarını aktif biçimde kullanmalarını teşvik eden bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalar, P4C’nin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı ölçüde incelendiğini, özellikle ilkökul düzeyinde doğrudan argümantasyon becerilerine odaklanan çalışmaların oldukça az olduğunu göstermektedir (Altun & Özsevgeç, 2016; İnam & Güven, 2019; Değirmenci Toraman & Kılıç, 2024). Bu durum, AST temelli bir kuramsal çerçeve ile yapılandırılmış P4C uygulamalarının ilkökul

öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesini önemli bir araştırma gereksinimi hâline getirmektedir.

Araştırmanın temel problemi, ilkokul çağındaki öğrencilerin erken yaşlarda ortaya çıkan ancak sosyal ve eğitsel süreçlerle şekillenen argümantasyon becerilerinin nasıl geliştirilebileceği sorusuna odaklanmaktadır. Argümantasyon becerilerinin sistematik ve bilinçli bir eğitim süreciyle desteklenmesi, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirme, karşıt görüşleri değerlendirme ve tutarlı sonuçlara ulaşma kapasitelerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, “P4C yaklaşımı, ilkokul öğrencilerinin argümantasyon becerilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?” sorusuna yanıt aramayı amaçlamaktadır.

P4C yaklaşımının yalnızca küçük yaş gruplarında değil, ergenlik dönemindeki bireylerde de argümantasyon becerilerini geliştirmede etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Anderson vd., 1997; Buechner, 2024; Costello, 1996). Bu bulgular, P4C’nin farklı yaş gruplarında düşünme süreçlerini derinleştiren ve öğrencilerin gerekçelendirilmiş düşünme alışkanlıklarını güçlendiren bir pedagojik model sunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, P4C uygulamalarının ilkokul düzeyinde sistematik biçimde incelenmesi, öğrencilerin erken yaşta argümantasyon becerilerini geliştirmelerine yönelik kanıta dayalı bulgular sunarak sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının yapılandırılmasına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Böylece P4C uygulamaları, yalnızca bireysel düşünme becerilerinin değil, aynı zamanda demokratik, eleştirel ve tartışmaya dayalı bir öğrenme kültürünün gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır (Simon vd., 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı P4C yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan eğitimin ilkokul öğrencilerinin argümantasyon becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

- P4C oturumlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerilerine etkisi nedir?
- P4C oturumlarını deneyimleyen öğretmen ve öğrenciler bu süreci nasıl değerlendirmektedirler?

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitimde kullanılan güncel yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bilgiyi derinlemesine sorgulama, analiz etme ve yeni anlamlar üretme gibi üst

düzyer düşünme becerileri kazanmasını temel hedef olarak benimsemektedir. Bu bağlamda, öğrenme ortamlarının niteliğı, bu becerilerin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Kırkık & Topal, 2019; Omar & Awang, 2023). Yapılandırılmış sınıf içi tartışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme, empati kurma ve farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneklerini destekleyerek katılımcı vatandaşlık bilinci kazanmalarına zemin hazırlamaktadır (Reznitskaya & Anderson, 2006; Schuitema vd., 2018). Nitekim çağdaş bilgi toplumunda bireylerden beklenen temel yeterlilik, sadece bilgiye erişmek değil, bu bilgiyi eleştirel biçimde analiz etmek ve gerekçelendirmektir (Duman & Koç, 2024). Bu çok boyutlu düşünme yetkinliğinin önemli göstergelerinden biri, bireyin kendi iddialarını kanıtlarla destekleyip karşıt görüşleri rasyonel bir süreçle değerlendirdiğı argümantasyon becerisidir.

Bu araştırmanın odağını oluşturan problem, eğitim uygulamalarında ve alanyazında gözlemlenen bazı sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır. Eğitim uygulamalarında, öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştirmelerine, görüşlerini gerekçelendirmelerine ve karşıt bakış açılarıyla etkileşim kurmalarına imkân tanıyacak öğrenme ortamlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca mevcut yaklaşımların, öğrencilerin argümantasyon becerilerini erken yaşta sistematik biçimde geliştirmeye yönelik yeterli fırsatlar sunmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin düşüncelerini temellendirebilen, bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini güçleştiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın temel çıkış noktasını, argümantasyon becerisinin erken yaşlardan itibaren nasıl desteklenebileceğı sorusu oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, bu beceriye yönelik araştırmaların çoğunlukla ortaokul ve lise düzeyine odaklandığı, ilkokul düzeyinde ise oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir (Büyükalın Filiz & Işiker, 2019; Ecevit vd., 2020; Hafızoğlu & Bahar, 2020; Hocoğlu & Döş, 2021; Kara vd., 2020; Krummenauer vd., 2022). Bu sınırlılık, argümantasyonun yaygın olarak yalnızca ileri bilişsel gelişim evrelerine özgü soyut bir beceri olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Oysa yapılan araştırmalar, küçük yaşlardaki çocukların da düşüncelerini gerekçelendirme, karşılaştırma ve savunma gibi argümantatif süreçleri temel düzeyde gerçekleştirebildiklerini göstermektedir (Demir & Namdar, 2019; Koleza vd., 2017). Dolayısıyla, öğrencilerin bu kritik beceriyi geliştirebilecekleri etkili öğrenme ortamlarının özellikle ilkokul düzeyinde yetersizliği (Demirtaş vd., 2015; Doğan, 2022), erken yaşta argümantasyon becerisi kazandırmaya yönelik sistematik ve uygulamaya dönük araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada P4C yaklaşımı tercih edilmiştir.

P4C, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerini, gerekçelendirmelerini ve birbirlerinin görüşleriyle etkileşim kurarak düşünsel gelişimlerini derinleştirmelerini sağlayan

etkileşimli bir öğrenme modeli sunmaktadır. Uygulamada sıklıkla karşılaşılan, çocukların fikir üretmekten çok "doğru cevabı bulmaya" yönlendirilmesi sorununu tersine çeviren P4C, öğrencilerin düşünme süreçlerini merkeze almakta ve sorgulama, tartışma ile anlam üretme deneyimlerini sınıf kültürünün bir parçası hâline getirmektedir. Nitekim Tunç (2017), çocukların neden böyle düşündüklerini açıklama zorunluluğunun onların düşüncelerini temellendirme ve farklı bakış açılarıyla etkileşim kurma becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, Toulmin'in argümantasyon modelinde vurgulanan iddia, gerekçe ve destekleme unsurlarının sınıf içi uygulamalarda somut biçimde deneyimlenmesine olanak tanımaktadır.

Dünyadaki P4C uygulamalarına bakıldığında, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 2007 yılında yayımlanan "Felsefe Bir Özgürlük Okulu" adlı raporda, Türkiye'nin bu alanda geri planda kaldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Akan & Bilgin (2022) de Türkiye'de P4C yaklaşımının eğitim-öğretim sürecinde yeterince yaygınlaşmadığını vurgulamaktadır. Bu durum, P4C'nin özellikle erken yaş gruplarında nasıl yapılandırılabilceğinin ve hangi bilişsel beceriler üzerinden etkili olabileceğinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmada kullanılacak P4C yaklaşımı, UNESCO'nun bağımsız düşünebilen, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme; kişisel gelişimi destekleme ve dil, konuşma ile tartışma becerilerini geliştirme hedefleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte çalışma, ülkemizde ilköğretim düzeyinde P4C uygulamalarının sınırlı oluşuna dikkat çekerek, bu yaklaşımın argümantasyon becerileri üzerindeki etkisine ilişkin kanıt ve uygulama örnekleri sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren argümantasyon becerilerini geliştirmeleri, öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermeleri ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır (Dağlıoğlu & Çakır, 2007). Nitekim bu becerilerin erken yaşta kazandırılmasının önemine ilişkin alan yazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akbaba & Kaya, 2015; Akbıyık & Ay, 2014; Aydın & Toran, 2023; Karakuş, 2019; Orhan vd., 2025). Bu yönüyle araştırmanın odaklandığı yaklaşım ve yaş grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2025) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) vurgulanan bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin erken yaşta kazandırılması hedefiyle de paralellik göstermektedir.

Uluslararası araştırmalar, P4C yaklaşımının yalnızca küçük yaşlardaki çocuklarda değil, ergenlik dönemindeki bireylerde de argümantasyon becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Anderson vd., 1997; Buechner, 2024; Costello, 1996). Bu çalışmalar, öğrencilerin düşüncelerini mantıklı bir şekilde yapılandırma, iddialarını gerekçelendirme ve

karşıt görüşleri değerlendirme yeteneklerinin P4C oturumlarıyla güçlendiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, P4C'nin etkileşimli ve sorgulamaya dayalı yapısı, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin eleştirel ve argümantatif düşünme becerilerini desteklemede evrensel bir potansiyele sahiptir.

Bu çalışma, Türkiye'deki uygulama eksikliğini gidermeyi, P4C'nin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisini ilkökul düzeyinde sistematik biçimde incelemeyi ve eğitim politikalarıyla ilişkilendirmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın literatüre sağlayacağı katkı, yalnızca alan yazındaki boşluğu doldurmakla kalmayacak, öğretmenlere sınıf içinde argümantatif düşünmeyi destekleyen yöntemsel bir yol haritası sunması bakımından da önem taşımaktadır. P4C uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılabilir bir model hâline getirilmesi, öğrencilerin MEB'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (2025) vurgulanan bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri erken yaşta kazanmasına doğrudan katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle araştırma, hem bilimsel literatüre özgün bir katkı sunmayı hem de öğretim uygulamaları ve eğitim politikalarının yenilikçi yönelimlerine ışık tutmayı amaçlayan bir çalışmadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmanın verileri, uygulama süresiyle (ön-test ve son-test süreçleri) ve kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
2. Nitel veriler, yalnızca öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
3. Çalışma, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ile gerçekleştirilen oturumların etkililiğini incelemekle sınırlı olup, diğer öğretim yaklaşımlarının etkilerini kapsamamaktadır.
4. Araştırma sürecinde öğrencilerin argümantasyon becerilerini etkileyebilecek ekstra destek dersleri, aile desteği ve farklı eğitim uygulamaları gibi dış etkenler araştırmacı tarafından kontrol altına alınamamıştır. Bu durum, elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

Varsayımlar

1. Araştırma sürecinde öğrencilerin argümantasyon becerilerini etkileyebilecek ekstra destek dersleri, aile desteği ve farklı eğitim uygulamaları gibi dış etkenlerin doğrudan kontrol altına alınamadığı ancak bu etkenlerin araştırma sürecinde göz önünde bulundurulduğu varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenin uygulama sürecine ilişkin gözlem ve değerlendirmelerinin, süreci nesnel biçimde yansıttığı varsayılmaktadır.
3. Araştırma sürecinde öğrencilerin P4C oturumlarına gönüllü olarak katıldıkları ve tartışma ile argümantasyon süreçlerine katılım göstermelerinin araştırmanın doğal akışı içinde gerçekleştiği varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımları

Argümantasyon: Bireyin bir konuya ilişkin görüşlerini mantıklı gerekçelerle savunması, karşıt görüşlere karşı kanıta dayalı itirazlar geliştirmesi ve düşüncelerini akıl yürütme yoluyla desteklemesi sürecidir (Liman & Batı, 2025). Bu çalışmada, öğrencilerin sınıf içi tartışmalarda ortaya koydukları iddialar ve gerekçeler argümantasyon göstergeleri olarak değerlendirilmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C): Mathew Lipman tarafından geliştirilen, çocukların düşünme, sorgulama ve tartışma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımdır (Dündar, 2025; Işıklar & Abalı Öztürk, 2022). Bu yaklaşımda öğrenciler, bir topluluk içinde felsefi tartışmalar yürüterek farklı bakış açılarını keşfetmektedirler.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. BİR BECERİ OLARAK ARGÜMANTASYON

Geleceğin liderleri ve karar alıcıları, bireysel ya da toplumsal sorunlara çözüm arayışında açık fikirlilik, eleştirel şüphecilik ve derinlemesine sorgulayıcılık ilkelerini benimsemek durumundadır. Bu yaklaşım, onların yalnızca farklı bakış açılarını anlamalarına değil, aynı zamanda tartışmalarda ileri sürülen iddia, gerekçe ve argümanları çok yönlü biçimde analiz ederek bilinçli ve tutarlı kararlar almalarına olanak tanır (Tümay & Köseoğlu, 2011). Bu çerçevede bireyin düşünme süreçlerini görünür kılan ve bu süreçleri geçerli gerekçelerle desteklenmiş yargılara dönüştürmesine imkân sağlayan argümantasyon, çağdaş eğitim paradigması içinde merkezi bir konum kazanmıştır. Günümüzde argümantasyon, yalnızca bir iletişim biçimi olarak değil, aynı zamanda eğitim yoluyla geliştirilebilen temel bir bilişsel beceri olarak ele alınmaktadır (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007; Kuhn, 1991).

TYMM çerçevesinde, beceri kavramı detaylı ve kapsamlı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Modelde, beceriler temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere üç ana kategoriye ayrılarak sistematize edilmektedir. Bu sınıflandırma, becerilerin, karmaşık süreçleri gerektiren, gözlenebilir çıktılar üreten ve soyut fikirleri somut eylemlere dönüştüren zihinsel faaliyetlerin nihai ürünü olarak kullanıldığını vurgulamaktadır (MEB, 2025). Diğer bir ifadeyle, beceriler yalnızca bilmekle değil, bildiğini etkili biçimde uygulayabilmekle ilgilidir. Bu açıdan argümantasyon, düşünsel bir süreci eyleme dönüştürme becerisi olarak tanımlanabilir. Bireyin düşünme süreçlerini yapılandırması, iddialarını kanıtlarla temellendirmesi ve karşıt görüşleri akılcı biçimde değerlendirmesi, bu becerinin en somut göstergeleridir. Dolayısıyla argümantasyon, eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, rasyonel karar verme ve etkili iletişim gibi temel 21. yüzyıl becerileriyle doğrudan ilişkili, üst düzey bir zihinsel etkinlik alanıdır (Güner, 2023; Kutru, 2022; Sarıgöz, 2023).

Eğitim ortamlarında argümantasyonun sistematik ve amaçlı biçimde öğretim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve rasyonel akıl yürütme yetkinliklerini derinlemesine güçlendiren vazgeçilmez bir öğretim bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2022). Nitekim bilimsel bilgiyi doğru biçimde kullanmak, bu bilgiyi yorumlayarak ikna edici iddialar geliştirmek ve gerekçelendirilmiş düşünceler üretmek argümantasyon becerisinin temel boyutlarını oluşturmaktadır (Frey vd., 2015).

1.1.1. Argüman ve Argümantasyon

Rigotti ve Morasso'ya (2009) göre “argüman” kavramı, köken olarak Latince *arguo* fiiline eklenen *-mentum* ekiyle türetilmiş olup, bir eylemin gerçekleşmesi için gerekli olan araç veya malzemeyi ifade etmektedir (Rigotti & Morasso, 2009: Akt., Güner, 2023). Türkçede ise argüman, Türk Dil Kurumu (TDK, 2026) tarafından “kanıtlama, iddia, tez, sav” anlamlarında kullanılmaktadır. Genel anlamda argüman, bir iddiayı desteklemek veya doğrulamak amacıyla öne sürülen düşünceler bütünü olarak tanımlanabilir.

Bu doğrultuda argümantasyon, bu düşüncelerin sistematik, mantıksal ve gerekçeli biçimde ortaya konulması sürecini ifade eder (Kuhn & Udell, 2003). Her ne kadar Türkçede “bilimsel tartışma” olarak kullanılsa da, argümantasyonu sıradan bir tartışmayla eşitlemek doğru değildir. Literatürde bu kavrama yönelik farklı tanımlar yapılmıştır. Toulmin (1990), argümantasyonu belirli bir iddianın geçerliliğini savunmak için veri, gerekçe, destek ve çürütmelerin kullanıldığı bir süreç olarak açıklarken Demirel (2017), bunu “bir fikri veya iddiayı desteklemek ya da çürütmek amacıyla kanıtlar ve mantık yürütmeler sunma süreci” olarak tanımlar. Yerrick (2000), argümantasyonu bir veya birden fazla argümanın kurulması, bu argümanların birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve verilerin mantıksal temellere dayandırılması süreci olarak açıklamaktadır (Yerrick, 2000: Akt., Anagün & Kardaş, 2014). Benzer biçimde, Kaya ve Kılıç (2008) ile Fettahlıoğlu (2013), argümantasyonu zıt iki durum arasındaki karşıtlığı açıklamak veya mantıklı ve akla yatkın kararlara ulaşmak amacıyla yürütülen tartışmalar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan hareketle argümantasyon, bireylerin bir konuya, probleme ya da olguya ilişkin iddialarını güvenilir verilerle temellendirmesi, düşüncelerini gerekçelerle savunması, karşıt görüşleri sistematik biçimde çürütmesi veya gerektiğinde karşı argümanların geçerliliğini kabul etmesi gibi çok yönlü alt becerilere dayalı karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla argümantasyon, bireylerin düşüncelerini rasyonel temellere dayalı olarak ifade etmelerine, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve sağlıklı bir tartışma ortamında etkili iletişim kurmalarına imkân tanıyan temel bir zihinsel etkinlik olarak değerlendirilebilir (Gül vd., 2018).

1.1.2. Argümantasyon Becerisi

MEB (2018) tarafından Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda belirtildiği üzere, bir becerinin kazanıldığından söz edilebilmesi için bireyin bu beceriyi farklı durumlarda etkin bir şekilde kullanabilmesi ve davranışa dönüştürebilme yeterliliğini göstermesi gerekmektedir. Bu bağlamda argümantasyon becerisi, yalnızca bilgi düzeyinde bir kavrayış değil, aynı zamanda kanıta dayalı ve gerekçelendirilmiş düşünme eylemini uygulamaya koyma sürecidir. Bir çocuk

argümantasyon becerisini sergilediğinde, öncelikle bir iddia ortaya koyar ve bu iddiayı veriler ve gerekçelerle destekler, ardından karşıt görüşleri eleştirel bir biçimde değerlendirir, gerektiğinde karşı argümanları çürütür veya onların geçerliliğini kabul eder ve nihayetinde kendi düşüncesini mantıksal bir bütünlük içinde yeniden yapılandırır (Erduran vd., 2007; Duschl & Osborne, 2002). Bu bileşenler, argümantasyon becerisinin hem bilişsel hem de dilsel yönünü ortaya koyar. Öğrenciler tartışmalar sırasında fikirlerini ifade ederken karşıt görüşleri dikkate almayı, düşüncelerini kanıtlarla desteklemeyi ve gerekçelendirmeyi öğrenirler. Söz konusu süreç, kavramların daha derinlemesine anlaşılmasına ve kalıcı öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Yılmaz Özcan, 2019). Chowning vd. (2012) göre argümantasyon becerisi yalnızca akademik bağlamlarla sınırlı değildir. Bireyler bu beceriyi günlük yaşamda karşılaştıkları toplumsal ya da çevresel sorunlara da taşımaktadır. Özellikle küresel ısınma, çevre sorunları veya toplumsal adalet gibi konularda medyada yer alan bilgilerin eleştirel biçimde değerlendirilmesi, bu becerinin transfer edilebilirliğini göstermektedir (Chowning vd., 2012: Akt., Yılmaz Özcan, 2019). Böylece argümantasyon, bireyin düşünme süreçlerini geliştiren, karar alma yetkinliğini güçlendiren ve toplumsal katılımını derinleştiren çok boyutlu bir beceri hâline gelir.

1.1.3. Argümantasyon Modelleri ve Tarihsel Gelişimi

Argümantasyon ile ilgili alan yazın incelendiğinde, tarihsel süreçte üç temel modelin öne çıktığı görülmektedir. Bu modeller, Aristoteles, Douglas Walton ve Stephen Toulmin tarafından ortaya konmuştur (Demirci Güler, 2017). Her bir model, argümantasyonun yapısını ve işleyişini farklı bakış açılarıyla açıklamakta ve bu sayede argümantasyon sürecinin hem mantıksal hem de ikna edici boyutlarını anlamamıza katkı sağlamaktadır.

Argümantasyon modelinin kökenleri Aristoteles'e dayanmaktadır. Aristoteles, argümantasyon şemalarının sistematik biçimde incelenmesine yönelik ilk çabaları "Topics" adlı eserinde ortaya koymuştur. Ona göre, argümanlar üç farklı biçimde sınıflandırılabilir: analitik, retorik ya da didaktik, ve dialektik ya da dialogiksel argümanlar (Fettahlıoğlu, 2013).

Analitik Argüman: Aristoteles, analitik argüman kavramını, önermelerinin doğruluğu kesin olan tartışmalarla ilişkilendirerek mantık üzerine temellendirmiştir ve bu argümanlar mantık kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalarak sonuç üretir. Analitik argüman, temel olarak tümdengelim ve tümevarım olmak üzere iki farklı akıl yürütme yoluyla işlemektedir. Tümdengelim yoluyla yapılan argümanda, kıyaslama ve genellemeler kullanılır ve sonuçtan önermelere gidilir (Duschl & Osborne, 2002). Bu türün ayırt edici özelliği, önermeler doğruysa sonucun yanlış olmasının imkânsız olmasıdır. Sonucun yanlış olması durumunda önermelerin de zorunlu olarak yanlış olduğu kabul edilir. İkinci olarak tümevarım yoluyla yapılan analitik

argüman ise benzerlik ve nedensel ilişkileri esas almaktadır. Bu argümanlarda özel durumlar (dayanaklar) kullanılır ve doğru bilgiye ulaşmak, bu dayanakların güvenilirliğine bağlıdır. Sonuç olarak, Aristoteles için analitik argüman, bilgiyi ya mutlak kesinliğe dayanan tımdengelsel kıyaslamalarla ya da özel gözlemlerden genel ilkelere ulaşan tümevarımsal çıkarımlarla test eden ve doğrulayan mantıksal bir çerçevedir (Tippett, 2009).

Dialogiksel Argüman: Dialogik argüman, aynı zamanda çok sesli argüman olarak da adlandırılır. Bireysel veya sosyal bir topluluk içerisinde ortaya çıkar ve mevcut fikirlerden hareketle yeni düşüncelerin üretilmesini sağlar. Yapılandırılmasında tümevarım ve tımdengelim yöntemleri kullanılsa da, dialogik argümanı analitik argümandan ayıran temel fark, önermelerin kesin ve mutlak doğru kabul edilmemesidir. Bireysel düzeyde oluşturulan dialogik argümanlarda, kişinin hem kendi iddiasını destekleyecek gerekçeleri (dayanakları) geliştirmesi hem de olası karşıt fikirleri (çürütmeleri) dikkate alması gerekmektedir. Bu karmaşık ve kapsamlı gereklilik nedeniyle, bir grup içerisinde gerçekleşen çok sesli argümantasyon, bireysel olarak yürütülen türe göre genellikle daha belirgin ve zengin bir yapı sergiler (Tippett, 2009). Sonuç olarak, dialogik argümanlar, belirli dayanaklardan yola çıkarak sonuca ulaşan, ancak bu sonucu tartışmaya ve geliştirmeye açık bırakan bir nitelik taşır.

Retorik Argüman: Driver vd. (2000)' e göre retorik argüman, belirli bir öneri, eylem planı ya da bunların karşıtı için bir gerekçe geliştirme biçiminde tanımlanmaktadır (Driver vd., 2000: Akt., Fettahlıoğlu, 2013). Bu argüman türünün temel amacı, ileri sürülen bir iddianın geçerliliğini ve kuvvetini başka bir tarafa kabul ettirmek ve ikna etmektir. Bu nedenle retorik argüman, doğası gereği tek taraflıdır (monolojik). Argümanı savunan bireyin (konuşmacının) düşünceleri ve gerekçeleri aktif bir rol oynarken, dinleyici kitlesinin düşünceleri ve karşı görüşleri pasif konumda kalır, temel rolü ikna edilmektir. Dolayısıyla, retorik argümanda en kritik unsur, iddianın kabul edilmesini sağlayacak güçlü ve etkili dayanakların oluşturulmasıdır (Fettahlıoğlu, 2013).

Daha sonraki dönemlerde, Kanadalı akademisyen Douglas Walton, informel mantık, yanlışlıklar ve pragmatik diyalektik üzerine yaptığı kapsamlı çalışmalarla argümantasyon teorisine önemli katkılar sunmuştur. Walton'un modeli, argümanların yalnızca mantıksal geçerliliğini değil, aynı zamanda bağlam, amaç ve diyalektik ortamla ilişkisini de dikkate alır. Bu bakış açısına göre, bir argüman klasik mantık kurallarına tam anlamıyla uymasa bile, belirli bir diyalog türünde ve eleştirel sorulara tatmin edici yanıtlar verdiğinde rasyonel ve kabul edilebilir sayılabilir (Kurtuldu, 2019). Argümantasyon yaklaşımının merkezinde yenilebilirlik (defeasibility) kavramı bulunur. Yani bir argüman hem başka argümanlar tarafından çürütülebilir hem de karşı argümanları alt edebilir. Bir argümanın kesinliği, ancak nihai olarak

yenilmez olduğu durumda garanti altına alınabilir. Bu modelde aynı zamanda savunulabilirlik güçlü bir kavramdır ve argümanların geçerliliğini temellendirmek için bir zemin sunar. Argümantasyon, amacına göre çeşitlenir. Başlıca üç tip argümantasyon türü bulunmaktadır: İkna etmeye dayalı argümantasyon, karşıt görüşlerin bulunduğu bir tez savunması gibi örneklerde olduğu üzere, bir iddiayı kabul ettirmeyi hedefler. Sorgulamaya dayalı diyalog, yüksek standartlarda kanıt ve yerleşik bilimsel bilgi gerektirirken müzakereci tip argümantasyon ise tarafların kendi çıkarlarını en üst düzeye çıkararak optimum anlaşmaya varmayı amaçlayan bir tür pazarlık süreci olarak işler (Şahin Doğruer, 2020).

Günümüzde en yaygın kullanılan argümantasyon modeli, Stephen Toulmin'in geliştirdiği Toulmin Argüman Modeli'dir. Toulmin, "The Uses of Argument" (1958) adlı eserinde formel mantığın tartışmaları çözümlemedeki yetersizliklerine dikkat çekmiş ve bu eksiklikleri gidermek amacıyla kendi modelini geliştirmiştir (Küçüköner, 2018). Toulmin Modeli, bir argümanın yapısını anlamak için üç temel ve üç yardımcı bileşen içerir.

Temel Bileşenler:

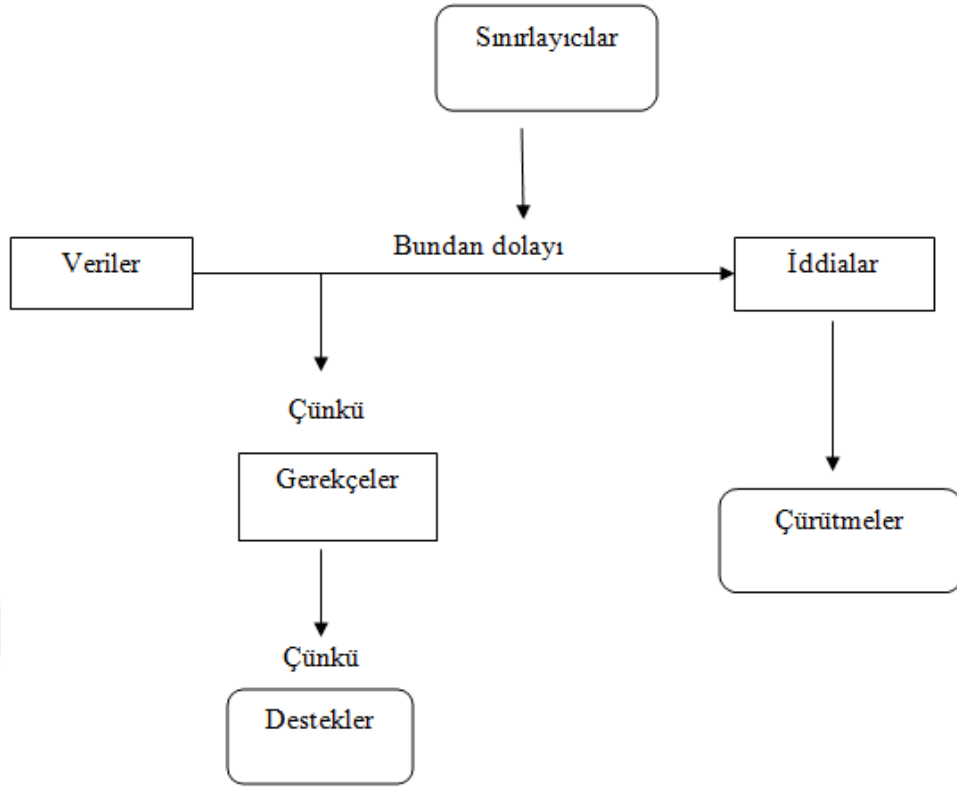
- İddia (Claim): İkna edilmek istenen temel önerme.
- Veri (Data/Grounds): İddianın doğruluğunu destekleyen olgular veya kanıtlar.
- Gerekçe (Warrant): Veri ile iddia arasındaki mantıksal bağlantıyı kuran ilke.

Yardımcı Bileşenler:

- Destek (Backing): Gerekçeyi güçlendiren ek bilgi.
- Niteleyici (Qualifier): İddianın kesinlik derecesini belirten ifade.
- Çürütücü (Rebuttal): İddianın geçerli olmadığı durumları gösteren unsur.

Bu altı bileşen, bir argümanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı sağlar. Ayrıca, bilimsel tartışmaların analizinde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu yapı, argümanların hem akademik hem de pratik düzeyde değerlendirilmesini mümkün kılar (Demir, 2022; Sarioğlu, 2023).

Erduran vd. (2004) belirttiği üzere Toulmin'in Argümantasyon Modeli, argümanların yapısını ve işleyişini ortaya koyan temel bir şematizasyona dayanmaktadır. Modelin temel bileşenleri ve aralarındaki ilişkiler Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1: Toulmin'in Argümantasyon Modeli

Bu model çerçevesinde, argümanların kalitesini değerlendirmeye yönelik ölçütler farklı seviyelerde ele alınmaktadır. En basit düzeyde yalnızca tek bir iddia içeren argümanlar bulunur ve bu tür argümanlarda karşı iddia ya da çürütücüye rastlanmaz. Daha ileri seviyelerde ise iddia, gerekçe ve destekleyici unsurların yer aldığı, ancak herhangi bir çürütücünün dâhil edilmediği argümanlar söz konusudur. Üçüncü seviyede argümanlar, iddia, gerekçe ve destekleyici unsurlarla birlikte zayıf nitelikte de olsa çürütücüleri barındırmaya başlar. Dördüncü seviyede ise daha gelişmiş bir yapı ortaya çıkar. Argüman net bir çürütücü içerir ve birden fazla iddia ile desteklenir. En yüksek düzeyi temsil eden beşinci seviyede ise argüman, birden fazla çürütücüyü kapsamlı ve genişletilmiş bir biçimde ortaya koyar.

Bu düzeylendirme, argümanların niteliğinin yalnızca iddia ve gerekçe sunulmasıyla değil, karşıt durumların dikkate alınma biçimiyle belirlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle çürütücülerin argüman yapısına dâhil edilmesi, bireyin alternatif görüşleri değerlendirme ve farklı açıklamalar arasında karşılaştırma yapabilme kapasitesini yansıtmaktadır. Bu yönüyle çürütücüler, argümanın sınırlarını görünür kılarak akıl yürütmenin derinliğini artırmakta ve argüman kalitesinin ayırt edici bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kuhn, 1991).

1.1.4. Eğitim Ortamlarında Argümantasyon Becerisi

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve toplumun değişen ihtiyaçları bireylerin sahip olması beklenen becerileri de doğrudan etkilemektedir (MEB, 2018). Günümüzde bireylerin bilgiyi pasif olarak almak yerine üreten, eleştirel düşünebilen, karmaşık problemleri çözebilen ve güçlü iletişim becerileri sergileyebilen özneler olmaları beklenmektedir (Bulkis vd., 2025; Kal, 2024; Sarıgöz, 2023). Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktarımıyla yetinmeyip, öğrencilerin bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve gerekçelendirme süreçlerine aktif katılımını sağlaması kritik önem taşımaktadır. Geleneksel yaklaşımda bilgili insan, veriyi ezberleyen bir alıcı olarak görülürken, çağdaş tanımlar bu anlayıştan ayrılmaktadır (Fettahlıoğlu, 2013). Kaya'nın (2005) vurguladığı üzere, bilgili birey, bilgiye ulaşma yollarını bilen, onu anlamlandırarak kendi zihninde yapılandıran ve bu bilgiyi problem çözme ile eleştirel karar verme süreçlerinde etkin kullanan kişidir. Bu dönüşüm, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle hızlanmıştır (Koç, 2014). Öğrenci, yeni bilgiyi edilgen biçimde kabul etmez, mevcut ön bilgileriyle karşılaştırır, yorumlar ve yeniden yapılandırır (İşcan & Şara, 2018). Hasaıçebi ve Muslu (2021), yapılandırmacı eğitimi esas alan modellerin argümantasyona dayalı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koyarak bu iki yaklaşımın birbirini tamamlayıcı olduğunu belirtmiştir.

Argümantasyona dayalı öğrenme, öğrencilerin güncel öğrenme gereksinimlerini karşılamada merkezi bir rol oynamaktadır. Temelinde sorgulamanın yer aldığı bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırmalarına olanak tanıyan etkinlikler üzerine kuruludur (Cavagnetto vd., 2010). Bu süreçte öğrenciler, bilim insanlarının bilgiyi yapılandırma uygulamalarını eğitim ortamında deneyimleme fırsatı bulurlar (Aymen Peker vd., 2012). Böylece bilimin, düşüncelerin sürekli sorgulandığı, geliştirildiğı ve değiştirildiğı dinamik bir süreç olduğunu kavrarlar (Erduran vd., 2004). Aynı zamanda sosyal etkileşim içinde gerçekleşen bu pratik, bilimsel bilginin toplumsal olarak inşa edildiğinin anlaşılmasına da katkı sağlar. Argümantasyon becerisi, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini önemli ölçüde geliştirmekte, bilimsel okuryazarlığı artırmakta ve demokratik tartışma kültürüne katkı sunmaktadır (Arslan & Tüysüz, 2023; Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007; Şahin, 2018).

Türk eğitim sistemi de bu gereksinimlere yanıt olarak beceri temelli bir yaklaşımı benimsemiştir. TYMM'de, Fen Bilimleri alanında tanımlanan “kanıt kullanma” ve “bilimsel sorgulama” becerileri, argümantasyon modeliyle doğrudan örtüşmektedir (MEB, 2025). Bu beceriler, öğrencilerin bilimsel argüman inşa etme ve değerlendirme yetkinliklerinin temelini oluşturur. Keys vd. (1999), argümantasyonun eğitimdeki birincil amacını öğrencileri

sorgulayıcı araştırma odaklı bir öğrenme ortamına çekmek olarak tanımlamıştır. Bu, öğrencilerin eleştirel sorular yöneltmesi, bilimsel tezler ortaya koyması ve bu tezleri geçerli ampirik verilerle veya mantıksal gerekçelerle temellendirmesi yoluyla bilginin aktif olarak inşa edilmesini sağlar (Keys vd., 1999: Akt., Fettahlıoğlu, 2013). Argümantasyon modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler, bilişsel açıdan oldukça aktif bir sürecin parçası hâline gelirler. Bu süreç, öne sürülen iddiaların yöneltilen eleştiriler aracılığıyla sürekli yeniden incelendiği ve gerektiğinde değiştirildiği dinamik bir döngü olarak deneyimlenir. Böylelikle öğrenciler, eleştiriye bir düşmanlık veya kişisel saldırı ifadesi olarak değil, araştırmanın ve derinlemesine düşünmenin doğal ve yapıcı bir bileşeni olarak kabul ederler (Aldağ, 2005). Bunun yanında, sınıf ortamında argümantasyona aktif katılım öğrencilerin sesli düşünme pratiği yapmalarına, fikirlerini ve düşünme yollarını açıklamalarına fırsat tanır. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin sosyal etkileşim kurmalarını ve iş birliği yapmalarını teşvik ederek anlamlı ve derin bir öğrenme sürecine katkı sağlar (Şahin Doğruer, 2020). Araştırmalar, öğretmen-öğrenci diyaloglarında öğrencilerin genellikle pasif bir rol benimsediğini göstermektedir. Özellikle öğretmen-öğrenci etkileşimleri bağlamında, öğrencilerin karşıt görüş geliştirme ve eleştirel düşünme davranışlarının sınırlı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Truong (2024), öğrencilerin öğretmen tarafından yöneltilen sorulara çoğunlukla pasif yanıtlar verdiklerini ve bu soruları eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yeterince fırsat olarak kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Chin ve Osborne'un (2008) sınıf içi güç dengeleri ve yerleşik sosyal normların, öğrencilerin soru sorma ve karşıt argüman geliştirme eğilimlerini kısıtladığına dair tespitleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca Al-Kindi ve Al-Mekhlafi (2017), öğrencilerin dili eleştirel bir akıl yürütme aracı olarak kullanmalarına yönelik yeterli fırsatların sunulmamasının, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin eleştirel akıl yürütme ve argümantasyon becerilerinin gelişiminde, öğretmen stratejilerinin ve yapılandırılmış sınıf içi diyalogun kritik bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır.

Argümantasyonun sınıf içi uygulamalarında avantajları olduğu kadar bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Driver vd. (2000), bu sınırlılıkları şöyle ifade etmektedir: Tartışmalarda öne sürülen iddiaların gerekçeleri her zaman açık biçimde ifade edilmeyebilir. Bu durum, argümanların sağlamlığının değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca süreç, her zaman Toulmin'in modelinde öngörülen mantıksal ve sıralı aşamalara uygun ilerlemeyebilir bu da analitik takibi zorlaştırabilmektedir. Tartışmaların hedef odaklı biçimde sürdürülmesi için pedagojik kontrol kritik önem taşımakta olup aksi hâlde süreç dağılabilmektedir. Bunun yanında, sözsüz iletişim unsurları (jest, mimik, beden dili) kimi zaman sözlü argümanların

önüne geçerek tartışmayı kişiselleştirme veya anlamı farklılaştırma riski taşımaktadır (Driver vd., 2000: Akt., Fettahlıoğlu, 2013).

Araştırmalar, argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin düşünme, sorgulama ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu becerilerin yalnızca bazı derslerle sınırlı kalmaması, çocukların günlük öğrenme deneyimlerinin merkezine yerleşmesi gerekmektedir. Bu noktada P4C yaklaşımı, argümantasyonun sunduğu olanakları daha geniş bir bakış açısıyla ele alarak öğrencilerin düşünsel gelişimine bütüncül katkılar sağlamaktadır (Lafcı-Tor, 2023).

1.2. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

1.2.1. Çocuk ve Felsefe

Felsefe, tarih boyunca soyut ve kavramsal niteliği nedeniyle genellikle yetişkinlerin etkinliği olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, felsefi düşünmenin bilişsel olgunluk ve bilgi birikimi gerektirdiği yönündeki yaygın kanaata dayanmaktadır. Bu nedenle “çocuk” ve “felsefe” kavramları bir araya geldiğinde, bazı çevrelerde uyumsuz bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Oysa araştırmalar, çocukların kendi deneyimlerinden yola çıkarak soyut kavramları anlayabildiğini ve erken yaşta eleştirel, analitik düşünme becerileri sergileyebildiğini göstermektedir (Ab Wahab vd., 2022; Akan, 2022; Boyraz, 2019; Boyraz & Ayday, 2024; Pritchard, 2022; Şahin, 2023).

