

## P4C TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY OKUMA BECERİSİNE VE DEMOKRATİK TUTUMUNA ETKİSİ\*

*Araştırma Makalesi*

Tuğçe BARAKLIOĞLU\*\* / Sevil HASIRCI AKSOY\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 02.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 14.02.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

**Özet:** Çocuklar için Felsefe (P4C), öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve demokratik katılım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, dünya genelinde yaygınlaşan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine, başkalarının görüşlerini saygıyla dinlemelerine ve eşit koşullarda tartışmalara katılmalarına olanak tanır. Böylece bireylerin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimlerini de destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu çalışmada P4C temelli etkinliklerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile üst düzey okuma becerileri bağlamında problem çözme, eleştirel okuma ve ileri düzey okuma farkındalığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, yedi hafta süren uygulama sürecinde deney grubuna P4C temelli okuma etkinlikleri, kontrol grubunaysa geleneksel yöntemle dersler uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği”, “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”, “Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları demokratik tutumlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Problem çözme becerilerinde gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum problem çözümlerin daha uzun süreli ve sistematik müdahaleler gerektiren karmaşık bir beceri olmasıyla açıklanabilir. Buna karşılık eleştirel okuma becerilerinde deney grubu lehine güçlü ve kalıcı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Son test ve izleme testinde büyük etki büyüklükleriyle elde edilen bu sonuç P4C’nin öğrencilerin metinleri sorgulama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. İleri düzey okuma farkındalığında da deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuş, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ve okuma sürecini değerlendirme konularında belirgin bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Sonuç olarak P4C uygulamalarının özellikle eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerilerinde öğrenciler için kalıcı katkılar sunduğu, demokratik tutumlar ve problem çözme becerilerinde ise kısa süreli uygulamalarda sınırlı bir etki yarattığı bildirilebilmektedir. Eğitim sürecinde P4C’nin düzenli ve uzun vadeli biçimde uygulanması öğrencilerin hem akademik hem de demokratik gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynayabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Demokratik tutum, eleştirel okuma, özyeterlik algısı, P4C, problem çözme.

## THE EFFECT OF P4C-BASED ACTIVITIES ON STUDENTS’ HIGHER-ORDER READING SKILLS AND DEMOCRATIC ATTITUDES


*Research Article*

**Received:** 02.10.2025 | **Accepted:** 14.02.2026 | **Published:** 27.04.2026

**Abstract:** Philosophy for Children (P4C) is a contemporary educational approach that is becoming increasingly widespread worldwide and aims to develop students’ inquiry, critical thinking, and democratic participation skills. It enables students to express their ideas freely, listen respectfully to others’ views, and participate in discussions on equal terms. In this way, it creates a learning environment that supports not only cognitive but also social and affective development. This study examined the effects of P4C-based activities on seventh-grade

\* Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “P4C Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Üst Düzey Okuma Becerisi ve Demokratik Tutumuna Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

\*\* Öğrt.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; [tugcecaniki3559@gmail.com](mailto:tugcecaniki3559@gmail.com) 0009-0002-9337-7968

\*\*\* Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, [sevilhasirci@gmail.com](mailto:sevilhasirci@gmail.com) 0000-0003-1041-7558

middle school students' democratic attitudes and higher-order reading skills, specifically in terms of problem solving, critical reading, and advanced reading awareness. A quasi-experimental pretest-posttest control group design was used in the study. During the seven-week implementation process, the experimental group received P4C-based reading activities, while the control group was taught through traditional methods. Data were collected using the "Democratic Attitude Scale toward Classroom Environment," the "Problem Solving Inventory for Children," the "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale," and the "Advanced Reading Awareness Scale." The findings showed that there was no significant difference in democratic attitudes. No statistically significant difference was found between the groups in problem-solving skills. This may be explained by the fact that problem solving is a complex skill that requires longer-term and systematic interventions. In contrast, strong and lasting differences were found in favor of the experimental group in critical reading skills. These results, obtained with large effect sizes in both the posttest and follow-up test, indicate that P4C improves students' ability to question, analyze, and evaluate texts. Significant differences were also found in favor of the experimental group in advanced reading awareness, showing that students made noticeable progress in using metacognitive reading strategies and evaluating the reading process. In conclusion, P4C practices appear to provide lasting contributions particularly to students' critical reading and advanced reading skills, while producing only limited effects on democratic attitudes and problem-solving skills in short-term implementations. The regular and long-term integration of P4C into the educational process may play an important role in supporting students' academic as well as democratic development.