Çocuk, doğası gereği merak eden ve sorgulayan bir varlıktır. Ancak bu potansiyelin felsefi düşünceye dönüşebilmesi yönlendirilmiş bir eğitim sürecini gerektirir. Matthew Lipman ve Gareth Matthews, çocukları yalnızca bilgi eksikliği yaşayan bireyler olarak değil merak, sorgulama ve akıl yürütme kapasitesiyle donanmış varlıklar olarak değerlendirmiştir. Bu bakış açısı, çocukluk dönemini felsefi düşünmenin doğal zemini olarak görmeyi mümkün kılmış ve “çocuklarla felsefe” hareketinin temelini oluşturmuştur. Çocuklarla felsefe yapmak, onların yalnızca soru sormasını değil düşüncelerini temellendirmesini, gerekçelendirmesini ve farklı bakış açılarını değerlendirmesini öğretmeyi amaçlar. Böylece merak, sistemli düşünme alışkanlığına dönüşür (Dirican, 2022; Şahin, 2023; Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Tarihsel perspektiften bakıldığında, çocuk ve felsefe ilişkisine dair ilk ipuçları erken dönem düşünürlerde görülmektedir. Kant, çocukların “tuhaf” sorularına dikkat çekerek onların doğuştan gelen merak ve hayret duygularının felsefi düşünmenin temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, Sokrates’in “sorgulanmamış bir hayat yaşanmaya değer” anlayışıyla da örtüşür. Çocuklukta doğal biçimde ortaya çıkan sorgulama ve merak eğilimi, felsefi düşünmenin özünü yansıtır (Çiçek, 2017). Taşdelen (2014) de çocukların dünyayla,

varlıkla ve kendi benlikleriyle sürekli bir karşılaşma hâlinde olduklarını vurgulayarak bu sürecin merak ve hayranlık duygularını canlı tuttuğunu belirtir. Benzer biçimde Pascal'ın "Bilgelik bizi çocukluğa geri götürür" sözü, çocukluk döneminin felsefi düşünme açısından taşıdığı özgün potansiyeli destekler.

Bilişsel ve sosyal açıdan değerlendirildiğinde, çocukluk dönemi yalnızca bir olgunlaşma süreci değil aynı zamanda merak ve sorgulama potansiyelinin filizlendiği bir gelişim evresidir. Demiral (2022), Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarına atıfta bulunarak çocukların düşünme ve dil gelişimlerinin, dünyayı algılama biçimleri ve nedensellik kurma yetileriyle yakından ilişkili olduğunu belirtir. Çocuk, kelimeler ve nesneler arasındaki ilişkiyi tam anlamasa da, bu süreç onun felsefi merakını ve anlam arayışını besler. Dolayısıyla felsefi düşünme, yalnızca bilişsel bir olgunluk meselesi değil sosyal, kültürel ve dilsel etkileşimlerle biçimlenen bir zihinsel süreçtir.

Felsefenin bilişsel olgunluk gerektirdiği yönündeki geleneksel kanının kökeni, Jean Piaget'nin soyut düşünmenin ancak 12 yaşından itibaren gelişebileceği tezine dayanmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015a; Boyraz, 2019). Piaget'ye göre çocukların düşünme yetileri, biyolojik olgunluk düzeyleriyle sınırlıdır. Ancak Lev Semenoviç Vygotsky, bu görüşe itiraz ederek Piaget'nin sosyo-kültürel etmenleri ve okul deneyimlerini göz ardı ettiğini savunmuştur. Vygotsky, karmaşık düşünme biçimlerinin kökenini toplumsal etkileşimlerde aramış ve çocuğun bir rehber eşliğinde potansiyelinin ötesinde görevleri "yakınsak gelişim bölgesinde" başarabileceğini ileri sürmüştür (Boyraz, 2019). Bu yaklaşım, eğitimin yalnızca bilişsel bir aktarım değil, düşünme becerilerinin sosyal olarak inşa edildiği bir süreç olduğunu göstermektedir (Erdener, 2009).

Sonuç olarak, çocuk ve felsefe ilişkisi, yalnızca yaşa veya bilişsel olgunluğa indirgenemeyecek kadar çok boyutludur. Çocukluk dönemi, merakın, hayretin ve anlam arayışının doğal biçimde ortaya çıktığı, dolayısıyla felsefi düşünmenin temellerinin atıldığı bir evredir. Felsefe, çocuklar için karmaşık soyutlamalar değil, yaşantıları üzerine düşünmeyi, sorgulamayı ve anlam üretmeyi mümkün kılan bir öğrenme biçimidir. Bu nedenle çocuklarla felsefe yapmak, çocukların düşünme süreçlerini yapılandırma ve gerekçelendirme becerilerini geliştiren etkili bir öğrenme yöntemidir.

1.2.2. Çocuklar İçin Felsefe: Çocuklarda Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Temelli Eğitim

P4C, 1970'lerin başında Matthew Lipman tarafından Montclair Üniversitesi'nde (Montclair, NJ, ABD) geliştirilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki eksiklikleri gidermeyi hedeflemiştir. Lipman, bu becerilerin erken çocukluk döneminden

itibaren, çocuğun doğasına uygun biçimde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Montclair Üniversitesi'ne bağlı Çocuklar İçin Felsefe Geliştirme Enstitüsü (IAPC), bu yaklaşımı ulusal eğitim programlarına dâhil eden kırktan fazla ülke ile iş birliği yaparak yöntemin küresel ölçekte yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur (Gregory vd., 2017; Boyraz, 2019; Kaziman Eb Vahab vd., 2022; Yılmaz, 2025).

P4C, öğrencileri düşünme sürecine aktif biçimde dâhil eden, felsefi sorular sormalarını teşvik eden ve kendi düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıyan pedagojik bir yaklaşımdır (Güler & Şengül, 2023). Çocuklar doğuştan öğrenme ve keşfetme motivasyonuna sahiptir. Zihinlerini kullanmaktan keyif alır ve merak duyguları güçlüdür. Ancak öğretmen merkezli eğitim yaklaşımları, bu doğal merak ve düşünme becerilerini körelterek öğrencileri pasif bilgi alıcısı hâline getirebilir (Xu, 2022). P4C, bu duruma bir alternatif olarak öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirir.

Yaklaşım, öğrencilerin bir metin, öykü veya gerçek olaya dayanarak bilgi, doğruluk, gerçeklik, güzellik ve adalet gibi felsefi kavramları bir yetişkin rehberliğinde tartışmalarını sağlar (Tepe, 2013; Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2015; Kaytancı & Yazıcıoğlu, 2023). Boyraz (2022), P4C'yi çocukları felsefi sorgulamalara katılmaya ve bu sorgulamalara yanıt aramaya teşvik eden bir yöntem olarak tanımlar. Öğrencilerin konuya önceden bilgi sahibi olmadığı kabul edilerek, günlük yaşamdan alınan problemler veya kavramlar üzerinden tartışmayı başlatacak metinler, görseller ve videolar kullanılır. Böylece diyalog ve sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulur (Akan, 2022).

Lipman ve Sharp (1980) tarafından vurgulandığı üzere, P4C'de bireysel başarı veya rekabet öncelikli bir hedef değildir (Lipman ve Sharp, 1980: Akt., Petek Boyacı vd., 2018). Trickey ve Topping (2004) ise, yaklaşımın doğrudan çözüm üretmeyi değil, düşünme süreçlerini geliştirmeyi amaçladığını belirtir. Program, öğrencilerin düşünceli, esnek ve mantıklı bireyler olarak gelişmesini hedeflediğinden, tutarlı bir biçimde uygulandığında yalnızca akademik başarılarını değil, toplumsal uyumlarını ve yaşam becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca reflektif düşünme becerilerinin gelişmesi, çocukların yaşamın çeşitli sorunlarına rasyonel tepkiler verebilmesini ve entelektüel potansiyellerini daha etkin biçimde kullanabilmelerini sağlamaktadır (Trickey & Topping, 2004: Akt., Petek Boyacı vd., 2018).

P4C pedagojisinin merkezinde yer alan “4C” kavramı, felsefi sorgulama sürecinde geliştirilmesi hedeflenen dört temel düşünme becerisini ifade eder. Bu beceriler, öğrencilerin düşüncelerini sistematik biçimde geliştirmelerini ve birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını

amaçlar. Eleştirel, yaratıcı, iş birlikli ve özenli düşünme, P4C yaklaşımının pedagojik temel taşlarını oluşturur (Şahin, 2023; Şahinkaya, 2024).

- Eleştirel Düşünme (Critical Thinking), katılımcıların argümanları analiz etme, varsayımları sorgulama ve kanıtları değerlendirme yeteneklerini kapsar. Bu boyut, öğrencilerin mantıksal çıkarımlar yapmasını ve düşüncelerini tutarlı biçimde ifade etmesini sağlar.
- Yaratıcı Düşünme (Creative Thinking), yeni fikirler geliştirme, farklı perspektifler üretme ve kavramlar arasında özgün bağlantılar kurma becerisidir. Bu süreç, çocukların alternatif bakış açıları sunmalarına ve esnek düşüncelerine olanak tanır.
- İş Birlikli Düşünme (Collaborative Thinking), öğrencilerin topluluk içinde karşılıklı saygı ve dinleme yoluyla ortak bir anlayış inşa etmelerini destekler. Katılımcılar farklı görüşleri sentezleyerek kolektif bilgi üretimine katkı sağlar.
- Özenli Düşünme (Caring Thinking), empati, duyarlılık ve etik sorumlulukla ilişkilidir. Öğrenciler, hem kendi düşüncelerinin hem de başkalarının düşüncelerinin değerini fark ederek adil ve kapsayıcı bir tartışma ortamı oluştururlar.

Bu dört düşünme becerisi, P4C'nin uygulandığı her yaş grubunda felsefe eğitiminin temelini oluşturur ve çocukların zihinsel, sosyal ve etik gelişimini destekleyen bütüncül bir yapı sunar (Şahinkaya, 2024). Bu yönüyle P4C, farklı metotlarla uygulanabilen ve bir kolaylaştırıcı eşliğinde yürütülen, felsefi düşünme becerilerini sistematik biçimde geliştirmeyi amaçlayan özgün bir pedagojik modeldir (Lafcı-Tor, 2023).

Felsefe, tarih boyunca açıklama, analiz, eleştirel inceleme, değerlendirme ve ayırt etme gibi karmaşık bilişsel süreçlerle ilişkilendirilmiştir. Ancak felsefi düşünme yalnızca bilişsel bir faaliyet değildir; merak, açık fikirlilik, titizlik ve eleştiriye açıklık gibi entelektüel eğilimlerin gelişimini de destekler. Bu yönüyle felsefe, bireyin yalnızca bilgi edinimini değil, düşünsel derinliğini artırmasını, eleştirel bakış açısını güçlendirmesini ve dünyayı sorgulayıcı bir perspektifle değerlendirmesini amaçlayan bir disiplin niteliği taşır (Yılmaz, 2025).

Sonuç olarak, Lipman'ın P4C yaklaşımı, erken yaşlardan itibaren çocukların düşünme becerilerini sistematik biçimde geliştiren, bilişsel ve sosyal gelişimi bütünleştiren yenilikçi bir pedagojik modeldir. Bu model, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, bilgiyi sorgulama, gerekçelendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerine aktif biçimde katılmalarını da teşvik eder. Böylece P4C, bireysel düzeyde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda demokratik katılım, empati ve toplumsal sorumluluk bilincinin gelişimine katkı sağlar (Yılmaz, 2025).

P4C, birçok ülkede öğretim programının bir parçası olarak benimsenmiş ve müfredatta bağımsız bir ders şeklinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamalarda P4C, yalnızca kazanımlar ve içerik açısından değil, aynı zamanda öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla da bütüncül bir yapı sergilemektedir (Boyras, 2024). Dolayısıyla bir öğretim programı olarak P4C ele alındığında, programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel boyutu üzerinde durulması gerekmektedir.

1.2.2.1. Çocuklar için felsefe programında amaç

P4C programı, geleneksel felsefe öğretiminin aksine, çocuklara filozofların düşüncelerini ezberletmekten veya felsefe tarihi bilgisi aktarmaktan ziyade, onların düşünsel kapasitelerini geliştirmeyi odağına almaktadır (Boyras, 2022). P4C programının temel gayesi, çocuklarda akıl yürütme, eleştirel düşünme ve felsefi sorgulama becerilerini ilerleterek, onları felsefi düşünme süreçlerine aktif olarak katılan bireyler haline getirmektir. Bu sayede çocuklar, pasif bilgi alıcıları rolünden çıkarak, kendi düşünsel farkındalıklarını kazanan, sorgulayan ve anlam inşa eden özneler olarak konumlanırlar (Akkocaoğlu Çayır, 2015b).

P4C eğitimi, felsefi diyalog temeli üzerine inşa edilmiştir. Bu doğrultuda, çocukların eleştirel düşünme, akıl yürütme ve çok yönlü tartışma becerileri desteklenerek, düşüncelerini gerekçelendirme ve savunma yeterlilikleri pekiştirilmeye çalışılır (Daniel & Auriac, 2011; Işıklar & Abalı Öztürk, 2022). P4C'nin kurucusu Matthew Lipman, çocukların erken yaşlardan itibaren karmaşık kavramları sorgulama ve felsefi düşünceye katılma imkânı bulmalarının, onların bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Lipman'a göre bu yaklaşım, yalnızca bilişsel becerileri değil, aynı zamanda çocukların yaşam boyu sürecek sorgulama alışkanlıkları edinmelerini ve tüm disiplinlerde daha derinlemesine düşünme yetenekleri geliştirmelerini de hedefler (Kilby, 2025).

P4C'nin temel amacı, öğrencilerin doğuştan gelen merak duygusunu canlı tutarak onları sorgulama sürecine aktif biçimde dâhil etmektir. Bu program, öğrencilerin kendi makul yargılarını oluşturmalarına yardımcı olurken, düşünme süreçlerini daha bilinçli ve temellendirilmiş hâle getirmeyi hedefler. Ayrıca P4C, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve özenli düşünme gibi beceriler aracılığıyla öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak sorularını ve konularını felsefi bir bakış açısıyla değerlendirme yani felsefi yargılama yeteneği kazanmalarını sağlar (Kaziman Eb Vahab vd., 2022; Taşdelen, 2022; Yılmaz, 2025).

UNESCO'nun 1998 yılındaki toplantısında da vurgulandığı üzere, P4C eğitimi, bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu eğitim yaklaşımı,

çocuklarda ve gençlerde düşünsel yetkinlikleri ve demokratik vatandaşlık bilincini geliştirmeyi hedeflerken, aynı zamanda onların kişisel gelişimlerini desteklemeyi ve dil becerilerini zenginleştirmeyi amaçlar. P4C'nin temel prensipleri ve beklenen etkileri altı ana başlık altında toplanmaktadır (Şişman, 2024):

- **Kendi Kendine Düşünme ve Eleştirel Muhakeme:** P4C'nin temel amacı, çocuklarda ve gençlerde muhakeme becerilerini, eleştirel bir zihniyeti ve bağımsız düşünme yeteneğini geliştirmektir. Felsefe eğitimi, bireylerin kendi başlarına düşünme, problem çözme, kavramları anlama ve argümanlarını rasyonel bir temelde savunma yeteneklerini teşvik ederek, çocukların pasif bilgi alıcılarından aktif sorgulayıcılara ve bilgi üreticilerine dönüşmesini sağlar.
- **Düşünen ve Aktif Vatandaşlık Eğitimi:** Demokratik bir toplumun varlığı, rasyonel tartışma ve münazara becerilerinin gelişimine bağlıdır. P4C, öğrencilerin okul ortamında rasyonel tartışmalara katılma ve entelektüel tartışma yoluyla felsefe yapma becerilerini edinmelerini sağlayarak, düşünen ve aktif vatandaşların yetişmesine katkıda bulunur. Bu yaklaşım, bireylerin başkalarıyla etkileşimlerinde akıl ve gerçeği aramalarını, demokratik tartışmanın hem etik hem de entelektüel taleplerini yerine getirmelerini teşvik eder.
- **Çocukların Kişisel Gelişimine Destek:** Mantıksal düşünme yeteneğinin kazanılması, çocukların ve gençlerin kişisel gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Felsefe eğitimi aracılığıyla, çocuklar düşünen bir varlık olmanın ne demek olduğunu deneyimler ve ortak insanlıklarının bilincine varırlar. Rasyonel tartışmalara katılarak, fikirlerini açıkça ifade etme, savunma ve bir grup önünde dinlenilme deneyimleri yaşarlar ki bu da özgüvenlerini pekiştirir. Ayrıca, akranlarıyla tartışmalara girerken farklı fikirlere sahip olsalar bile barış içinde bir arada yaşayabileceklerini, birbirlerini dinleyebileceklerini ve farklılığa saygı duyabileceklerini öğrenirler.
- **Dil, Konuşma ve Tartışma Becerilerinin Gelişimi:** "Konuşarak düşünme" yeteneği, özellikle grup tartışmaları yoluyla belirgin bir şekilde gelişir. P4C, çocukların dil yeteneklerini sosyal ve entelektüel sözlü etkileşimler aracılığıyla düşüncelerini ifade etmeden önce nasıl formüle edeceklerini öğrenmelerine olanak tanır. Felsefi tartışmalar, çocuğun düşünme süreçleriyle dilin ve düşüncenin birlikte, eş zamanlı olarak geliştiği bir ortam sunar.
- **Felsefenin Yeniden Kavramsallaştırılması:** Felsefi bir perspektiften bakıldığında, çocukları eleştirel düşünceye dâhil etmek, "felsefe yapmanın" yeniden tanımlanmasını

gerektirir. Bu, felsefenin başlangıcının, doğasının ve uygulama koşullarının kavramsal olarak yeniden yorumlanmasını zorunlu kılar. P4C, geleneksel akademik yaklaşımlardan farklı olarak, onların kendi deneyimleri ve dünyayla ilişkileri üzerine düşüncelerini sağlamayı hedefler.

- Çocuklar İçin Özgün Bir Didaktik Yaklaşım Geliştirme: P4C didaktiği (öğretim yöntemleri) oluşturmak, önemli bir çaba gerektirir. Geleneksel öğretim yöntemleri – akademik konferanslar vermek veya uzun makaleler yazdırmak gibi – çocuklar için uygun değildir. P4C, çocuklara felsefe yapmayı öğretmeyi, yani kendi kimlikleri, başkaları hakkındaki düşünceleri ve dünyayla ilişkileri üzerine derinlemesine düşüncelerini sağlamayı amaçlar. Bu, felsefenin yaşamla iç içe olduğu, aktif ve deneyimsel bir öğrenme süreci gerektirir.

P4C programı, özetle, çocukları kendi düşüncelerini yapılandırabilen, gerekçelendirebilen ve sorgulayabilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Onları toplumsal ve bireysel düzeyde daha bilinçli, eleştirel ve sorumlu düşünebilen yurttaşlar olmaya hazırlamaktadır (Vansielegheem & Kennedy, 2011). Daniel ve Auriac'ın (2011) da belirttiği gibi, bu yaklaşım bireylerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bilgiyi derinlemesine anlama, sorgulama ve anlamlandırma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Böylece P4C, öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştirerek yaşam boyu sürecek bir sorgulama kültürü kazanmalarına katkı sağlar.

1.2.2.2. Çocuklar için felsefe programında içerik

P4C programı, bireylerin düşünme ve kavramsallaştırma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, birey odaklı bir öğretim modelidir. Bu programda öğrenciler, doğrudan filozofların görüşleriyle tanıştırmak yerine, metinler, öyküler, haberler veya günlük yaşam deneyimleri üzerinden yürütülen tartışma ve diyalog süreçleri aracılığıyla kavramsal anlayışlarını oluştururlar (Direk, 2006). Öğrenme süreci, bireysel ve somut sorulardan (“Özgür müyüm?”) soyut ve kavramsal sorulara (“Özgürlük nedir?”) doğru ilerler. Böylece öğrenciler, kendi deneyimleriyle okuduklarını ilişkilendirerek benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilen, kavramsal düşünme alışkanlığı geliştirmiş bireyler hâline gelirler (Direk, 2006).

P4C yaklaşımı, Lipman'ın stratejisi doğrultusunda somutlaşır ve öğrenciler, eleştirel düşünmeyi doğrudan uygulayabilecekleri materyaller ve ortamlarla buluşturulur. Öğretmen rehberliğinde sınıfta sunulan, felsefi meseleler içeren hikâyeler, öğrencilerin metni inceleyip felsefi bir diyaloga girmelerini sağlar (Gorard vd., 2015; Onur, 2023; Su, 2022). Felsefi niteliğe sahip metinler veya hikâyeler üzerinden yürütülen tartışmalar, öğrencilerin kendi deneyimlerini

kavramlarla birleştirmelerini ve bu kavramları yaşam bağlamında değerlendirmelerini destekler (Boyras, 2022). Örneğin Matthews'ın Ian örneğinde, küçük bir çocuk olan Ian, anne-babasının arkadaşlarının üç çocuğunun televizyonu sürekli kullanmasından rahatsız olur ve annesine, "Neden üç çocuğun bencil olması bir çocuğun bencil olmasından daha iyi?" diye sorar. Bu soru, Ian'ın adalet ve bencillik gibi kavramları kendi deneyimi üzerinden sorgulamasını sağlar. Benzer şekilde P4C ortamlarında öğrenciler, doğru-yanlış, adalet, mutluluk, hak ve özgürlük gibi temel kavramları akıl yürütme yoluyla anlamlandırma fırsatı bulurlar (Pritchard, 2022).

P4C eğitimi, yalnızca düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlamaz. Aynı zamanda öğrencileri özgür, düşünen, soru soran ve üreten bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler. Bu bağlamda, çocuk felsefesi üzerine yapılan çalışmalar, eğitim ve öğretim sisteminde kısa vadeli kazanımlar sağlamak amacıyla yürütölen birey odaklı yaklaşımlar arasında en dikkat çekici uygulamalar olarak öne çıkmaktadır (Karakaya, 2006). Programın içeriği, öğrencilerin felsefi sorgulama ve kavramsal anlamlandırma kapasitelerini sistematik bir biçimde geliştirmeye yöneliktir.

1.2.2.3. Çocuklar için felsefe programında öğrenme-öğretme süreci

P4C programında öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin düşünme, sorgulama ve anlam üretme becerilerini destekleyen demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma amacıyla şekillenir. Bu ortam, eleştirel düşünmeye olanak sağlamak için hiyerarşik yapıdan uzak, katılımcı ve işbirliğine dayalı bir sınıf kültürünü gerektirir. Eleştirel düşünmenin gelişimini sağlayabilmek için sınıf ortamlarının; öğrenen, keşfeden, sorgulayan, yorumlayan ve kendi fikirlerini oluşturabilen bireyler için uygun biçimde düzenlenmesi kritik öneme sahiptir (Duban, 2014; Gürkaynak vd., 2004; Tozduman Yaralı, 2019). Bu bağlamda, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği ve öğretmen-öğrenci iletişiminin güçlü olduğu bir sınıf atmosferi temel unsurlardan biridir.

P4C programında öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin düşünme becerilerini etkin biçimde kullanmalarına ve felsefi sorgulama yoluyla anlam üretmelerine olanak tanıyan etkileşimli bir yapıya sahiptir. Bu süreçte öğretmen, bilgi aktaran bir konumdan ziyade, düşünmeyi kolaylaştıran bir rehber rolü üstlenir. Öğrencilerin, felsefi metinler veya yaşantısal durumlar aracılığıyla ortaya konan kavramları tartışmaları teşvik edilir. Felsefi düşünmeyi destekleyen temel yöntemler arasında Sokratik yöntem, drama, tartışma ve düşünce deneyleri yer alır. Lipman, Sokrates'in eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkının farkında olarak, tümevarımsal akıl yürütmeyi —yani belirli örneklerden genel ilkelere ulaşmayı— P4C yaklaşımının merkezine yerleştirmiştir. Diyalektik bir konuşma biçimi olarak bu süreç, öğrencilerin bireysel düşüncelerini gerekçelendirmelerini, başkalarının fikirlerini

değerlendirmelerini ve nihayetinde ortak anlamlara ulaşmalarını hedefler. Böylece P4C’de öğrenme, yalnızca bilgi edinme değil aynı zamanda düşünme, tartışma ve birlikte anlam inşa etme süreçlerinin bütüncül bir deneyimine dönüşür (Alkan, 2023).

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin özgün fikirler geliştirebildikleri, düşüncelerini gerekçelendirebildikleri ve eleştirel düşünme becerilerini deneyimleyerek pekiştirebildikleri zengin bir öğrenme ortamının oluşturulmasına bağlıdır (Duban, 2014). Bu çerçevede P4C oturumları, öğrencilere yalnızca kendi düşüncelerini ifade etme imkânı sunmakla kalmaz, aynı zamanda başkalarının görüşlerini anlamalarını ve tartışmalar yoluyla bu fikirleri yeniden değerlendirmelerini sağlar. Böylece öğrenciler, eleştirel düşünme süreçlerine aktif biçimde katılarak, akıl yürütme ve sorgulama becerilerini sistemli bir şekilde geliştirme fırsatı bulurlar.

Öğrenme-öğretme sürecinin fiziksel ve yapısal düzenlemeleri de etkinliği doğrudan etkiler. Felsefi tartışmaların etkinliğini maksimize etmek için katılımcı sayısının dengeli biçimde belirlenmesi gerekir. Aşırı kalabalık gruplar sorgulamanın derinleşmesini kısıtlayabilir. Bu hususta Boyraz (2023) ideal katılımcı sayısının 15 ila 20 öğrenci arasında olabileceğini öne sürerken, Wartenberg (2009) daha odaklanmış etkileşim için altı ila on iki öğrenciden oluşan grupların yeterli görüleceğini ifade etmektedir. Fiziksel sınıf düzeni ise öğrencilerin yüz yüze etkileşimini ve karşılıklı iletişimini kolaylaştıracak biçimde çember, "U" veya at nalı formunda olmalıdır (Boyraz, 2023; McCall, 2017; Worley, 2010; Yüceer, 2020). Bu düzenleme, hem öğrenciler arası etkileşimi güçlendirir hem de öğretmen-öğrenci iletişimindeki dengeyi destekler.

Materyal ve oturum akışına gelindiğinde, Lipman (2003) ve Wartenberg (2009), çocuklarla felsefe etkinliklerinde hikâyelerin ve çocuk edebiyatının düşünme süreçlerini destekleyen temel araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Oturumlar genellikle bir hikâyenin okunması veya görsel/video materyallerle desteklenmesiyle başlar. Öğrencilerden hikâyede dikkatlerini çeken veya merak uyandıran unsurlara odaklanmaları istenir. Ardından, öğrencilerin bireysel olarak geliştirdikleri sorular tahtaya kaydedilir ve öğretmen, önceden hazırladığı tartışma planı doğrultusunda süreci yönlendirir. Tartışma sürecinin sağlıklı biçimde ilerleyebilmesi için oturumun başında temel tartışma kuralları çocuklara hatırlatılır ve bu kuralların süreç boyunca gözetilmesi beklenir. Böylece, çocuklar belirsizlik ve çelişkiler içeren bir metin üzerinde düşünme, tartışma ve birlikte anlam üretme fırsatı bulurlar (Daniel & Auriac, 2011). Oturum süresi genellikle otuz dakikadan bir saate kadar değişmekte olup, verimlilik açısından iki kısa oturumun tek uzun oturumdan daha etkili olduğu belirtilmektedir (Yüceer, 2020).

1.2.2.4. Çocuklar için felsefe programında ölçme ve değerlendirme

Eğitim süreçlerinin temel belirleyicilerinden biri, değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme, yalnızca öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmekle sınırlı olmayıp, öğretmen ve öğrencilerin öz eleştiri yapmalarına, öğrenme süreçlerini izlemelerine ve düzenlemelerine imkân tanır. Bu süreçte elde edilen veriler, eğitimsel uygulamaların etkililiğini belirlemede ve öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyini tespit etmede kritik bir rol üstlenir. Dolayısıyla değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin amaçlarına hizmet edip etmediğini ortaya koyarken, gelecekteki eğitim planlamaları için de sağlam bir temel oluşturur (Fuentealba, 2011; Halim, 2024).

P4C yaklaşımı, rehber öğretmenlerin yönlendirmesiyle çocukların düşünme ve konuşma becerilerini etkinleştiren özgün bir pedagojik model sunar. Bu süreçte öğretmenler, çocuklara çeşitli problem durumları ve sorular yönelterek onların zihinsel süreçlerini harekete geçirir. Öğrencilerin ifade ettikleri fikirler titizlikle izlenir ancak “doğru” ya da “yanlış” gibi ikili değerlendirmelere tabi tutulmaz. Bunun yerine, değerlendirme süreci çocukların felsefi sorgulama ve Sokratik düşünme düzeylerini anlamaya odaklanır (Akkocaoğlu Çayır, 2021; Mareš vd., 2021: Akt., Canpolat & Ergen, 2024).

MEB’in (2025) TYMM ortak metninde ortaya koyduğu eğitim hedefleri doğrultusunda benimsediği süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, P4C eğitiminde uygulanan yöntemlerle güçlü bir paralellik göstermektedir. Her iki yaklaşım da öğrencilerin yalnızca öğrenme sonuçlarını değil, süreç boyunca sergiledikleri düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerini değerlendirmeyi amaçlar. P4C oturumlarında öğrenciler, “neden” soruları üzerinden tartışarak fikirlerini gerekçelendirir, akranlarının düşüncelerini sorgular ve akıl yürütme becerilerini geliştirir. Öğretmen ise bu süreçte kolaylaştırıcı rolüyle gözlem yapar, öğrencilerin düşünsel ilerlemelerini ve etkileşim süreçlerini değerlendirir. Bu süreçte, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, kontrol listeleri ve dereceli puan anahtarları gibi araçlar kullanılmaktadır (Boyraz, 2019; Şişman, 2024). Bu araçlar, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemelerine ve geliştirmelerine imkân sağlarken, öğretmenlerin de öğrenme sürecini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmesine olanak tanır.

MEB’in (2025) TYMM ortak metninde belirtildiği üzere, öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca gösterdikleri gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi, eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. P4C’de kullanılan değerlendirme yaklaşımı da bu anlayışla paralellik göstermektedir. Felsefi tartışmaların değerlendirilmesi süreç odaklıdır ve genellikle diyalog yoluyla geri bildirim biçiminde gerçekleşir. Kökten (2022), bu yöntemin öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirdiğini ve öğrencilerin sorgulama topluluğu içerisindeki

katkılarını değerlendirmelerine imkân tanıdığını belirtmektedir. Böylece öğrenciler, düşünme süreçlerini fark ederek gelecek oturumlarda katkılarını geliştirebilir.

P4C’de değerlendirme uygulamaları genellikle oturumların sonunda, öğrencilerin birlikte düşünme, soru sorma ve diyalog yoluyla yürüttükleri tartışmalar üzerinden gerçekleşir ve bu süreç, akran ve öz değerlendirme etkinlikleriyle desteklenir (Akan & Bilgin, 2022). Öğrenciler, tartışmada ortaya koydukları fikirleri hem kendi kendilerine hem de akranlarına göre değerlendirerek katkılarını gözden geçirirken, öğretmen süreci gözlemleyip öğrencilerin düşünsel ilerlemelerine dair geri bildirim sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin pasif bilgi alıcısı konumundan çıkarak kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenen, aktif ve özerk bireylere dönüşmesini destekler. Benzer şekilde, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2024) tarafından hazırlanan 2024-2028 stratejik planında, 21. yüzyıl becerileriyle donanmış bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda, öğrencilerin yalnızca sonuçlarına değil, gelişim süreçlerine odaklanan bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Sürece dayalı ölçme uygulamalarında oyun temelli etkinlikler, grup çalışmaları ve öğrenci gelişim dosyaları gibi araçlarla çocukların muhakeme, iletişim ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Hamarat, 2019; MEB, 2025). Bu bağlamda, Suvaroğlu vd. (2022) da P4C’nin süreç odaklı yapısının, öğrencileri kesin sonuçlara ulaşmaya zorlamaktan ziyade eleştirel, yaratıcı, işbirlikli ve özenli düşünme süreçlerini merkeze aldığını vurgulamaktadır (Suvaroğlu vd., 2022: Akt., Taşgin & Yeşil Dağlı, 2025).

Sonuç olarak, P4C programında ölçme ve değerlendirme, geleneksel sonuç odaklı ölçme anlayışının ötesine geçerek öğrencilerin düşünme süreçlerine, sorgulama becerilerine ve felsefi topluluk içindeki etkileşimlerine odaklanır. Bu yönüyle P4C, bireysel ve toplu öğrenmeyi derinleştiren, çağdaş eğitim vizyonu ile uyumlu bir değerlendirme anlayışını temsil etmektedir. Değerlendirmenin bu yenilikçi niteliği, öğretmenin de sürece farklı biçimlerde katılımını gerekli kılmakta ve geleneksel öğretmen rolünün ötesine geçen bir yaklaşımı zorunlu hâle getirmektedir.

1.2.2.5. Çocuklar için felsefe programında öğretmenin rolü

P4C programında öğretmen, geleneksel anlamda bilgi aktarıcısı değil, öğrenme sürecini yönlendiren, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren bir kolaylaştırıcı olarak konumlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen, çocuklara uygun zamanda anlamlı sorular yönelterek onların düşüncelerini ifade etmelerini, gerekçelendirmelerini ve farklı bakış açıları geliştirmelerini destekler. Aynı zamanda öğrencilerde merak duygusunu uyandırmak ve sürdürülebilir bir sorgulama kültürü oluşturmak da öğretmenin temel sorumlulukları arasındadır (Avcı, 2023; Boyraz, 2023; Canpolat & Ergan, 2024).

P4C programında söz konusu olan felsefe, filozofların görüşlerini aktarmayı veya felsefe tarihi öğretimini hedefleyen geleneksel bilgi aktarımı süreci değildir. Bu yaklaşım, aklın eğitilmesi yoluyla felsefi düşünme becerisini geliştirmeye odaklanır (Boyraz, 2023). P4C oturumlarında belirli bir felsefi doktrini öğretmek yerine, düşünme, sorgulama ve fikir üretme süreçleri ön plandadır. Amaç, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek kendi yanıtlarını keşfetmelerine ve bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmalarına imkân tanımaktır (Direk, 2002). Felsefi soruşturmalar tek bir “doğru” cevabı hedeflemez ve tartışma süreci boyunca farklı düşüncelerin ve bakış açılarının ortaya çıkmasını teşvik eder. Bu yönüyle P4C, öğretmenin sınıf içindeki rolünü dönüştüren paradigmatik bir değişimi temsil eder.

P4C oturumlarında öğretmenin görevi, sınıf ortamını yönetmekten ziyade düşüncelerin adil biçimde paylaşılmasını sağlamak ve her öğrencinin katkısına değer verildiğini hissettirmektir. Öğretmen, katılımcıların görüşlerini açıklamalarını cesaretlendirir, farklı düşünme yollarını keşfetmelerine olanak tanır ve tartışmaların yapıcı biçimde ilerlemesine rehberlik eder (Boyraz, 2023). Bu noktada öğretmenin temel işlevi, çocukların derinlemesine düşüncelerini ve nitelikli tartışmalara katılmalarını teşvik etmek olarak öne çıkar (Canpolat & Ergan, 2024). Rehber öğretmen, hikâyeler, masallar, şiirler, resimler, müzik ve drama gibi çeşitli araçları kullanarak öğrencilerin merakını uyandırır. Çocuklar böylece çevrelerini daha dikkatli gözlemler ve sorgular. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını dikkate alarak onlara özel sorular ve etkinlikler sunar; bu da sürecin etkinliğini artırır (Avcı, 2023).

Boyraz’ın (2023) belirttiğine göre, etkili bir P4C uygulayıcısı olabilmek için öğretmenin üç temel rolü bulunmaktadır: Düşünmeyi desteklemek, sorgulamayı yönetmek ve iletişim ile etkileşimi güçlendirmek. Bu roller, öğretmenin bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade, öğrencilerin düşünme süreçlerini yapılandırmalarına rehberlik eden bir kolaylaştırıcı olmasını gerektirir. Dolayısıyla öğretmen, yönlendirici ve katılımcı roller arasında denge kurarak, öğrenme topluluğunun felsefi sorgulama sürecini derinleştirmelidir.

Pritchard’a (1991) göre, P4C uygulayıcılarının benimsediği temel yaklaşım, sınıfın bir “soruşturma topluluğu” hâline gelmesini sağlamaktır. Soruşturma topluluğu, öğretmenin bilgiyi tek kaynak olarak sunmak yerine kolaylaştırıcı rolünü üstlendiği, demokratik ve öğrenci liderliğindeki tartışmalara dayanan bir öğrenme ortamıdır. Böyle bir ortamda öğrenciler, fikirleri birlikte keşfetmeye ve ortak anlam üretmeye teşvik edilir (Pritchard, 1991: Akt., Şahin, 2023).

Bir sorgulama topluluğunun kalitesi, özellikle başlangıç aşamalarında, kolaylaştırıcının yetkinliği, duyarlılığı ve sabrına bağlıdır. Haynes ve Murriss (2011), P4C geleneğinde felsefi sorgulamanın bağımsız bir entelektüel etkinlikten ziyade ortak anlam üretme süreci olduğunu

vurgular. Bu bağlamda öğretmen, topluluk üyeleriyle hem duygusal hem de entelektüel düzeyde etkileşim kurmalı ve Lipman'ın tanımıyla “düşüncelerin ebesi” rolünü üstlenmelidir (Haynes & Murris, 2011: Akt., Green, 2016).

Kolaylaştırıcının rolü, eleştirel, yaratıcı ve özenli (caring) düşünme modları arasında esnek ve dinamik bir geçiş yapmayı gerektirir. Gregory'ye (2007) göre kolaylaştırıcı, bir yandan ortak anlam inşasına katılan iş birliği içinde bir üye (collaborator) iken, diğer yandan sürecin ilerleyişini saygı, odaklanma ve mantıksallık çerçevesinde titizlikle yöneten bir liderdir. Bu bağlamda kolaylaştırıcı, topluluğun sergilemesi beklenen bilişsel ve sosyal davranışları modelleyerek katılımcılara rehberlik eder. Green'in (2016) belirttiği gibi, farklı görüşlerin ifade edilmesini teşvik etse de, öğrencilerin konuşmadan veya yanıt vermeden önce derinlemesine düşüncelerini sağlamak için ısrarcıdır. Nihayetinde, kolaylaştırıcı, öğrencilere saygılı iletişim kurmayı ve kendi düşüncelerini eleştirel bir mesafeden değerlendirmeyi öğretmekle sorumludur. Birnbacher ve Ladwig'e (2006) göre P4C oturumlarında kolaylaştırıcı rolündeki öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken önemli noktalar Şekil 2'de sunulmaktadır (Birnbacher & Ladwig, 2006: Akt., Avcı, 2023).



Şekil 2: Kolaylaştırıcı Rolündeki Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Önemli Noktalar

Ayrıca, Haynes (2002), P4C yaklaşımını uygulayacak öğretmenlere yönelik, doğrudan çocukların görüşlerinden yola çıkarak elde edilmiş yedi temel başlıkta öneriler sunmuştur (Haynes, 2002: Akt., Boyraz, 2019). Bu stratejiler, sorgulama topluluğu ortamının kalitesini artırmayı hedeflemektedir:

- Soru Sorma Odaklı Yaklaşım: Öğretmenler, çocukları derinlemesine düşünmeye sevk edecek nitelikte, ilgilerini çeken felsefi sorgulamaları tetikleyecek sorular tasarlamalıdır.
- Etkin Dinleme ve Hafıza: Öğrencilere düşüncelerini formüle etmeleri ve daha kapsamlı açıklamalar sunmaları için yeterli zaman tanınmalıdır. Kolaylaştırıcının, öğrencilerin

isimlerini ve daha önce dile getirdikleri fikirleri hatırlaması, diyalogun sürekliliği açısından önemlidir.