**Keywords:** Critical reading, democratic attitude, P4C, problem solving, self-efficacy perception.

## Giriş

21. yüzyılın eğitim anlayışı, bireyin yalnızca bilgi edinen değil; düşünen, sorgulayan ve toplumsal yaşamda etkin rol alan bir özne olarak yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu doğrultuda çağdaş eğitim düzenleri eleştirel düşünme, ahlaki duyarlılık ve demokrasiye dayalı tutum gibi zihinsel ve duygusal yeterlilikleri merkeze alan eğitsel yaklaşımlara yönelmiştir (Çiftçi vd., 2021, s. 720). Bu bağlamda öne çıkan yöntemlerden biri olan Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children-P4C), öğrencilerin yalnızca zihinsel değil; toplumsal ve ahlaki gelişimini de hedefleyen çok boyutlu bir öğretim düzenidir (Toraman ve Kılıç, 2024, s. 98). Lipman (1991) tarafından geliştirilen bu yöntem, Sokratik sorgulamadan Freire'nin (1970) eleştirel eğitim anlayışına kadar uzanan bir temele sahiptir. P4C, öğrencilerin düşünme topluluğu içinde düşüncelerini gerekçelendirme, karşıt görüşlerle yüzleşme ve kavramsal çözümleme gerçekleştirme gibi üst düzey zihinsel becerileri deneyimlemelerini sağlar. Aynı zamanda demokrasiye dayalı bir öğrenme ortamı oluşturarak katılma, saygı, çok seslilik ve özgürlük gibi değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunur (Jasinski, 2018, s. 34). Bu çerçevede öğrencilerin üst düzey okuma becerileri kazanması yalnızca akademik başarıyı değil, eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi de gerekli kılmaktadır. Nitekim üst düzey okuma, eleştirel okumayı da içeren bir süreçtir. Eleştirel okuma; metnin altında yatan varsayımları sorgulama, farklı bakış açılarını tanıma ve toplumsal bağlamı çözümleme gibi becerileri kapsar. Bu tür becerilerin geliştirilmesi ise bireyin yalnızca akademik ilerlemesine değil; toplumsal yaşamda asıl düşüncelerini ortaya koymasına, bireyselliğini korumasına ve eleştirel yurttaşlık bilinci kazanmasına katkı sağlamaktadır (Giroux, 2015, s. 8). Üst düzey okuma; metnin altında yatan anlamları çözümleme, yazarın niyetini sorgulama, çoklu bakış açısı geliştirme ve eleştirel tutum geliştirme gibi zihinsel yetkinlikleri kapsayan karmaşık bir süreçtir. Bu becerilerin gelişimi yalnızca metne yönelik yöntemli okumayla değil; felsefi-sorgulayıcı bir eğitsel yaklaşımla da desteklenmelidir (Johnson vd., 2025, s. 20). P4C uygulamaları metni yalnızca bilgi kaynağı değil, düşünsel tartışma nesnesi olarak

konumlandırarak okuma sürecini karşılıklı etkileşime dayalı bir yapıya dönüştürür. Böylece öğrenci metinle kurduğu ilişkiyi eleştirel ve yaratıcı düzleme taşır (Balcı ve Eryılmaz, 2024, s. 4).

Demokrasiye dayalı toplumların sürekliliği bireylerin erken yaşlardan itibaren bu değerleri benimsemesiyle mümkündür. Dewey'in demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak ele alan anlayışı ile Habermas'ın iletişime dayalı akılcılık öğretisi bu tutumun eğitim yoluyla inşasında önemli öğretisel temelleridir (Joubert vd., 2016, s. 3). P4C yöntemi öğrencilerin düşüncelerini özgürce dile getirebildiği, farklı görüşlerin değerli sayıldığı ve karar alma süreçlerine katılmanın desteklendiği sınıf ortamları sunarak demokrasiye dayalı tutum gelişimini destekler. Bu süreçte öğrenci yalnızca demokrasi hakkında bilgi edinen değil, demokrasi içinde düşünen ve davranan bir etken kişiye dönüşür (Fleming, 2006, s. 11). Ancak alanyazında P4C uygulamalarının üst düzey okuma ve demokrasiye dayalı tutum üzerindeki etkilerini, özellikle sorgulamaya dayalı yapısı bağlamında ele alan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, mevcut araştırmalar P4C'nin öğrencilerin üst düzey okuma-anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini, sınıf içi karşılıklı etkileşimi artırdığını ve demokratik değerlerin benimsenmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Gök ve Akar, 2023; Özcan vd., 2022). Bu araştırma söz konusu boşluğu doldurmayı ve P4C temelli çalışmaların hem zihinsel hem de duygusal sonuçlar üzerindeki etkisini deneysel olarak ortaya koymayı amaçlamıştır.