- Seçim, Katılım ve Dâhil Etme: Öğrencilere felsefi sürece neyle ve nasıl başlayacakları konusunda seçenekler sunulmalıdır. Tartışmaya herkesin katılımını teşvik etmek ve çekingen olanları doğrudan düşünceleri hakkında soru sorarak cesaretlendirmek gereklidir.
- Başlangıç Materyalleri: Felsefi düşünmeye uygun materyal ve etkinliklerin (hikâye, sanat eseri vb.) bir envanterinin çıkarılması ve öğretim sürecinde farklı yöntemlerin kullanılması önerilir.
- Güven ve Yakınlık İnşa Etme: Öğrencilerin, öğretmenle konuşmaktan veya kendi adına düşünmekten çekinmelerini engelleyecek bir güven ortamı oluşturulmalıdır. Her fikrin ifade edilmesine olanak tanınmalıdır.
- Düşünsel Destek: Çocukların öne sürdüğü görüşlerle dalga geçilmesine kesinlikle izin verilmemelidir. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması ve tartışmaya odaklanabilmeleri için gerekli destek sağlanmalıdır.
- Rahatlık ve Güvenlik: Çocukların kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri önceliklidir. Çocukları incitebilecek durumların varlığı sürekli kontrol edilmeli ve önlenmelidir.

Gönül'e göre (2013, s.58) P4C uygulamalarında öğretmenin rolü, soruları doğrudan yanıtlayan bir aktör olmaktan ziyade, öğrencilerin verdikleri yanıtları sorgulamanın merkezine yerleştiren bir kolaylaştırıcı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, tartışmanın derinliğini ve eleştirel düşünme boyutunu güçlendirmek amacıyla, diyalogu sürdürmeye yönelik özel yönlendirme ifadelerinin kullanımını içerir. Bu ifadeler arasında şunlar öne çıkar:

1. Netleştirme talebi: Öğrencilerin ifade ettikleri düşünceleri daha açık ve anlaşılır biçimde sunmalarını teşvik eder.
2. Tutarlılık sorgulaması: Öne sürülen görüşlerin önceki fikirlerle uyumlu olup olmadığını değerlendirmelerini sağlar.
3. Gerekçelendirme isteği: Öğrencilerin vardıkları yargıları mantıklı ve açıklayıcı bir şekilde gerekçelendirmelerine imkân tanır.
4. Kanıt sunma teşviki: İddialarını somut örnekler veya kanıtlarla desteklemelerini teşvik eder.

5. Karşıt görüşleri davet etme: Farklı bakış açılarını tartışmaya dâhil ederek düşüncenin çok boyutlu olarak ele alınmasını sağlar.
6. Odağa geri dönüş: Tartışmanın başlangıcında ortaya konan temel soruyu hatırlatarak diyalogun odak noktasının korunmasına yardımcı olur.

Bu tür diyalojik müdahaleler, çocukların düşünme süreçlerini derinlemesine ifade etmelerine imkân tanır. Öğrenciler, bu sayede düşüncelerini rastgele değil, belirli bir mantık sırasına göre düzenlemeyi öğrenirler. Ayrıca, fikirlerini açık, tutarlı ve yapılandırılmış bir biçimde sözlü olarak ifade etme becerileri gelişir.

Castleberry ve Clark'ın (2020) vurguladığı üzere, Vygotsky'nin perspektifinden bakıldığında P4C kolaylaştırıcısının temel görevi, öğrencilerin bilişsel gelişim sürecinde bir "aracı" ya da "köprü" işlevi üstlenmektir. Kolaylaştırıcı, öğrencilerin mevcut bilgi düzeyi ile ulaşabilecekleri potansiyel düzey arasında yer alan yakınsal gelişim alanını etkin bir biçimde kullanarak onların felsefi düşünme becerilerini geliştirir. Bu bağlamda, öğrencilerin tek başlarına gerçekleştirmekte zorlandıkları ancak uygun yönlendirme ve destekle başarabilecekleri felsefi tartışma ve düşünme süreçlerinde rehberlik eder. Sağlanan desteğin kapsamı ve biçimi, öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre esnek biçimde düzenlenmeli, öğrenci süreci içselleştirdikçe kolaylaştırıcının müdahalesi kademeli olarak azaltılmalıdır. Böylece kolaylaştırıcının nihai amacı, sürekli bir yardım sağlamak değil, öğrencinin bağımsız, eleştirel ve yapılandırılmış düşünme becerilerini kendi başına sürdürebilmesini sağlamaktır. Kolaylaştırıcı P4C oturumlarında öğrencinin gelişim düzeyine uygun bilişsel iskeleler kurar ve öğrenci ustalık kazandıkça bu iskeleleri aşamalı olarak ortadan kaldırır.

1.2.3. Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Gelişimi

1.2.3.1. Dünya'da çocuklar için felsefe

P4C yaklaşımı, 1970'li yıllarda Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından geliştirilmiş ve pedagojik bir program hâline gelmiştir (Ceylan & Aksoy, 2025). Lipman, erken yaşlarda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasının eğitimsel açıdan kritik olduğunu fark etmiş ve bu doğrultuda 1974 yılında Montclair Eyalet Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefi Gelişim Enstitüsü'nü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC) kurmuştur (Vansieleghem & Kennedy, 2011). Bu enstitü, çocuklarla felsefe çalışmalarını sistematik bir eğitim programına dönüştürmüş ve 1979 yılında yayımlanmaya başlayan "Thinking: Journal of Philosophy for Children" dergisi ile akademik iletişim ağı oluşturmuştur (Boyras, 2019).

P4C, zamanla farklı ülkelerde çeşitli biçimlerde yaygınlaşmıştır. Almanya, Avusturya ve Kanada’da üniversiteler ve resmi kurumlar tarafından programlar başlatılmış, Lipman metodu ve sorgulama toplulukları etkin bir şekilde uygulanmıştır (UNESCO, 2007). Avrupa’nın diğer bölgelerinde, Fransa, İtalya, Norveç, Çekya ve Birleşik Krallık’ta öğretmen eğitimleri ve merkezler aracılığıyla çocuklarla felsefe çalışmaları yürütülmüştür. Latin Amerika’da Arjantin, Brezilya, Şili, Kolombiya, Meksika, Peru, Uruguay ve Venezuela’da Lipman yaklaşımı temel alınarak yerel uyarlamalar geliştirilmiştir. Japonya ve Malezya’da ise Batı ve Doğu felsefi yaklaşımları birleştirerek programlar tasarlanmış, farklı kültürel bağlamlarda çocuklarla felsefe uygulamalarının etkinliği artırılmıştır. Buna karşılık, Afrika ve bazı Arap ülkelerinde P4C girişimleri sınırlı kalmış, uygulamalar çoğunlukla pilot projeler düzeyinde yürütülmüştür (UNESCO, 2007). Küresel ölçekte P4C’nin yaygınlaşması, çocukların eleştirel, yaratıcı ve yapılandırılmış düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik evrensel bir pedagojik yaklaşım olarak kabul görmesini sağlamıştır (Erdoğan, 2018).

1.2.3.2. Türkiye’de çocuklar için felsefe

Türkiye’de P4C yaklaşımı, 1990’lı yıllarda Nuran Direk öncülüğünde tanıtılmıştır. Bu dönemde Türkiye Felsefe Kurumu (TFK) ve Direk’in girişimleriyle çeşitli felsefe olimpiyatları ve etkinlikler düzenlenmiş, çocukların düşünsel gelişimini destekleyen ortamlar oluşturulmuştur (Ceylan & Aksoy, 2025). Aynı yıllarda Direk’in Balkan Ülkeleri Felsefe Semineri’ne katılımı ve Varna’da gerçekleştirilen Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Çalıştayı’ndaki deneyimleri, P4C’nin Türkiye’de kurumsallaşma sürecini hızlandırmıştır. Bu gelişmeler sonucunda, TFK bünyesinde Ioanna Kuçuradi’nin katkılarıyla “Çocuklar İçin Felsefe Birimi” kurulmuş ve bu girişim, P4C’nin Türkiye’de resmî bir zemine oturmasını sağlamıştır (Akan & Bilgin, 2022; Şahinkaya, 2024).

P4C’nin eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik ilk kurumsal adımlar ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2006 yılında atılmış, 6–8. sınıf öğrencilerine yönelik “Düşünme Eğitimi” dersi müfredata dâhil edilmiştir (Ceylan & Aksoy, 2025). Bu adım, P4C’nin yalnızca akademik ve gönüllü etkinliklerin ötesine geçerek resmî eğitim sistemiyle temas kurmasını sağlamış, uygulamaların yaygınlaşması açısından bir başlangıç noktası oluşturmuştur. Ayrıca, UNESCO’nun 1998 yılında Paris’te düzenlediği toplantıda çocuklarla felsefe eğitiminin kültürel ve politik önemine dikkat çekilmesi, Türkiye’deki çalışmalara uluslararası bir perspektif kazandırmıştır (UNESCO, 2007).

Türkiye’de P4C’nin eğitim sistemindeki gelişimi incelendiğinde, bu yaklaşımın henüz kurumsal düzeyde tam anlamıyla öğretim programlarına entegre edilmediği görülmektedir. MEB’in 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında düşünme becerilerine yönelik özel

bir ğretim programı bulunmamakla birlikte, ortaokul düzeyinde seçmeli dersler arasında “Düşünme Eğitimi” dersine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Ancak bu ders, ilkokul ve okul öncesi kademelerinde yer almamaktadır. Buna karşın, MEB’in 2011 yılında yayımladığı “21. Yüzyıl ğrenci Profili” raporunda, öğrencilerin eleştirel dşneabilen ve sorgulayabilen bireyler olarak yetiştirilmesinin gerekliliği açıkça vurgulanmıştır. Bu bulguya rağmen, ğretim programlarının çocukların düşünme becerilerini sistematik biçimde destekleyecek düzeyde yapılandırılmadığı anlaşılmaktadır (Kodaz cal & Aybek, 2023).

Son yıllarda Türkiye’de P4C uygulamalarına yönelik farkındalık artmakta, öğretmenlerin bu alanda çeşitli eğitimler aldığı ve öğrencilerin bu süreçlere katılım gösterdiği görülmektedir. Ancak söz konusu eğitimlerin büyük çoğunluğunun MEB dışında kalan kurum ve kuruluşlarca yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu nedenle, P4C uygulamaları Türkiye’de ğretim programlarında açık biçimde yer almamakta ve uygulayıcı ğretmen sayısı sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte, gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin düşünme, sorgulama ve akıl yürütme becerilerine olumlu katkı sağladığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Akkocaoğlu ayır, 2015; Erdoğan, 2018; Jensen, 2021; Karasu, 2018; Taş, 2017).

P4C’nin Türkiye’de kurumsallaşma sürecine önemli katkı sağlayan isimlerden biri de Betül Çotuksöken’dir. TFK Başkan Yardımcısı ve Maltepe Üniversitesi Felsefe Bölümü Başkanı olarak Çotuksöken, 2006–2007 ğretim yılında Maltepe Üniversitesi Felsefe Bölümü bünyesinde P4C alanında araştırma ve uygulama çalışmalarını başlatmıştır. Bu girişim, bir niversite felsefe bölümünde ilk kez P4C’ye yönelik dersin açılmasını sağlamış ve ğretmen eğitimi alanında örnek bir model oluşturmuştur (Boyras, 2019; Erdoğan, 2018).

Bununla birlikte, Türkiye’de P4C’yi yaygınlaştırmaya ve kurumsallaştırmaya yönelik çabalar hlen sınırlı düzeydedir. Boyras’ın (2019) da belirttiği üzere, yrtlen çalışmaların büyük bölümü özel kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Ortaokul düzeyinde uygulanmakta olan “Düşünme Eğitimi” dersi ise beklenen etkiyi yaratamamış olup, dersen hangi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiği konusu tartışılmaya devam etmektedir. Bu durum, P4C’nin Türkiye’de hem kurumsal hem de eğitim sistemi düzeyinde daha sağlam ve sürdürülebilir bir temele kavuşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.2.4. Bir ğretim Yaklaşımı Olarak ocuklar İçin Felsefe

Çağdaş eğitim anlayışları, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren st düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi temel hedeflerinden biri olarak benimsemektedir. Problem zme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel yeteneklerin eğitim yoluyla kazandırılması, pek çok ülkenin eğitim politikalarının merkezinde yer almaktadır. Türkiye de

bu küresel eğilime paralel olarak, eğitim sistemini öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek biçimde yapılandırmayı hedeflemektedir (Boyras, 2024)

P4C, çocukların erken yaşta eleştirel, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan diyalog temelli bir öğretim modeli olarak öne çıkmaktadır. Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından geliştirilen bu yaklaşım, Çocuklar İçin Felsefenin Geliştirilmesi Enstitüsü (IAPC) bünyesinde yürütülen araştırmalarla temellendirilmiştir. İlk olarak 10 yaş ve üzeri çocuklarla yapılan uygulamalarda elde edilen olumlu sonuçlar, yaklaşımın ilkökul düzeyine de uyarlanabileceğini göstermiştir. Böylece P4C, yalnızca felsefi düşünmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerini destekleyen bir öğrenme modeli hâline gelmiştir. Ayrıca, felsefe alanında özel bir eğitimi olmayan öğretmenlerin de kolaylıkla uygulayabileceği şekilde yapılandırılmış ve ilkökul öğretim programlarında kullanılabilir bir öğretim yaklaşımı olarak benimsenmiştir (Boyras, 2024; Murris, 2015). Türkiye'nin eğitim politikaları da bu doğrultuda şekillenmektedir. 12. Kalkınma Planı (2023–2027), erken yaşta eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını stratejik bir hedef olarak belirlemiş ve müfredatın çocukların analitik, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme yeteneklerini destekleyecek biçimde yapılandırılmasını önermiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2023). Bu bağlamda, P4C, Türkiye'nin çağdaş eğitim hedefleriyle örtüşen; düşünme, tartışma ve etik muhakeme becerilerini bütüncül biçimde geliştiren etkili bir öğretim modeli olarak değerlendirilmektedir (Akdemir, 2024; Fisher, 2001; Güvenç & Güney, 2024; Şipar & Çayır, 2025).

P4C'nin ilkökul düzeyindeki öğretim programlarıyla gösterdiği uyum da dikkat çekicidir. Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi gibi temel derslerin içerik, kazanım ve becerileri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama süreçlerini destekleyecek biçimde tasarlanmıştır. Ders içeriklerinin düşünmeyi teşvik edecek biçimde düzenlenmesi (infusion yaklaşımı), öğrencilerin kavramlar arasında bağlantılar kurmasını ve öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamlandırmasını kolaylaştırır (Boyras, 2019; Boyras, 2024; Cin Şeker, 2022; Dilekli, 2019). Bu durum, P4C uygulamalarının hem bilişsel hem de sosyal-duygusal becerilerin bütüncül gelişimine katkı sağlamaktadır.

Değerler eğitimi ile P4C arasındaki ilişki de bu bağlamda önem taşır. Adalet, dürüstlük ve yardımseverlik gibi erdemler üzerine yapılan felsefi tartışmalar, çocukların ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmesine ve etik ikilemler karşısında bilinçli kararlar almasına imkân tanır. Bu süreç, TYMM ve K12 Beceriler Çerçevesi'nde hedeflenen üst düzey düşünme ve sosyal-duygusal becerilerle doğrudan örtüşmektedir (Demiral, 2022; Duman vd., 2023; Güvenç & Güney, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024). Türkiye'de ilkökul öğretim

programlarının temel felsefesi ile P4C'nin amaçları arasındaki bu paralellik, yaklaşımın uygulanabilirliğini güçlendirmektedir. Program geliştirme süreçlerinde “Hangi amaçlar doğrultusunda? Nasıl bir insan yetiştirilmeli?” sorularına verilen yanıtlar dikkate alındığında, ilkokul hedefleri ile P4C'nin amaçlarının örtüştüğü görülmektedir. Bu uyum, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır (Boyras, 2024; Dedeoğlu & Polat, 2021).

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, P4C'nin Türkiye'deki ilkokul öğretim programlarıyla yüksek düzeyde bir uyum gösterdiği söylenebilir. Boyraz (2024) tarafından yürütülen araştırma da, yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme, derinlemesine sorgulama ve değer temelli ahlaki muhakeme becerilerini etkili biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle P4C, ilkokul eğitiminde yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de bütüncül biçimde teşvik eden, çağdaş eğitim hedefleriyle uyumlu, güçlü bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

1.3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMI VE ARGÜMANTASYON BECERİSİ

Felsefe eğitimi, bireylerin mantıksal, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirerek hem bireysel hem de toplumsal düzeyde akıl yürütme süreçlerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitim biçimi, özellikle Sokratik yönteme dayalı pedagojik yaklaşımlar aracılığıyla, öğrencilerin muhakeme gücünü derinleştirmekte ve öz-keşif yoluyla öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Böylece öğrenme süreci, yalnızca bilgi edinmeye değil, aynı zamanda düşünme biçimlerinin sorgulanmasına ve yeniden yapılandırılmasına yönelir. Sokratik yöntemin özünde yer alan sistematik sorgulama, bireylerin rasyonel ve mantıksal bir çerçevede düşünmesini teşvik ederek, akıl dışı tutum ve argümanlara karşı entelektüel bir duruş geliştirmelerini sağlamaktadır (Duman vd., 2024; Georgakakis, 2021).

Bu doğrultuda, felsefe eğitiminin merkezinde yer alan argümantasyon süreci, düşünmenin biçimsel ve içeriksel yönlerini bütünleştiren temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Argümantasyon, gerekçeli düşünme, karşıt görüşlerle rasyonel biçimde başa çıkabilme ve fikirleri eleştirel bir süzgeçten geçirerek yeniden yapılandırma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu süreç, bireylerin yalnızca kendi düşüncelerini savunmalarını değil, aynı zamanda farklı bakış açılarını anlamlandırmalarını ve değerlendirmelerini de sağlar (Kuhn & Udell, 2007). Nitekim Kuhn (1991), geçerli argümanlar oluşturma sürecinin doğuştan gelen bir yeti olmadığını, aksine sistematik uygulamalar, modelleme ve destekleyici öğrenme ortamları yoluyla geliştirilebilen bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla felsefe eğitimi, yalnızca düşünmeyi öğretmekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin düşüncelerini gerekçelendirme ve savunma biçimlerini bilinçli bir şekilde inşa etmelerine katkı sunar.

P4C yaklaşımı, çocukların erken yaşlardan itibaren düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır. P4C yaklaşımı, mantık ve eleştirel düşünmenin çocukluk döneminde kazandırılması gerektiği düşüncesine dayanır. Vietnam Savaşı döneminde gözlemlenen toplumsal tartışmalardaki düşük nitelikli argümantasyon düzeyinden yola çıkan Lipman, felsefi eğitimin yalnızca üniversite düzeyinde değil, çocukluk çağında başlatılması gerektiğini savunmuştur (Pritchard, 2018). Böylece, çocukların felsefi sorgulama yoluyla düşünce üretmeleri ve gerekçeli kararlar alabilmeleri hedeflenmiştir. Bu düşünceyi destekler nitelikte olarak, Topping ve Trickey'in (2007) çalışmaları, felsefenin erken yaşlardan itibaren müfredata entegre edilmesinin çocukların eleştirel düşünme ve argümantasyon becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Topping & Trickey, 2007: Akt., Yılmaz, 2025). Bu bulgu, erken yaşta felsefi diyalogların başlatılmasının, bireylerde düşünsel derinliği ve bilişsel esnekliği artırdığını göstermektedir. Dolayısıyla, P4C'nin eğitim programlarına entegrasyonu, çocukların akıl yürütme, gerekçelendirme ve farklı bakış açılarını değerlendirme kapasitelerini erken dönemde yapılandırmak açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Kuramsal açıdan P4C, Argüman Şema Teorisi (AST) ile de yakından ilişkilidir. Reznitskaya ve Anderson (2006), AST aracılığıyla diyalojik sınıf ortamlarının öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmede kritik rol oynadığını belirtmektedir. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin fikirlerini paylaşmasını, karşılaştırmasını, eleştirmesini ve gerektiğinde yeniden yapılandırmasını teşvik ederek entelektüel etkileşimi artırır (Anderson & Pearson, 1984). Bu nedenle sınıfların, bilgi aktarımına dayalı geleneksel yapılardan ziyade, etkileşim temelli sorgulama ve tartışma platformlarına dönüşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Anagün & Duban, 2014; Cross vd., 2008).

Alan yazında yapılan çalışmalar, P4C yaklaşımının çocukların ve gençlerin argümantasyon becerilerini geliştirmede güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Anderson vd. (1997), 8–9 yaş aralığındaki öğrencilerin hikâye karakterlerinin ikilemlerini tartışırken işbirliğine dayalı akıl yürütme becerilerini kullandıklarını ve öğretmen rehberliğinde gerekçeli düşünme geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Costello (1996) P4C programının çocuklarda eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini güçlendirdiğini vurgulamış; Buechner (2024) ise ergenlik dönemindeki bireylerde argüman oluşturma felsefi muhakeme üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu bulgulara paralel olarak, Walker vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen “Examining the Effects of Philosophy Classes on the Early Development of Argumentation Skills” başlıklı çalışma, felsefe eğitiminin erken yaşlardaki çocukların argümantasyon becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen öncü

araştırmalardan biridir. Massachusetts'teki bir devlet okulunda yürütülen bu deneysel çalışmada, yedi yaş civarındaki 2. sınıf öğrencileri bir dönem boyunca P4C temelli felsefe derslerine katılmıştır. On iki haftalık süreçte, felsefi içerikli resimli kitaplar üzerinden yürütülen tartışmalarda çocuklardan fikirlerini gerekçelendirmeleri, karşıt görüşleri tanımaları ve bunlara yanıt vermeleri istenmiştir. Bulgular, felsefe derslerine katılan öğrencilerin yalnızca kendi iddialarını savunma değil, aynı zamanda karşıt görüşleri değerlendirme ve bunlarla ilişkilendirerek gerekçeli argümanlar oluşturma becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, diyalojik felsefe eğitiminin çocukların eleştirel ve analitik düşünme kapasitelerini erken yaşta desteklediğine işaret etmektedir. Öte yandan, P4C'nin esnek yapısı, yalnızca tipik gelişim gösteren öğrencilerde değil, farklı özelliklere sahip bireylerde de etkili olabilmektedir. Backman vd. (2019) tarafından beyin yaralanması geçiren bireylerle yapılan araştırma, felsefi tartışmaların argümantasyon becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Türkiye'de P4C ve argümantasyon ilişkisini doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İnam ve Güven (2019) ile Altun ve Özsevgeç'in (2016) bulgularına göre, özellikle ilkökul düzeyinde yürütülen araştırmaların hem nicelik hem de nitelik bakımından yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Değirmenci Toraman ve Kılıç'ın (2024) geniş kapsamlı incelemesi de, 2008–2024 yılları arasında yapılan tez çalışmalarının büyük kısmının düşünme becerilerine genel olarak odaklandığını ancak P4C'nin argümantasyon becerisine etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmanın bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, alanda önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu veriler bir arada değerlendirildiğinde, P4C'nin bireylerin gerekçeli düşünme, tartışma ve eleştirel muhakeme becerilerini geliştirmede güçlü bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Erken yaşlardan itibaren teşvik edilen sorgulayıcı ve diyalog temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin fikirlerini temellendirme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve mantıksal tutarlılık kazanma becerilerini güçlendirmektedir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinde P4C gibi felsefi diyalog temelli yaklaşımlara daha fazla yer verilmesi, eleştirel düşünebilen, sorgulayan ve etkin iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Simon vd., 2006).

1.4. ALAN YAZINDA ARGÜMANTASYONU KONU ALAN ÇALIŞMALAR

Alan yazın taraması sürecinde, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde argümantasyon becerisinin gelişimi ve P4C yaklaşımının bu beceri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara ulaşmak amaçlanmıştır. Yerli alan yazın kapsamında, felsefi sorgulama, eleştirel düşünme ve argümantatif söylem bağlamında yürütülen çalışmaları belirleyebilmek için çeşitli anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu doğrultuda “Çocuklar için Felsefe”, “P4C”, “Felsefe Eğitimi”,

“Felsefi Sorgulama”, “Argümantasyon Becerisi”, “Tartışma Becerileri”, “Eleştirel Düşünme”, “Felsefi Düşünme”, “Diyalojik Düşünme”, “İlkokul Öğrencileri”, “İlkokul 4. Sınıf”, “Temel Eğitimde Felsefe”, “Sorgulamaya Dayalı Öğrenme” ve “Felsefi Diyalog” gibi anahtar kelimelerden yararlanılmıştır. Bu kelimeler, özellikle ilkokul düzeyinde argümantasyon ve felsefi düşünme becerilerinin gelişimini ele alan çalışmalara ulaşmak amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark ve TR Dizin veri tabanlarında farklı kombinasyonlarla taranmıştır.

Yabancı alan yazın kapsamında ise, P4C yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu amaçla “Philosophy for Children (P4C)”, “Argumentation Skills”, “Argumentation Development”, “Critical Thinking”, “Argument Construction”, “Argument Evaluation”, “Dialogic Thinking”, “Elementary School Students” ve “Primary School” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Söz konusu anahtar kelimeler, özellikle diyalojik etkileşim ve felsefi tartışma temelli öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akıl yürütme ve gerekçelendirme becerileri üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalara erişebilmek için ERIC, Scopus, Web of Science ve Google Scholar gibi uluslararası veri tabanlarında çeşitli kombinasyonlarla taramalarda kullanılmıştır.

Argümantasyon becerisine yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarından ilkokul öğrencilerine kadar farklı yaş ve düzeylerde araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların büyük bir kısmı, argümantasyon temelli öğretimin bireylerin bilişsel, eleştirel ve mesleki gelişimleri üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Alan yazında yapılan incelemeler, argümantasyonun öğrenenlerin düşünme süreçlerini yapılandırmada, gerekçelendirme ve kanıt sunma becerilerini geliştirmede güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle argümantasyon, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda üst düzey düşünme ve muhakeme becerilerinin gelişimini destekleyen bir pedagojik yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Alan yazında argümantasyonun genel eğilimlerini ve araştırma boşluklarını belirlemeye yönelik yapılan literatür taramaları ve meta-analiz çalışmaları, alandaki gelişim yönünü anlamada önemli katkılar sağlamıştır. Hafizoğlu ve Bahar (2020), Türkiye’de 2009–2019 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemiş ve araştırmaların büyük ölçüde ortaokul düzeyinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, ilkokul düzeyinde yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı kaldığını vurgulamıştır. Benzer biçimde, İnam ve Güven (2019) tarafından gerçekleştirilen meta-sentez çalışması da araştırmaların genellikle ortaokul düzeyinde, özellikle 7. sınıfta yoğunlaştığını, buna karşın ilkokul (özellikle 4. sınıf) düzeyinde yapılan araştırmaların son derece az olduğunu ortaya koymuştur. Kara vd. (2020) da benzer

şekilde, alan yazında ilkökul düzeyinde yürütölen argümantasyon araştırmalarının yetersizliğini belirtmiştir. Bununla birlikte, Şahin Kalyon ve Taşar (2020) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilim insanlarına benzer biçimde argüman oluşturabildiklerini ortaya koyarak, argümantasyon eğitiminin erken yaşlarda başlatılmasının öneme dikkat çekmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünme ve bilimsel muhakeme becerilerinin gelişiminde ilkökulun kritik bir basamak olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalar, argümantasyon temelli öğretimin mesleki ve bilişsel gelişime katkı sağladığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Hiğde ve Aktamış (2023), araştırma-sorgulamaya dayalı ve argümantasyon temelli öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının argümantasyon, araştırma-sorgulama ve bilimsel süreç becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini belirlemiştir. Benzer şekilde, Karakaş ve Sarıkaya (2020), çevre-enerji konularında yürütölen argümantasyon temelli öğretim uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma yeterliklerini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Demiral ve Çepni (2018), fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon performanslarını incelemiş ve eleştirel düşünme düzeyi yüksek bireylerin argümantasyon becerilerinin de daha gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Kandemir ve Apaydın (2023), sınıf öğretmenlerinin argüman üretme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, argümantasyon çalışmalarında Toulmin Argümantasyon Modeli'nin sıklıkla temel alınan bir çerçeve olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, gerekçelendirme ve sav temelli tartışma becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon temelli öğretimin etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen araştırmalar da, argümantasyonun farklı sınıf düzeylerinde bilişsel, eleştirel ve muhakeme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çetin vd. (2014), 9. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri beş haftalık argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin argüman kalitesini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Zorlu ve Ateş (2024) tarafından yürütölen çalışma, 5. sınıf öğrencilerinde argümantasyon odaklı öğretimin eleştirel düşünme ve informal muhakeme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Sosyobilimsel konulara odaklanan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Özcan (2021), ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde sosyobilimsel konu temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını ve argümantasyon becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Akbaşı ve Çetin (2018) ise üstün yetenekli öğrencilerle yürüttükleri çalışmada, sosyobilimsel senaryoların öğrencilerin argümantasyon düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar, argümantasyon becerilerinin yalnızca

üst yaş gruplarında değil, ilkokul çağındaki öğrencilerde de etkili biçimde geliştirilebileceğini göstermektedir.

Uluslararası literatürde yürütülen araştırmalar, argümantasyon becerilerinin gelişimine farklı pedagojik ve teknolojik yaklaşımların katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Darmawansah vd. (2024), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yaptıkları araştırmada, ChatGPT destekli işbirlikçi argümantasyon ve argüman haritalama tekniklerini entegre etmiş ve yapay zekâ destekli uygulamaların argümantasyon eğitiminde etkili olduğunu göstermiştir. Bayat vd. (2022), işbirlikçi akıl yürütme stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin tartışmacı karar verme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Skoumios (2022), ilkokul öğrencilerinin yazılı bilimsel argümanlarda kanıtları değerlendirme yetilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmüş, Chen vd. (2021) ise tartışma becerileri üzerinden eleştirel akıl yürütmeyi teşvik etmiştir. Eldstål-Ahrens (2024), 9–10 yaş arası öğrencilerin demokratik kavramlar üzerine gerçekleştirdikleri grup tartışmalarını sosyokültürel bir bakış açısıyla incelemiş ve çocukların argümantasyon süreçlerini sosyal etkileşim bağlamında değerlendirmiştir. Lukáč (2024) ise sorgulamaya dayalı öğretim aracılığıyla öğrencilerin matematiksel argümantasyon becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlemiştir. Larrain vd. (2021) tarafından yürütülen araştırma, akran argümantasyonu tekniğinin hem içerik bilgisi hem de argümantasyon becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Son olarak, Iordanou ve Rapanta (2021) tarafından geliştirilen “Tartış Benimle” çerçevesi, tartışma becerilerinin gelişimi için kuramsal ve pedagojik bir temel sunarak argümantasyonun bireysel ve toplumsal düzeydeki önemine dikkat çekmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar, argümantasyon becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilebileceğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Özellikle Bayat vd. (2022), Skoumios (2022), Chen vd. (2021) ve Eldstål-Ahrens (2024) tarafından yürütülen araştırmalar, bu becerilerin temellerinin erken çocuklukta atılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bulgular, ilkokul döneminde gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının çocukların eleştirel düşünme, akıl yürütme ve tartışma becerilerini uzun vadede güçlendirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, erken yaşlarda başlatılan argümantasyon temelli öğrenme süreçlerinin bireylerin düşünsel ve sosyal gelişiminde kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, argümantasyon becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilebileceği ve bu becerilerin öğrencilerin eleştirel düşünme, gerekçelendirme ve muhakeme süreçlerini güçlendirdiği görülmektedir. Ancak ulusal alanyazında, ilkokul düzeyinde argümantasyon becerilerinin sistematik ve kuramsal temelli

biçimde, özellikle P4C yaklaşımı çerçevesinde ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Uluslararası araştırmalar erken yaşta başlatılan felsefi sorgulama ve diyalojik öğrenme ortamlarının etkisini ortaya koysa da, P4C temelli öğretim uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen deneysel araştırmalara duyulan gereksinim sürmektedir. Bu bağlamda, ilkokul düzeyinde P4C temelli öğretimin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışma, alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölüm altında araştırma yöntemi, evren ve örneklem, pilot çalışma, öğretmen eğitimi, deneysel işlem süreci, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

P4C yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin argümantasyon becerilerine etkisini ortaya koymak için yapılan bu araştırma, karma yöntem desenlerinden gömülü desen benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Gömülü desen, nicel deneyin tamamlanmasını takiben, nitel verilerin bu deneyin sonuçlarını desteklemek ve derinleştirmek amacıyla kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu desende, nitel veriler, araştırmanın ana omurgasını oluşturan deneysel işleme (nicel yöneme) tamamlayıcı bir rol üstlenir. Nitel yöntemler, deneysel sürecin öncesinde, sırasında veya sonrasında uygulanabilir. Özellikle deneysel işlem sonrasında elde edilen sonuçların daha iyi açıklanması ve örneklendirilmesi için, deneye katılan katılımcılardan nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla veriler toplanabilir. Bu yaklaşım, deneysel bulguların sadece sayısal olarak değil, aynı zamanda katılımcıların deneyim ve algılamalarıyla birlikte bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Plano Clark ve Creswell, 2008). Bu araştırma süreci, nicel verilerin ve deneysel sürecin merkezi bir rol oynadığı, nitel verilerin ise bu sürecin dinamiklerini ve işleyişini derinlemesine incelemek amacıyla kullanıldığı gömülü bir desen olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşımla, nicel bulgular nitel verilerle desteklenerek, araştırmanın kapsamı ve açıklayıcılığı artırılmaktadır. P4C yaklaşımının argümantasyon becerisine etkisinin izlenmesi amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, gerçek deneysel desenlerin ön koşullarını karşılamamanın güç olduğu durumlarda başvurulmuş araştırma yaklaşımlarıdır. Bu model, özellikle yansız atamanın (rastgele atama) mümkün olmadığı veya etik sorunlar taşıdığı alanlarda sıklıkla kullanılır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup içerir. Ancak, gruplar yansız atama ile değil, var olan gruplar arasından seçilir. Deneyden önce ve sonra her iki gruba da aynı ölçümler uygulanır. Bu desenin temel amacı, deney grubuna uygulanan müdahalenin etkisini, kontrol grubunda uygulanan müdahalenin yokluğu ile karşılaştırarak değerlendirmektir. Bu desenin geçerliliği, gruplar arasındaki başlangıç farklılıklarının kontrol edilmesine bağlıdır. Bu farklılıkları gidermek için istatistiksel yöntemler kullanılabilir (Karasar, 2016). Deneysel sürecin tamamlanmasının ardından elde edilen nicel veriler, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan

nitel verilerle birlikte bütüncül bir yaklaşımla analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın yöntemsel akışı Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Yöntemsel Akışı

Grup	Ön Test	DeneySEL İşlem	Son Test	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme
Deney	Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu	P4C Oturumları	Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu	Öğretmen ve öğrenciler
Kontrol	Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, öğretmenin benimsediği yöntemler	Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu	-

Tablo 1’de özetlenen araştırma süreci, nicel ve nitel verilerin birbirini tamamladığı çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu süreçte deney ve kontrol gruplarına yönelik ölçümler, P4C yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisini nesnel biçimde belirlemeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen P4C oturumları, öğrencilerin düşünme, gerekçelendirme ve karşıt görüşleri değerlendirme becerilerini geliştirmeye odaklanırken kontrol grubunda öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

2.2. EVREN/ÖRNEKLEM VE KATILIMCILAR

Araştırmanın evreni, Bayburt ilinde yer alan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, taşınmalı eğitim sistemiyle öğrenci kabul eden ve kırsal bölgelerde bulunan tüm devlet ilkokulları olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda evreni, Bayburt il sınırlarında yer alan taşıma merkezli on bir ilkokulda öğrenim gören toplam 192 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının zaman, erişim ve uygulama olanaklarını dikkate alarak araştırma amacına uygun bir çalışma grubunun seçilmesine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2010).

Bu doğrultuda, Bayburt ilinin Aydıntepe ilçesinde bulunan, sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olan ve taşınmalı eğitim sistemiyle öğrenci kabul eden bir devlet ilkokulu araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Okulun belirlenmesinde araştırmacının çalışma alanına fiziksel erişim kolaylığı, uygulama sürecine ilişkin gerekli izinlerin alınabilirliği ve okulun öğrenci yaş grubunun araştırmanın hedef kitlesiyle uyumlu olması etkili olmuştur. Bu seçim, araştırmanın

pratik olarak yürütülmesini kolaylaştırmış ve elde edilen verilerin araştırma amacına uygun biçimde derinlemesine analiz edilebilmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmanın katılımcıları, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okulun iki farklı 4. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 27 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 4-A sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu olarak 4-A sınıfının seçilmesinde, öğretmenin bu araştırmaya gönüllü ve istekli olması etkili olmuştur. Gizlilik ve etik ilkeler doğrultusunda, deney grubunun öğretmeninden bahsederken çalışma boyunca “Kürşad” kod adı kullanılacaktır.

Araştırmanın yürütüldüğü okul, Bayburt'a 23 km uzaklıkta, kırsal bir bölgede yer almaktadır ve ilçenin tek müstakil ilkokuludur. İki katlı okul binasında toplam sekiz derslik bulunmaktadır. Her sınıfta ikişer şube mevcuttur. Okulda toplam sekiz sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmeni, bir memur, bir müdür yardımcısı, bir okul müdürü görev yapmakta ve 134 öğrenci eğitim görmektedir. Okul taşıma merkezli okul olmakla birlikte altı köyden 34 öğrencinin okula taşınması yapılmaktadır. Okulda teknolojik imkânlar mevcuttur (Akıllı tahta, internet vb.).

Araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol gruplarına ilişkin öğrenci ve öğretmen özellikleri, karşılaştırmalı biçimde sunulmak üzere tablo hâlinde düzenlenmiştir. Çalışmada toplam 27 öğrenciye ek olarak, her iki sınıfın öğretmenlerine ait mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve eğitim durumuna ilişkin bilgiler de sistematik olarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Sınıflar ve Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişken	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Öğrenci Sayısı (Toplam)	15	12
Cinsiyet Dağılımı	5 erkek-10 kız	5 erkek-7 kız
Öğretmen Değişikliği	1-3. sınıf aynı öğretmen. 4. sınıfta öğretmen değişikliği	1. sınıftan itibaren aynı öğretmen
Sınıf Düzeni (Mevcut)	U düzeni	Ardışık sıra düzeni
Öğretmenin Cinsiyeti	Erkek	Kadın
Mesleki Kıdem	6 yıl	9 yıl
Mevcut Okulda Çalışma Süresi	1 yıl	7 yıl
Öğrenim Durumu	Sınıf öğretmenliği lisans	Sınıf öğretmenliği lisans

Tablo 2’de sunulan veriler, deney ve kontrol gruplarının öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı, öğretmen özellikleri ve sınıf düzeni gibi araştırmanın seyrini etkileyebilecek temel değişkenleri bütüncül bir şekilde ortaya koymaktadır. Deney grubunda 15 öğrencinin bulunması, kontrol grubunda ise 12 öğrenci yer alması, gruplar arasında başlangıçtaki örneklem

büyüklüğündeki farkı göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemleri, okuldaki çalışma süreleri ve sınıf ortamına yönelik düzenlemeler arasındaki farklılıklar, öğrenme süreçleri ve sınıf içi etkileşimlerin niteliğini etkileyebilecek önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

2.2.1. Araştırmacı

Araştırmacı, çalışmanın tüm sürecini dış gözlemci rolüyle sistematik biçimde izlemiş ve uygulama aşamalarının planlandığı şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Süreç boyunca uygulayıcı öğretmenle kurulan etkili iş birliği sayesinde, her oturum öncesinde gerekli hazırlıklar yapılmış ve uygulamanın düzenli, kontrollü ve amaca uygun biçimde ilerlemesine katkı sunulmuştur. Bu yaklaşım, uygulama sürecinin tutarlılığını ve araştırmanın metodolojik güvenilirliğini destekleyen önemli bir unsur olmuştur.

Araştırmacı, eğitim alanında on yılı aşkın mesleki deneyime sahiptir ve bu deneyim, çalışmanın sahaya dayalı biçimde yürütülmesine önemli katkılar sağlamıştır. Mesleki kariyerinin önceki döneminde Bayburt il merkezinde, taşınmalı eğitim sisteminin uygulandığı bir ilkokulda dört yıl süreyle okul yöneticiliği yaparak farklı eğitim bağlamlarında uygulama ve yönetim deneyimi edinmiştir. Düşünme eğitimiye duyduğu ilgi doğrultusunda yüksek lisans tezinde P4C yaklaşımını ele alan araştırmacı, yüksek lisans sürecinde “İlkokulda Düşünme Eğitimi” ve “İlkokulda Çocuklar İçin Felsefe” gibi dersler olarak bu alandaki kuramsal ve pedagojik altyapısını güçlendirmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama sürecinde birden fazla araç kullanılmıştır. Öğrencilerin argümantatif düşünme ve gerekçelendirme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu”, “Argümantasyon Becerisi Değerlendirme Rubriği” kullanılarak puanlanmıştır. Uygulama sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları”ndan yararlanılmıştır.

2.3.1. Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu

Geçerli ve güvenilir ölçümler elde edebilmek, araştırmalarda güçlü ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirir. İlgili alanda geçerliliği kanıtlanmış ölçeklerin varlığı, yeni bir aracın geliştirilmesini çoğu zaman gereksiz kılar (Ok, 2011). Literatür taraması sonucunda ilkokul düzeyinde argümantasyon becerilerini ölçmeye yönelik doğrudan bir test, ölçek ya da ankete rastlanmamıştır. Daha çok ortaokul ve üstü düzeylerde argümantasyon becerisini ölçmeye

yönelik ölçme araçları olduğu görülmüştür (Demirel, 2022; Gülen ve Yaman, 2018; Hiğde & Aktamış, 2023; Kalyon & Taşar, 2020; Öztürk, 2013). Örneğin, Demirel (2022) tarafından kullanılan argümantasyon kalitesi değerlendirme tablosu, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ancak bu araç, dil yapısı ve kavramsal karmaşıklığı nedeniyle ilkokul düzeyindeki öğrenciler için doğrudan uygulanabilir nitelikte değildir. Benzer şekilde, Gülen ve Yaman (2018), 6. sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerilerini ölçmek amacıyla argümantasyon metinlerinden oluşan portfolyolar oluşturulmuş ve bu portfolyolar puanlanarak beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durum, benimsenen değerlendirme anlayışının yaş ve gelişim düzeyi açısından ilkokul öğrencilerine doğrudan uygun olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yazılı argümantasyon becerilerini değerlendirmeye uygun, yaş ve gelişim özelliklerine uyarlanmış bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuş ve araştırmacı tarafından “Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu” adıyla yeni bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Söz konusu ölçme aracı, Balcı’nın (2015) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinde argümantasyon temelli fen eğitiminin etkililiğini incelediği çalışmada kullandığı “iddiam–gerekçem” temelli yazılı etkinlik kâğıtlarından esinlenerek oluşturulmuştur. Bu etkinlik kâğıtları aracılığıyla öğrencilerin iddia oluşturma ve gerekçelendirme becerilerindeki gelişim izlenmiştir.

Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu geliştirmek için öncelikle on farklı ikilem durumu barındıran metin hazırlanmıştır. Metinlerin sonunda ikilem durumunda gerekçeli bir karar vermek üzere yanıtlanması istenen sorulara yer verilmiştir. Soruların yanıtı olarak her bir metnin altında “İddiam” ve “Gerekçem” başlıkları bulunmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin argümantasyon sürecine yönlendirilmesini sağlamıştır. Toulmin’in Argümantasyon Modeli’nin temel bileşenlerine dayandırıldığı yalnızca “İddiam” ve “Gerekçem” başlıklarına yer verilmiştir. Toulmin modeli iddia, veri, gerekçe, destekleyici, sınırlayıcı ve çürütücü unsurlarından oluşmaktadır. İlk üç bileşen argümanın varlığı için zorunlu, diğer üçü ise destekleyici niteliktedir (Kaya & Kılıç, 2008).

Literatür desteği alınarak hazırlanan taslak metinlerin dil bilgisi, imla ve anlam yönünden doğruluğunu ve öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla MEB’e bağlı bir ortaokulda görev yapan “Başöğretmen” unvanına sahip deneyimli bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Öğretmen, metinleri dil bilgisi, imla, anlatım bütünlüğü ve yaş düzeyine uygunluk bakımından değerlendirmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda karmaşık ifadeler sadeleştirilmiş, bağlaçlar tutarlılık açısından gözden geçirilmiş ve tüm metinlerde dilsel uyum sağlanmıştır. Böylece metinlerin okunabilirliği artırılmış, öğrencilerin metinleri anlamakta güçlük çekmemesi hedeflenmiştir.

Dil geçerliğine yönelik uzman görüşü sonrası taslak formlar, farklı üniversitelerde görev yapan ve argümantasyon becerisi geliştirme alanında çalışmaları bulunan üç alan uzmanına kapsam geçerliğini sağlamak üzere sunulmuştur. Uzmanlar, her metnin açık, anlaşılır ve hedeflenen beceriyi ne ölçüde yansıttığına ilişkin görüş bildirmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda bazı metinlerin bağlamı genişletilmiş, ikilemler daha belirgin hâle getirilmiştir. Örneğin, “Küpistan” metninde yer alan sorular öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Bu düzenlemelerle, ölçme aracının hedef beceri alanını temsil etme gücünü artırdığı ve kapsam geçerliğini sağladığı düşünülmektedir. Taslak değerlendirme formları daha sonra öğretmenlik mesleğinde 13 ve 17 yıllık deneyime sahip iki uzman sınıf öğretmeni ile sınıf düzeyine uygunluğunu değerlendirmek üzere paylaşılmıştır. Uzmanlar, “Karanlık Fabrika” adlı metnin seviye üstü olduğunu belirtmiş metinde düzenleme yapılması gerektiği bildirilmiştir. Uzmanların görüşlerine göre metin yeniden ele alınmış ve ilkökul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilişsel gelişimi göz önünde bulundurularak sadeleştirilmiş, yalnızca “iddiam” ile “gerekçem” başlıkları korunmuştur. Öğrencilerden, gerekçe bölümlerinde iddialarını destekleyecek kanıtlar sunmaları beklenmiştir. Böylece “veri” bileşeni gerekçelerin içinde doğal biçimde yer alması gerektiği düşünülmüştür. Son olarak, metinler sınıf eğitimi alanında uzman üç farklı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve soru yönlendirmeleri ile talimatlar sadeleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla uzman önerileri doğrultusunda tüm metinler tematik görsellerle desteklenmiştir.

Uzman görüşleriyle nihai halinin verildiği formların pilot uygulaması Bayburt İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı taşıma merkezli bir ilkökulda öğrenim gören 21 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada araştırmacı ile birlikte sınıf öğretmeni öğrencilerin metinleri okuma ve anlama süreçlerini gözlemlemiş, öğrencilerin genel olarak metinleri ilgiyle okudukları ve metinlerin anlaşılır oldukları sonucuna varılmıştır. Yalnızca “Küpistan” metnindeki ikilemin tam olarak anlaşılmadığı öğrenci geri dönüşlerinden anlaşılmıştır. Bu nedenle söz konusu metin yeniden düzenlenmiş ve aynı öğrenci grubuna tekrar uygulanarak anlaşılabilirliği teyit edilmiştir.

Dil geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği süreçleri tamamlanan formların, sınıf öğretmenliği eğitimi ve P4C alanlarında uzman bir akademisyenden zorluk düzeyi ve tematik denge açısından iki gruba ayrılması istenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda rastgele seçim yöntemiyle seçilen formlardan bir grubun ön test (Ek 4), diğerrinin ise son test (Ek 5) olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo 3’te ön test ve son test olarak kullanılan değerlendirme formları sunulmuştur.

Tablo 3: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu’nun Test Gruplarına Dağılımı

Ön Test Metinleri	Son Test Metinleri
Şimdi Takas Vakti	Zeynep ve Ailesi
Geminin Yolculuğu	Su Damlası Dudi
Karanlık Fabrika	Küpistan: Mükemmel Denge mi Sıradan Tutsaklık mı?
Hoca’nın Düdükleri	Ramazan Sofrasında Börek Kavgası
Güvercin Pırlıltı ve Kafes	Yusuf ve Asım’ın Zor Kararı

Sonuç olarak geliştirilen “Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu”, dil, kapsam, yapı ve istatistiksel geçerlik açısından çok aşamalı bir geliştirme sürecinden geçirilmiştir. Sürece alan uzmanları, öğretmenler ve öğrenciler dâhil edilerek ölçme aracının hem kuramsal temellere hem de pedagojik uygunluğa dayalı biçimde geliştirilmesi sağlanmıştır. Elde edilen bulgular, testin geçerlik ve güvenilirlik yönünden kullanılabilir, işlevsel ve akademik olarak güçlü bir değerlendirme aracı olduğunu göstermektedir.

2.3.1.1. Argümantasyon becerisi değerlendirme rubriği

Araştırmada, öğrencilerin oluşturdukları yazılı argümanların niteliksel özelliklerini analiz etmek amacıyla “Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu” için özel bir rubriğe ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak üzere ilgili literatür taranmış ancak ilkökul düzeyine ve araştırmanın amacına uygun benzer bir rubriğe rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, ilkökul öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun bir rubrik geliştirilmesi hedeflenmiştir. Hazırlanan rubrik, hem öğrencilerin düzeyine uygunluğu hem de Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu aracılığıyla argümantasyon becerisinin gelişimini ortaya koyabilecek bir rubrik olma niteliği açısından, ilkökul eğitimi ve P4C alanında uzman görüşüne sunulmuş ve uygunluğu teyit edilmiştir.

Literatür taramasında elde edilen bulgular, bu araştırmanın rubrik çerçevesini oluşturmada temel teşkil etmiştir. Özellikle Gülen ve Yaman (2018) tarafından yürütülen çalışmadaki değerlendirme anlayışı, argümantasyon metinlerini iddia oluşturma, veri sunma, gerekçelendirme, destekleme ve karşıt görüş geliştirme gibi temel bileşenler üzerinden ele aldığı için bu araştırmanın ana çıkış noktası olarak belirlenmiştir. Gülen ve Yaman (2018), bu yaklaşım ile öğrencilerin argümantasyon sürecine katılım düzeylerini ve bilişsel yeterliklerini 0 ile 30 puan aralığında genel düzeyde değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada

kullanılan rubrik de, bu anlayışa yapısal benzerlik göstererek öğrencilerin iddia, veri ve gerekçe boyutlarındaki performanslarını temel almıştır.

Rubriğin bilimsel dayanaklarını güçlendirmek amacıyla, argümantasyon literatüründeki diğer önde gelen modeller de incelenmiştir. Erduran vd. (2004) tarafından geliştirilen “Argümantasyon Değerlendirme Rubriği”, argümanların karmaşıklık ve bütünlük düzeylerini Düzey 1’den (basit iddia) Düzey 5’e (veri, gerekçe, destek ve çürütücü içeren kapsamlı argüman) kadar sistematik biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca Venville ve Dawson (2009) tarafından Toulmin’in Argümantasyon Modeli temel alınarak oluşturulan “Argümantasyon Kalitesi Belirleme Rubriği” ise dört düzey üzerinden derecelendirme yapmaktadır. Rubrikte Seviye 4, iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve niteleyici unsurları içeren en kapsamlı argümanı temsil etmektedir. Öte yandan, Aslan ve Tekin (2015) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş 1 ile 5 puan arasındaki rubrik ise, bilişsel düzeyi ve içerik yapısı itibarıyla ilkökul öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun bulunmadığı için bu araştırmada doğrudan referans alınmamıştır.

Buna ek olarak, Kara vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin argümantasyon kalitesini belirlemek amacıyla Choi vd. (2010) tarafından geliştirilen “Argümantasyon Kalitesi Puanlama Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, argümantasyon kalitesini beş düzeyde değerlendirmekte olup, ölçekten alınabilecek puanlar 2 ile 10 arasında değişmektedir. Düşük puanlar zayıf düzeyde argümantasyon performansını, yüksek puanlar ise gelişmiş ve nitelikli argümantasyon düzeyini temsil etmektedir. Ölçek, bireylerin iddia ortaya koyma, gerekçelendirme, veriye dayalı açıklama, destekleme ve karşıt görüş geliştirme gibi temel argümantasyon bileşenlerini ne ölçüde etkili kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle söz konusu ölçek, bu araştırmada geliştirilen rubrik için kuramsal bir referans noktası oluşturmuştur.

Sonuç olarak, bu araştırmanın “Argümantasyon Becerisi Değerlendirme Rubriği” için oluşturulan çerçeve, Gülen ve Yaman’ın (2018) değerlendirme anlayışından faydalanılarak ilkökul öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun bir puanlama sistemi ile yapılandırılmıştır. Uygulamada, her bir argümantasyon metni için alınabilecek en yüksek puan 10 olarak belirlenmiş, böylece ön testte ve son testte toplam 50 puan üzerinden değerlendirme yapılması planlanmıştır. Rubriğe ilişkin detaylı bilgiler ve derecelendirme kriterleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Argümantasyon Becerisi Değerlendirme Rubriği

Öge	Puan	Açıklama
İddia (4 Puan)	4	İddia açık, net ve tartışmaya değer bir şekilde ifade edilmiş.
	3	İddia genel olarak açık, ancak bazı noktalarda netlik eksikliği var.
	2	İddia belirsiz veya birden fazla yoruma açık.
	1	İddia anlaşılmaz veya konuyla ilgisiz.
Veri (3 Puan)	3	İddiayı destekleyen güçlü ve ilgili veriler sunulmuş.
	2	İddiayı destekleyen veriler sunulmuş, ancak bazıları zayıf veya ilgisiz.
	1	İddiayı destekleyen yeterli veri sunulmamış veya sunulan veriler ilgisiz.
	0	Veri sunulmamış.
Gerekçe (3 Puan)	3	Verilerin iddiayı nasıl desteklediği açık ve mantıklı bir şekilde açıklanmış.
	2	Verilerin iddiayı nasıl desteklediği açıklanmış, ancak bazı noktalarda mantık eksikliği var.
	1	Verilerin iddiayı nasıl desteklediği yeterince açıklanmamış veya açıklama mantıksız.
	0	Gerekçe sunulmamış.

Tablo 4’te yer alan rubrik, öğrencilerin argüman oluşturma sürecindeki mantıksal bütünlüğü, kanıt kullanma düzeyini ve düşüncelerini gerekçelendirme becerilerini sistematik biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece, öğrencilerin iddia, veri ve gerekçe arasındaki ilişkiyi ne ölçüde kurabildikleri nicel olarak belirlenebilmekte, elde edilen veriler aracılığıyla argümantasyon becerilerinin gelişim süreci derinlemesine analiz edilebilmektedir. Bu yönüyle rubrik, araştırmanın uygulama aşamasında hem öğrenci performansını ölçen hem de argümantatif düşünmenin niteliğine dair ayrıntılı veri sunan işlevsel bir değerlendirme aracıdır.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Görüşme tekniği, katılımcıların yaşantılarına, düşüncelerine ve duygularına derinlemesine nüfuz ederek belirli bir olguya ilişkin öznel bakış açılarını anlamayı amaçlayan nitel bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntem, bireylerin deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymalarına olanak tanıyarak, araştırmacının ilgili durumu katılımcının perspektifinden bütüncül biçimde kavramasına imkân tanır (Patton, 2014). Görüşme tekniği, araştırmanın amacına ve veri toplama biçimine göre farklı düzeylerde yapılandırılabilir. Bu doğrultuda görüşmeler, önceden belirlenmiş soruların yöneltildiği yapılandırılmış, katılımcıya geniş ifade özgürlüğü tanıyan yapılandırılmamış ya da her iki yaklaşımın dengelendiği yarı yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilebilir (Creswell & Creswell, 2018).

Kvale (1994), görüşme sürecini temalaştırma, tasarım, görüşme, yazıya döküm, analiz, doğrulama ve raporlama olmak üzere yedi temel aşamada ele almıştır. Bu araştırmada da söz konusu yöntemin ilkeleri doğrultusunda veri toplama süreci planlanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Balcı & Eryılmaz, 2024). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın hem odak noktasıyla uyumlu veriler elde etmeyi hem de katılımcıların bireysel deneyimlerini özgür biçimde ifade etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci görüşme formu (Ek 6) toplam 17 maddeden, öğretmen görüşme formu (Ek 7) ise 15 maddeden oluşmaktadır. Formların kapsam ve dil geçerliliğini sağlamak amacıyla, ilkökul eğitimi, P4C alanı ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman iki kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, form maddelerini amaca uygunluk, kapsam yeterliği ve ölçülmek istenen yapıyı temsil etme düzeyi açısından değerlendirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, maddelerin içerik açısından uygun olduğu belirlenmiş ve gerekli görülen ifadeler üzerinde dilsel düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca formların dil ve ifade düzeyinin hedef kitleye uygunluğunu değerlendirmek amacıyla MEB’de görev yapan ve Başöğretmen unvanına sahip bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, görüşme formlarının hem kapsam hem de dil geçerliliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

2.4. SÜREÇ/UYGULAMA

Araştırma süreci gerekli yasal izinlerin alınmasından sonra başlatılmış ve yaklaşık beş ay sürmüş olup, 2025 yılı Haziran ayında sona ermiştir. Bu süreç, hazırlık, uygulama ve uygulama sonrası değerlendirme olmak üzere üç ana aşamadan oluşmaktadır ve her aşama, araştırmanın sistematik bir şekilde yürütülmesine hizmet etmiştir. Araştırmanın genel zaman çizelgesi ve aşamalara göre dağılımı, Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5: Araştırma Sürecinin Aşamaları ve Zaman Aralıkları

Aşama	Tarih Aralığı	Açıklama
Hazırlık Aşaması	07.01.2025 – 14.03.2025	Etik ve idari izinlerin alınması, öğretmen eğitimi, ölçme araçlarının hazırlanması ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi
Uygulama Aşaması	21.03.2025- 10.06.2025	Her iki gruba da ön testlerin uygulanması, deney grubunda P4C temelli uygulamaların yürütülmesi ve kontrol grubunda mevcut öğretim sürecinin sürdürülmesi, her iki gruba son testin uygulanması

Uygulama Sonrası	10.06.2025-	Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması
Değerlendirme	17.06.2025	

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma sürecinin hazırlık, uygulama ve uygulama sonrası değerlendirme olmak üzere üç ana aşamada yapılandırıldığı görülmektedir. Hazırlık aşamasında gerekli izinlerin alınması, öğretmen eğitimi ve ölçme araçlarının geliştirilmesi gibi ön çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve uygulama sonrası değerlendirme aşamalarında ise verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması yoluyla araştırma süreci tamamlanmıştır.

1. Hazırlık Aşaması

Araştırma süreci, gerekli etik ve idari izinlerin teminiyle başlatılmıştır. Bu kapsamda, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan (Ek 1) ve Bayburt İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinler (Ek 2) alınmıştır. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından uygulama sahası belirlenmiştir. Araştırma, kolay ulaşılabilir örnekleme ilkesi doğrultusunda, araştırmacının görev yaptığı okulda yürütülmüştür. Okul düzeyinde 4. sınıflar arasından, öğretmenin sürece katılma istekliliği dikkate alınarak 4/A sınıfı deney grubu olarak seçilmiş, seçimi takiben sınıf öğretmeniyle ayrıntılı görüşmeler yapılmış ve öğrenci velilerinden yazılı onay (Ek 3) alınmıştır.

Hazırlık aşamasının bir diğer önemli bileşeni, öğretmen eğitimidir. P4C alanında uzman bir akademisyen tarafından yürütülen eğitim, başlangıçta okul ortamında planlanmış olsa da çeşitli nedenlerden dolayı üniversite ortamında tamamlanmıştır. Eğitimde öğretmene P4C’nin felsefi temelleri, amaçları, oturumların aşamaları, öğrenciyle kurulacak iletişim stratejileri ve öğretmenin kolaylaştırıcı (facilitator) rolü konusunda kapsamlı bilgilendirmeler yapılmıştır. Eğitim sürecinde, öğretmenin başlangıçta uygulamaya ilişkin çekinceleri gözlemlenmiştir. Eğitim sonunda öğretmen, yaklaşımın uygulanabilirliğine dair olumlu görüş bildirmiş ve eğitimi veren uzmanın önerisi doğrultusunda uygulamalara “felsefeye ısıdırma” etkinlikleriyle başlamaya karar vermiştir. Eğitim süreci toplam 135 dakika sürmüştür.

Ders planlaması, uygulamanın hangi derslerde yürütüleceğini belirlemeye yönelik sistematik bir çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda etkinlikler fen bilimleri, insan hakları ve yurttaşlık, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe dersleri kapsamında yürütülmüştür. Her bir P4C oturumunda, ilgili derste işlenmesi uygun görülen müfredat kazanımları doğrudan ele alınmıştır. Bu yaklaşım sayesinde P4C oturumlarının mevcut müfredatla tam uyum içinde ilerlemesi ve öğrencilerin felsefi tartışmalar yoluyla derse yönelik kazanımlarını pekiştirmesi amaçlanmıştır.

Fen Bilimleri dersinde “ses kirliliğinin nedenlerini sorgulama”, “ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklama” ve “ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretme” kazanımları ele alınmıştır. İnsan hakları ve yurttaşlık dersinde ise “birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu açıklama” ve “birlikte yaşayabilmek için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu bilme” kazanımlarına odaklanılmıştır. Matematik dersinde “ölçme ve uzunluk ilişkilerini kavrama” kazanımı, sosyal bilgiler dersinde “bütçe oluşturma” ve “kaynakları israf etmeden kullanma” kazanımları, Türkçe dersinde ise “dinleme, konuşma, görsel okuma ve yazma stratejilerine ilişkin çoklu kazanımlar” üzerinde durulmuştur.

Literatürde P4C oturum planlarına ilişkin farklı aşamalandırmalar bulunmaktadır. Haynes (2002) tarafından önerilen yapılandırmaya göre P4C oturumları hazırlık ve ısınma çalışmalarıyla başlamakta, ardından uyarının sunulması, düşünme süresi, soruşturma, tartışma ve değerlendirme aşamaları izlenmektedir (Haynes, 2002: Akt., Ertuğrul, 2025). Yılmaz (2025) ise Lipman’ın önerdiği üç aşamalı uygulama düzenine yer vererek bu süreci metin temelli uyarının sunulması, soru oluşturma ve sorgulama topluluğu içinde yürütülen felsefi diyaloglar olarak ele almaktadır.

Boyras’ın (2022; 2023) çalışmalarında Robert Fisher tarafından önerilen altı aşamalı P4C oturum yapısı temel alınmıştır. Bu aşamalar; odaklanma, uyarının sunulması, düşünme zamanı, sorgulama, tartışma ve genel değerlendirme şeklinde yapılandırılmıştır. Bu yapı doğrultusunda öğrencilerin derse hazırlanması ve sınıf kurallarına uyum sağlaması, ardından düşünmeyi tetikleyecek öykü veya metinlerle sürece dâhil olmaları, metin üzerinde bireysel ve birlikte düşünme fırsatı bulmaları, fikirlerini paylaşarak tartışma yürütmeleri ve son olarak sürecin genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında da Boyras’ın (2023) çalışmalarında yer alan P4C oturum yapısı esas alınmış ancak ilkökul düzeyindeki öğrencilerin gelişim özellikleri ve bilişsel düzeyleri dikkate alınarak “sorgulama” ve “tartışma” aşamaları tek bir başlık altında bütüncül olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bu çalışmada P4C oturumları beş aşamadan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır (Ek 8). Buna göre oturumlar sırasıyla odaklanma, uyarının sunulması, düşünme zamanı, sorgulama ve tartışma, genel değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Aşağıda, bu çalışmada kullanılan P4C oturumlarının her bir aşaması açıklanmıştır.

Odaklanma (5 dakika): Bu aşama, öğrencilerin derse bilişsel ve davranışsal olarak hazırlanmasını amaçlayan başlangıç evresidir. Öğrencilerin dikkatlerini derse yönlendirmeleri, zihinsel olarak sürece geçiş yapmaları ve sınıf kurallarına uyum sağlamaları bu aşamada hedeflenmektedir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ortaya çıkaracak

kısa ve yönlendirici sorular sorabilir. Ancak bu soruların sayısı ve içeriği öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır.

Uyarının Sunulması (10 dakika): Bu aşamada öğrencilerin düşünme süreçlerini harekete geçirecek öykü ya da metinler sunulmaktadır. Metin, öğretmen ve öğrenciler tarafından uygun vurgu ve tonlamalarla birlikte okunmakta ardından metnin temel içeriği ve yapı unsurları üzerinde durularak anlaşılabilirliği sağlanmaktadır.

Düşünme Zamanı (25 dakika): Bu aşama, öğrencilerin metin üzerinde bireysel olarak düşüncelerine ve kavramları eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalarına olanak tanımaktadır. Süreç iki alt basamakta yapılandırılmıştır. İlk basamakta, “Metne Yönelik Sorular” başlığı aracılığıyla öğrencilerin metni hangi düzeyde kavradıkları kontrol edilmekte ve felsefi tartışmaya geçilmeden önce ortak bir anlam zemini oluşturulmaktadır. Metnin yeterince anlaşılmadığı durumlarda bir sonraki aşamaya geçilmemekte, gerekli açıklamalar yapılarak süreç yeniden düzenlenmektedir. İkinci basamakta ise, ele alınacak felsefi kavrama yönlendiren “Açık Uçlu Soru” yoluyla öğrencilerin varsayım üretmeleri, neden–sonuç ilişkileri kurmaları ve eleştirel çıkarımlarda bulunmaları teşvik edilmektedir. Bu süreçte öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlara ilişkin yönlendirmelere “Öğretmene Not” başlığı altında yer verilmektedir.

Sorgulama ve Tartışma (30 dakika): Bu aşamada öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları, birbirlerini dikkatle dinlemeleri, düşüncelerini gerekçelendirmeleri ve farklı bakış açılarını değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğretmen, bu süreçte tartışmayı yönlendiren ve kolaylaştıran bir rol üstlenmektedir. Tartışmalarda belirli bir yargıya ulaşma zorunluluğu bulunmamakta aksine alternatif görüşlerin ortaya çıkması ve kavramların farklı açılardan ele alınması özellikle desteklenmektedir. Bu aşamada süre esnek tutulmuştur.

Genel Değerlendirme Aşaması (10 dakika): Oturumun son aşaması olan genel değerlendirme sürecinde, oturum boyunca ele alınan düşünceler özetlenmekte, tartışma sonucunda ortaya çıkan fikirler yeniden gözden geçirilmekte ve kavramların tanımlanması yoluyla ele alınan konuların pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmelerine olanak tanınmakta, ayrıca kazanımlara yönelik sorular aracılığıyla öğrencilerin oturum süresince edindikleri bilgi, beceri ve farkındalıklar bütüncül bir biçimde değerlendirilmektedir. Bununla birlikte “Öğretmene Not” bölümünde yer alan kazanıma ilişkin sorular, öğrencilerin felsefi kavramı sorgulayıcı nitelikte yeniden ele almalarına yönelik bir geçiş basamağı olarak kullanılmaktadır. Bu aşama için süre esnek tutulmuştur.

Her bir aşama için sürelerin belirlenmiş olması, oturumun planlı ve kontrollü biçimde ilerlemesini sağlamak, dikkat dağınıklığını önlemek ve öğretmenin oturumları planlandığı

şekilde iki ders saati içerisinde tamamlayabilmesine imkân tanımak amacı taşımaktadır. Bu çalışmada izlenen P4C oturumlarının beş aşamalı yapısını, her bir aşamanın amacı, süresi ve uygulama sürecine ilişkin işleyiş özellikleriyle birlikte sunan Tablo 6'ya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6: P4C Oturumlarının Aşamaları, Amaçları, Süreleri ve İşleyişi

Aşama	Amaç	Öngörülen Süre	Açıklama
1. Odaklanma	Çocukların derse hazırlanması, rahatlaması ve sınıf kurallarına uyum sağlaması	5 dk	Öğretmen, öğrencilerin ön öğrenmelerini açığa çıkaracak sorular sorabilir ve hangi soruların sorulacağına inisiyatifle karar verebilir.
2. Uyarının Sunulması	Düşünmeyi teşvik edecek öykü veya metinlerin sunulması	10 dk	Metin, öğretmen veya öğrenciler tarafından vurgulu tonlamalarla okunur. Metnin anlaşılabilirliği sağlandıktan sonra bir sonraki aşamaya geçilir.
3. Düşünme Zamanı	Öğrencilerin metin üzerinde düşüncelerini ve eleştirel sorularla kavramları sorgulamalarını sağlamak	25 dk	İlk alt aşama: Kapalı uçlu sorularla metnin anlaşılması. İkinci alt aşama: Açık uçlu sorularla varsayım, eleştiri ve neden-sonuç ilişkilerinin sorgulanması.
4. Sorgulama ve Tartışma	Öğrencilerin fikirlerini paylaşması, birbirlerini dinlemesi ve gerekçelendirmesi	30 dk	Öğretmen tartışmayı yönlendirir, belirli bir yargıya ulaşma zorunluluğu yoktur. Alternatif görüşler üzerinde durulur ve kavramlar farklı açılardan ele alınır.
5. Genel Değerlendirme	Oturum boyunca tartışılanların özetlenmesi ve öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmesi	10 dk	Öğrenciler, tartışma sonucu ortaya çıkan fikirleri değerlendirir, kavramların tanımlanması ve tartışılan konuların pekiştirilmesi sağlanır.

Tablo 6, P4C oturumlarının beş aşamasının amaçlarını, sürelerini ve işleyiş biçimlerini ayrıntılı olarak sunmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin düşünmeye hazırlanmasından başlayarak, metin ve öyküler üzerinden eleştirel düşünme fırsatları elde etmelerine, fikirlerini paylaşmalarına ve tartışmaları değerlendirmelerine kadar sistematik bir süreci kapsamaktadır. Böylece her oturum, öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi amaçlayan planlı ve kademeli bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Veri toplama sürecinde kullanılacak ön test ve son testlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar da hazırlık aşamasında yürütülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin düzeyine uygun metinler seçilmiş ve felsefi sorgulamayı destekleyecek, ikilem içeren açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme araçlarının araştırmanın amaçlarıyla uyumlu olmasına ve öğrencilerin argümantasyon becerilerini ortaya koyabilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu sürecin ardından, geliştirilen ölçme araçlarının uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini sınamak amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulama öncesinde ölçme araçlarına son hâli verilmiştir. Araştırmanın hazırlık aşamasında yürütülen tüm süreçler, zaman aralıkları ve içerikleriyle birlikte Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7: Araştırmanın Hazırlık Aşamasına İlişkin Süreç

Aşama	Süreç	Açıklama
Etik ve İdari İzinler	07.01.2025-20.02.2025	Araştırmanın yürütülebilmesi için üniversite etik kurulundan ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli resmi izinlerin alınmasını kapsamaktadır.
Ön Test ve Son Testlerin Oluşturulması	15.01.2025-10.03.2025	Çalışmada ön test ve son testlerde kullanılmak üzere, öğrenci düzeyine uygun metinler ile felsefi sorgulamayı ve ikilem oluşturmayı amaçlayan açık uçlu soruların sistematik bir biçimde hazırlanması gerçekleştirilmiştir.
Öğretmen Eğitimi	14.03.2025	P4C yaklaşımına yönelik olarak öğretmenin kuramsal ve uygulamalı açıdan bilgilendirilmesini ve uygulamaya hazırlanmasını içermektedir.
P4C Oturumlarının Planlanması	15.01.2025-17.03.2025	P4C uygulamalarının hangi derslerde ve hangi kazanımlar doğrultusunda yürütüleceğinin belirlenmesini, buna bağlı olarak P4C oturumlarının aşamalarının, sürelerinin ve işleyiş basamaklarının planlanmasını kapsamaktadır.
Pilot Uygulama	12.03.2025-18.03.2025	Ölçme araçlarının öğrenci düzeyine uygunluğunun test edilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını kapsamaktadır.

Tablo 7’de araştırmanın hazırlık aşamasında izlenen tüm süreçler, tarih aralıkları ve içerikleriyle birlikte bütüncül bir çerçevede sunulmuştur. Tablo incelendiğinde etik ve idari izinlerin alınmasından başlayarak öğretmen eğitimi, P4C oturumlarının planlanması, ön test ve son testlerin oluşturulması ile pilot uygulama sürecinin birbirini tamamlayan bir düzen içinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu planlı ilerleme, araştırma sürecinin sistematik, kontrollü ve bilimsel ilkelere uygun biçimde hazırlanmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca hazırlık sürecinde gerçekleştirilen her aşama, uygulama sürecinin sağlıklı ve güvenilir biçimde yürütülmesine doğrudan katkı sunmuştur.

2. Uygulama Aşaması

Uygulama süreci, deney ve kontrol gruplarına ön testlerin uygulanmasıyla başlatılmıştır. Ön testlerin tamamlanmasının ardından, deney grubunda yürütülecek P4C temelli uygulamalara hazırlık amacıyla uzman tarafından bir “felsefeye giriş” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin P4C yaklaşımına, tartışma kültürüne ve felsefi düşünme sürecine uyum sağlamalarını desteklemek amacıyla planlanmış ve belirlenen tarih ve saatte sınıf öğretmeni, araştırmacı ve P4C uzmanının eş güdümlü katılımıyla yürütülmüştür. Etkinlik öncesinde öğretmenin P4C yaklaşımına yönelik bazı önyargılara sahip olduğu, ancak uzmanla gerçekleştirilen eğitim sürecinin ardından bu önyargıların büyük ölçüde ortadan kalktığı ve yöntemi derslerinde uygulayabileceğine yönelik mesleki güven kazandığı ifade edilmiştir. Öğrenciler ise oturumun başlangıcında “felsefenin ne olduğu” ve “nasıl yapılacağı” konularında belirsizlik yaşadıklarını belirtmiş ancak süreç ilerledikçe merak ve heyecan düzeylerinin arttığı, buna paralel olarak etkinliğe katılımlarının da giderek yükseldiği görülmüştür. Bu doğrultuda, uygulama aşamasına geçilmeden önce deney grubunun P4C uygulamalarına bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır hâle gelmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Oturum, “Felsefe nedir?” sorusu ile başlatılmış ve tartışma sürecine geçilmeden önce sınıf içi diyalog kuralları açıklanmıştır. Bu kapsamda, her öğrencinin düşüncesini özgürce ifade edebilmesi, konuşana saygı gösterilmesi ve oturma düzeninin bu kurallara uygun biçimde oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Uygulama sürecinde Boyraz’ın (2023) Çocuklar İçin Felsefe Öğretmen Kılavuzu’nda yer alan “Nasreddin Hoca ve Hindisi” metni uyaran olarak kullanılmıştır. Metin üzerinden yöneltilen sorular aracılığıyla öğrencilerin sorgulama yapmaları, neden-sonuç ilişkileri kurmaları ve felsefi diyaloga katılmaları desteklenmiştir. Oturum sonunda öğrencilerin P4C etkinliklerine yönelik ilgi ve meraklarının arttığı, öğretmenin ise uygulama sürecine ilişkin sorularını uzmana yönelterek bireysel geri bildirim aldığı ifade edilmiştir. Uzman, uygulama süreci boyunca gerektiğinde destek sağlamaya devam edeceğini belirtmiştir.

P4C, öğretim sürecine yalnızca felsefi bir bakış açısı kazandırmakla kalmaz, öğrencilerin müfredat kazanımlarını daha derinlemesine anlamalarını ve kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlar. Matematik dersinde ölçme ve tahmin kavramlarının ele alınması sürecinde öğrencilerin bu kavramları sorgulamaları ve neden-sonuç ilişkileri üzerine düşünceleri P4C yaklaşımıyla mümkün hale gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinde ise istek, ihtiyaç, kaynak kullanımı ve toplumsal düzen gibi konular, P4C oturumları aracılığıyla öğrenciler tarafından felsefi bir bakış açısıyla ele alınabilmektedir. Bu bağlamda P4C, müfredatla entegrasyon açısından yalnızca “ek bir etkinlik” değil, ders içeriklerini derinleştiren

ve öğrencinin bilişsel süreçlerini zenginleştiren bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla P4C'nin MEB müfredatı ile uyumu, hem müfredat kazanımlarına hizmet eden hem de öğrencilerin felsefi düşünme, eleştirel sorgulama ve iş birliği gibi becerilerini geliştiren bütüncül bir eğitim modelini mümkün kılmaktadır.

Işıklar ve Abalı-Öztürk (2022) ile Karadağ ve Yıldız Demirtaş (2018) tarafından yürütülen araştırmalar, okul öncesi müfredatı ile P4C programı çıktılarının birbirini büyük ölçüde desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, P4C'nin yalnızca felsefi düşünme becerilerini geliştiren bir etkinlik seti olmadığını, aynı zamanda Türkiye’de uygulanan eğitim müfredatı ile uyumlu olacak biçimde tasarlanabileceğini göstermektedir. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulama ve iş birliği becerileri gibi temel kazanımlar, hem P4C oturumları hem de MEB’in okul öncesi ve ilkökul müfredatındaki hedeflerle örtüşmektedir.

Kukul (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, MEB’in hedeflediği eleştirel, yaratıcı ve doğru düşünme becerilerinin geliştirilmesinde felsefeye dayalı yaklaşımların önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir. P4C yöntemi, akıl yürütme, sorgulama, kavramsallaştırma ve diyalog kurma yoluyla bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyen ve tüm derslerde uygulanabilen bir eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. P4C ile MEB ilkökul müfredatının temel ilkelerinin aynı felsefi zeminde örtüştüğü, P4C’nin müfredatta hedeflenen becerilerin kazandırılmasında işlevsel bir yöntem sunduğu ve tüm derslere entegre edilebilecek güçlü bir alternatif olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda P4C’nin müfredata uyumlu, kalıcı ve uygulanabilir bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği görülmektedir. P4C’nin müfredatla ve farklı disiplinlerle entegrasyonunun somut bir örneği olarak Kürşad öğretmen tarafından yürütülen uygulama sürecine yer verilmektedir.

Kürşad öğretmen tarafından yürütülen uygulama süreci, matematik dersi oturumları ile başlatılmıştır. Birinci oturumda matematik dersine ait “uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin yapar ve ölçerek tahminini kontrol eder” kazanımı ele alınmış ve “uzunluk algısı, eski-yeni” kavramları üzerine düşünülmüştür. İkinci oturumda “uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri açıklar ve birimleri birbirinin cinsinden yazar” kazanımı doğrultusunda çalışmalar yapılmış ve “bilmek ve değişim” kavramları temel alınmıştır. Üçüncü oturum sosyal bilgiler dersinde “kendine ait bir bütçe oluşturur” kazanımı ile “istek ve ihtiyaç” kavramları çerçevesinde yürütülmüştür. Dördüncü oturumda “çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır” kazanımı ele alınmış ve “doğa ve teknoloji” ilişkisi sorgulanmıştır. Beşinci oturum fen bilimleri dersi kapsamında “ses kirliliğinin nedenlerini sorgular, insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkilerini açıklar” kazanımı ile “ses kirliliği, haklar, duygular ve algılar” kavramları üzerinden yürütülmüştür. Altıncı oturumda ise “ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler

üretir” kazanımı doğrultusunda “ses kirliliği, teknoloji ve doğa, değişim ve gelişim” kavramları çerçevesinde çözüm önerileri geliştirilmiştir. Yedinci oturum insan hakları dersinde “birlikte yaşayabilmek için yurda ihtiyaç olduğunu açıklar” kazanımı kapsamında “toplumsal yaşam ve birliktelik, kurallar, adalet ve hakkaniyet” kavramları ele alınmıştır. Sekizinci oturumda “birlikte yaşam için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu bilir” kazanımı doğrultusunda “düzen, kural, adalet ve düzenleyici kurum” kavramları tartışılmıştır. Dokuzuncu ve onuncu oturumlar Türkçe dersi kapsamında yürütülmüş, “gülmek, ağlamak, duygu, yarar ve zarar” kavramları üzerinden konuşma ve yazma becerileri desteklenmiştir. P4C’nin uygulandığı dersler ve oturumlara ilişkin bilgiler, tarih, kazanım ve odaklanılan felsefi kavramlar ile birlikte Tablo 8’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 8: P4C’nin Uygulandığı Dersler, Oturumlar, Tarihler, Kazanımlar ve Odaklanılan Felsefi Kavramlar

Ders	Oturum	Tarih	İçerik / Kazanım	Odaklanılan Felsefi Kavram
Matematik	1. Oturum	07.04.2025-11.04.2025	M.4.3.1.3. Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder.	Uzunluk algısı-eski-yeni
Matematik	2. Oturum	14.04.2025-18.04.2025	M.4.3.1.2. Uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri açıklar ve birbiri cinsinden yazar.	Bilmek-değişim.
Sosyal Bilgiler	3. Oturum	21.04.2025-25.04.2025	SB.4.5.4. Kendine ait bir bütçe oluşturur.	İstek-ihtiyaç
Sosyal Bilgiler	4. Oturum	28.04.2025-02.05.2025	SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	Doğa ve teknoloji.
Fen Bilimleri	5. Oturum	05.05.2025-09.05.2025	F.4.5.5.1. Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular. F.4.5.5.2. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkilerini açıklar.	Ses kirliliği ve haklar-duygular ve algılar
Fen Bilimleri	6. Oturum	12.05.2025-16.05.2025	F.4.5.5.3. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	Ses kirliliği-teknoloji ve doğa-değişim-gelişim.
İnsan Hakları	7. Oturum	19.05.2025-23.05.2025	Y.4.6.1. Birlikte yaşayabilmek için yurda ihtiyaç olduğunu açıklar.	Toplumsal yaşam ve birliktelik-kurallar-adalet ve hakkaniyet.