## 1. Kuramsal Bilgi

### 1.1. Öğretisel Temeller

P4C yöntemi, çocukların yalnızca bilgi alıcısı değil; düşünen ve sorgulayan bireyler olarak eğitim sürecinin etken kişisi haline getirilmesini amaçlayan felsefeye dayalı ve eğitsel bir çerçevedir. Lipman (1991) tarafından geliştirilen bu yöntem, çocukların felsefeye yatkın olduğu varsayımıyla onların zihinsel, etik ve toplumsal gelişimlerini destekleyen karşılıklı konuşma merkezli bir öğrenme kültürü sunmuştur (Ünal ve Güneş, 2024, s. 240). Öğretisel temeller açısından bakıldığında P4C, Sokratik tartışma, Dewey'in deneyime dayalı eğitimi, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı öğrenme öğretisi, Freire'nin eleştirel eğitim anlayışı ve yarıcı felsefenin bilgi görüşü ile güçlü biçimde bağlantılıdır. Sokrates'in doğurtma yöntemi yani bireyin bilgiyi dışarıdan almak yerine sorgulama yoluyla kendi içinde üretmesi fikri, P4C'nin temel taşlarından (Xu, 2022, s. 23). Öğrenciye düşüncelerini ifade etme, çelişkileri fark etme ve düşüncelerini yeniden kurma olanağı tanınarak bireyin kendi düşünsel yeterliliğini geliştirmesi hedeflenmiştir. P4C, Dewey'in öğrenmeyi yaşamın kendisi olarak gören yarıcı anlayışıyla da örtüşmektedir (Williams, 2017, s. 100). P4C'de öğrenci yalnızca bilgiye ulaşmaz aynı zamanda bilgi üretiminde söz sahibi olur. Bu anlayışta sınıf bir düşünme topluluğuna dönüşür; herkesin görüşü değerli sayılır ve ortak anlam üretimi desteklenir (Dewey, 2024, s. 8). Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacılığı da P4C'nin sorgulayıcı topluluk yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Bilginin bireyler arası karşılıklı etkide yapıldığı anlayışı, özellikle çocukların kendi düşüncelerini arkadaşlarının düşünceleriyle karşılaştırarak geliştirmesini olanaklı kılar. Bu süreçte öğretmen geleneksel bilgi aktarıcı konumdan çıkarak rehberlik eden bir yol gösterici olur (Castleberry & Clark, 2020, s. 49). Ayrıca P4C'nin etik

ve toplumsal yönü Freire'nin eleştirel eğitim anlayışıyla da örtüşmektedir. P4C'de yalnızca zihinsel değil; etik duyarlılık, hak ve sorumluluk bilinci ile demokrasiye dayalı yurttaşlık yeterliliklerini geliştirmek hedeflenerek öğrenci, toplumsal değişimin etken kişisi haline getirilmektedir (Kohan, 2018, s. 618).

P4C'nin temel dayanaklarından biri olan bilgiye dayalı eşitlik ilkesi, her öğrencinin bilgiyi sorgulama ve üretme hakkına sahip olduğu anlayışına dayanır. Bu yönüyle P4C, eleştirel düşünceyle bireyi güçlendirirken aynı zamanda katılımcı demokrasi anlayışının temellerini atar (Vazquez & Webster, 2024, s. 495). Fricker'in (2007) bilgiye dayalı adalet kavramı, bireylerin bilgi üretiminde dışlanmadan dinlenmesi ve değer görmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. P4C'nin bilgiye dayalı eşitliği önceleyen yapısı, bu açıdan bilgiye erişim hakkının ahlaki yönünü de gündeme getirmiştir.

Eleştirel bir bakış açısından değerlendirildiğinde P4C'nin uygulamada bazı sınırlılıkları olduğu da görülmektedir. Özellikle eğitim sistemlerinin merkezden yönetilen, sınav odaklı ve öğretmen merkezli yapısı P4C'nin katılımcı, açık uçlu ve işleyişe dayalı doğasıyla çelişmektedir (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Jasinski, 2018). Yapılan araştırmalarda da (Tor, 2023; Toraman ve Kılıç, 2024) öğretmenlerin P4C'ye ilişkin yeterliklerinin sınırlı olduğu, uygulamada zaman yönetimi, sınıf içi düzen ve uygun araç-gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaşıldığı saptanmıştır. Bu durum P4C'nin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmen eğitimine, kültürel çevreye ve okul ortamına duyarlılık gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Tor (2023) tarafından yürütülen bir P4C uygulamasında öğretmenlerin felsefi sorgulama konusunda yeterince rehberlik edemediği, öğrenci katılımının yüzeysel kaldığı ve zaman yönetiminde zorluklar yaşandığı bildirilmiştir. Benzer şekilde Akan ve Bilgin (2022) çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıklarının açık uçlu tartışma ortamlarını sınırladığı ve öğrencilerin tek doğru kavrayışıyla hareket etmeye devam ettiği gözlenmiştir. Bu bulgular uygulamada yalnızca bireysel öğretmen becerilerinin değil; okul ortamının, yönetici desteğinin ve öğretim anlayışının da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

## 1.2. Eğitsel İlkeler ve Uygulama Boyutu

P4C yaklaşımının öğretimsel yapılanması, öğrencinin sadece bilişsel becerilerini değil; sosyal, etik ve iletişimle ilgili yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çok yönlü bir öğretim biçimi sunar. Bu biçimin merkezinde öğrencilerin etkin katılımcılar olduğu ve düşüncelerinin özgürce tartışıldığı sorgulayıcı topluluk yapısı yer alır. Ancak bu yapının etkili işleyebilmesi öğrencilerin yaş düzeyine, zihinsel gelişim özelliklerine ve dilsel yeterliliklerine bağlıdır (Tunçdemir vd., 2022, s. 7). Özellikle soyut kavramlarla düşünme, karşıt düşünceyi anlamlandırma ve bilgiye dayalı sorgulama gibi beceriler gelişimsel açıdan belli bir olgunluk gerektirdiğinden P4C uygulamalarında yaş gruplarına uygun içerik ve yöntem seçimi oldukça önemlidir. Bu topluluk, düşünmenin bireysel bir işleştikten çok sosyal bir etkileşim ağı içinde biçimlendiğini kabul eder. P4C öğretim anlayışının temel ilkeleri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünmedir (Daniel & Gagnon, 2011, s. 422). Eleştirel düşünmede öğrencilerin düşüncelerini mantıklı gerekçelerle desteklemesi, çelişkileri fark etmesi ve kendi görüşlerini yenileyip güncellemesi beklenir. Yaratıcı düşünmede; yeni fikirler üretme, farklı bakış açıları geliştirme ve düşünce esnekliği desteklenir. Özenli düşünmede