İnsan Hakları	8. Oturum	26.05.2025-30.05.2025	Y.4.6.2. Birlikte yaşam için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu kavrar.	Düzen- kural- adalet- düzenleyici kurum.
Türkçe	9. Oturum	02.06.2025-06.06.2025	T.4.1.12.Dinleme stratejilerini uygular. T.4.3.13.Görsellere yönelik soruları cevaplar.	Gülmek- ağlamak- duygu
Türkçe	10. Oturum	09.06.2025-13.06.2025	T.4.2.2.Hazırlıksız konuşmalar yapar. T.4.4.12.Yazdıklarını paylaşır. T.4.4.21.Yazma stratejilerini uygular. T.4.3.17.Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.	Yarar-zarar.

Bu tabloda, P4C yaklaşımının hangi derslerde, hangi tarihler arasında ve kaç oturum süresince uygulandığı ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Her bir oturumda ele alınan ders kazanımları ile birlikte, öğrencilerin felsefi sorgulama sürecinde odaklandıkları temel kavramlara da yer verilmiştir. Tablo, P4C'nin farklı disiplinlere nasıl entegre edildiğini ve kazanım-kavram ilişkisinin nasıl kurulduğunu sistematik biçimde ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Uygulama süreci, 10 oturumun tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına son testlerin uygulanmasıyla tamamlanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin ön test, uygulama başlangıcı, uygulama süreci, uygulama bitişi ve son test aşamaları, uygulama içerikleri ve tarih aralıklarıyla birlikte Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9: Araştırmanın Uygulama Aşamasına İlişkin Süreç

Süreç Türü	Uygulama İçeriği	Tarih
Ön Test uygulama	Ön testlerin uygulanması	21.03.2025
Uygulama Başlangıcı	P4C oturumlarının başlangıcı (1. oturum haftası)	07.04.2025 – 11.04.2025
Uygulama Süreci	P4C oturumlarının devamı	Nisan–Haziran 2025
Uygulama Bitişi	P4C oturumlarının tamamlanması (son oturum haftası)	09.06.2025 – 13.06.2025
Son Test Uygulama	Son testlerin uygulanması	10.06.2025

Bu tabloda, araştırmanın uygulama sürecinde izlenen aşamalar ve bu aşamalara ilişkin tarih aralıkları genel hatlarıyla gösterilmektedir. P4C oturumlarının belirli bir zaman planı doğrultusunda yürütüldüğü ve sürecin ön test ile son test arasında ilerlediği görülmektedir. Tablo, uygulama sürecinin nasıl ilerlediğine dair genel bir çerçeve sunmaktadır.

3. Uygulama Sonrası Değerlendirme Aşaması

Uygulama sonrası değerlendirme aşamasında, hem öğrencilerin akademik ve düşünsel kazanımları hem de öğretmenin uygulamaya ilişkin deneyimleri sistematik olarak incelenmiştir. Bu aşamada, öğrenci ve öğretmen görüşme formları kullanılmıştır. Öğrenci görüşmeleri kapsamında, deney grubundaki 15 öğrenciyle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmelerin toplam süresi 105 dakika 14 saniye olarak kaydedilmiştir. Ancak deney ve kontrol grupları arasında denklik sağlamak amacıyla uygulanan mekanik eşleştirme yöntemi sonucunda, deney grubundan üç öğrencinin nicel veri analizine dâhil edilmemesine karar verilmiştir. Bununla birlikte bu öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmemeleri ve uygulama sürecine ilişkin olumsuz bir algı geliştirmemeleri amacıyla görüşmelere katılımları sürdürülmüştür. Bu nedenle, nitel analiz sürecine yalnızca 12 öğrenciden elde edilen görüşme verileri dâhil edilmiş ve bu öğrencilerle yapılan görüşmelerin toplam süresi 86 dakika 38 saniye olarak belirlenmiştir.

Görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür bir biçimde ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla sessiz, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış ve güven duygusunu destekleyen bir ortamda yürütülmüştür. Her görüşme birebir biçimde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeleri amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yönlendirici olmayan, açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin felsefi düşünme süreçlerini, argümantasyon becerilerini ve P4C oturumlarına ilişkin algılarını derinlemesine ortaya koymayı hedeflemiştir.

Öğretmen görüşmesi de nitel veri toplama sürecinin bir diğer bileşeni olarak birebir görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiş, öğretmenin kendisini rahat ve özgür biçimde ifade edebileceği sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir ortamda yapılmıştır. Görüşme süresi 12 dakika 42 saniye olarak kaydedilmiştir. Bu aşamada ayrıca, öğrencilerin P4C oturumlarına katılımları, düşünme ve tartışma süreçleri ile öğretmenlerin gözlemleri değerlendirilmiş ve uygulamanın etkisi, ön test–son test karşılaştırmalarıyla ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, P4C yaklaşımının sınıf ortamındaki uygulanabilirliği ve eğitimsel etkilerini bütüncül bir biçimde analiz etmeye olanak sağlamıştır. Uygulama sonrası değerlendirme sürecinde yürütülen görüşmelere ve veri toplama aşamalarına ilişkin bilgiler Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10: Uygulama Sonrası Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşmeler ve Veri Toplama Aşamaları

Katılımcı Türü	Katılımcı Sayısı	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
Öğrenci (Toplam)	15	Birebir, yarı yapılandırılmış	105 dk 14 sn
Öğrenci (Analize Dâhil Edilen)	12	Birebir, yarı yapılandırılmış	86 dk 38 sn
Öğretmen	1	Birebir, yarı yapılandırılmış	12 dk 42 sn

Bu tabloda, uygulama sonrası değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen öğrenci ve öğretmen görüşmelerine ilişkin sayısal bilgiler yer almaktadır. Görüşmelerin birebir yapılması, katılımcıların düşüncelerini daha ayrıntılı ve rahat biçimde ifade etmelerine olanak tanımıştır. Öğrenci ve öğretmen verilerinin birlikte ele alınması ise uygulamanın farklı boyutlarının değerlendirilmesini mümkün kılmıştır.

2.5. VERİ ANALİZİ

Araştırmada veri toplama araçları olarak hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak ön test ve son test metinlerini içeren “Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Testlerde yer alan metinler, araştırmacı tarafından geliştirilen puanlama rubriği doğrultusunda değerlendirilmiş ve her katılımcının puanı bu rubrik temelinde belirlenmiştir. Puanlamanın nesnelliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla değerlendirme süreci yalnızca araştırmacı tarafından değil, aynı zamanda ilkökul eğitimi ve P4C alanında uzman bir öğretim üyesinin katılımıyla yürütülmüştür. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) içsel tutarlılığa dayalı güvenilirlik yaklaşımı esas alınmıştır. Bu kapsamda güvenilirlik katsayısı, uzlaşa sağlanan ve sağlanamayan kodlar üzerinden hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %88,4 olarak belirlenmiş ve bu değerin, alan yazında kabul edilen asgari güvenilirlik düzeyi olan %70’in üzerinde olduğu görülmüştür (Aslan & Sağlam, 2017; Baltacı, 2017; Şahin & Özçelik, 2024). Uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen karşılaştırmalı puanlamalar sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel analiz için düzenlenmiştir.

Gruplar arasındaki katılımcı sayısındaki dengesizlik nedeniyle, ön test puanları esas alınarak gruplar arasında denklik sağlanmış ve her iki grupta da 12’şer katılımcının yer aldığı dengeli bir örneklem yapısı oluşturulmuştur. Bu düzenleme, nicel analiz sonuçlarının karşılaştırılabilirliğini ve yorumlanabilirliğini güçlendirmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin normallik ve betimsel istatistikler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Normallik ve Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk (p)	Ortalama	Sd
Deney	Ön Test	12	-0.668	0.208	0.685	15.66	8.80
Deney	Son Test	12	2.020	-0.747	0.042	26.00	6.16
Kontrol	Ön Test	12	-0.849	-0.283	0.200	21.58	10.09
Kontrol	Son Test	12	3.908	-1.046	0.042	22.83	5.89

Veri setine uygulanan normallik testleri sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p > .05$), ancak her iki grubun son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamadığı ($p < .05$) belirlenmiştir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerleri de son test ölçümlerinde dağılımın normalden sapma eğiliminde olduğunu desteklemektedir. Salkind'e (2010) göre grup büyüklüğünün 30'un altında olduğu durumlarda normallik varsayımı çoğu zaman sağlanamamakta ve bu tür örneklemelerde parametrik testlerin güvenilirliği azalmaktadır. Bu bağlamda klasik ANCOVA'nın varsayımları ihlal edildiğinden, parametrik olmayan bir yöntem tercih edilmiştir. Klasik ANCOVA'nın parametrik olmayan alternatifi olarak kabul edilen Quade testi, özellikle küçük örneklemelerde ve normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Field, 2013). Bu nedenle gruplar arası fark, Quade'nin sıralı ANCOVA yaklaşımı ile incelenmiştir.

Nicel analiz bulgularının ardından araştırmanın nitel kısmına geçilmiş, katılımcı görüşmeleri içerik analiziyle çözümlenmiştir Holsti (1969), içerik analizini iletilerin belirli özelliklerini nesnel ve sistematik biçimde sınırlandırarak anlamlı sonuçlara ulaşmayı sağlayan bir teknik olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada içerik analizi, katılımcı görüşmelerinden elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Analiz süreci, Şahin ve Özçelik'in (2024) içerik analizine yönelik önerdiği prosedürler doğrultusunda yürütülmüştür.

Görüşmeler, öğrenciler ve öğretmenle birebir olarak gerçekleştirilmiş ve verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış, öğrencilerin ve öğretmenin ifadeleri olduğu gibi korunmuş, yalnızca anlam bütünlüğünü bozmayan sınırlı dilsel düzenlemeler yapılmıştır. Yazıya aktarılan metinler daha sonra katılımcı doğrulaması kapsamında öğrencilere ve öğretmene sunulmuş, her bir katılımcıdan ifadelerin kendi beyanlarını doğru biçimde yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Tüm katılımcılar metinleri inceleyerek aktarımların doğru olduğunu belirtmiş, böylece veri geçerliği ve araştırmanın etik güvenirliliği güçlendirilmiştir.

Transkriptlerin doğrulanmasının ardından veriler ayrıntılı biçimde incelenmiş, araştırma sorularıyla ilişkili anlamlı ifadeler belirlenerek veri azaltma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu ifadelerden hareketle kodlar tamamen veriye dayalı, tümevarımsal bir yaklaşımla oluşturulmuş ve kodların tanımlarını içeren bir kodlama cetveli hazırlanmıştır. Kodlama süreci sonrasında benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş, alt temaların kavramsal bütünlüğü değerlendirilerek üst düzey temalar yapılandırılmıştır. Tema oluşturma aşamasında doyum noktasına ulaşıldıktan sonra temalar tümdengelsel bir yaklaşımla yeniden gözden geçirilmiş, temaların araştırma sorularıyla uyumlu, açık, anlaşılır ve verilerin bütününe kapsayıcı olmasına özellikle dikkat edilmiştir (Şahin & Özçelik, 2024).

Analiz sürecinin geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla, araştırmacının oluşturduğu kod birimleri her bir öğrencinin verdiği anlamlı cümleler üzerinden belirlenmiştir. Bu kodlar, ilkökul eğitimi ve P4C alanında uzman bir bağımsız değerlendirici tarafından ham verinin rastgele seçilmiş %50'si üzerinden yeniden kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman'ın (1994) içsel tutarlılık yaklaşımı doğrultusunda hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %87 olarak belirlenmiştir. Uyuşmazlık bulunan noktalar üzerinde görüş birliği sağlanarak nihai tema ve alt tema yapısı kesinleştirilmiştir. Son olarak, bulguların inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla temalar, katılımcı ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece içerik analizine ilişkin tüm aşamalar şeffaf, sistematik ve bilimsel bir çerçevede tamamlanmıştır.

2.6. ARAŞTIRMANIN İÇ VE DIŞ GEÇERLİLİĞİ

Araştırmanın iç geçerliliği, nicel araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmada da temel bir ön koşul olarak ele alınmıştır. Fraenkel vd. (2012), iç geçerliliği bağımsız değişkenlerin ve kontrol edilemeyen bazı faktörlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileriyle doğrudan ilişkili bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada iç geçerliliği tehdit edebilecek unsurların en aza indirilmesine özen gösterilmiştir. Deneysel araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan iç geçerlilik tehditleri arasında denek kaybı, katılımcı özellikleri, olgunlaşma süreci, zaman faktörü, yöntem farklılıkları, test etkisi, katılımcı tutumları ve uygulayıcıya bağlı değişkenlikler yer almaktadır.

Bu araştırmada denek kaybına bağlı bir tehdit söz konusu olmamıştır. Tüm öğrenciler hem ön test hem de son teste eksiksiz olarak katılmıştır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrenciler, araştırmaya dâhil edildikleri ilk koşullarda sürece katılmış ve herhangi bir dış müdahaleye maruz bırakılmamıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve akademik başarı düzeyleri açısından benzer özellikler taşıdığı

belirlenmiştir. Bu bulgu, bireysel farklılıklardan kaynaklanabilecek iç geçerlilik tehditlerinin minimize edildiğini göstermektedir.

Veri toplama aracı olarak zorluk düzeyi ve ölçütler açısından birbirine denk beş farklı metinden oluşan ön test ve son testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının aynı testleri eş zamanlı olarak yanıtlaması, test etkisine bağlı iç geçerlilik tehditlerinin kontrol altına alınmasını sağlamıştır. Araştırma süresince deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden alınan bilgiler ve yapılan planlı informal görüşmeler, uygulamanın doğal seyrinde ilerlediğini, herhangi bir beklenmedik durumun yaşanmadığını göstermiştir. Bu durum, zaman faktörüne bağlı geçerlilik tehditlerinin ortadan kaldırıldığını desteklemektedir.

Deney grubundaki uygulamalar doğal sınıf ortamında yürütülmüş, araştırmacı sürece doğrudan müdahale etmemiştir. Böylece uygulayıcı farklılıklarından kaynaklanabilecek iç geçerlilik tehditleri en aza indirilmiştir. Yöntem etkisini kontrol altına almak amacıyla deney grubunda her hafta belirlenen derslerde P4C oturumları uygulanmış, kontrol grubunda ise öğretmen mevcut müfredat doğrultusunda ders işlemiştir. Araştırmacı her iki grubun da planlara uygun biçimde süreci yürütmesini takip etmiş, ancak kontrol grubuna herhangi bir yönlendirme yapmamıştır. Bu bağlamda yöntem etkisinin tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmasa da sürecin büyük ölçüde standartlaştırıldığı söylenebilir.

Bununla birlikte, ön test sonuçları, Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu'nda kontrol grubu lehine bir ortalama puan farkı ortaya koymuştur. Bu farkın nedenlerini detaylı biçimde incelemek amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, kontrol grubu öğretmenin 1. sınıftan itibaren aynı öğrenci grubu ile çalıştığını ve derslerinde sistematik olarak dikte ve gerekçelendirme temelli yazma etkinliklerine yer verdiğini, öğrencilerin düşüncelerini nedenleriyle birlikte ifade etmelerine özel önem gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubu öğretmeni ise okulda görev yaptığı ilk yılını sürdürmekte ve öğrencilerle yalnızca üçüncü ayında ders yapmaktadır. Derslerinde daha çok sözel becerilere odaklandığını belirtmiştir. Bu bulgular, gruplar arasında araştırma öncesinde mevcut pedagojik geçmiş ve öğretim tarzı farklılıklarının, öğrencilerin argümantasyon becerilerinde başlangıç düzeyinde farklılıklara yol açtığını göstermektedir. Söz konusu durum, Campbell ve Stanley (1963)'in deneysel araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden faktörlerden biri olarak tanımladığı seçim yanlılığı (selection bias) kapsamında değerlendirilebilir (Kılıç & Tonga, 2022). Seçim yanlılığı, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta eşdeğer olmaması durumunda ortaya çıkar ve bağımsız değişkenin etkisiyle karıştırılabilecek ön koşul farklılıklarını beraberinde getirir. Bu nedenle, ön testte kontrol grubunun daha iyi performans göstermesi, gruplar arasında mevcut olan öğretimsel deneyim

farklarından kaynaklanan bir iç geçerlilik tehdidi olarak değerlendirilmiş ve bulguların yorumlanmasında bu faktör dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, veri analizinde ön test puanları kovaryant olarak kullanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrenciler aynı yaş düzeyine sahip olup benzer sosyo-ekonomik çevrelerden gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri açısından da iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin olgunlaşma düzeylerinden kaynaklanabilecek iç geçerlilik tehditlerinin araştırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Nitel veri toplama sürecinde gerçekleştirilen öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak amacıyla ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme metinleri katılımcılara tekrar okutularak doğrulama süreci tamamlanmıştır. Katılımcı doğrulaması yoluyla elde edilen bu teyit, araştırma verilerinin etik ilkelere uygun biçimde güvenilirliğini güçlendirmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara titizlikle uyulmuş, katılımcı gizliliği korunmuştur.

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Bayburt il sınırlarında yer alan taşıma merkezli on bir ilkokulda öğrenim gören toplam 192 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilen çalışma örnekleme, aynı okulun iki farklı şubesinde öğrenim gören 27 4. sınıf öğrencisinden meydana gelmektedir. Veri analizine dâhil edilen öğrenci sayısı ($n=24$), ulaşılabilir evrenin yaklaşık %12,5'ini temsil etmektedir. Ulaşılabilir evrendeki öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin genel olarak düşük ve birbirine benzer olduğu, öğrencilerin ise çoğunlukla ilçe merkezinde, kentin kenar mahallelerinde ya da köylerde ikamet ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler açısından örneklem grubundaki öğrenciler ile evrendeki diğer öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığından, örneklemden elde edilen bulguların evrene genellenebilir olduğu ifade edilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda veri toplama araçlarından elde edilen verilere ilişkin istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgular için yapılan yorumlara yer verilmiştir.

3.1. YAZILI ARGÜMANTASYON DEĞERLENDİRME FORMU'NA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu'ndan elde edilen verilere ilişkin betimsel bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu'na İlişkin Betimsel Bulgular

Grup	n	Ortalama			Sd	
		Ön Test	Son Test	Erişi Puanı	Ön Test	Son Test
Deney	12	15.66	26.00	10.34	6.41	6.26
Kontrol	12	21.58	22.83	1.25	10.05	5.89

Tablo 12 incelendiğinde grupların ön test ve son test puanlarının arasında bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla ön test ve son testlerden elde edilen veriler öncelikle Wilcoxon İşaretli Sıralar testiyle çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Grupların Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-2.984*	.003
	Pozitif Sıra	11	7.00	77.00		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif Sıra	5	5.8	29.00	-.357*	.721
	Pozitif Sıra	6	6.17	37.00		
	Eşit	1				

*Negatif sıralara dayalı

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu'ndan aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-2.984$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre P4C yaklaşımına dayalı öğretimin yazılı argümantasyon

becerilerini arttırmada anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($z=-.357$; $p>.05$). Dolayısıyla kontrol grubunda yapılan öğretimin yazılı argümantasyon becerilerini arttırmada bir etkisi bulunamamıştır. Grupların karşılaştırılmasında ise elde edilen veriler Man Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Ön Test ve Son Test Verilerine İlişkin Man Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test	Deney	12	10.17	122.00	44.00	.106
	Kontrol	12	14.83	178.00		
Son Test	Deney	12	15.13	181.50	40.50	.067
	Kontrol	12	9.88	118.50		

Tablo 13 incelendiğinde deneysel işlem başlamadan önce grupların ortalama puanları arasında bir fark olduğu görülse de Man Whitney U testi sonuçları bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir (U: 44.00, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunun deney grubuna göre yazılı argümantasyon düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Son test puanlarına ilişkin yapılan Man Whitney U testi sonuçları da gruplar arasında var olan ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir (U: 40.50, $p>.05$). İstatistiksel olarak her ne kadar anlamlı farklılık olmasa da ön test puanlarında var olan puan farkı, son test puanlarına etkisi dolayısıyla bir ara değişken olarak incelenmesini gerektirmiştir. Bu nedenle araştırmada son test puanları için gruplar arası fark, Quade'nin ANCOVA analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'de sunulmaktadır.

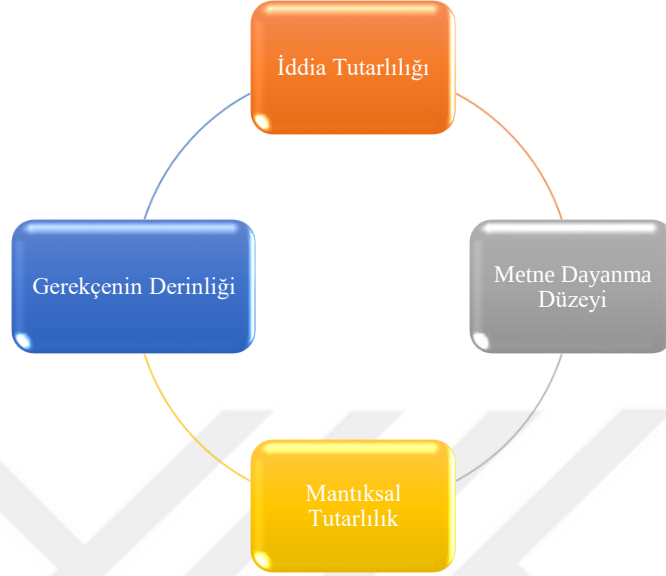
Tablo 15: Ön Test ve Son Test Bağlamında Quade's ANCOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Partial Eta ²
Düzeltilmiş Model	334.479	1	334.479	13.569	.001	.381
Sabit	.000	1	.000	.000	1.00	.000
Grup (Deney-Kontrol)	334.479	1	334.479	13.569	.000	.381
Hata	542.300	22	24.650			
Toplam	879.779	24				

Quade's ANCOVA analizi sonucunda, ön test puanlarının etkisi kontrol altına alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,22)} = 13.569$, $p < .05$). Bu bulgu, P4C yaklaşımına dayalı eğitimin, öğrencilerin yazılı argümantasyon becerilerini kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Kısmi eta² değeri ise bu etkinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

3.2. DENEY GRUBU YAZILI ARGÜMANTASYON DEĞERLENDİRME FORMU'NDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney grubunun yazılı argümantasyon gelişimi, değerlendirme formlarına dayalı içerik analiziyle incelenmiş, elde edilen temalar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3: Argümantasyon Değerlendirme Formlarına İlişkin Bulgular

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin ön testten son teste geçişte iddia tutarlılığı alanında gelişim gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca, gerekçenin derinliği, metne dayanma düzeyi ve mantıksal tutarlılık alanlarında da ilerleme kaydettikleri söylenebilir. Bu bulgular, nicel bulgularla uyumlu örnekler sunmaktadır.

Deney grubunun yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin P4C uygulamaları sayesinde iddia kurma, gerekçe geliştirme ve metne dayalı akıl yürütme becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Ön testte iddialar genellikle kişisel gözlem ve sezgi düzeyinde kalmış, bağlama tam oturmamıştır. Örneğin, Asuman ön testte “Karanlık fabrikalarda robotlar çalışmamalı” derken iddia ile gerekçe arasındaki bağ gevşekti, Aysel’in ön testteki kısa ifadesi “Çünkü çalışma ortamımız düzensiz olursa dikkatimiz dağılır” iddianın bağlama yeterince oturmadığını göstermektedir. Son testte ise iddia tutarlılığı belirgin biçimde artmıştır. Asuman, “Kiko doğup büyüdüğü yerde yaşamalı” diyerek karakterin durumu ve bağlamla uyumlu bir iddia geliştirmiş, Aysel ise süreç ve fiziksel olgulara gönderme yaparak iddiasını somutlaştırmıştır: “Çünkü taşı seçsem üstünde buharlaşırdı... sünger onu çekerse hava soğuyunca tekrar salıverse belki olabilir.”

Ön testte gerekçelerin yüzeysel ve metinden kopuk olduğu görülmüştür. Örneğin, Celal “Çünkü gemilerin buz ona avantaj sağladığı için” gibi kısa ve muğlak bir açıklama sunarken, Emel “Çünkü katı bir deniz olsa orada yüzülmez, gemiler hızlıca gidemez” ifadesi ile sürece

dayalı kısmi bir gerekçe üretmiştir. Son test olarak kullanılan formlarda ise gerekçe derinliği artmıştır. Celal; “Çünkü sünger onu içine çekip güneşin ısısından kurtarabilir” diyerek metindeki koruma ve işlev boyutuna bağlamış, Emel ise “Çünkü taşlar çok sıcak olur ve Dudi yok olur, süngerin altına geçer, damla arkadaşlarını çağırır.” biçiminde ardışık metin öğelerini gerekçeye entegre etmiştir. Nuran’ın son testte dile getirdiği “Çünkü Zeynep her zaman doktora gidiyor ama diğer insanlarla empati kurmalı. Örneğin, sokakta bir kadın ve çocuğu var. Çocuğu hasta ancak annesi maddi imkânsızlıklar nedeniyle doktora gidemiyor. Bu nedenle empati kurmalı, düşünmeli ve her durumda doktora gidilemeyeceğini fark etmeli.” şeklindeki ifadesi, öğrencinin empati ve sağlık temelli gerekçelendirme yapabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencinin yalnızca bireysel sağlık kararlarını değil, aynı zamanda sosyal ve durumsal koşulları da dikkate alan çok boyutlu bir düşünme geliştirdiğini göstermektedir.

Ön testte metne dayalı argüman üretmenin sınırlı olduğu görülmüştür. Öğrenciler çoğunlukla kendi gözlemleri veya sezgilerine dayalı gerekçeler üretmişlerdir. Örneğin, Seda ön testte “Sıvı halin sunduğu kolay hareket imkânı” gibi sezgisel bir açıklama yapmıştır. Son testte ise öğrenciler gerekçelerini doğrudan metin öğelerine dayandırmıştır. Seda, “Taşı seçmelidir. Çünkü süngeri seçerse sünger onun içine çekebilir” diyerek metindeki risk ve fayda durumunu gerekçeye dahil etmiştir. Asuman’ın son testteki “Kiko tehlikeli alanlarda yaralanabilir. Doğup büyüdüğü yerde ailesi var” ifadesi, karakter ve bağlam öğelerinin gerekçeye eklenmesiyle metne dayalı akıl yürütmenin geliştiğini göstermektedir. Sevgi, ön testte fiziksel gözlemlerden yola çıkarken, son testte “Sünger güneşten koruyabilir, Dudi yağmur yağdırabilir çünkü bir buluttur” diyerek metnin öğelerini gerekçeye entegre etmiştir.

Ön testte mantıksal tutarlılığın çoğunlukla sınırlı kaldığı söylenebilir. Murat, ön testte “Burak. Çünkü oyuncakların durumunu ve bilinçli olmalı” ifadesiyle yüzeysel bir gerekçe sunmuştur. Son testte mantıksal tutarlılık genel olarak artmıştır. Yücel, ön testte “Gemilerin suya batması. Buz kırıcı makineler” gibi sezgisel açıklamalar verirken, son testte “Taşı seçmelidir. Çünkü süngeri seçerse sünger onu çeker ama taş onu üstünde tutar” diyerek iki seçenekli karşılaştırma ve nedensel değerlendirme yapmıştır. Şule, ön testte yüzeysel bir risk ifadesi verirken, son testte karakterin duygusal durumunu gerekçelendirerek mantıksal bağına güçlendirmiştir: “Doğup büyüdüğü yerde yaşamalı. Çünkü özgür yerde korkar ve ürker ve ağlar.”

Deney grubunun öntest yanıtları, iddianın bağlamla zayıf ilişkilendirildiğini, gerekçelerin yüzeysel kaldığını ve metne dayalı referansların sınırlı olduğunu göstermektedir. P4C uygulamaları sonrasında ise öğrencilerin gerekçelendirme biçimlerinde belirgin bir gelişim gözlenmiştir. Öğrenciler, iddialarını daha sık metindeki unsurlara dayandırmış, neden-sonuç

ilişkilerini daha açık biçimde kurmuş ve iddia ile gerekçe arasındaki uyumu güçlendirmiştir. Bu gelişim öğrenci ifadelerinde açık biçimde görülmektedir. Asuman, son testte iddiasını metindeki bağlama dayandırarak “Kiko’nun ailesi var, bu yüzden yalnız değil” ifadesini kullanmış; Celal “Sünger korur” diyerek gerekçesini doğrudan nesnenin işleviyle ilişkilendirmiştir. Emel ise “Süngerin altında olunca zarar görmez” ifadesiyle iddia ve gerekçe arasındaki ilişkiyi daha açık bir neden–sonuç çerçevesinde kurmuştur. Nuran’ın “Herkes her zaman doktora gidemez, empati yapmalı” şeklindeki açıklaması ise sosyal ve durumsal boyutların dikkate alındığını göstermektedir. Buna karşılık Murat’ın yanıtlarında, gerekçelerin sınırlı kaldığı ve uygulama süreci boyunca belirgin bir derinleşmenin gerçekleşmediği görülmüştür.

3.3. ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞMELERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve sınıf içi etkileşimlerini daha bütüncül biçimde anlamak amacıyla nitel verilere başvurulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmanın ikinci alt problemi olan “Çocuklar için felsefe oturumlarını deneyimleyen öğretmen ve öğrenciler bu süreci nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. P4C oturumlarının uygulama sürecine dair deneyim, algı ve değerlendirmeler nitel açıdan ortaya konmuştur.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiş ve belirli tema ve alt temalar altında yapılandırılarak Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4: Öğretmen ve Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Şekilde 4’de görüldüğü gibi P4C uygulamalarının öğrencilerin düşünsel katılım, argümantasyon ve eleştirel düşünme, sosyal etkileşim ve günlük yaşam ile eğitim uygulamaları gibi çok boyutlu deneyimlerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin

argümantasyon becerilerinin düşünsel katılım ve sosyal etkileşimle birlikte geliştiği anlaşılmaktadır.

Her tema kapsamında öğrencilerin deneyimlerine ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir. Alt temalar ve kodlar aracılığıyla bulgular daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin P4C uygulamalarından edindikleri deneyimlerin ve bu deneyimlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

3.3.1. Felsefeyi Anlama ve Düşünsel Katılım

Alt tema olarak “Felsefe nedir?” belirginleşmektedir. Öğrenciler felsefeyi düşünme, tartışma ve kendini ifade etme süreci olarak tanımlamışlardır. Nuran, “Felsefe; düşünce, kendini ifade etmedir” sözleriyle felsefeyi bilişsel ve ifade temelli bir etkinlik olarak görmektedir. Sevgi’nin “Felsefe; düşünmek, tartışmak, fikirleri ifade etmektir” ifadesi ve Elif’in “Felsefe bazı şeyler hakkında yorum yapmak, tartışmaktır” sözleri, öğrencilerin felsefeyi aktif bir düşünme pratiği olarak algıladıklarını göstermektedir.

Alt tema olarak “Filozof kimdir?” öğrenci ifadelerinde somutlaşmaktadır. Yasemin, “Felsefeyi temsil eden, felsefeyi anlatan kişiye filozof denir” derken, Elif “Filozof felsefe yapan kişidir” ifadesini kullanmıştır. Yücel’in “Filozof, tartışan ve savunan kişidir” sözleri, filozofun gerekçelendiren ve savunan bir düşünsel özne olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin filozofu edilgen değil, düşünsel sürece aktif katılan bir figür olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Alt tema olarak “Neden felsefe yapmalıyız?” öğrencilerin deneyimleriyle anlam kazanmaktadır. Seda, “Felsefeden önce bir sorunun tek bir yanıtı olduğunu düşünüyordum ama felsefeyle birlikte tek bir doğrunun olmadığını fark ettim” sözleriyle düşünsel dönüşümünü ifade etmiştir. Celal ise “Tek bir doğrusu olmayan sorular olduğu için düşüncelerimizi ifade etmemiz yetiyor” diyerek felsefenin özgür bir düşünme alanı sunduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler, felsefenin öğrenciler için baskıdan uzak ve katılımcı bir öğrenme zemini oluşturduğunu göstermektedir.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin felsefeyi bilgi aktarmaya dayalı bir alan olarak değil; düşünmeyi, tartışmayı ve katılımı merkeze alan bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin felsefeye ve filozofa ilişkin tanımları, felsefi düşüncenin etkin bir zihinsel süreç olarak içselleştirildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda P4C uygulamalarının, öğrencilerin felsefeye ilişkin kavramsal farkındalıklarını güçlendirdiği ve düşünsel katılımı destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğu söylenebilir.

3.3.2. Argümantasyon ve Eleştirel Düşünme

Alt tema olarak “Felsefe yapma deneyimi” öğrenci anlatılarında belirgin hâle gelmektedir. Celal, “Bir fikre katılmadığımda neden katılmadığımı söyleyebiliyorum” derken, Seda “Artık sadece ‘katılmıyorum’ demiyorum, nedenini söylüyorum” ifadesiyle argümantasyon sürecini deneyimlediğini ortaya koymuştur. Bu görüşler, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirme konusunda daha bilinçli hareket ettiklerini göstermektedir.

Alt tema olarak “Düşünce gelişimi” öğrenci ifadelerinde kendini göstermektedir. Murat, “Eskiden fikrimi değiştirmezdim ama şimdi mantıklı gelirse değiştiriyorum” derken, Şule “Arkadaşlarımın düşünceleri bazen benimkinden daha mantıklı olabiliyor” ifadesiyle düşünsel esneklik kazandığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Alt tema olarak “Felsefe yapma arzusu” öğrenci söylemlerinde açıkça görülmektedir. Asuman, “Felsefe derslerinin devam etmesini isterim çünkü kendi fikirlerimi rahatça söylüyorum” diyerek sürecin sürmesine yönelik isteğini dile getirmiştir. Yasemin’in “Felsefe dersleri çok eğlenceliydi, yine yapmak isterim” sözleri ve Emel’in “Keşke hep felsefe yapsak” ifadesi, öğrencilerin felsefeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Bu tema altında elde edilen bulgular, P4C uygulamalarının öğrencilerin argümantasyon becerilerini güçlendirdiğini ve düşüncelerini gerekçelendirme konusunda farkındalık kazandırdığını göstermektedir. Öğrencilerin fikirlerini değiştirebilmeye açık hâle gelmeleri, eleştirel düşünmenin geliştiğine işaret etmektedir. Ayrıca felsefe yapma isteğinin doğrudan ifade edilmesi, sürecin öğrenciler için motive edici ve anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.3. Sosyal Etkileşim ve İşbirliği

Alt tema olarak “İfade ve iletişim becerileri”, öğrenci deneyimleriyle desteklenmektedir. Elif, “Eskiden pek konuşmazdım ama şimdi daha fazla konuşuyorum” ifadesiyle felsefi tartışmalar sürecinde sözlü katılımının arttığını belirtmiştir. Yasemin ise “Kimseden utanıp sıkılmadan içimdekileri anlatabilmeyi öğrendim” sözleriyle kendini ifade etme konusunda yaşadığı gelişimi dile getirmiştir. Bu durumu öğretmen bakış açısından destekleyen Kürşad Hoca, “Kendilerini ifade ediyorlar. Sene başında soru sorsanız çocuklar kendini ifade ederken çekinirlerdi. Müdür sınıfa girdiği için çekinceleri daha da artardı. Ama şu an sınıfa girip bir soru sorsanız, hepsi kendini rahat bir şekilde ifade edebilir. Öğrencilerin sözel becerileri oldukça gelişti. Düşüncelerini gerekçelendirebiliyorlar artık.” sözleriyle öğrencilerin kendilerini ifade etme ve gerekçelendirme becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemlediğini belirtmiştir. Ayrıca Celal’in “İtiraz etmeyi ya da fikrinizin neden öyle olduğunu

açıklamayı öğrendim” ifadesi, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirerek ifade edebildiklerini ortaya koymaktadır.

Alt tema olarak “Arkadaşlık ve sosyalleşme”, öğrenci anlatılarında görünür hâle gelmektedir. Murat, “Arkadaşlarımın fikrini desteklemek dostluğumuzu geliştirdi. Benim fikrimi desteklemeleri ise arkadaşlarımın hep yanımda olacağı düşüncesine sevk etti” sözleriyle felsefi tartışmaların arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Emel ise “Fikirleri tartışmak eğlenceli ve güzeldi. Bizi daha iyi arkadaş yaptı.” ifadesiyle bu sürecin öğrenciler arasındaki sosyal bağları güçlendirdiğini dile getirmiştir. Bu durumu öğretmen gözlemiyle destekleyen Kürşad Hoca, “Mesela sınıfta kız öğrencilerinden bir tanesi, diğer kız arkadaşları tarafından dışlanıyordu. Oyun oynanırken onu ayırıyordular, o katılmıyordu. Onun fikirlerini önemsemiyorlardı. Ama süreçten sonra, tartıştıklarından sonra ne yapıyor? Bu dışlanan öğrencimiz diğer arkadaşlarına katılıyor veya karşı çıkıyor, gerekçelendiriyor. Böylelikle de aralarındaki sosyal iletişim arttı ve artık baktığımız zaman beden eğitim derslerinde veya teneffüslerde birlikte oynamaya başladıklarını gördüm” sözleriyle, P4C uygulamalarının öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirdiğini ifade etmiştir.

Bu bulgular, P4C uygulamalarının yalnızca bilişsel gelişimi desteklemekle sınırlı kalmadığını göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ifade ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve arkadaşlık ile sosyalleşme düzeylerini güçlendirdiği görülmektedir. Bu süreçte öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilmiş ve akranlarıyla daha nitelikli etkileşimler kurabilmiştir. Böylece sınıf ortamında işbirliğine dayalı, güvenli ve destekleyici bir etkileşim iklimi oluşmuştur.

3.3.4. Günlük Yaşam ve Eğitim Uygulamaları

Alt tema olarak “Felsefe hayatın neresinde?”, öğrencilerin aktarımlarıyla açıklık kazanmaktadır. Seda, “Ablamla bir konu hakkında konuşurken bana mantıklı gelmeyen düşüncelerini saygılı bir şekilde tartıştık” ifadesiyle felsefi düşünmenin aile içi iletişimde nasıl kullanıldığını ortaya koymuştur. Nuran ise “Arkadaşımla yaşadığım bir sorunu felsefeyle (konuşarak) çözdüm” sözleriyle felsefi düşünmeyi günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde kullandığını belirtmiştir. Emel’in “İtiraz etmeyi günlük hayatımda da yapıyorum artık” ifadesi, öğrencilerin tartışma ve gerekçelendirme becerilerini okul dışı bağlamlara taşıyabildiklerini göstermektedir. Yasemin’in “Ailemle de felsefe yapmaya başladım” sözü ile Asuman ve Aysel’in derste tartışılan konuları aileleriyle evde de tartışmaya devam ettiklerini belirtmeleri, felsefi düşünmenin farklı sosyal ortamlarda sürdürülebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin felsefi düşünmeyi yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı tutmadıklarını ve günlük yaşamlarına aktarabildiklerini göstermektedir.

Alt tema olarak “Eğitime filozofça bakan öğretmen”, öğretmen görüşlerinde belirgin biçimde yansımaktadır. Kürşad Hoca, “Ders başarısı düşük öğrencilerin yorum yapabilme gücü arttı” ifadesiyle P4C uygulamalarının tüm öğrencilere hitap eden kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca “Bu sürece öğrencilerimizin katılımı çok iyiydi. Hiç beklemediğim öğrenciler çok fazla katıldılar. Ders başarıları düşük olan öğrenciler bunlar” sözleriyle, felsefi tartışmaların öğrencilerin derse katılımını artırdığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin öğrencileri akademik başarı düzeylerine göre değil, düşünme ve ifade etme potansiyelleri üzerinden değerlendirdiğini ve filozofça bir öğretmen yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

Öğretmenin görüşleri, P4C uygulamalarının yalnızca ayrı bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda mevcut derslerin işlenişine entegre edilebileceğini de ortaya koymaktadır. Kürşad Hoca, “İletişim becerileri, sosyal becerileri ve gerekçelendirerek konuşma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum” diyerek bu becerilerin farklı derslerde de gözlemlendiğini belirtmiştir. “Felsefe dersi yapmıyoruz ama birinin söylediğini, diğeri gerekçelendirerek karşı çıkabiliyor” ifadesi, felsefi düşünmenin müfredat kapsamında yer alan derslerin işlenişine doğal bir biçimde dâhil edilebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda P4C uygulamalarının, öğretim sürecini destekleyen ve dersleri düşünmeye dayalı hâle getiren bir yaklaşım sunduğu söylenebilir. Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin felsefi düşünmeyi hem günlük yaşamlarına aktarabildiklerini hem de farklı derslerde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenin filozofça yaklaşımı, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, gerekçelendirebildikleri ve farklı bağlamlara taşıyabildikleri bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Bu yönüyle P4C uygulamalarının, sınıf ortamını yaşamla ilişkili ve anlamlı bir düşünme alanına dönüştürdüğü değerlendirilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma kapsamında P4C yaklaşımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisi deneysel bir desen çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sürecinde, müfredata entegre edilmiş P4C uygulamaları deney grubunda 10 hafta boyunca yapılandırılmış biçimde yürütülmüştür. Uygulamanın etkililiği nicel ve nitel verilerle değerlendirilmiştir.

Nicel analizler kapsamında gerçekleştirilen Quade's ANCOVA sonuçlarına göre, ön test puanlarının etkisi kontrol altına alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Elde edilen kısmi η^2 değerinin yüksek düzeyde olması, P4C yaklaşımına dayalı eğitimin öğrencilerin yazılı argümantasyon becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, müfredata entegre edilen P4C uygulamalarının öğrencilerin argüman oluşturma, gerekçelendirme ve düşüncelerini yapılandırma becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Nicel bulgular, araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerle de desteklenmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin “Felsefeyi Anlama ve Düşünsel Katılım” teması kapsamında felsefeyi düşünme, tartışma ve kendini ifade etme süreci olarak algıladıklarını, “Argümantasyon ve Eleştirel Düşünme” teması çerçevesinde fikirlerini gerekçelendirme, karşıt görüşleri değerlendirme ve düşüncelerini yeniden yapılandırma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra “Sosyal Etkileşim ve İşbirliği” teması altında öğrencilerin iletişim, ifade ve etkileşim becerilerinin güçlendiği, “Günlük Yaşam ve Eğitim Uygulamaları” teması bağlamında ise felsefi düşünmenin günlük yaşama aktarıldığı ve öğretmenin filozofça yaklaşımının öğrenme sürecini desteklediği ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, müfredata entegre edilmiş P4C uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı argümantasyon becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin fikirlerini gerekçelendirme, düşüncelerini yapılandırma ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydedilmiştir. Bu gelişim, P4C uygulamalarının öğrenme sürecine katkı sunduğunu ve öğrencilerin aktif katılımını desteklediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, P4C yaklaşımının ilkökul düzeyinde uygulanabilir ve etkili bir öğrenme yaklaşımı olduğunu ortaya koyması açısından önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada P4C yaklaşımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisi, nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, P4C uygulamalarının öğrencilerin argüman oluşturma, gerekçelerini yapılandırma ve farklı bakış açılarını değerlendirme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Nicel analizlerde, ön test puanlarının etkisi kontrol altına alındığında elde edilen sonuçlar, P4C uygulamalarının deney grubu lehine anlamlı bir gelişimle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğrenci görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerle de desteklenmekte, deney grubundaki öğrencilerin tartışma süreçlerinde daha tutarlı ve mantıksal argümanlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmada nicel bulguların ilk analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymaması, örneklem büyüklüğü, uygulama süresinin sınırlılığı ve grupların başlangıç düzeylerindeki farklılıklar bağlamında ele alınmalıdır. Nitekim ön test sonuçlarında kontrol grubu lehine ortaya çıkan puan farkı, grupların uygulama öncesinde eşdeğer bir başlangıç düzeyine sahip olmadığını göstermektedir. Ön test etkisi denetim altına alındığında gerçekleştirilen Quade's ANCOVA sonuçları ise, deney grubundaki öğrencilerin yazılı argümantasyon becerilerinde anlamlı bir gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ilk nicel analizlerde anlamlılık düzeyine ulaşamamasının P4C uygulamasının etkililiğinden ziyade, grupların başlangıç düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklandığını düşündürmektedir.

Ön test puanlarında ortaya çıkan bu farklılığın nedenlerini daha iyi anlayabilmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, gruplar arasındaki farklılıklara ilişkin önemli ipuçları sunmuştur. Kontrol grubu öğretmeni, 1. sınıftan itibaren aynı öğrenci grubuyla çalıştığını, süreç boyunca yazılı anlatım ve dikte çalışmalarını sistematik biçimde yürüttüğünü ve öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etmelerine özellikle önem verdiğini belirtmiştir. Buna karşılık deney grubu öğretmeni, öğrencilerle kısa süredir birlikte olduğunu ve derslerde daha çok sözel ifade becerilerine odaklandığını ifade etmiştir. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı düşünme ve gerekçelendirme becerilerinin, P4C uygulamasından bağımsız olarak önceki öğretim yaşantılarıyla desteklenmiş olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla ön testlerde ortaya çıkan puan farkı, yalnızca bireysel öğrenci özellikleriyle değil, öğretmen uygulamaları ve sınıf içi öğrenme kültürüyle de ilişkilidir.

Nicel bulguların nitel verilerle birlikte değerlendirilmesi, P4C uygulamalarının öğrencilerin argümantasyon becerilerine katkısını daha bütüncül biçimde ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşmeleri ve sınıf içi gözlemler, deney grubundaki öğrencilerin düşüncelerini daha yapılandırılmış biçimde ifade etmeye başladıklarını, iddia-gerekçe ilişkisini kurmada daha

bilinçli davrandıklarını ve farklı bakış açılarını değerlendirme konusunda daha istekli hâle geldiklerini göstermektedir. Bu durum, P4C'nin etkisinin yalnızca ölçme araçlarıyla elde edilen puan artışlarıyla sınırlı olmadığını aynı zamanda öğrencilerin düşünme, gerekçelendirme ve akıl yürütme süreçlerinde nitel bir dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Alan yazında da P4C uygulamalarının kısa süreli çalışmalarda nicel açıdan sınırlı, ancak nitel açıdan derin ve anlamlı etkiler üretebildiği vurgulanmaktadır.

P4C ve argümantasyon becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Anderson vd. (1997), Costello (1997) ve Buechner (2024) gibi araştırmalar, felsefi tartışma ortamlarının öğrencilerin gerekçeli düşünmesini, karşıt görüşleri değerlendirmesini ve bilişsel esneklik kazanmasını sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada P4C oturumlarına katılan öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirme, karşıt görüşleri tanıma ve fikirlerini yeniden yapılandırma süreçlerinde göstermiş oldukları gelişim, literatürde belirtilen bu etkilerle büyük ölçüde tutarlıdır. Özellikle Walker vd. (2013) erken yaşlarda uygulanan P4C programlarının argümantasyon becerilerine olumlu etkilerini ortaya koyması, mevcut araştırmanın deney grubundaki gelişim eğilimleriyle doğrudan örtüşmektedir. Bu bulgular, P4C'nin yalnızca ifade becerilerini değil, aynı zamanda düşünme, ilişkilendirme ve mantıksal bağlantı kurma süreçlerini de desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, ilkökul düzeyinde argümantasyon becerilerinin geliştirilebilir olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir. Şahin Kalyon ve Taşar'ın (2020) çalışmasında, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel düzeyde argüman ve iddia üretebildikleri, ancak çürütme ve destekleme gibi daha üst düzey argümantasyon bileşenlerinde sınırlılıklar yaşadıkları rapor edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da ilkökul öğrencilerinin argümantasyonun temel bileşenlerini kullanabildiğini, ancak bu becerilerin öğretmen rehberliği ve planlı sınıf içi uygulamalarla geliştirilebileceğini göstermektedir. Özcan'ın (2021) sosyobilimsel konular üzerinden yürüttüğü çalışma ile ilkökul düzeyinde argümantasyon çalışmalarının sınırlı olduğuna yönelik vurgular da mevcut araştırmanın alan yazına sunduğu katkıyı desteklemektedir.

Bu çalışmada P4C uygulamaları, bağımsız ve müfredattan kopuk etkinlikler olarak değil; ilkökul öğretim programlarıyla uyumlu biçimde, planlı ve eş zamanlı olarak yapılandırılmıştır. Uygulama süreci boyunca Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik ile insan hakları derslerine ait kazanımlar esas alınmıştır. P4C oturumları, öğretim programında ilgili kazanımların öngörüldüğü zaman dilimlerine denk gelecek şekilde planlanmıştır. Bu yönüyle P4C, müfredatın hedeflediği kazanımları destekleyen bir öğretim aracı olarak ele

alınmıştır. Öğrencilerin belirlenen öğrenme çıktılarının sorgulama, gerekçelendirme ve diyalogik tartışma yoluyla kazandırılması amaçlanmıştır. Bu yaklaşım, Reznitskaya ve Anderson'ın (2006) argümantasyonun diyalogik ve yapılandırılmış sınıf etkileşimleri yoluyla geliştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Argümantasyonun öğretim sürecine bütüncül biçimde dâhil edilmesi, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirme, karşıt görüşleri değerlendirme ve fikirlerini yeniden yapılandırma süreçlerini doğal bir öğrenme bağlamı içinde deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Benzer biçimde, Yıldırım'a (2022) göre eğitim ortamlarında argümantasyonun sistematik ve amaçlı biçimde öğretim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve rasyonel akıl yürütme yetkinliklerini de güçlendiren temel bir öğretim bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Topping ve Trickey'in (2007) çalışmaları da felsefenin çocukluk döneminden itibaren müfredata entegre edilmesinin, çocukların eleştirel düşünme ve argümantasyon becerilerini anlamlı biçimde güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Topping & Trickey, 2007: Akt., Yılmaz, 2025). Bu yönüyle mevcut araştırmada P4C'nin farklı disiplinlerin kazanımlarıyla bütünleştirilerek uygulanması, literatürde vurgulanan müfredatla uyumlu öğretim yaklaşımlarıyla paralellik göstermektedir.

P4C'nin argümantasyon becerisine etkisini doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın ilgili literatüre destekleyici bir katkı sağladığını göstermektedir.. Değirmenci Toraman ve Kılıç'ın (2024) 2008-2024 yıllarını kapsayan kapsamlı tez incelemesinde bu konuya ilişkin doğrudan bir çalışmanın bulunmadığının rapor edilmesi, bu araştırmanın özgün değerini daha da artırmaktadır. İkinci olarak, araştırmanın ilkökul 4. sınıf düzeyinde yürütülmesi, erken yaşlarda argümantasyon becerisinin gelişimine ilişkin literatürde yer alan önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Üçüncü olarak, hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanılması, P4C'nin etkisinin çok boyutlu biçimde değerlendirilmesine olanak tanımış ve çalışmanın bilimsel güvenilirliğini artırmıştır. Son olarak, P4C uygulamalarının sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüş olması, yaklaşımın sınıf ortamında uygulanabilirliğini ve öğretmenler tarafından etkili biçimde hayata geçirilebileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Bu araştırmanın Türkiye bağlamındaki önemi de ayrıca vurgulanmalıdır. Boyraz'ın (2024) PISA ve TIMSS değerlendirmelerine ilişkin analizlerinde, Türk öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme ve mantıksal akıl yürütme gibi üst düzey becerilerde uluslararası ortalamaların altında kaldığı belirtilmektedir. Bu bulgular, mevcut eğitim yaklaşımının üst düzey bilişsel becerileri geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu araştırmada P4C uygulamalarının argümantasyon becerileri üzerinde sağladığı gelişim, Boyraz'ın işaret ettiği

eksikliklere yönelik somut bir pedagojik çözüm önerisi sunmaktadır. P4C'nin sorgulamaya, gerekçelendirmeye ve eleştirel düşünmeye dayalı yapısı, Türkiye'nin ulusal ve uluslararası değerlendirmelerdeki başarı düzeyini artırmaya yönelik potansiyel bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma P4C'nin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerilerini geliştirmede etkili bir öğrenme yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, P4C'nin öğretim programının hedefleriyle çelişen değil aksine bu hedefleri derinleştiren bir öğretim aracı sunduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, P4C'nin ilkokul düzeyinde müfredatla uyumlu biçimde uygulanabileceğini ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyebileceğini ortaya koyarak alan yazına önemli bir katkı sunmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada, P4C yaklaşımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisi nicel ve nitel boyutlarıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara, eğitim politikalarını şekillendiren karar vericilere ve gelecekte benzer çalışmalar yürütmeyi planlayan araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmadan elde edilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

- P4C oturumlarının süresi ve sıklığının artırılması önerilebilir. Daha uzun süreye yayılmış ve düzenli aralıklarla yürütülen oturumların, öğrencilerin argümantasyon becerilerindeki gelişimi daha belirgin hâle getirmesi beklenebilir.
- P4C uygulamalarının farklı ders alanlarına yaygınlaştırılması önerilebilir. Yaklaşımın fen, hayat bilgisi, matematik ve Türkçe gibi derslerde uygulanmasının, öğrencilerin derslere özgü diğer becerilerini farklı bağlamlara transfer etmelerine yardımcı olması beklenebilir.
- P4C yaklaşımının öğretim programlarına entegre edilmesi düşünülebilir. Eleştirel düşünme, iletişim ve sorgulama gibi 21. yüzyıl becerilerini güçlendiren bu yaklaşımın müfredata dâhil edilmesinin, öğrencilerin bu becerileri geliştirmesine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.
- Öğretmenlere yönelik ulusal ölçekte sürekli ve kapsamlı P4C eğitimi sunulması önerilebilir. Hizmet içi eğitimlerin süreklilik ve nitelik açısından güçlendirilmesinin, yaklaşımın etkili ve yaygın biçimde uygulanmasına destek olabileceği düşünülmektedir.

- Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklem grupları kullanılması önerilir. Farklı sosyoekonomik bölgelerden ve daha büyük ğrenci gruplarından elde edilecek verilerin, çalışma bulgularının genellenebilirliğini artırabileceği öngörülmektedir.



KAYNAKÇA

- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Abdul Razak, K. (2022). Impact of philosophy for children and its challenges: A systematic review. *Children*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (p4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 757448)
- Akan, R., & Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4C) program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kaygı*, 21(2), 560-592. doi.org/10.20981/kaygi.1090736
- Akbaba, A., & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160. <https://doi.org/10.17755/esosder.41522>
- Akbıyık, C., & Ay, G. K. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1–18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/article/101781>
- Akdemir, S. (2024). Philosophy for children and thinking skills. In A. C. Atmaca Aksoy & H. Koc (Eds.), *Current studies in educational disciplines-2024* [E-book version]. https://www.isres.org/books/education%20science%201227-2_29-12-2024_01-01-2025.pdf
- Akçay, B. (2019). *STEM etkinliklerinin anaokuluna devam eden 6 yaş çocukların problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 553760)
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015a). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27, 17–28.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015b). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 394850)
- Akkoçaoğlu Çayır, N. (2021). *Öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2015). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97–133. <https://doi.org/10.17569/tojq.91449>
- Al-Kindi, N. S., & Al-Mekhlafi, A. M. (2017). The practice and challenges of implementing critical thinking skills in Omani post-basic EFL classrooms. *English Language Teaching*, 10(12), 116–127. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p116>
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesini etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Alkan, V. (2023). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı ve P4C uygulamaları. A. Yazıcıoğlu & Ö. Sadi (Eds.), *İlkokulda çocuklarla felsefe eğitimi (P4C) ve uygulamaları* (ss. 27–30). Eğiten Kitap.

- Altun, E., & Özsevgeç, T. (2016). 2005–2015 yılları arasında argümantasyon üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2581341>
- Anagün, Ş. S., & Duban, N. (Eds.). (2014). *Fen bilimleri öğretimi içinde* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kâmil ve P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 255–291). New York: Longman. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239236.pdf>
- Arslan, G., & Tüysüz, M. (2023). Hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen sosyo bilimsel konuların 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, fene karşı tutumlarına ve argümantasyon seviyelerinin gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 104–118. <https://doi.org/10.30703/cije.1170029>
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(62), 33–50. <https://doi.org/10.9761/JASSS7219>
- Aslan, S., & Tekin, N. (2015). Laboratuvar uygulamalarını argümantasyon tabanlı bilim öğrenme rapor formatına göre raporlaştırmanın kavramsal anlamaya ve modsal betimleme kullanımına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 73–97. <https://doi.org/10.17556/jef.08506>
- Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşleri. *Educational Academic Research*, 48(1), 1–13. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.903618>
- Aydın, E., & Toran, M. (2023). Erken çocuklukta bilişsel becerilerin değerlendirilmesi: Yaklaşımlar, yöntemler ve sınırlılıklar. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 219–243. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202372525>
- Backman, Y., Gardelli, T., Gardelli, V., & Strömberg, C. (2019). Beyin yaralanması geçiren kişiler için felsefi diyaloglar yoluyla grup argümantasyonunun geliştirilmesi. *Journal of Rehabilitation*, 32(4), 107-123. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1681377>
- Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of Philosophy for Children (P4C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1–15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>
- Bayat, M., Banihashem, S. K., & Noroozi, O. (2022). İşbirlikçi akıl yürütme stratejilerinin ilkökul öğrencilerinin tartışmacı karar verme becerilerini geliştirmedeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 115(6), 349–358. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2155602>
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve tartışmaya olan isteklerine etkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 555–577. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1478896>
- Boyras, C. (2019). *İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 604901)

- Boyraz, C. (2022). Sosyal Bilgiler öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamaları. İçinde Y. Değirmenci, C. Çevik & Kansu (Eds.), *İlkokullarda uygulama temeli sosyal bilgiler öğretimi* (1. basım, ss. 71–91). Nobel Yayınları.
- Boyraz, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education (EJE)*, 6(2), 127–144. <https://doi.org/10.32433/eje.1152712>
- Boyraz, C. (2023). *Çocuklar için felsefe: Öğretmen kılavuzu*. Sadık Uygun Yayınları.
- Boyraz, C. (2024). Türkiye’de ilkököl öğretim programlarını çocuklar için felsefe bağlamında yeniden düşünmek. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 280–294. <https://doi.org/10.69643/kaped.1520686>
- Boyraz, C., & Ayday, Y. (2024). Investigation of the Effect of Philosophy for Children Approach on Listening Comprehension of Fourth-Grade Primary School Students. *European Journal of Education Studies*, 11(11), 927–943. <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i11.5707>
- Buechner, J. (2024). Teaching critical thinking skills and philosophy to adolescents. *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines*. Advance online publication.
- Bulkis, I., Tahir, M., & Sakir, G. (2025). The EFL teachers’ implementation of 6C skills (Critical Thinking, Creativity, Collaboration, Communication, Citizenship, and Character) of 21st century skills. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 5(2), 262–273. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline3927>
- Büyükalın Filiz, S., & Işiker, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde argümantasyona dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(30), 546–556. <https://doi.org/10.26449/sss.1251>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canpolat, T., & Ergun, S. N. (2024). Okul öncesi ve sınıf eğitiminde Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamaları. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1–11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojef/article/1501280>
- Castleberry, J. B., & Clark, K. M. (2020). Expanding the facilitator’s toolbox: Vygotskian mediation in Philosophy for Children. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 40(2), 44–58. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1183>
- Cavagnetto, A. R., Hand, B., & Norten-Meier, L. (2010). Negotiating the inquiry question: A comparison of whole class and small group strategies in grade five science classrooms. *Research in Science Education*, 41(2), 193–209. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9152-y>
- Ceylan, M. & Aksoy, N. (2025). Çocuklar için felsefe uygulamaları yoluyla ilkököl öğrencilerinin sosyal değerleri edinimlerinin desteklenmesi. *Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(2), 2008–2033. <https://doi.org/10.37217/tebd.1640808>
- Chen, H., Lewis, H. ve Myhill, D. (2021). Eleştirel akıl yürütmeyi teşvik etmek: İlkokulun ilk ve orta yıllarında tartışma becerisini geliştirmek. *Australian Journal of Language and Literacy* 44(2) , 46–61. <https://doi.org/10.1007/BF03652072>
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>

- Cin Şeker, Z. (2022). Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: Çocuklar için Felsefe (P4C). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 98–122. <https://doi.org/10.47615/issej.1094455>
- Cirit Gül, A., Apaydın, Z., Çobanoğlu, E. O., & Tağrikulu, P. (2018). Fen öğretiminde Toulmin argümantasyon modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi: Örnek etkinlikler. *Türkiye Bilimsel Araştırma Dergisi*, 3(2), 103–120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/958776>
- Costello, P. J. M. (1996). Learning to philosophise and to argue: A thinking skills programme for children. *Analytic Teaching*, 17(1), 48. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/651>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. baskı). SAGE Publications.
- Cross, D. I., Taasobshirazi, G., Hendricks, S., & Hickey, D. T. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, 30(6), 837–861. <https://doi.org/10.1080/09500690701411567>
- Çalışkan Akçetin, N. (2023). Eğitim, felsefe ve P4C. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 59–91. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1344093>
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 51–60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335715>
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28–35. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/72773/erken-cocukluk-doneminde-dusunme-becerilerinden-planlama-ve-derin-dusunmenin-gelistirilmesi>
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Dedeoğlu, H., & Polat, İ. (2021). 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilkököl öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 207–220. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351263>
- Değirmenci Toraman, K., & Kılıç, F. (2024). Türkiye’deki çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2008-2024). *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 94-117. <https://doi.org/10.24315/tred.1513501>
- Demir, M. (2022). *Acodesa metodu ile tasarlanan Geogebra destekli öğrenme ortamında ortaokul öğrencilerinin üçgenler konusundaki matematiksel akıl yürütmelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 791159)
- Demiral, Ü. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme ve bilgi düzeyleri açısından incelenmesi: GDO örneği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 380262)
- Demiral, S. (2022). Erken çocukluk döneminde felsefe aracılığıyla yeni pedagoji. *Antropoloji*, (43), 50-62. <https://doi.org/10.33613/antropolojidergisi.1027047>
- Demirci Güler, M. P. (Ed.). (2017). *Fen bilimleri öğretimi: Yaklaşımlar ve kazanımlar doğrultusunda uygulama örnekleri içinde* (1. baskı). Pegem Akademi.

- Demirel, O. E. (2022). 6. sınıf “madde ve ısı” ünitesine yönelik ortak bilgi inşa modeli uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 762589)
- Demirel, T. (2017). Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 485615)
- Demirkol, S. & Anılan, H. (2024). Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisi çalışmalarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(1), 32-45. <https://doi.org/10.52797/tujped.1485137>
- Demirtaş, B., Oğuz, Y., Üredi, L., & Akbaşlı, S. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 235–245. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43729>
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2006). *Filozof çocuk: Çocuklarla felsefe konuşmaları* (8. bs.). Pan Yayıncılık.
- Dirican, R. (2022). Çocuklarla felsefenin eleştirisi. *Temaşa: Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (17), 48–62. <https://doi.org/10.55256/temasa.1024858>
- Darmawansah, D., Rachman, D., Febiyani, F., & Hwang, G.-J. (2024). ChatGPT-supported collaborative argumentation: Integrating collaboration script and argument mapping to enhance EFL students’ argumentation skills. *Education and Information Technologies*, 30(3), 3803–3827. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12986-4>
- Doğan, A., & Yıldırım Sır, H. K. (2022). Development of primary school fourth-grade students' fraction calculation strategies through the argumentation method. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(2), 254–264. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i2.20511>
- Duban, N. (2014). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı. Ş. S. Anagün & N. Duban (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi içinde* (ss. 221–240). Anı Yayıncılık.
- Duman, E. Z., Kadioğlu, S., Parmaksız, M., Bulut, F., Akman, E., Şişman, B., Uysal, G., Akkaya, L., & Ateşocak, Ö. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli kapsamında ortaöğretim felsefe grubu alan becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 543–570. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308823>
- Duman, D., & Koç, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve uygulama düzeyleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(2), 66–83. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1461361>
- Duschl, R., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39–72. <https://doi.org/10.1080/03057260208560187>
- Dündar, A. (2025). *İlkokulda çocuklar için felsefe uygulayıcılarının deneyimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 962494)
- Ecevit, T., Balcı, N., Yıldız, M., & Sayan, B. (2021). İlkokul düzeyindeki araştırma-sorgulama, argümantasyon ve STEM temelli uygulamalarının tematik içerik analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1100–1129. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957395>

- el Majidi, A., Janssen, D., & De Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102576>
- Eldstål Ahrens, L. (2024). *Learning to argue in primary school: A sociocultural study of group discussions with argumentative tasks* (Unpublished doctoral dissertation, University of Gothenburg, Sweden). <http://hdl.handle.net/2077/81250>
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Dergisi*, 7(1), 85–103. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256505>
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla Felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 501662)
- Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2007). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. Springer.
- Erduran, S., Özdem, Y., & Park, J.-Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: A journal content analysis from 1998–2014. *International Journal of STEM Education*, 2, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0020-1>
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915–933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Ertuğrul, S. (2025). *Hayat bilgisi dersinde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının öğrencilerin sosyal katılım becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 943342)
- Faize, F. A., Husain, W., & Nisar, F. (2017). A critical review of scientific argumentation in science education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 14(1), 475–483. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80353>
- Fettahlıoğlu, P. (2013). Argümantasyona dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımları. Ekici, G., & Güven, M. (Eds.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (ss. 158–198). Pegem Akademi.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading*, 35(2), 67–73. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00164>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw Hill. https://saochhengpheng.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyun-how_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_-mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf
- Frey, B. B., Ellis, J. D., Bulgren, J. A., Hare, J. C., & Ault, M. (2015). Development of a test of scientific argumentation. *Electronic Journal of Science Education*, 19(4), 1–18. https://www.researchgate.net/publication/275891283_Development_of_a_test_of_scientific_argumentation
- Fuentealba, C. (2011). The role of assessment in the student learning process. *Journal of Veterinary Medical Education*, 38(2), 157–162. <https://doi.org/10.3138/jvme.38.2.157>
- Georgakakis, C. (2021). Philosophy for children and logic-based therapy. *Journal of Philosophical Spectrum*, 8(1), 53–70. <https://doi.org/10.46707/jps.8ii.135>

- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. London: Education Endowment Foundation. <https://scispace.com/pdf/philosophy-for-children-evaluation-report-and-executive-2pty49vwd0.pdf>
- Gönül, L. (2013). *Çocuklar için Shakespeare ile felsefe: Atinalı Timon*. ODTÜ Yayıncılık.
- Green, L. (2016). Facilitation is no mere technical skill: A case study of a small group of 'different' students. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 36(1), 63–75. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1139/945>
- Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 41–64. <https://doi.org/10.5840/teachphil200730141>
- Gregory, M., Haynes, J., & Murriss, K. (Eds.). (2017). *Routledge çocuklar için uluslararası felsefe el kitabı*. Routledge.
- Gülen, S., & Yaman, S. (2018). Fen-teknoloji-mühendislik ve matematik eğitimi entegreli argümantasyon metinlerinden oluşan ürün dosyalarının değerlendirilmesi. *Journal of STEAM Education: Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1–16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/615378>
- Güler, O., & Şengül, A. A. (2023). Argumentation-based learning and P4C approach: A seventh-grade study on socio-scientific issues. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 457–481. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1334782>
- Güner, Ö. (2023). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin 21. yüzyıl yeterliliklerine, yansıtıcı düşünme becerilerine ve argümantasyon algılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 782119)
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2004). *Eleştirel düşünme* [E-kitap sürümü]. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Elestireldusunme_0.pdf
- Güvenç, E., & Güney, M. (2024). Erken çocukluk döneminde felsefe ve değerler eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 40, 37–53. <https://doi.org/10.20875/makusobed.1482578>
- Hafizoğlu, A., & Bahar, M. (2020). Türkiye'de 2009–2019 yılları arasında yayımlanan ilkökul ve ortaokul düzeyinde fen eğitiminde argümantasyon konulu lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 155–175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1183569>
- Halim, H. A., Hamzah, M. I., & Zulkifli, H. (2024). A systematic review on the formative assessment practice in teaching and learning in secondary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(2), 1173–1183. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26187>
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları* (Analiz, Sayı 272). Ankara, Türkiye: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). <https://setav.org>
- Hasançebi, F., & Muslu, E. (2021). Öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı bilim öğrenme yaklaşımını yapılandırmacı öğrenme ortamının nitelikleri açısından değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 360–377. <https://doi.org/10.17556/erziefd.763914>
- Hasnunidah, N., Susilo, H., Al Muhdhar, M. H. I., & Suwono, H. (2020). The contribution of argumentation and critical thinking skills on students' concept understanding in

- different learning models. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(1), 80–91. <https://doi.org/10.53761/1.17.1.6>
- Hiğde, E., & Aktamış, H. (2023). Araştırma-sorgulamaya ve argümantasyona dayalı öğretimin argümantasyon, araştırma-sorgulama ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 160–175. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1073144>
- Iordanou, K., & Rapanta, C. (2021). “Tartış Benimle”: Tartışma Becerilerini Geliştirme Yöntemi. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 631203. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203>
- Işıklar, S., & Abalı-Öztürk, Y. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>
- İnam, A., & Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: Bir metasentez çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1). <https://doi.org/10.34137/jilses.584642>
- İşcan, A., & Şara, E. (2018). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 76–105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/article/491722>
- Kal, M. S. (2024). *Yapay zekâ doğal dil işleme robotu ile yürütülen argümantasyon sürecinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 871167)
- Kalkınma Bakanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019–2023)*. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf
- Kalyon, D. Ş., & Taşar, M. F. (2020). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 39–71. <https://doi.org/10.33692/avasyad.643598>
- Kara, S., Yılmaz, S., & Kınır, S. (2020). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon kalite düzeylerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1253–1267. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3785>
- Karadağ, F., & Yıldız Demirtaş, V. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19–40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23–37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/article/62112>
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39–49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karakuş, C. (2019). Okul öncesi eğitim programı kazanımlarında düşünme becerilerinin yeri. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(48), 6053–6061. <https://doi.org/10.26449/sss.1839>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (2. basım). Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 537665)
- Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen eğitimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89–100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/article/855999>
- Kaytancı, F., & Yazıcıoğlu, A. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve çocuklarla felsefe eğitimi (P4C) uygulamaları. Yazıcıoğlu, A., & Sadi, Ö. (Eds.), *İlkokulda çocuklarla felsefe eğitimi (P4C) ve uygulamaları* (ss. 59–74). Eğiten Matbaacılık.
- Kazıman Eb Vahab, M., Zülkifli, H., & Abdul Razak, H. (2022). Çocuklar için felsefenin etkisi ve zorlukları: Sistematik bir inceleme. *Children*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Kılıç, C., & Tonga, Z. (2022). Deneysel araştırmalarda iç geçerlik: Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631–2661. <https://doi.org/10.17152/gefad.950775>
- Kılıç, S. (2017). Nezaket. Ş. Işık (Ed.), *Okulda pozitif psikoloji uygulamaları* içinde (1. baskı, ss. 316–351). Pegem Akademi.
- Kırkıcı, K. A., & Topal, B. (2019). Okul öncesi ve ilkököl sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve onamsız öğrenme ortamları tercihlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1626–1648. <https://doi.org/10.26466/opus.598991>
- Kilby, B. (2025). Philosophy for/with children: A meta-analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 12(1), 26–38. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.1.703>
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150–170. <https://doi.org/10.17755/esosder.00089>
- Koleza, E., Metaxas, N., & Poli, K. (2017, February). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin argümantasyon yeterliliği: Bir vaka çalışması. Paper presented at CERME 10 Conference, Dublin, Ireland.
- Kökten, H. (2022). Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminde diyalogun önemi. *Beytülhikme: An International Journal of Philosophy*, 12(4), 1077–1097. <https://doi.org/10.29288/beytuhikme.65686>
- Krummenauer, J., Gutensohn, F., Aichele, J., Emhart, M., & Kuntze, S. (2022). Argumentation based on statistical data at the very beginning of primary school: Evidence from two empirical studies. In C. Fernández et al. (Eds.), *Proceedings of the 45th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 75–82). PME.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260. https://www.tc.columbia.edu/faculty/dk100/faculty-profile/files/Kuhn_Udell_2003_Thedevelopmentofargumentskills.pdf
- Kuhn, D., & Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90–104. <https://doi.org/10.1080/13546780600625447>

- Kulkul, Y. (2022). *İlköğretim 3. sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniveristesi, İstanbul, Türkiye.
- Kurtuldu, B. (2019). Douglas Walton'ın argüman biçimleri yaklaşımı [Douglas Walton's argumentation schemes approach]. *Felsefe Arkivi - Archives of Philosophy*, (51). <https://doi.org/10.26650/arcp2019-5111>
- Kutru, Ç. (2022). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) destekli STEM eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin 21. yy becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 709759)
- Küçüköner, Y. (2018). *Argümantasyon temelli kavramsal değişim metinlerinin ve bu metinlere dayalı animasyonların 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konularını anlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Lafcı-Tor, D. (2023). Türkiye'de Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 703–740. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1347085>
- Larrain, A., Singer, V., Strasser, K., Howe, C., López, P., Pinochet, J., Moran, C., Sánchez, Á., Silva, M., & Villavicencio, C. (2021). Argumentation skills mediate the effect of peer argumentation on content knowledge in middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 736–753. <https://doi.org/10.1037/edu0000619>
- Lazarou, D., Erduran, S., & Sutherland, R. (2017). Argumentation in science education as an evolving concept: Following the object of activity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 51–66. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.05.003>
- Liman, S., & Batı, K. (2025). Argümantasyona dayalı sosyobilimsel durum temelli fen öğretiminin öğrencilerin argümantasyon kalitesi ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 243–262. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1791341>
- Lukáč, S. (2025). Development and assessment of students' argumentation skills in mathematics teaching. *Journal of Physics: Conference Series*, 3037, 012019. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/3037/1/012019>
- Macedo, A. P. (2011). *The development of children's argument skills* (Doctoral dissertation). Royal Holloway, University of London. <https://pure.royalholloway.ac.uk/ws/files/4073040/2011macedoap.pdf.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). https://yahyacavusgorengortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/17/09/746912/dosyalar/2020_12/04180457_21._yy_og_pro.pdf?CHK=f85676fe40c8efd5efa8d57fca5201b6
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *K12 beceri geliştirme programının çalışmaları başladı*. Ankara, Türkiye: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://www.meb.gov.tr/k12-becerigelistirme-programinin-calismalari-basladi/haber/25766/tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2024). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2024–2028 stratejik planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting ‘teacher proof’ texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63–78. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- OECD. (2019). *OECD çevresel performans incelemeleri: Türkiye 2019*. Paris, France: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/tr/publications/reports/2019/02/oecd-environmental-performance-reviews-turkey-2019_g1g9a7ee/653318da-tr.pdf
- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528–549. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936413.pdf>
- Omar, M. S., & Awang, M. I. (2023). The learning environment as a predictor of higher order thinking skills. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(1), 395–402. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.23959>
- Onur, F. (2023). Çocuklar için hangi felsefe? P4C (Çocuklar İçin Felsefe)’ye metafelsefi bir bakış. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 92–112. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1321623>
- Orhan, A., Demir, B., Çil, H., & Kölemen, E. B. (2025). MEB-UNICEF güncellemesi ve Türkiye Yüzyılı Maarif modeli kapsamında okul dışı öğrenme ortamları üzerine analiz. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 20–41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4757179>
- Özcan, E. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konular bağlamında gerçekleştirilen sosyobilimsel konu temelli öğretimin etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 678360)
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 375349)
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Publications.
- Peker, E. A., Apaydın, Z., & Taş, E. (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: İlköğretim 6. sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 79–100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1716215>
- Petek Boyacı, N., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145–173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *Mixed methods reader*. Sage Publications.
- Pritchard, M. (2018). *Philosophy for children*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/children>
- Pritchard, M. (2022). Philosophy for children. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2022 ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/children/>

- Quade, D. (1967). Rank analysis of covariance. *Journal of the American Statistical Association*, 62(320), 1187–1200. <https://doi.org/10.2307/2283769>
- Reznitskaya, A., & Anderson, R. C. (2006). Analyzing argumentation in rich, natural contexts. *Informal Logic*, 26(2), 175–198. <https://doi.org/10.22329/il.v26i2.442>
- Salkind, N. J. (2015). İstatistikten nefret edenler için istatistik. In H. Çuhadaroglu (Çev. Ed.), *İstatistikten nefret edenler için istatistik* (ss. 141). Pegem Akademi.
- Sarıgöz, O. (2023). Teaching the 21st century learning skills with the critical thinking technique based on the argumentation method. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(1), 196–212. <https://doi.org/10.29329/epasr.2023.525.9>
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133–158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Sarioğlu, E. (2023). *Argümantasyon destekli kavram karikatürlerinin ilkökul öğrencilerinin kavramsal anlayışları, argüman kurma becerileri ve fene yönelik tutumları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 823946).
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377–407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629>
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 235–260. <https://doi.org/10.1080/09500690500336957>
- Skoumios, M. (2022). Developing primary school students' abilities to evaluate the evidence of written scientific arguments. *Science & Education*, 32, 1139–1164. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00352-0>
- Soncu, A. G., & Ünal, C. (2018). Toulmin'in argümantasyon modeli ve siyasal argüman analizi. In K. Güran Yiğitbaşı & A. G. Soncu (Eds.), *Siyasal dilin satır arası* (ss. 213–248). Çizgi Yayınevi.
- Sapient Think. (2023, October 4). The role of philosophy in critical thinking and problem solving. *Sapient Think*. <https://www.planksip.org/the-role-of-philosophy-in-critical-thinking-and-problem-solving/>
- Su, M. (2022). Din eğitiminde çocuklar için felsefe (P4C): İmkânlar ve sınırlılıklar. *Din ve Bilim – Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 75–86. <https://doi.org/10.47145/dinbil.1087100>
- Süküt, E., & Oğuz Namdar, A. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ile yapılandırılmış argümantasyona dayalı Besinlerimiz ünitesindeki argümanları ve derse ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 285–315. <https://doi.org/10.33400/kuje.1247602>
- Şahin, A., & Özçelik, F. C. (2024). Nitel araştırmalarda veri analizi. In Ö. Baş & B. Gök (Eds.), *Nitel araştırma pratikleri: Eğitimciler için* (1. baskı, pp. 308–330). Pegem Akademi.
- Şahin, E. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri derslerindeki akademik başarılarına etkisi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(38), 111–121. https://turansam.com/wp-content/uploads/2020/08/TURAN-SAM_38.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368–388. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369085>

- Şahin Doğruer, Ş. (2020). Eğitimde argümantasyon, sosyal etkileşim ve öğrenci öğrenmeleri. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim sosyal ve beşerî bilimlerine multidisipliner bakış* içinde (ss. 191–218). Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.
- Şahinkaya, A. (2024). P4C'ye farklı yaklaşımlar. *Temaşa: Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 21(1), 6–22. <https://doi.org/10.55256/temasa.1378165>
- Şavşet, S., & Çelebi Öncü, E. (2022). Sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(124), 317–338. <https://doi.org/10.29228/ASOS.54676>
- Şipar, H., & Çayır, N. A. (2025). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için değerlere yönelik Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 258. <https://doi.org/10.29299/kefad.1526248>
- Şişman, Z. B. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde düşünmeyi ve sorgulamayı öğretmek: Çocuklar için felsefe eğitimi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 923778)
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 48–72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 14(4), 562–568. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/562.pdf>
- Taşgin, M., & Yeşil Dağlı, Ü. (2025). 60–72 aylık çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 82–97. <https://doi.org/10.29065/usakead.1742411>
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 160–180. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604>
- TEDMEM. (2024). *Eğitim değerlendirme raporu 2024*. Türk Eğitim Derneği Eğitim Değerlendirme ve Araştırma Merkezi. <https://tedmem.org/storage/publications/April2025/RsyTd5Ck0u5TIAUQd7yS.pdf>
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında Dünya'da çocuklar için felsefe. İçinde B. Çotuksöken & H. Tepe (Yay. Haz.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* (ss. 77–94). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Tippett, C. (2009). Argumentation: The language of science. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 17–25. <https://doi.org/10.1007/BF03174713>
- Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 315068)
- Toulmin, S. E. (1990). *The uses of argument* (10th ed.). Cambridge University Press.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 543699)
- Truong, H. N. (2024). Students' perspectives on the use of teacher questions to promote critical thinking in EFL classrooms. *International Journal of Language Instruction*, 3(2), 1–17. <https://doi.org/10.54855/ijli.24321>
- Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71–90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335717>

- Türk Dil Kurumu. (2026). Argüman. *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8(3), 105–119. https://www.researchgate.net/publication/264129500_Kimya_Ogretmen_Adaylarinin_Argumentasyon_Odakli_Ogretim_Konusunda_Anlayislarinin_Gelistirilmesi
- UNESCO. (2007). *Philosophy: A school of freedom – Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulutuz Eğitim, Toplum ve Dünya Dergi*, 1(2), 70–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Walker, C. M., Wartenberg, T. E., & Winner, E. (2013). Examining the effects of philosophy classes on the early development of argumentation skills. In S. Goering, N. J. Shudak, & T. E. Wartenberg (Ed.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (1st ed., pp. 11–22). Routledge.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers. <https://anyflip.com/ontxu/beig/basic>
- Worley, P. (2010). *Felsefe makinesi* (T. Ebese & B. Uğurlu, Çev.; E. Doğançay & Ö. Akkaya, Eds., 6. baskı). Paraşüt Kitap.
- Xu, A. (2022). The importance of philosophy for children. *International Journal of New Developments in Education*, 4(7), 21–34. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2022.040705>
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children - After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'Philosophy for Children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* (Doctoral thesis, Durham University). Durham E-Theses Online. <http://etheses.dur.ac.uk/13121/>
- Yanti, Y., Hidayah, N., Nur Kalifah, D. R., El Fiah, R., & Mardiyah, M. (2024). Analysis of learning implementation according to Jean Piaget's theory in the context of elementary school children's cognitive development. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 90–105. <https://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/al-athfaal/article/view/22302/7388>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2022). Argumentation-based teaching in science education: Meta-analysis. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 226–237. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.02.483>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi]. *Electronic Journal of Education Sciences [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2023). Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*,(15), 281–305. <https://doi.org/10.21733/ibad.1292882>
- Yılmaz Özcan, N. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 581350)
- Yılmaz, F. (2025). Çocuklar için felsefe'nin (P4C) demokrasinin güçlendirilmesindeki rolü. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji*, (44), 31–48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4649891>
- Yüceer, D. (2020). *Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: Çocuklar sorguluyor* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 657247)



EKLER

Ek 1: Bayburt Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2025-262398



T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU
KARARI



Karar Tarihi
20.02.2025

Karar Sayısı
76

Oturum Sayısı
2

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23.01.2025 tarihli ve E-83542712-050.99-255220 sayılı yazısı gereği, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, , Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 232248002 numaralı öğrencisi Yasin AYDAY' ın yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü "Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Argümantasyon Becerilerine Etkisi " başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Başkan
BELGENİN ASLİ ELEKTRONİK İMZALIDIR

Mevcut Elektronik İmzalar

Belge Doküman Kodu : "05P011778P"

Belge Takip Adresi :

Prof.Dr. ALİ SAVAŞ BÜLBÜL (Etik Kurulu – Başkan) 23.02.2025 14:31

Bilgi İçin: Kurul T.