eşduyum, dikkat, saygı, sabır ve duygusal farkındalık gibi sosyal-duyuşsal beceriler desteklenir. İşbirlikçi düşünmede rekabet yerine dayanışma, karşılıklı saygı ve ortak anlam üretimi öne çıkar. Uygulamalarda çoğunlukla hikâye, kısa metin, görsel uyaran, düşünsel soru gibi araç gereçler kullanılarak tartışmalar başlatılır (Zoabi & Lobont, 2022, s. 20). Ancak yazında bu tür araç gereçlerin kendine özgü, kültürel çevreye uygun ve öğretimsel olarak derinlikli hazırlanmasında eksiklikler görülebilmektedir. Örneğin; bazı metinler P4C açısından düşünsel zemin oluşturmakta güçlük yaratmakta ya da görseller, sorgulamayı tetikleyici olmaktan çok yüzeysel tasvirlerle dayanması nedeniyle düşünsel derinliği sınırlayabilmektedir (Akan ve Bilgin, 2022, s. 579). Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca araç gerecin bulunup sunulmasında değil, onu düşünsel içerik üretimine dönüştürmede de desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenciler bir kavram ya da sorun üzerine düşünmeye yönlendirilir. Örneğin; adalet, doğru, özgürlük gibi kavramlar üzerine geliştirilen etkinliklerde öğrenciler hem üst düzey bilişsel becerilerini hem de duyuşsal farkındalıklarını geliştirme olanağı bulur (Ünal ve Güneş, 2024, s. 245). Öğretmenin rolü bu işleyişte yadsınamaz öneme sahiptir. P4C öğretmeni geleneksel otorite kişisinden farklı olarak öğrenmeyi yönlendiren değil, kolaylaştıran bir rehberdir. Sorularla düşünmeyi tetikler, görüşler arasında bağ kurar ve tartışma ortamının katılımcı yapısını korur (Demir vd., 2022, s. 70). Yapılan uygulamalarda (Asgari vd., 2023; Kulkul, 2022; Özcan vd., 2022; Yan vd., 2018) P4C temelli derslerin öğrencilerin iletişim becerilerini, üst düzey okuma-anlama yetilerini ve katılımcı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Ancak bu uygulamaların yaygınlaştırılması öğretmen eğitimi, ders araç gereçlerinin geliştirilmesi ve düzenli değerlendirme araçlarının oluşturulması gibi yapısal destekler gerektirmektedir (Kulkul, 2022, s. 31). P4C'nin öğretimsel gücü öğrencinin kendi düşünme işleyişini fark etmesini sağlarken, sınıf içinde katılımcı, eşitlikçi ve saygı temelli bir öğrenme ortamı da yaratmaktadır. Bu özellikleriyle P4C sadece bir öğretim yöntemi değil; bir değer eğitimi biçimidir. Özellikle üst düzey okuma becerilerinin gelişmesinde eleştirel düşünme, çözümlenme, anlamlandırma ve değerlendirme gibi bilişsel basamakların etkin olarak kullanılması bu öğretibilimin uygulamadaki değerini daha da artırmaktadır (Işıklar ve Öztürk, 2022, s. 133).

### 1.3. Üst Düzey Okuma Becerileri

#### 1.3.1. Anlamsal ve Teorik Arka Plan

Üst düzey okuma becerileri yalnızca metni çözümlenme düzeyinde kalmayan; metnin yapısal, anlamsal, sorgulayıcı (eleştirel) ve bağlamsal katmanlarını derinlemesine çözümlenmeyi içeren çok bileşenli bir zihinsel etkinliktir. Bu beceriler bireyin metindeki anlamı yalnızca tanımlamasını değil; bu anlamı sorgulamasını, dönüştürmesini ve yeniden üretmesini kapsar. Okuma becerileri genel olarak üç temel düzeyde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; literal (yüzeysel/doğrudan anlam), inferansiyel (çıkarımsal) ve eleştirel (sorgulayıcı) okumadır (Pena & Rojas, 2021, s. 2). Literal düzey, metindeki açık bilgileri tanıma ve anımsamayı içerirken; inferansiyel düzey, metinler arası bağlantılar kurma, neden-sonuç ilişkisi üretme gibi örtük anlamları yakalama becerisini içerir. Eleştirel düzeyde ise birey metni sorgulama, yazarın niyetini çözümlenme, varsayımları açığa çıkarma ve çoklu bakış açısı geliştirme gibi üst düzey zihinsel işlemleri yürütür. Genel olarak üst düzey okuma, özellikle çıkarımsal (inferansiyel) ve sorgulayıcı (eleştirel) düzeydeki anlam kurma süreçlerini içermektedir (Kamagi, 2020).

Geleneksel anlayışta okuma çoğunlukla bir bilgi edinme süreci olarak görülürken, üst düzey ya da derin okuma bilişsel etkinliklerin en ileri aşamalarını içeren, bilgiyle etkileşimsel ve anlam katmanlarını yeniden yapılandıran bir düşünme sürecidir. Bu bağlamda üst düzey okuma, bilişsel psikolojide üst düzey zihinsel süreçler arasında konumlanmıştır (Pena & Rojas, 2021, s. 8). Bloom'un yenilenmiş taksonomisinde yer alan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeyleri bu becerilerin bilişsel karşılığıdır. Okurun metni çözümlenmesi, yazarın görüşünü değerlendirmesi, karşıt bakış açılarını tanımlaması ve kendi yorumunu üretmesi üst düzey okumanın temel bileşenleridir (Tiryaki ve Can, 2024, s. 51).