Ünvanı: Ar



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

Ek 2: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.020986.01

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: YASİN AYDAY

Araştırmacının Adı: Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Argümantasyon Becerilerine Etkisi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımını Öğrenci Görüşme Formu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımını Öğretmen Görüşme Formu, Problem Çözme Bağı Testi, Argümantasyon Becerisi Değerlendirme Testi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.03.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BAYBURT	İlkokul	Şehit Oktay Altuntaş İlkokulu (AYDINTEPE)	721925

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00. Belgegeçer No: 10312/ 413 45 12
e-posta: ttib.egitimaraştırmaları.araştırmacıları@meb.gov.tr. İnternet adresi: ttib.meb.gov.tr

Ek 3: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Yasin AYDAY
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Argümantasyon Becerilerine Etkisi
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın konusu, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, bu yaklaşımın öğrencilerin argümantasyon becerilerini güçlendirip güçlendirmedeğini incelemektedir. Ayrıca öğrencilerin edindiği becerilerin kalıcılığı ve öğrenciler ile öğretmenlerin bu süreci nasıl deneyimledikleri de araştırmanın hedeflerindendir. Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının düşünme becerilerinin kazandırılması sürecindeki önemi vurgulanmaktadır.

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrenci
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. .../.../.....*

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

Ses / Görüntü Kaydı Veli Onamı

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde çocuktan kayıt alınmayacaktır.

Ek 4: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu -Ön Test-

Ek 4.1. Etkinlik-1



Sınıfınızda bir "Oyuncak Takas Günü" düzenleniyor. Herkes evden getirdiği kullanılmayan oyuncakları takas ederek yeni oyuncaklar edinecek. Ancak her öğrencinin bu takasta önceliği ve beklentisi farklı.



BURAK

AYŞE

DENİZ

CEREN

- Ayşe: Yeni oyuncaklar edinmek isteyen heyecanlı bir öğrenci.
- Burak: Oyuncakların durumunu önemseyen ve bilinçli bir takas yapmak isteyen bir öğrenci.
- Ceren: Takas edilecek oyuncakların markasına ve popülerliğine önem veren bir öğrenci.
- Deniz: Oyuncakların üretim koşulları ve çevreye etkileri hakkında endişeleri olan bir öğrenci.



Size göre hangi öğrencinin takas tercihi daha mantıklıdır? Gerekçelendirerek açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem:

Ek 4.2. Etkinlik-2



Bildiğiniz gibi su, sıvı haldeyken gemilerin rahatça hareket edebileceği bir ortam sağlar. Gemiler, suyun kaldırma kuvveti sayesinde batmadan yüzebilir ve yolculuklarını sürdürebilirler. Ancak suyun katı hali olan buz, gemiler için büyük bir engel teşkil eder. Buzullar, gemilerin geçişini zorlaştırır, hatta imkânsız hale getirebilir.

Ancak, bazı durumlarda buz, gemiler için bir avantaj da sağlayabilir. Özellikle kutuplara yakın bölgelerde, buzullar sayesinde gemiler daha kısa rotalar izleyebilir ve yakıt tasarrufu sağlayabilirler. Ayrıca, buzullar bazı gemi türleri için (örneğin buz kıran gemiler) özel bir çalışma ortamı sunar ve bu gemilerin daha verimli çalışmasına olanak tanır.

Sıvı halin sunduğu kolay hareket imkânı ve ticaret avantajları mı, yoksa katı halin (buz) bazı bölgelerde sağladığı kısa rotalar ve özel çalışma ortamları mı daha önemlidir? Gerekçelendirerek açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem:

Ek 4.3. Etkinlik-3

KARANLIK FABRİKA

Eskiden fabrikalarda bir sürü insan çalışırdı. Ama artık bazı fabrikalar değişiyor! Bu fabrikalarda insanlar yerine robotlar çalışıyor. Hatta o kadar çok robot var ki, ışıkları bile açmaya gerek kalmıyor. Bu fabrikalara "karanlık fabrika" deniyor.



Robotlar ve bilgisayarlar, oyuncaklardan arabalara kadar birçok şeyi üretiyor. Robotlar çok hızlı ve düzenli çalıştığı için üretim çok daha hızlı ve hatasız oluyor. Ayrıca bu fabrikalar daha az elektrik harcıyor ve daha az çöp çıkarıyor.

Çin gibi bazı ülkeler, bu robot fabrikalarına çok yatırım yapıyor. Çünkü bu fabrikalar sayesinde daha çok ürün üretebiliyorlar ve daha az para harcıyorlar. Robotların çalıştığı fabrikalar sayesinde hayatımızda kullandığımız birçok şey daha hızlı ve daha ucuza üretiliyor. Ancak robotlar ve

bilgisayarlar fabrikalarda çalışmaya başlayınca, bazı insanlar işsiz kalabilir. Bu durum, bazı insanların daha zengin, bazılarının ise daha fakir olmasına neden olabilir. Bu da toplumda sorunlara yol açabilir. Ayrıca robot fabrikaları daha az elektrik harcıyor ve daha az çöp çıkarıyor gibi görünüyor ama robotları yapmak ve tamir etmek için de çok fazla kaynak ve enerji harcanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Karanlık fabrikalar, insanlara yardım mı ediyor yoksa zarar mı veriyor? Neden? Gerekçelendirerek açıklayınız.

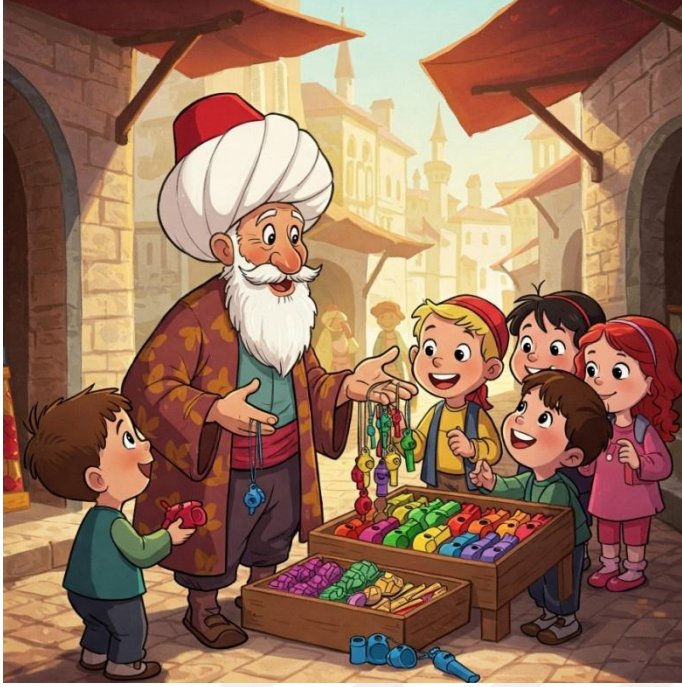
İddiam:

Gerekçem:

Ek 4.4. Etkinlik-4

HOCA'NIN DÜDÜKLERİ

Nasreddin Hoca, pazar yerinde rengârenk düdükler satıyordu. Düdüklerin sesi, çocukları mıknatıs gibi çekiyordu. Çocukların her biri bir düdük almak için Hoca'nın etrafında toplandı.



Hoca, "Parası olan düdüğü alır!" diye seslendi.

Bazı çocuklar hemen ceplerindeki bozuklukları çıkarıp Hoca'ya uzattı ve düdüklerini aldılar. Bazı çocukların ise hiç parası yoktu ve üzgün bir şekilde Hoca'ya bakıyorlardı.

Tam o sırada, kalabalığın arasından küçük bir kız çocuğu seslendi: "Hocam, bu adil değil! Bazı arkadaşlarımızın hiç parası yok. Onlar da düdük almak istiyorlar."

Nasreddin Hoca, kızın sözleri üzerine düşündü. "Peki, ne yapmamı öneriyorsun?" diye sordu.

Kız çocuğu, "Herkesin düdük alabilmesi için bir çözüm bulmalısın. Belki parası olanlar daha az ödeyebilir, parası olmayanlar ise hiç ödemeyebilir." dedi.

Hoca, bu öneriyi düşündü. Aslında bu fikir, herkese eşit davranmaktan ziyade, herkesin ihtiyacına göre davranmayı öneriyordu. Yani, adaleti savunuyordu.

Parası olan bir çocuk ise "Ama hocam biz para verip düdük alırken onlar hiç para vermeden aynı düdüğe sahip olacaklar. Hakkaniyet ilkesine göre parayı veren düdüğü alır parayı veremeyen ise alamaz. Hakkaniyetli olmanız gerekmektedir. Yoksa ben de para vermeden düdük almayı isterim." dedi.

Şimdi Nasreddin Hoca, büyük bir ikilemde kalmıştı. Acaba parası olanlara ve olmayanlara farklı davranarak adil mi olmalıydı, yoksa hakkaniyet ilkesine göre sadece parayı verene mi düdüğü vermeliydi?

Sizce Nasreddin Hoca adil mi olmalı yoksa hakkaniyetli mi olmalı? Neden? Gerekçelendirerek açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem:

Ek 4.5. Etkinlik-5



GÜVERCİN PIRILTI VE KAFES

Pırıl, gökyüzünde özgürce uçan minicik bir güvercindi. Rüzgârla dans eder, bulutlarla saklambaç oynardı. Bir gün, bir çocuğun penceresinin önünden geçerken pencere pervazında duran bir kafes gördü. Kafesin içinde taptaze yemler ve su vardı. Tıpkı annesinin yuvasında olduğu gibi sıcak ve güvenli görünüyordu.

Çocuk, Pırıl'yı görünce çok sevindi ve ona yem attı. Pırıl, karnını doyurduktan sonra çocuğun ona ne kadar iyi davrandığını fark etti. Çocuk, Pırıl'yı kafese davet etti ve "Burada güvendesin, sana her gün yem ve su vereceğim. Seni saldırgan canlılardan, yağmurdan ve soğuktan koruyacağım." dedi.

Pırıl, kafesin içine baktı. İçerisi çok rahattı ve dışarıdaki tehlikelerden uzaktı. Ama bir yandan da gökyüzünün sonsuz özgürlüğünü düşünüyordu. "Acaba, kafesin güvenliği mi yoksa gökyüzünün özgürlüğü mü daha önemli?" diye düşündü.

Pırıl sizce özgürlüğü mü yoksa güvenliği mi tercih etmelidir? Gerekçelendirerek açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem:

Ek 5: Yazılı Argümantasyon Değerlendirme Formu -Son Test-

Ek 5.1. Etkinlik-1



Zeynep, sağlığın önemine inanıyor ve düzenli kontrollerle hastalıkların erken teşhis edilip önlenebileceğini düşünüyor. Bu nedenle, kontrol amaçlı düzenli olarak doktora gitmek istiyor. Ancak ailesi, Zeynep'in herhangi bir sağlık sorunu görünmemesine rağmen düzenli kontrole gitmesini doğru bulmuyor. Ailesi, her kontrolde doktorun Zeynep'in sağlıklı olduğunu söylediğini ve bu durumun gerçekten hasta olanların hakkını elinden alabileceğini düşünüyor. Bu nedenle, Zeynep'in doktora gitmesini engelliyorlar.

Sizce bu konuda Zeynep mi yoksa ailesi mi haklı? Fikrinizi gerekçelendirerek açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem

Ek 5.2. Etkinlik-2



Bir zamanlar minik bir su damlası olan Dudi, gökyüzünden yeryüzüne doğru yolculuğa çıkmıştı. Bulutlardan ayrılırken çok heyecanlıydı çünkü daha önce hiç yeryüzünü görmemişti. Yeryüzüne indiğinde ilk gördüğü şey, kocaman bir ormandı. Dudi, meraklı gözlerle ormanı gezdi. Ağaçlar, böcekler, kuşlar, taşlar... Her şey çok güzeldi. Dudi burayı çok sevmişti. Ancak bir sorun vardı. Hava oldukça sıcaktı ve Dudi buharlaşma tehlikesiyle karşı karşıyaydı. Bir yere gizlenip akşam olana kadar orada kalmalıydı. Karşısına bir taş ve bir sünger çıktı. İkisi de Dudi'yi güneş batana kadar kendi bünyelerinde misafir etmek istiyordu. Dudi ise rahatlıkla uyuyup dinlenebileceği ve onu güneşten koruyacak bir yeri tercih etmeliydi.

Sizce Dudi tercih yaparken süngerini mi yoksa taşı mı seçmelidir? Gerekçelendirerek açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem:

Ek 5.3. Etkinlik-3

KÜPİSTAN: MÜKEMMEL DENGE Mİ SIRADAN TUTSAKLIK MI?

Küpistan, her şeyin küplerden yapıldığı bir yer. Evler, okullar, parklar, hatta insanların kıyafetleri bile küp şeklinde. İlk başta her şey çok kolay gibi görünüyor. Her şey aynı, her şey düzenli. Küçük Kiko da bu küp dünyasında büyümüş ve her şeyi küp şeklinde görmeye alışmış.

Küpistan'da yaşamak güvenli ve huzurlu. Her şey düzenli olduğu için Kiko kendini güvende hissediyor. Evler yan yana dizilince çok güzel görünüyor, yollar dümdüz kesişiyor. Her şey aynı olduğu için alışveriş yapmak da kolay. Herkesin evi, arabası, oyuncakları bile aynı. Bu durum, Kiko'nun kendini diğerleriyle eşit hissetmesini sağlıyor.



Ama Kiko büyüdükçe, Küpistan'ın bazı sorunları olduğunu fark ediyor. Her şey aynı olduğu için hayat sıkıcılaşıyor. Kiko, farklı şekiller hayal edemiyor, yaratıcılığı gelişmiyor. Küp şeklindeki sandalyede oturmak, küp şeklindeki yatakta uyumak rahatsız edici olmaya başlıyor.

Doğada küp şeklinde şeyler pek bulunmadığı için Kiko doğayla uyum içinde yaşamakta zorlanıyor. Ormana gittiğinde gördüğü her şey ona tuhaf ve korkutucu geliyor.

Kiko, Küpistan'da yaşamının getirdiği bu karışık duyguları çözmeye çalışıyor. Bir yandan düzenin ve eşitliğin verdiği güven ve huzur var. Diğer yandan, her şeyin aynı

olmasının verdiği sıkıntı ve yaratıcılık eksikliği var

Sizce Kiko, doğup büyüdüğü Küpistan'da mükemmel ama sıkıcı bir şekilde mi yaşamalı yoksa daha özgür olduğu ama tehlikelerle dolu bir yerde mi yaşamlı? Neden? Gerekçelendirerek açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem:

Ek 5.4. Etkinlik-4

RAMAZAN SOFRASINDA BÖREK KAVGASI



Ramazan ayının ilk iftarıydı. Ayşe Teyze, komşularına ve torunlarına muhteşem bir iftar sofrası hazırlamıştı. Sofrada çeşit çeşit yemekler vardı: sıcacık çorba, mis gibi pide, zeytinyağlılar ve tabii ki iftar sofralarının vazgeçilmezi su böreği...

Dört kuzen; Elif, Ali, Zeynep ve Mert, iftar sofrasına oturmak için sabırsızlanıyorlardı. Özellikle de Ayşe Teyze'nin nefis böreğini yemek için can atıyorlardı. İftar vakti geldiğinde, dualar edildi ve oruçlar açıldı. Herkes afiyetle yemeğini yerken, gözler sürekli börek tepsindeydi.

Sıra böreğe geldi, Ayşe Teyze börek tepsisini ortaya getirdi. Tepside tam 13 dilim börek vardı. Ayşe Teyze, "Çocuklar, bu börekleri aranızda eşit olarak paylaşın." Dedi.

Elif, hemen atıldı: "Ben dört dilim alırım!" Ali, itiraz etti: "Hayır, ben daha çok açım, beş dilim benim!" Zeynep ve Mert bugün çok acıkmamıştı ama onlar da kendi paylarını istediler ve ortalık karıştı. Herkes daha

çok börek yemek istiyordu ve kimse paylaşmak istemiyordu.

Ayşe Teyze, çocukların kavga ettiğini görünce üzüldü. "Çocuklar, Ramazan paylaşma ayıdır. Böyle kavga etmeniz hiç hoş bir durum değil!" dedi.

Çocuklar, Ayşe Teyze'nin sözleri karşısında utanarak sessizliğe büründüler. Ancak akıllarında hâlâ çözülmesi gereken bir soru vardı: Börekleri nasıl paylaşacaklardı? Paylaşımında, herkesin açlık durumuna göre farklı miktarlarda börek alması anlamına gelen adalet mi, yoksa açlık durumlarına bakılmaksızın herkese eşit miktarda börek düşmesi anlamına gelen eşitlik mi esas alınmalıydı?

Düşüncenize göre aşağıda ifade edilen iddialardan birini seçiniz ve seçiminizi gerekçelendirerek açıklayınız.

1. İddia: Adil bir şekilde börekler paylaşılmalıydı. Ve şöyle olmalıydı:
2. İddia: Eşit bir şekilde paylaşılmalıydı. Ve paylaşım şöyle olmalıydı:

İddiam:

Gerekçem:

Ek 5.5. Etkinlik-5

YUSUF VE ASIM'IN ZOR KARARI

Yusuf ve Asım, okulda çok yakın iki arkadaşı. Dürüstlük ve doğruluğa çok önem verirlerdi. Bir gün, okulda bir olay yaşandı. Sınıflarından Ali, matematik sınavında kopya çekmişti. Öğretmen, Ali'nin kopya çektiğini fark etmişti ama kanıtlanamamıştı.



Öğretmen, sınıfa gelerek öğrencilere Ali'nin kopya çekip çekmediğini sordu. Kimse konuşmuyordu ancak Yusuf ve Asım, Ali'nin kopya çektiğini görmüşlerdi.

Öğretmen, tekrar sorusunu yineledi. "Ali'nin kopya çektiğini gören var mı? Gören varsa lütfen söylesin. Bu çok ciddi bir mesele ve kopya çeken öğrenci okuldan uzaklaştırılabilir."

Yusuf ve Asım, birbirlerine baktılar. Doğruyu söylemek onların en önemli ilkelerinden biriydi. Ancak Ali'nin arkadaşları olduğunu ve onun

zor durumda kalacağını da biliyorlardı. Ali'nin kopya çektiği anlaşılırsa okuldan uzaklaştırılma ihtimali vardı.

"Söylemeli miyiz?" diye sordu Yusuf, sesi titreyerek.

"Bilmiyorum," dedi Asım, endişeli bir ses tonuyla. "Doğruyu söylemek zorundayız ama Ali'nin de okuldan uzaklaştırılmasını istemiyoruz. Bu çok ağır bir ceza olur."

İkisi de kararsız kalmışlardı. Doğruyu söylemek, onların vicdanlarını rahatlatacaktı ama Ali'nin geleceğini karartmak da istemiyorlardı.

Siz Yusuf ve Asım'ın yerinde olsaydınız ne yapardınız? Arkadaşınız Ali'nin geleceğini karartmamak için susmayı mı, yoksa doğruyu söyleyerek vicdanınızın sesini dinlemeyi mi tercih ederdiniz? Gerekçelerinizle açıklayınız.

İddiam:

Gerekçem:

Ek 6: Öğrenci Görüşme Formu

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı Öğrenci Görüşme Formu

1. Birisi geldi ve sana dedi ki felsefe nedir? Filozof kimdir? Nasıl cevap verirsin?
2. Felsefe yapmak önemli/gerekli mi sence? Neden?
3. Felsefe yapmak ile ilgili en çok neyi sevdin? En az neyi sevdin?
4. Felsefe yapmak senin düşüncelerini değiştirdi mi? Neden?
5. Felsefe yaparken zorlandın mı? Neden?
6. Felsefe yaparken ne öğrendin?
7. Felsefe yaparken öğrendiğin bir şeyi başka dersler de ya da günlük yaşamda kullandın mı?
8. Arkadaşının fikrini desteklemek sana ne hissettirdi? Senin fikrini arkadaşın desteklediğinde ne hissettin?
9. Arkadaşının fikrine karşı çıkmak sana ne hissettirdi? Senin fikrine arkadaşın karşı çıkınca ne hissettin?
10. Bir fikrin değişmesi hakkında ne düşünüyorsun?
11. Önceden düşündüğün fikri neden değiştirme gereği duydun?
12. Sınıfta diğer arkadaşlarınla fikirlerini tartışmak nasıl hissettirdi?
13. Felsefe de tartıştığınız en ilginç sorular nelerdi?
14. Felsefe yaparken daha önceki derslerinize göre birbirinizi daha iyi dinlediğinizi düşünüyor musun? Açıklar mısın? Bunun nedeni ne olabilir?
15. Felsefe yaparken daha önceki derslerinize göre birbirinize daha saygılı davrandığınızı düşünüyor musun? Açıklar mısın? Bunun nedeni ne olabilir?
16. Daha önceki derslerinize göre sınıfta daha fazla kişi fikrini söylüyor mu? Evet ise bu neden oldu sence?
17. Felsefe yapmaya devam etmek ister misin? Neden?

Ek 7: Öğretmen Görüşme Formu

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı Öğretmen Görüşme Formu

1. Bu sürecin geneline ilişkin düşünceleriniz neler?
2. Bu süreç sonunda çocuklar için felsefenin özü ve işleyişi hakkında yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Çocuklar için felsefe konusunda daha fazla ne öğrenmek istersiniz?
4. Bu sürecin kişisel gelişiminize etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi etkiler?
5. Bu sürecin mesleki gelişiminize etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi etkiler?
6. Bu deneyiminiz başka hangi bağlamlarda size katkı sağladı? Anlatır mısınız?
7. Bu süreçten sonra eğitimi, okulu, bilgiyi, öğretmenliği algılamanızda bir değişim hissettiniz mi? Açıklar mısınız?
8. Bu sürecin uygulama aşamasında yeteri kadar destek alamadığınız noktalar oldu mu?
9. Süreçte en çok zorlandığınız noktalar neler oldu?
10. Bu sürece öğrencilerinizin katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Bu süreçte öğrencilerinizle oluşturduğunuz tartışma ortamına yönelik gözlemleriniz neler?
12. Bu süreç öğrencilerinizde nasıl değişikliklere sebep oldu? Örnekler vererek açıkla mısınız?
13. Bu süreç sonunda öğrencilerinizde hangi becerilerin geliştiğini düşünüyorsunuz? Neden?
14. Bu süreci daha etkili kılmak için neler yapılabilirdi?
15. Bu uygulamayı meslektaşlarınıza tavsiye eder misiniz? Evet ise neden?

Ek 8: Çocuklar İçin Felsefe Oturum Planları

Ek 8.1. Matematik Oturum-1

Etkinliğin Adı: Ölçülerin Savaşı

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 2 ders saati

Etkinliğin ilgili Kazanımı/Kazanımları: Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder.

Felsefi Kavram/lar: Uzunluk algısı, eski, yeni

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler: Cetvel (standart ölçme aracı) , öğrencilerin kendi belirleyeceği standart olmayan ölçme araçları (parmak, karış, el vb.)

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma: Öğretmen dersin başında oturum kurallarını sınıfa hatırlatır ve ardından “Günlük hayatta tahmin ve ölçme becerilerini nerede kullanıyoruz?” sorusunu yöneltir.

Uyarının Sunulması:

UYARAN:

FOOT(ÇOĞULU: FEET)

1 Foot = 30.48 cm. Foot İngilizce ayak anlamına geliyor, ve tahmin edilebileceği gibi bu birim insan ayağının boyu ile belirlenmiş (1 Foot = 12 inch). Burada devreye yine Romalılar giriyor. Romalıların benzer şekilde “pes” adı verilen bir ölçü birimleri var ve bu birim 12 küçük “uncia”den oluşuyor. Ancak romalıların “pes”i şimdiki “foot”tan biraz küçük ve 11.6 inch boyunda. Sanırım Romalıların ayakları daha küçükmüş. Aslında bundan ziyade 12. yüzyılın başlarında İngilizlerin bu birimi kullanmaya başlamasının başka bir sebebi var. Krallığa gelen 1. Henry’nin ayak boyu tam 12 inch imiş ve bundan sonra bir ayak, yani foot 12 inch olarak kabul edilmiş.

Ölçülerin Kaderi: Bir Roma Tüccarının Zaferi

12.yüzyılın puslu İngiltere'sinde, sıradan bir Roma tüccarı olan Zekius ve Kral 1. Henry'nin huzurunda, ayak ölçülerinin kaderlerini değiştireceği bir karşılaşma yaşandı. Zekius, ipek ve baharat yüklü gemisiyle İngiltere'ye gelmiş, ancak gümrükte beklenmedik bir sorunla karşılaşmıştı. Gümrük memurları, Zekius’ un kullanmış olduğu ölçü aletlerinin "foot" standardına uymadığını iddia ediyordu

Zekius, Romalıların "pes" ölçüsünü temel alan kendi ölçü sistemini savunuyordu. "Bizim ölçülerimiz daha eski ve daha doğrudur," diyordu. "Sizin 'foot'unuz ise sadece kralınızın keyfine göre belirlenmiş."

Bu sözler, Kral 1. Henry'nin kulağına kadar gitti. Kral, merakla Zekius 'u huzuruna çağırdı. Zekius, kralın karşısında dimdik durarak, kendi ölçü sistemini ve Romalıların mirasını anlattı. "Sizin 'foot'unuz," dedi, "sadece bir adamın ayak boyuna dayanıyor. Oysa bizim 'pes'imiz, yüzyılların birikimiyle oluşmuş bir ölçüdür."

Kral 1. Henry, Zekius 'un cesaretine ve bilgisine hayran kalmıştı. Ancak kendi otoritesini de korumak zorundaydı. "Senin ölçülerin belki daha eski olabilir," dedi, "ama benim krallığımda benim 'foot'um geçerlidir."

Zekius, pes etmedi. "O zaman bir yarışma yapalım," dedi. "İkimiz de aynı mesafeyi kendi ölçülerimizle ölçelim. Hangimiz daha doğru sonuç alırsa, onun ölçüsü kabul edilsin."

Kral, bu teklifi ilginç buldu. Yarışma düzenlendi. Zekius, kendi "pes" ölçüsüyle, kral ise kendi "foot" ölçüsüyle aynı mesafeyi ölçtüler. Sonuçlar karşılaştırıldığında, Zekius 'un ölçüsünün daha doğru olduğu görüldü.

Bu olay, İngiltere'de büyük bir tartışma başlattı. Halk, kralın keyfi ölçüsüne karşı çıkmaya başladı. Zekius ise bir kahraman gibi karşılandı. Ancak kral, otoritesini sarsmak istemiyordu. Bir uzlaşma yolu arandı. Sonunda, İngiltere'de hem "foot" hem de "pes" ölçülerinin kullanılmasına karar verildi.

Zekius, bu kararla hem kendi ölçü sistemini kabul ettirmiş hem de İngiltere'de bir değişimin öncüsü olmuştu. Ancak bu olay, aynı zamanda iki farklı kültürün ve ölçü sisteminin çatışmasını da simgeliyordu. (15 Dakika)

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Zekius kimdir ve İngiltere'ye neden gelmiştir?

Gümrük memurları Zekius'un ölçü aletlerine neden itiraz etmiştir?

Kral 1. Henry, Zekius'u neden huzuruna çağırmıştır?

Zekius, krala kendi ölçü sistemi hakkında neler söylemiştir?

Yarışma nasıl sonuçlanmıştır ve bu durum İngiltere'de nasıl bir etki yaratmıştır?

Hikayenin sonunda nasıl bir uzlaşmaya varılmıştır? (10 Dakika)

Öğretmene Not: Metnin anlaşıldığını kontrol etmek için farklı sorular da sorulabilir.

Açık Uçlu Soru: Zekius ve Kral 1. Henry'nin yarışmasında, Zekius'un ölçüsü daha doğru çıkıyor. Sizce bu durum, kralın otoritesini nasıl etkilemiş olabilir? Eğer siz kralın yerinde olsaydınız, bu durumda ne yapardınız? Neden? (10 Dakika)

Öğretmene Not: Öğrencilere yöneltilen bu sorularla kısa bir sorgulama yaptırılır.

Öğrencilerden gelecek cevaplar doğrultusunda onları ikileme sürükleyecek yeni sorular sorulabilir.

SORGULAMA

Bir şeyin uzunluğunu farklı birimler kullanarak ölçmek, onun gerçek uzunluğunu değiştirir mi?

Tüm dünyada sadece tek bir ölçü birimi kullanılması mı daha iyi olur yoksa farklı ölçme birimi olması gerekir mi ?

Zekius ölçüsünü savunurken “ benim ölçüm daha eskiye dayanıyor” dedi.

Eski olan yol, yöntem daha mı doğrudur?

Eski olan şey daha değerli ve doğru ise neden yeni bir şeye ihtiyaç duyulur? (25 Dakika)

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular:

Kendinize uygun standart olmayan bir ölçü birimi belirleyiniz (parmak, karış, el). Ders kitabınızın, kaleminizin ve masanızın uzunluğunu kendi belirlediğiniz ölçü birimi üzerinden tahmin ediniz. Tahminden sonra belirlediğiniz standart olmayan ölçü birimiyle ölçünüz. Daha sonra uygun ölçme aracıyla (standart ölçme aracı) ölçerek bulduğunuz sonuçları karşılaştırınız. Tahmin ederken nelere dikkat ettiniz?

Uygun ölçme aracı belirlerken hangi kriteri göz önünde bulundurursunuz?(20 Dakika)

Ek 8.2. Matematik Oturum-2

Etkinliğin Adı: Bilgi ve Değişim: Titi'nin Uzunluk Keşfi

Sınıf Düzeyi: 4. Sınıf

Etkinliğin Süresi: 2 ders saati

Etkinliğin ilgili Kazanımı/Kazanımları: Uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri açıklar ve birbiri cinsinden yazar.

Felsefi Kavram/lar: Bilmek, değişim.

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler: Metre, cetvel, ölçüm şeritleri.7

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma:

Bütün varlıkları aynı uzunluk ölçme aracı ile ölçebilir miyiz? Neden?

UYARAN:

MERAKLI TİTİ

Ormanda yaşayan küçük tırtıl Titi, çok meraklıydı. Her şeyi ölçmek, biçmek istiyordu. Bir gün, ormanın en uzun ağacını merak etti. "Acaba bu ağaç kaç metre uzunluğunda?" diye düşündü. Ama Titi çok küçüktü ve yanında hiçbir ölçme aracı yoktu.

Titi, ormandaki arkadaşlarına sordu. Maymun Mimi, "Ben bu ağaca tırmanırım ve kaç metre olduğunu söylerim" dedi. Ama Mimi'nin kolları ağacın tamamını ölçmek için yeterince uzun değildi.

Titi, bu kez sincap Sisi'ye sordu. Sisi, "Ben ağacın dallarını sayarım ve her dalın uzunluğunu tahmin ederim" dedi. Ama Sisi'nin tahminleri tam olarak doğru değildi.

Titi, üzgün bir şekilde ormanda dolaşırken, Bilge Baykuş ve huysuz kirpi Kirlo ile karşılaştı. Bilge Baykuş, Titi'nin derdini dinledi ve ona bir bilgi verdi: "Uzunlukları ölçmek için farklı birimler kullanırız. Metre, santimetre, milimetre... Her birimin farklı bir görevi vardır."

Tam Bilge Baykuş, Titi'ye metre, santimetre ve milimetre arasındaki ilişkileri anlatmaya başlayacaktı ki, Kirlo söze girdi: "Saçmalık! Neden yeni birimler öğreniyoruz ki? Bizim ormanımızda her şey hep aynıydı. Ağaçlar hep aynı boydaydı, yollar hep aynı uzunluktaydı. Bu yeni birimler sadece kafa karıştırır. Hem bunları birbirine çevirmek de ne kadar zor! Bırakalım her şey eskisi gibi kalsın. Hem ne işimize yarayacak ki bunları bilmek."

Bilge Baykuş, Kirlo'ya sakın bir şekilde cevap verdi: "Kirlo, her şey değişir ve gelişir. Ölçme birimleri de öyle. Farklı birimler, farklı uzunlukları daha kolay ölçmemize yardımcı olur. Hem bazen bir şeyi bir birimden diğerine çevirmemiz gerekebilir. Örneğin, bir haritada kilometre ile gösterilen bir yolu, yürürken metreya çevirmemiz gerekebilir."

Baykuş, Titi'ye metre, santimetre ve milimetre arasındaki ilişkileri anlattı. "Bir metre, yüz santimetreye eşittir. Bir santimetre ise on milimetreye" dedi. Titi, bu bilgileri öğrendiğine çok sevinmişti ama bir yandan da kafası karışmıştı. Hem Bilge Baykuş'un dedikleri mantıklıydı hem de Kirlo'nun söyledikleri. Neden yeni bir şeyler öğrenmek zorundaydı ki? Ormanda her şey yolundaydı. Belki de Kirlo haklıydı ve her şey eskisi gibi kalmalıydı. Ama ya Bilge Baykuş da haklıysa? Ya yeni birimler gerçekten işine yararsa? (10 Dakika)

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

1. Titi neden ormanın en uzun ağacını ölçmek istemiştir?
2. Titi'nin arkadaşları ağacın uzunluğunu ölçmek için hangi yöntemleri önermişlerdir?
3. Bilge Baykuş, Titi'ye ne gibi bilgiler vermiştir?
4. Kirlo, yeni ölçü birimleri hakkında ne düşünmektedir?
5. Titi' nin , Kirlo ve Bilge Baykuş'a aynı anda hak vermesi normal midir?/ mümkün müdür?
6. Hikayenin sonunda Titi ve Kirlo ne yapmaya karar vermişlerdir?
7. Metre, santimetre ve milimetre arasındaki ilişkiler nelerdir?
8. Kirlo "ne işimize yarayacak ki bunları bilmek?" derken haklı mı?(15 Dakika)

Öğretmene Not: Metnin anlaşılmasına yönelik metin içinden farklı sorular yöneltilebilir.

Açık Uçlu Soru: Titi'nin yerinde olsaydınız, Kirlo ve Bilge Baykuş'un fikirleri arasında nasıl bir denge kurardınız? (10 dakika)

Öğretmene Not: Soruyu yöneltmek öğrenciye sorgulama yaptırılmalı, düşünceler gerekçelendirilmelidir.

SORGULAMA

1. Okulda öğrendiğimiz her bilgi gerekli midir? Neden? (Bugün öğrendiğimiz bilgi gerçek hayatta işimize yarayacak mı? Neden).
2. Bilmek için bilgi mi daha önemlidir, merak mı?
3. Değişime karşı direnç göstermek her zaman olumsuz bir durum mudur? Neden?
4. Hiçbir şey değişmeseydi nasıl olurdu?
5. Değişimden korkmalı mıyız? (30 dakika)

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular

Hangi durumlarda metre, hangi durumlarda santimetre veya milimetre kullanmak daha uygun olur? Örnekler vererek açıklayınız.

Uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri anlamak neden önemlidir? Neden? (15 Dakika)



Ek 8.3. Sosyal Bilgiler Oturum-1

Etkinliğin Adı: Akıllı Harcamalar: Kendi Bütçeni Oluştur

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 2 ders saati

Etkinliğin ilgili Kazanımı/Kazanımları: Kendine ait bir bütçe oluşturur.

Felsefi Kavram/lar: İstek, ihtiyaç

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler:

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma: “Ayağını yorganına göre uzat” atasözü ile anlatılmak istenen ne olabilir?