Kuramsal (teorik) düzlemde bu beceriler yapılandırmacı (inşacı) öğrenme kuramı ve sosyokültürel (toplumsal-kültürel) kuram ile temellendirilmiştir. Yapılandırmacı kuram, anlamın okur tarafından etkin olarak üretildiğini ve her bireyin metni kendi bilgi, deneyim ve sosyal bağlamı doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını savunmuştur. Vygotsky'nin toplumsal-kültürel (sosyokültürel) kuramı ise üst düzey okumanın bireysel değil, kültürel araçlarla biçimlenen toplumsal bir uygulama olduğunu vurgulamıştır (Allen, 2022, s. 5). Dil, bu süreçte yalnızca bir iletişim aracı değil, düşüncenin şekillendiği bilgisel bir zemindir. Ayrıca Kintsch'ün inşacılık-işleme modeli de üst düzey okumanın zihinsel işleyişini açıklamada temel bir çerçeve sunmuştur. Bu modele göre okur metni üç düzeyde (yüzeysel yapı, metinsel yapı ve durumsal model (bağlamsal yapı)). Üst düzey okuma bu üç düzeyin bütünleşmesini ve okurun kendi bilgileriyle metin arasında köprü kurmasını gerektirmektedir (McNamara vd., 2024, s. 283).

### 1.3.2. Okuma Yöntemleri ve Sorgulayıcı Okuma

Üst düzey okuma becerilerini geliştirmek sadece metni doğru sesle okumak ya da sözcük çözümlenmeyle sınırlı değildir. Okuma sürecinde bilişsel (zihinsel), metabilişsel (üstbilişsel) ve duyuşsal (duygusal) stratejilerin devreye girmesi gerekmektedir. Bu bağlamda üst düzey okuma; stratejik (yöntemsel), sorgulayıcı, bağlamsal (durumsal), etkileşimsel ve yorumlayıcı bir süreçtir. Okuma stratejileri üç ana ulamda ele alınabilmektedir. Bunlar; bilişsel stratejiler (özetleme, çıkarım yapma, neden-sonuç kurma), üstbilişsel (metabilişsel) stratejiler (kendi anlama düzeyini izleme, strateji değiştirme), duyuşsal (duyuşsal) stratejiler (motivasyon, ilgiyi sürdürme, içsel güdülenme)'dir (Ghimire & Mokhtari, 2025, s. 12). Eleştirel okuma sadece metni anlamayı değil, metinle diyaloga girmeyi, yazarla düşünsel bir mücadele içine girmeyi de kapsar (Bobkina & Stefanova, 2016, s. 690). McLaughlin ve DeVogd (2004) eleştirel okumanın bilişsel farkındalık kadar ideolojik çözümlenme ve sosyal bağlamsallaştırma (toplumsal-durumsal ilişkilendirme) becerilerini de içerdiğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin yalnızca yazarın söylediklerine odaklanması yeterli değildir. Aynı zamanda neyin söylenmediğini, hangi bakış açılarının dışlandığını ve metnin hangi güç ilişkilerini yansıttığını da analiz etmesi gerekir. Eleştirel okuma bu yönüyle hem bilişsel hem etik hem de sosyopolitik (toplumsal-siyasal) duyarlılık içeren çok katmanlı bir eylemdir. Bu süreçte birey metni farklı toplumsal ve kültürel bağlamlarda değerlendirir, yazarın görüşünü tarihsel olarak konumlandırır, farklı bakış açılarını tanımlar ve sentezler, kendi tutumunu metin karşısında belirler (Subekti, 2020, s. 41).