UYARAN:

https://www.youtube.com/watch?v=HsWAIP1iSpI&ab_channel=Ye%C5%9Fil%C3%A7amMazileri

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Kemal Bey elindeki parayı nerelere harcamak için ayırmıştır?

Kemal Bey ev ihtiyaçlarına harcaması için eşine aylık ne kadar para vermiştir?

Çocukların bütçe için planlanan paradan beklentisi nedir?

Bisiklet bütçesi için aylık ne kadar para ayrılacaktır?

Kemal Bey çocuklara ne kadar sürede bisiklet alabileceğini söylüyor ?

Öğretmene Not: Metnin daha iyi anlaşılması için metin ile ilgili soruları artırabilirsiniz.

Açık Uçlu Soru: Tüm isteklerimizi karşılamak mümkün müdür? Neden?

Öğretmene Not: Farklı bakış açıları ile soruya cevap vermelerine yardımcı olarak, verilen cevapları gerekçelendirmelerini sağlayınız.

SORGULAMA

"İhtiyaç" ve "istek" arasındaki fark nedir? Çocukların bisiklet alma durumu ihtiyaç mıdır yoksa istek midir? Neden?

Bir şey hem istek hem ihtiyaç olabilir mi?

"Öncelik" ne demektir? Önceliklere göre mi hareket edilmeli yoksa ihtiyaca göre mi hareket edilmelidir? Neden?

İhtiyaç mı daha önceliklidir yoksa istekler mi? Herkes için ihtiyaçlar aynı mıdır?

Bütçemiz ihtiyacımızın ne olup olmayacağı konusunda belirleyici olur mu? Bir şeyi ihtiyaç yapan şey nedir?

Ulaşılması mümkün olmayan şey ihtiyaç olabilir mi?

Bir şeyi ihtiyaç olarak görmek onun değerini etkiler mi? (30 dakika)

GENEL DEğERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular:

Bir bütçe oluştururken nelere dikkat edersiniz? Önceliklerinizi nasıl belirlersiniz?

Aylık bütçenizi hangi istek ve ihtiyaçlarınızı karşılamak için kullanırsınız? Tablo haline getirip sınıfınızla paylaşınız. (25 dakika)



Ek 8.4. Sosyal Bilgiler Oturum-2

Etkinliğin Adı: Kolaylık mı, Sorumluluk mu?

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 2 ders saati(40+40)

Etkinliğin ilgili Kazanımı/Kazanımları: Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Felsefi Kavram/lar: Doğa ve teknoloji.

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler:

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma: Günlük hayatımızda kullandığımız hangi teknolojik aletler hem bize zaman kazandırıyor hem de çevreye zarar veriyor olabilir?

UYARAN:

Bulaşık Makinesi mi, Elde Yıkamak mı?

Betül'ün modern bir bulaşık makinesi vardı. Bulaşıkları özenle yerleştirdi, deterjan tabletini haznesine koydu ve düğmeye bastı. Makine, sihirli bir şekilde bulaşıkları kendi kendine yıkamaya başladı. Betül, bu sırada odasında rahat bir koltuğa kurulmuş, en sevdiği kitabı okuyordu. Makine sayesinde hem zamandan tasarruf ediyordu hem de elde yıkamaya göre çok daha az su harcanıyordu.

Ancak, bu mucizevi makinenin görünmeyen bir bedeli vardı. Makinenin arkasındaki kalın borudan, içinde deterjan ve çeşitli kimyasal maddelerin karıştığı kirli sular akıyordu. Bu sular, gizlice nehir ve denizlere karışıyordu. Ayrıca, makine çalışırken oldukça fazla elektrik tüketiyordu. Elektrik faturası, Betül'ün beklediğinden çok daha yüksek geliyordu.

Betül, bulaşık makinesinin kendisine sağladığı kolaylığın farkındaydı. Ancak, bu kolaylığın çevreye ve bütçesine olan etkilerini de düşünmeye başlamıştı. “ Makineyi kullanmak mı daha çok kaynak israfına neden oluyordu yoksa elde yıkamak mı?” diye düşünmeye başladı.

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Betül bulaşıkları nasıl yıkıyor?

Bulaşık makinesi Betül'e ne gibi faydalar sağlıyor?

Bulaşık makinesinin çevreye olan zararları nelerdir?

Bulaşık makinesi sadece çevreye mi zarar veriyor?

Betül, bulaşık makinesi kullanmakla elde yıkamak arasında bir seçim yapmak zorunda kalıyor. Sence bu seçimde Betül'ün kafasını karıştıran şeyler neler? (15 dakika)

Öğretmene Not: Metnin daha iyi anlaşılması için sorular çeşitlendirilebilir.

Açık Uçlu Soru:

- Siz Betül’ün yerinde olsanız bulaşık yıkamada hangi yöntemi tercih ederdiniz? Neden?
- Metinde bahsedilen bulaşık makinesi örneğinden yola çıkarak, teknolojik gelişmelerin hayatımızı kolaylaştırırken çevreye verdiği zararlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretmene Not:

İlk soru, öğrencilerin kaynakları verimli kullanma konusunda beyin fırtınası yapmalarını teşvik eder. Onları, kendi yaşamlarından örnekler vermeye ve yaratıcı çözümler üretmeye yönlendirir.

İkinci soru, öğrencilerin teknolojik ürünlerin hem yararlarını hem de zararlarını tartışmalarına olanak sağlar. Onları, teknolojinin etkileri üzerine eleştirel düşünmeye ve bilinçli seçimler yapmaya teşvik eder. Bu sorulardan herhangi birini öğrencilere yönlendirebilirsiniz. Uygun bir tartışma ortamı hazırlamak öğrenciler için yeterli olacaktır. (20 Dakika)

SORGULAMA

Bir kaynaktan tasarruf ederken başka bir kaynağı israf etmek doğru mudur?

Çevreye zarar vermeden yaşamak mümkün müdür?

Teknolojinin gelişimi kaynakların israfını artırır mı azaltır mı?

Teknolojik ürünler ile çevre arasında hep zıt bir ilişki mi vardır? (30 Dakika)

GENEL DEĞERLENDİRME

Öğretmene Not:

Kazanıma ilişkin sorulara geçmeden önce “Kaynak nedir?” sorusunu yönelterek gelen cevapları alın. Ardından kazanıma ilişkin ilk soruyla birlikte beyin fırtınası tekniğini uygulayarak gelen cevapları hızlıca tahtaya yazın. Daha sonra 2. Soruyu sorarak gelen cevaplardan sonra kaynakların sınırlı olduğunu ve gelecek nesiller için korunması gerektiğini vurgulayın. 3 ve 4. Soruyu öğrencilere yönlendirdikten sonra son olarak, öğrencilerden kaynakları korumak için neler yapabileceklerine dair fikirler alın, bu fikirleri bireysel ve toplumsal düzeyde sınıflandırın ve her fikri olumlu bir şekilde karşılayarak öğrencileri kendi fikirlerini uygulamaya teşvik edin.

Kazanıma İlişkin Sorular

Çevremizde kaynak olarak nitelendireceğimiz şeyler nelerdir? Örnekler veriniz.

Çevremizdeki kaynakları israf etmeden kullanmak neden önemlidir?

Kaynakları korumak için bireysel olarak neler yapabiliriz?

Kaynakları korumak için toplum olarak neler yapabiliriz? (15 dakika)

Ek 8.5. Fen Bilimleri Oturum-1

Etkinliğin Adı: Sesin Sınırları: Kirlilik mi, Özgürlük mü?

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 2 ders saati(40+40)

Etkinliğin ilgili Kazanımı/Kazanımları: Ses kirliliğini nedenleriyle sorgular. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerine olumsuz etkilerini açıklar.

Felsefi Kavram/lar: Ses kirliliği ve haklar, duygular ve algılar

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler:

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma:

Son zamanlarda sokak satıcılarıyla(sebzeci-meyveci vs.) karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız sattığı ürün neydi? Ürünü pazarlamak(satmak) için nasıl bir yöntem kullanıyordu?

UYARAN:

<https://www.youtube.com/watch?v=ArkBtAS4qqM>

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Video da sokak satıcısı hangi ürünü satıyordu?

Satmak için kullandığı yöntem neydi?

Aracın kasasında bulunan adam anons yapan sürücüyü hangi konuda uyardı?

Anons yapan satıcı bu uyarıya nasıl karşılık verdi?

Önce kısık sesle anons yapan satıcı daha sonra sesini neden yükseltti?

(15 Dakika)

Öğretmene Not: Videonun daha iyi anlaşılması için soruları artırabilirsiniz.

Açık Uçlu Soru:

- Sokakta yürürken, satıcılar ürünlerini yüksek sesle bağırarak satmaya çalışıyorlar. Bu sesler seni rahatsız ediyor mu? Sence satıcılar ürünlerini satmak için başka nasıl yöntemler kullanabilirlerdi?
- Yüksek seslerin sağlığımız açısından zararları olabilir mi? Yüksek sesin fayda sağladığı durumlarda var mıdır? (Alternatif soru) (15 Dakika)

Öğretmene Not: Çevresinde başka yüksek sesli olan şeylerin neler olduğu sorulabilir. Bu seslerden rahatsız olmayanların da olabileceği hissettirilip iki tarafı da memnun edici çözüm önerilerine yönlendirilebilir.

Alternatif soruyla her yüksek sesin kirlilik oluşturmayaacağı, duruma göre yarar ya da zarar sağlayacağına değinilebilir.

SORGULAMA

Her yüksek ses kirlilik midir? Neden ?

Eğer rahatsız edici durumlar kirlilik ise sessizlikten rahatsız olan biri için sessizlikte bir ses kirliliği midir?

Sevmediğimiz alçak sesler de ses kirliliği olabilir mi?

Bazen bir müzik sesi, bir arkadaşımızı çok mutlu eder. Ama aynı ses, başka bir arkadaşımızı rahatsız edebilir. O zaman bu müzik ses kirliliği mi sayılır? Bu durumda iki tarafı da rahatsız etmeyecek bir çözüm yolu üretilebilir mi? Nasıl?

Herkes istediği yerde, istediği kadar ses çıkarabilir mi? Yoksa seslerimizin de sınırları olmalı mı? Bu sınırları kim belirler ve neden? (30 Dakika)

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular

Her ses kirlilik sayılır mı? Neden?

Evde ve okulda yüksek sesle müzik dinlemek yerine neler yapabiliriz?

Ses kirliliğinin insan sağlığı üzerinde ne gibi olumsuz etkileri vardır?

Ses kirliliğinin çevreye ne gibi zararları olabilir? (20 Dakika)

Öğretmene Not: "Her ses kirlilik sayılır mı? Neden?" sorusunu yönelterek kazanıma ilişkin sorulara başlayacak, öğrencilerin günlük yaşamlarından örneklerle konuya giriş yapmalarını sağlayacağız. Ardından, ses kirliliğinin kaynaklarını ve bu kaynakların çevresel etkilerini "Ses kirliliğinin çevreye ne gibi zararları olabilir?" sorusuyla derinlemesine inceleyeceğiz. İnsan sağlığı üzerindeki etkilerini ise "Ses kirliliğinin insan sağlığı üzerinde ne gibi olumsuz etkileri vardır?" sorusuyla ele alarak, öğrencilerin bu konuda bilinçlenmesini sağlayacağız. Son olarak, "Evde ve okulda yüksek sesle müzik dinlemek yerine neler yapabiliriz?" sorusuyla, öğrencileri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çözüm önerileri sunmaya teşvik edeceğiz. Bu süreçte soru-cevap, tartışma ve örnek olay incelemesi yöntemlerini kullanarak öğrencilerin aktif katılımını destekleyeceğiz.

Ek 8.6. Fen Bilimleri Oturum-2

Etkinliğin Adı: Ses Kirliliğine Çözüm Arayışları

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 2 ders saati (40+40)

Etkinliğin ilgili Kazanımı/Kazanımları: Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir

Felsefi Kavram/lar: Ses kirliliği, teknoloji ve doğa, değişim, gelişim.

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler: Video oynatıcı (akıllı tahta vs.)

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma: Elektrikle çalışan bir araba gördünüz mü? Bunu diğer arabalardan ayıran özellikler sizce nedir?

UYARAN:

Haber Bülteni: Elektrikli Arabalar ve Yayalar

Merhaba çocuklar, bugün size elektrikli arabalarla ilgili önemli bir haberimiz var. Elektrikli arabalar, benzinli ve dizel arabalara göre daha sessiz çalışıyorlar. Bu, çevre için çok güzel bir şey, değil mi? Ama bu sessizlik, yayalar için bazı tehlikeler oluşturabiliyor.

Araştırmalar gösteriyor ki, elektrikli arabalar yayalara benzinli ve dizel arabalara göre daha çok çarpıyor. Çünkü yayalar, araba seslerine alışkın oldukları için sessizce yaklaşan elektrikli arabaları fark etmekte zorlanıyorlar. Sanki bir hayalet gibi geliyorlar!

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Metin ne hakkında bilgi veriyor?

Metinde geçen araştırmalar ne söylüyor?

Yayalar neden elektrikli arabaları fark etmekte zorlanıyor? (15 dakika)

Öğretmene Not:

Açık Uçlu Soru: Elektrikli arabaların yayalara çarpma riskini azaltmak için neler yapılabilir?

Gürültü deyince aklımıza genellikle rahatsız edici sesler geliyor, değil mi? Peki, sence gürültü her zaman kötü bir şey mi? Yoksa bazı durumlarda gürültü iyi bile olabilir mi?

Öğretmene Not: Sessizliğe çözüm arandığı vurgulanır. İlk soruya gelen yanıtlar neticesinde çevre dostu, dönüştürülebilir ürünlerin önemine vurgu yapılabilir ardından her değişimin farklı sorunlar yaratabileceği sadece olumlu yönlerine değil olumsuz yönlerine de odaklanarak sorunları çözmeye çalışmaları anlatılabilir.

İkinci soru, öğrencilerin gürültü kavramını sadece olumsuz bir şekilde algılamamalarını ve farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayacak bir tartışma ortamı oluşturabilir. Onları, gürültünün bağlama göre değişen anlamları üzerine düşünmeye teşvik ederek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirsiniz. (15 dakika)

SORGULAMA

İnsan yaşamı için yenilik şart mıdır? Yeniliklerin olmadığı bir dünya nasıl olurdu?

Etrafımıza baktığımızda birçok şeyin değiştiğini görüyoruz. Oyuncaklarımız, kıyafetlerimiz, hatta biz bile büyüyüp değişiyoruz. Peki, hiç değişmeyen bir şeyler var mı? Sizce neler hiç değişmez?

Gelişim, bir şeyin daha iyiye doğru gitmesi anlamına gelmektedir. Peki, her şey değiştiğinde bu değişim bizi her zaman daha iyi bir yere mi götürür? Yoksa bazen değişimler bizi daha kötü bir duruma da sokabilir mi?

Şehirler geliştikçe, teknoloji geliştikçe ses, hava kirliliği gibi birçok kirlilikte beraberinde gelmiştir. Her gelişim/değişim bir kirlilik midir?

Ses kirliliğine neden olan şeyleri(gürültü oluşturacak tüm şeyler) ortadan kaldırmak bir çözüm olabilir mi? Neden?

Ses kirliliğini teknolojik ürünlerle çözmek mümkün müdür? Nasıl?

Hem kendimiz hem de diğer canlılar için sessiz bir dünya mümkün olabilir mi? (30 dakika)

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular

Evde ve okulda ses kirliliğini azaltmak için neler yapabiliriz?

Toplu taşıma araçlarında veya kalabalık yerlerde ses kirliliğini azaltmak için neler yapabiliriz?

Ses kirliliğinin zararları hakkında insanları nasıl bilinçlendirebiliriz?

Ses kirliliğini azaltmak için teknolojiden nasıl faydalanabiliriz? (20 dakika)

Öğretmene Not:

"Evde ve okulda ses kirliliğini azaltmak için neler yapabiliriz?" sorusunu sorarak öğrencilerin kendi yaşam alanlarından örnekler vermesini ve çözüm önerileri sunmasını teşvik edin. "Toplu taşıma araçlarında veya kalabalık yerlerde ses kirliliğini azaltmak için neler yapabiliriz?" sorusuyla, öğrencilerin farklı sosyal ortamlardaki ses kirliliği sorunlarına dikkat çekmelerini ve bu ortamlara yönelik çözüm önerileri geliştirmelerini sağlayın. "Ses kirliliğinin zararları hakkında insanları nasıl bilinçlendirebiliriz?" sorusuyla, öğrencilerin birer bilinçlendirme ajanı gibi düşünmelerini ve farklı iletişim yöntemlerini (afiş hazırlama, drama, sunum vb.) kullanarak insanları bilgilendirme stratejileri oluşturmalarını destekleyin. Son olarak, "Ses kirliliğini azaltmak için teknolojiden nasıl faydalanabiliriz?" sorusuyla, öğrencilerin teknolojik gelişmeleri takip etmelerini ve bu teknolojilerin ses kirliliğiyle mücadelede nasıl kullanılabileceğine dair yaratıcı fikirler üretmelerini teşvik edin. Bu soruları yöneltirken tartışma ve işbirlikli öğrenme gibi yöntemleri kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayın ve farklı çözüm önerilerini destekleyin.

Ek 8.7. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Oturum-1

Etkinliğin Adı: Birlikte Bir Yurt

Sınıf Düzeyi: 4. Sınıf

Etkinliğin Süresi:40+40 dk.

Etkinliğin İlgili Kazanımı/Kazanımları: Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu açıklar.

Felsefi Kavram/lar: Toplumsal yaşam ve birliktelik, kurallar, adalet ve hakkaniyet.

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler: Video oynatıcı.

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma:



Okulumuz 23 Nisan programında okulumuza asılan bu bayrakların bizim için önemi nedir? Neden bu bayraklar asılmış olabilir? Bayraksız bir ülke var mıdır? Ülkesiz(vatansız) bir millet olabilir mi?

(10 Dk.)

UYARAN:

<https://www.youtube.com/watch?v=IGJclhv9LiM>

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular

Shiva Kaviani kimdir?

Shiva Kaviani daha önce nerede yaşıyordu?

Shiva Kaviani neden ülkesi İran'dan ayrılmak zorunda kaldı?

Shiva Kaviani gitmek için nereye geldi?

Shiva Kaviani neden Kanada'ya gidemedi?

Şu anda Shiva Kaviani nerede yaşıyor?

Shiva Kaviani havalimanında nasıl bir hayat sürüyor?

Shiva Kaviani ani temel ihtiyaçlarını karşılayabiliyor mu?

Metinde hangi ünlü oyuncunun bir filmine benzetme yapılıyor? Bu filmin adı nedir?

Sence Shiva Kaviani bu durumda neler hissediyor olabilir?

Öğretmene Not: Metnin daha iyi anlaşılması için metne bağlı sorular artırılabilir. Fazla olduğu düşünülürse uygun gördüğünüz sorular çıkarılabilir. (15 Dk.)

Açık Uçlu Soru:

Vatan sence sadece doğduğumuz yer midir? Yoksa içinde güvende ve mutlu hissettiğimiz herhangi bir yer vatan olabilir mi? Shiva Kaviani için vatan neresi olabilir?

Öğretmene Not:

Öğrencilere bu soru üzerine düşünceleri için biraz zaman tanıyın. Ardından aşağıdaki gibi yönlendirici sorularla tartışmayı başlatın:

- " Shiva Kaviani İran'da doğmuş. Bu onu İran'ı vatani yapar mı? Neden?"
- "Kanada'da yaşamış. Orada güvende ve mutlu hissetmiş olabilir mi? Bu Kanada'yı onun için bir vatan yapar mı?"
- "Şu anda havalimanında güvende ve mutlu hissediyor mu? Burası onun vatani olabilir mi?"
- "Sizce bir insan için vatan sadece bir toprak parçası mıdır? Yoksa orada yaşayan insanlarla kurduğu bağlar, anılar, gelenekler de önemli midir?"

Bu soruların ardından aşağıda verilen mülteci ve haymatlos kelimelerinin tanımları öğrencilere verilir.

Bazen bazı insanlar kendi ülkelerinde güvende hissetmezler. Belki savaş vardır, belki haksızlıklar vardır ya da başka kötü şeyler oluyordur. İşte bu yüzden kendi ülkelerini bırakıp başka bir ülkeye gitmek zorunda kalırlar. İşte kendi ülkesinden ayrılıp başka bir ülkeye sığınan bu insanlara mülteci diyoruz.

Bazı insanlar doğdukları ülkenin vatandaşı sayılmazlar. Ya da bir zamanlar vatandaşı oldukları ülke artık yoktur. İşte bu durumda olan, hiçbir ülkenin vatandaşı olmayan kişilere haymatlos diyoruz. (15 Dk.)

SORGULAMA

Bir ülkeye ait olmak bazı kurallara uymayı gerektirir. Kuralların olması bir sınırlılık getirir mi? Kurallar olmalı mı? Neden?

Başka ülkede yaşayacak olsak bu durum bize sadece korku ve güvensizlik mi getirir? Neden?

Eğer bir insan doğduğu yerde mutsuz ve güvensizse, başka bir yerde mutlu ve güvende hissederse, orası onun vatanı olabilir mi?

Mülteciler yaşadıkları yeni ülkenin vatandaşı sayılmamaktadırlar. Bu nedenle ülke vatandaşları ile aynı haklara sahip olamamaktadırlar? Sizce bu adil midir? Bu problemi ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?

Sence herkesin bir vatana sahip olma hakkı var mıdır? Neden?

Hiçbir ülkeye ait olmamak size neler hissettirir?(25 Dk.)

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular

Sizce neden insanların birlikte yaşayabileceği bir "vatan" a ihtiyacı var? Açıklayınız.

Bir sınıf düşünün. Eğer sınıfın kuralları olmasaydı, herkes istediğini yapsaydı neler olurdu? Vatanımızı da büyük bir sınıf gibi düşündüğümüzde ortak kurallar neden önemlidir?

Birlikte mutlu ve huzurlu yaşamak için bir vatan olması gereken en önemli şeyler sence nelerdir? Neden bu şeylere ihtiyacımız var?

Ülkemizde misafir ettiğimiz mülteci insanlar için ne gibi çözüm önerileri sunabilirsiniz?

Bir ülkenin vatandaşı olmak bize ne gibi haklar ve sorumluluklar verir? Haymatlos insanların bu hak ve sorumlulukları olmaması onların hayatını nasıl etkiler?

Öğretmen Not:

Bu soruların tek bir "doğru" cevabı olmadığını ve amacın öğrencilerin düşünme süreçlerini tetiklemek olduğunu hatırlayın ve öğrencilere bunu vurgulayın. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda "birlikte yaşama" ve "vatan" kavramlarını ne kadar ilişkilendirebildiklerine dikkat edin. (15 Dk.)

Ek 8.8. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Oturum-2

Etkinliğin Adı: Adil Bir Dünya İçin: Kurallar ve Düzenleyici Güç

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 40+40 dk.(2 ders saati)

Etkinliğin İlgili Kazanımı/Kazanımları: Birlikte yaşayabilmek için düzenleyici bir kuruma ihtiyacı olduğunu bilir.

Felsefi Kavram/lar: Düzen, kural, adalet, düzenleyici kurum.

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler: “İlçe Sorunu ve Öneri Geliştirme” etkinliği için A4 kâğıdı ve kalem kullanılabilir.

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma: Tek yaşamak mı daha zordur yoksa toplum içinde yaşamak mı daha zordur? Topluluk halinde yaşarken nelere ihtiyaç duyulur?

UYARAN:



DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Sınıfta neler oluyor, çocuklar neden koşturuyor olabilir?

Öğretmen neden şaşkın görünüyor, sence neyi düzeltmeye çalışıyor?

Masaların üzerinde ve yerde neler var? Bu dağınıklık nasıl oluşmuştur?

Bu sınıfta bir kural olsaydı bu kural ne olmalıydı?

Bu sınıfta düzenleyici bir kişi ya da kurum olsaydı ne gibi değişiklikler olurdu?

Öğretmene Not: Görselin daha iyi anlaşılması için sorular artırılabilir.

Açık Uçlu Soru: Haydi, bir oyun hayal edelim! Bütün oyuncaklarımız bir araya geldi ve kendi başlarına takılıyorlar. Kimisi çok ses çıkarıyor, kimisi başkalarının oyuncaklarını alıyor, kimisi de nereye gideceğini bilmiyor. Bu oyuncakların mutlu ve birlikte oynayabilmesi için ne gibi kurallar koymamız gerekir? Bu kuralları kim koymalı ve herkesin bu kurallara uyması neden önemli? Kendi fikirlerinizi anlatın!

Öğretmene Not: Öğrencileri "düzen" kavramıyla ilgili temel düşüncelere yönlendirerek onları sorun çözmeye, adalet duygularını geliştirmeye ve ortak yaşamın gerekliliklerini fark etmeye teşvik edin. Ortak yaşamın gereklilikleri için düzenleyici kurumlardan birkaç örnek verebilirsiniz.

SORGULAMA

Düzenleyici kurumlar kuralları uygulamak için cezalar verir. Kuralların uygulanması için ceza şart mıdır?

Bazıları bilinçli kuralları ihlal eder bazıları ise bilinçsiz bir şekilde ihlal eder. Bilinçsiz bir şekilde yapılan kural ihlaline verilen ceza adil midir?

Cezalar adil mi olmalı yoksa katı mı olmalı.(katı kavramı açıklanabilir)

Düzenleyici kurumların olmadığı yerde yapılan kural ihlalleri suç teşkil eder mi? Tüm suçlular ceza alır mı?

Sizce bütün kurallar herkes için aynı derecede iyi midir? Bazı kurallar bazılarına haksızlık yapabilir mi?

Kuralları kim belirler? Kural belirleyiciler de kurallara uymak durumunda mıdır? Neden ?

Toplumsal düzen sadece kurallarla mı sağlanır?

Kurallar da düzen bozabilir mi?

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular

Hayal edin ki bir adada yaşıyorsunuz ve yanınızda farklı özelliklere ve isteklere sahip insanlar var. Bu adada herkesin mutlu ve huzurlu yaşayabilmesi için ne gibi ortak kararlar veya yapılar oluşturmanız gerekirdi? Neden bu kararları veya yapıları önemli bulurdunuz?

Sizce bir toplumda herkes istediği gibi davransaydı ne gibi sorunlar ortaya çıkardı? Bu sorunları engellemek için neler yapılabilir?

Bir apartmanda yaşıyorsunuz ve bazı komşularınız çok gürültü yapıyor. Bu durum sizi ve diğer komşuları rahatsız ediyor. Bu sorunu çözmek için apartman yönetimi (bir düzenleyici kurum gibi düşünebilirsiniz) nasıl bir rol oynayabilir? Onlara bu durumu çözmeleri için neler önerirsiniz? Yazınız ?

“İlçe Sorunu ve Öneri Geliştirme”

İlçemizde gözlemlediğiniz bir sorunu ele alarak, bu sorunun çözülmesine yönelik bir öneri veya kural hazırlayınız. Bu öneriyi hayata geçirebilecek ilgili kuruma uygun bir dil ve yöntemle sununuz.

Öğretmene Not:

Bu kazanım "birlikte yaşama", "ortak karar alma", "düzenleyici kurumların gerekliliği" ve "toplumsal sorunlara çözüm üretme" becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Öğrencileri empati kurmaya, farklı perspektifleri anlamaya ve çözüm odaklı düşünmeye teşvik edin.

“İlçe Sorunu ve Öneri Geliştirme” çalışmasında öğrencilere örnek dilekçe veya öneri metinleri gösterebilirsiniz. İlgili kurumların iletişim bilgilerine ulaşmaları konusunda yardımcı olabilirsiniz (eğer önerilerini gerçekte sunmak isterlerse).

Ek 8.9. Türkçe Oturum-1

Etkinliğin Adı: Duyguların İzinde: Gülmek ve Ağlamak

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 40+40 dk.(2 ders saati)

Etkinliğin İlgili Kazanımı/Kazanımları: 1-Dinleme stratejilerini uygular. 2- Konuşma stratejilerini uygular. 3- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Felsefi Kavram/lar: Gülmek, ağlamak, duygu

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler: Video oynatıcı için teknolojik araç/lar, kalem, A4 kağıdı.

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma: “Gülmek bazen yumruk ya da hakaretten daha fazla can yakabilir.” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

UYARAN:

<https://www.youtube.com/watch?v=XNS2T2yGdDE> (ilk 1.10 dakikalık kısım uyaran olarak sunulacak.)

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Doktor kim hakkında bilgi toplamaya çalışıyor?

Yusuf ŞAPLAK hakkında bilgi veren kimdir?

Komutanın delirme sebebi nedir?

Doktorlar Yusuf ŞAPLAK’ ın neden hasta olduğu düşünülmektedirler?

Gülmek bir problem olabilir mi?

Öğretmene Not: Metnin daha iyi anlaşılması için soruları çeşitlendirebilirsiniz.

Açık Uçlu Soru: Her olaya sadece ağlayarak ve ya sadece gülerек tepki vermek yani tek duygu ile yaşamak hayatımızı nasıl etkilerdi.

Öğretmene Not:

Sadece gülen birinin üzücü bir olay karşısında nasıl tepki vereceğini düşünüyorsunuz?

Sadece ağlayan birinin komik bir durumda neler hissedebileceğini hayal edebiliyor musunuz?

Bu sorularla yukarıdaki soru desteklenebilir. Bu sayede öğrenciler derinlemesine düşünmeye teşvik edilecek ve "tüm duygular yerinde ve zamanında güzeldir" temasını içselleştirmelerine yardımcı olunacaktır.

SORGULAMA

Gülmek ya da ağlamak sadece insanlara mı özgüdür?

Hayvanların da duygusu var mıdır?

Gülmeyi ya da ağlamayı kontrol edebilir miyiz?

Ağlamamızı ya da gülmemizi ne belirler? Herhangi bir durum herkeste aynı duyguları uyandırır mı?

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular

- Son zamanlarda sizi mutlu ederken yakınınızdaki birini üzen bir durum yaşandı mı? Yazım ve imla kurallarına dikkat ederek yazınız.
- Bugün yapılan sınıf içi tartışmada en çok hangi arkadaşınızı dinlerken fikirlerinizde değişimler gördünüz. Hangi sözleri fikirlerinizde değişikliğe sebep oldu? Anlatınız.

Öğretmene Not: İlk soruya yönelik; onlara, yaşadıkları olayın sadece kendi mutluluklarıyla sınırlı kalmadığını, çevrelerindeki insanların da farklı duygular hissedebileceğini düşündürmelerini teşvik edin. "Yakınındaki biri" ifadesinin aile üyesi, arkadaş, öğretmen vb. olabileceğini belirtin. Yazılarında olayı, kendi duygularını ve yakınındaki kişinin duygularını açıkça ifade etmelerini isteyin. Duygular arasındaki zıtlığı ve bu durumun yarattığı hisleri betimlemeye teşvik edin.

İkinci soruya yönelik; fikirlerinde değişiklik olmasına neden olan arkadaşının adını belirtmelerini isteyin. Değişikliğe sebep olan sözleri veya argümanları mümkün olduğunca somut bir şekilde ifade etmelerini teşvik edin. Kendi önceki fikirlerini ve arkadaşının fikrini karşılaştırmalarını isteyin. Arkadaşının hangi sözlerinin veya mantığının kendilerini etkilediğini açıklamalarını isteyin. Fikirlerindeki bu değişimin neden olumlu veya önemli olduğunu düşündüklerini belirtmelerini teşvik edin. Anlatımlarında açık, anlaşılır ve düzenli bir dil kullanmalarını sağlayın.

Ek 8.10. Türkçe Oturum-2

Etkinliğin Adı: Benim Gözümden Dünya: Yararlı mı, Zararlı mı?

Sınıf Düzeyi: 4. sınıf

Etkinliğin Süresi: 40+40 dk.(2 ders saati)

Etkinliğin İlgili Kazanımı/Kazanımları: 1. Hazırlıksız konuşmalar yapar. 2. Yazdıklarını paylaşır. 3- Yazma stratejilerini uygular. 4- Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

Felsefi Kavram/lar: Yarar, zarar.

Etkinlikte Kullanılacak Araç-Gereçler: Video oynatıcı teknolojik araç/lar, A4 kağıdı, boya kalem, kalem.

EKİNLİĞİN UYGULANMASI

Odaklanma: “Canlılara zarar vermemeliyiz” diyoruz. Peki istemeyerekte olsa canlılara zarar vermek zorunda olduğumuz durumlar oluyor mu?

UYARAN:

<https://www.youtube.com/watch?v=SeNXeDM3H38>

DÜŞÜNME ZAMANI

Metne Yönelik Sorular:

Küçük mavi görünen canlılar ne olabilir?

Mikroplar evin zemininde ne arıyor?

Mikropları rahatsız eden durum nedir?

Mikroplar arkadaşlarını korumak için hangi hamleyi yapıyor?

Mikroplar süpürülmekten kurtulmak için nasıl bir çözüm buluyor?

Mikroplar bir canlıdır. Ve kirli, dökük alanlar, pis alanlar onların yaşam alanları. “Canlılara zarar verilmemeli” diyerek evi süpürmekten ya da çevreyi temizlemekten vaz mı geçmeliyiz? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

Öğretmene Not: Videonun anlaşılmasına yönelik soruları artırabilirsiniz.

Açık Uçlu Soru: Biz insanlar kendi ihtiyaçlarımız için (yemek yemek, ev yapmak, temizlik yapmak gibi) bazı hayvanlara ya da bitkilere zarar veriyoruz. Sence bu durum her zaman doğru mudur? Ne zaman doğru olabilir, ne zaman yanlış olabilir?

Öğretmene Not: Açık uçlu soruyu tahtaya yazın veya öğrencilere okuyun. Öğrencilere düşünmeleri için biraz zaman tanıyın. "Sizce bu durum her zaman doğru mudur?" sorusuyla tartışmayı başlatın. Farklı görüşleri teşvik edin ve öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygılı olmalarını sağlayın. "Ne zaman doğru olabilir?" ve "Ne zaman yanlış olabilir?" sorularıyla tartışmayı derinleştirin. Öğrencilerin gerekçelerini açıklamalarını isteyin.

SORGULAMA

Bir canlının yararlı mı zararlı mı olduğuna kim karar verir? Neden?

Canlıları çoğu zaman yararlı ya da zararlı canlılar olarak sınıflandırırız. Bütün canlılar ya zararlı ya yararlı mı olmak zorunda?

Bir canlı bazıları için yararlı iken bazıları için zararlı olabilir mi?

Zararlı gibi görünen canlı yararlı da olabilir mi?

Başka canlıların gözünden bakarsak insan yararlı bir canlı mı yoksa zararlı bir canlı mıdır?

Canlıların yararlı ya da zararlı olması kendi suçu mudur?

Doğadaki işleyişe bakarsak gerçekten tam anlamıyla zararlı bir canlı var mıdır?

GENEL DEĞERLENDİRME

Kazanıma İlişkin Sorular

İzlediğimiz videodaki küçük canlılardan birisi de siz olsaydınız ve yaşam alanlarınıza müdahale edilmesi ile ilgili bir mektup yazacak olsanız ne yazardınız? Mektuplarınızı yazarak arkadaşlarınızla paylaşınız.

İzlediğimiz videonun ikinci bölümü çekilecek olsa nasıl bir son hazırlardınız? Hayal ettiğiniz bu sonun resmini çiziniz.

Yaşamımızda hangi canlılara zararımız ve yararımız dokunuyor? Zararı en aza indirmek için ne gibi tedbirler alabiliriz. Tartışma sonucu bulduğunuz çözüm önerilerini liste haline getirerek okul panosunda sergileyiniz.

Öğretmene Not: İlk soru için; öğrencilere mektup yazarken "mikrop" kimliklerini benimsemeleri gerektiğini vurgulayın. Onların yaşam alanları, ihtiyaçları ve duyguları neler olabilir? Mektuplarında hangi duyguları (kızgınlık, üzüntü, çaresizlik vb.) ifade edebilecekleri konusunda öğrencilere yol gösterin. Mektupların kime yazılacağını (evi süpüren kişiye, insanlara genel olarak vb.) belirlemeleri konusunda serbest bırakın. Yazım kuralları ve dilbilgisi konusunda rehberlik edin ancak yaratıcılıklarını kısıtlamamaya özen gösterin. Amaç, düşüncelerini özgürce ifade etmeleridir.

İkinci soru için; öğrencilere videonun sonunu nasıl değiştirebilecekleri konusunda özgür düşünceleri için ilham verin. Olumlu, olumsuz veya sürpriz bir son hayal edebilirler. İkinci bölümde mikropların ne gibi yeni olaylarla karşılaşabileceği, hangi sorunları çözebilecekleri veya nasıl bir gelecek hayal ettikleri üzerine düşüncelerini sağlayın. Resim çizerken hayal ettikleri sonu en iyi şekilde ifade etmeye çalışmalarını teşvik edin. Renkleri, şekilleri ve detayları kullanarak hikâyelerini anlatabilirler.

Üçüncü soru için; tartışmayı yönlendirirken öğrencilerin hem doğrudan (örneğin, bir hayvanı beslemek, bir bitkiyi sulamak) hem de dolaylı (örneğin, bir ormanın yok olması sonucu hayvanların yaşam alanlarının zarar görmesi) etkileri düşüncelerini sağlayın. "Hangi canlılara zararımız dokunuyor?" sorusunu sorarken sadece hayvanları değil, bitkileri ve hatta mikroorganizmaları da düşüncelerini teşvik edin (örneğin, antibiyotik kullanımı). "Zararı en aza indirmek için ne gibi tedbirler alabiliriz?" sorusu üzerinde yoğunlaşırken öğrencilerin pratik ve uygulanabilir çözüm önerileri sunmalarına rehberlik edin. (Örneğin, daha az tüketmek, geri dönüştürmek, doğal alanları korumak, bilinçli beslenmek vb.) Öğrencilerin önerilerini tahtaya not alın ve birlikte gruplandırarak bir liste oluşturun.

ÖZ GEÇMİŞ

Yasin AYDAY, eğitim hayatına Bayburt'ta başlamış ve ilkokul, ortaokul ile lise eğitimini burada tamamlamıştır. Eğitim süreci boyunca öğretmenlik mesleğine ilgi duymuş ve bu doğrultuda eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. Mezuniyetinin ardından sınıf öğretmeni olarak göreve başlamış ve farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip okullarda görev yaparak mesleki deneyim kazanmıştır. Bu süreçte öğrencilerle kurduğu etkileşim, mesleki gelişimine katkı sağlamış ve eğitim uygulamalarına çok yönlü bir bakış açısı geliştirmesine olanak tanımıştır

Mesleki kariyerinin ilerleyen dönemlerinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev almış ve kırsal eğitim ortamlarında çoklu sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanmıştır. Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik öğretim stratejileri geliştirme fırsatı bulmuş ve bu doğrultuda öğretim sürecinde esnek yaklaşımlar benimsemiştir. Daha sonra okul yöneticiliği görevine atanmış ve çeşitli ilkokullarda bu görevini sürdürmüştür. Bu süreçte okulun akademik ve sosyal işleyişine yönelik idari çalışmalar yürütmüş ve eğitim yönetimi alanında deneyim kazanmıştır. Hâlen bir ilkokulda okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır.

Akademik gelişimine önem veren Ayday, sınıf eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Akademik çalışmalarında özellikle çocukların düşünme, sorgulama ve argümantasyon becerileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Sınıf içi deneyimlerini akademik çalışmalarına yansıtmayı amaçlamakta ve pedagojik uygulamaların bilimsel temellere dayandırılmasına katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda yürüttüğü çalışmalar, öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerinin desteklenmesine yönelik bir çerçeve sunmaktadır.

Ayday, akademik etkinliklere katılım sağlamaktadır. Çocuklar için felsefe yaklaşımının ilkokul düzeyindeki öğrencilere etkisini konu alan çalışmalarıyla bilimsel toplantılarda bildiri sunmuştur. Bu kapsamda yürüttüğü bir araştırma, hakemli uluslararası bir dergide makale olarak yayımlanmıştır. Çalışmaları, çocukların düşünme ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalara katkı sağlamaktadır.