Eleştirel okuma aynı zamanda eleştirel eğitim anlayışının bir uzantısıdır. Giroux vd. (1987)'ne göre birey yalnızca metni değil, dünyayı da okuyabilmeli, toplumsal gerçekliği çözümleyip dönüştürebilmelidir. Bu noktada üst düzey okuma, bireyin düşünsel ve etik sorumluluk geliştirdiği bir eylem biçimi haline gelir. Strateji odaklı öğretim modelleri bu becerilerin kazanımında etkilidir (Lopez & Kalogirou, 2024, s. 4). Karşılıklı Öğretim modeli, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde dört temel stratejiyi (özetleme, soru sorma, açıklama, tahmin yapma) kullanarak metni anlamalarını sağlar ve öğrencilerin zamanla bu rolleri birbirlerine devrederek metni tartışmalarına olanak tanır (Mohamed, 2023, s. 16). Düşünerek Sesli Okuma yöntemi ise öğrencilerin okuma sırasında zihinsel süreçlerini sözlü olarak ifade etmelerini destekler ve böylece bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farkındalığı artırılır (Nalliveettil, 2021, s. 901). Ancak P4C gibi felsefi-sorgulayıcı yaklaşımlar bu stratejilerin ötesine geçerek bilişsel yapının yeniden örgütlenmesini hedefler (Işıklar ve Öztürk, 2022, s. 137).

### 1.3.3. P4C Temelli Üst Düzey Okuma

P4C yaklaşımı üst düzey okuma becerilerini yalnızca desteklemekle kalmaz, bu becerilerin zihinsel (bilişsel), duygusal (duyuşsal) ve sosyal (toplumsal) temellerini dönüştürücü bir biçimde yapılandırır. Geleneksel metin merkezli okuma uygulamalarının aksine P4C; öğrencileri metinle felsefi, etik, bilgi kuramsal ve varoluşsal düzeylerde ilişkilendirmeyi amaçlar. P4C'nin temel öğeleri (sorgulayıcı topluluk, demokratik katılım, kavramsal netlik, düşünme çeşitliliği) üst düzey okumanın hem biçimsel hem içeriksel boyutunu geliştirir (Balci ve Eryılmaz, 2024, s. 7). Bu yaklaşımda metin yalnızca bilgi taşıyan bir nesne değil, düşünsel ve değerler düzleminde çoklu yorumlara açık bir tartışma nesnesidir. Üst düzey okuma P4C'de çeşitli yollarla gelişir. Felsefi soruşturma kapsamında metin üzerinden soyut düşünme ve kavramsal sorgulama gerçekleşir (Funston, 2017, s. 13). Bu süreç genellikle şu aşamalardan oluşur; uyarıcı materyalin sunulması, öğrencilerin dikkat çekici veya sorunlu gördükleri kavramları belirlemesi, bu kavramlardan hareketle felsefi bir soru oluşturması, tartışmadan elde edilen düşüncelerin yeniden yapılandırılması, yansıtıcı değerlendirme yapılmasıdır. Bu aşamalar öğrencilerin kavramları yalnızca tanımlamakla kalmayıp farklı bakış açıları geliştirmelerini ve tartışmadan elde ettikleri düşünceleri daha üst düzey bir yansıtma süreciyle yeniden değerlendirmelerini sağlar. Eleştirel tartışmalar kapsamında katılımcılar düşüncelerini gerekçelerle destekler ve karşıt görüşlerle yüzleşir. Yaratıcı, eleştirel, özenli ve işbirlikçi düşünme metin aracılığıyla içselleştirilir (Wahab vd., 2022, s. 4).

Yapılan çeşitli araştırmalar P4C uygulamalarının bilişsel karmaşıklığı artırdığını, öğrencilerin üst düzey sorgulama ve düşünme becerilerini derinleştirdiğini, P4C'nin üst düzey okuma süreçlerinde öğrencinin sadece anlamaya değil, anlam üretmeye odaklandığını ortaya koymuştur (Gorard vd., 2017; Lam, 2021). P4C'nin bu bağlamda sunduğu katkı, üst düzey okumanın edilgen bir bilişsel süreç değil; felsefi bir özneleşme süreci olarak yeniden tanımlanmasını sağlamaktadır. Örneğin; öğrenciler adalet kavramını merkeze alan kısa bir öyküyü okuduktan sonra "Adalet herkesin aynı haklara sahip olması mı yoksa ihtiyacı olana fazlasının verilmesi midir?" gibi bir felsefi soru üzerine tartışabilir. Bu soru üzerinden yürütülen tartışma öğrencilerin metnin anlam katmanlarını sorgulamalarına, farklı adalet anlayışlarını tanımlamalarına ve kendi düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etmelerine olanak

tanır. Böylece okuma yalnızca metnin ne dediğini anlamının ötesine geçerek kavramsal derinlik, etik duyarlılık ve düşünsel özerklik kazandıran bir süreç haline gelir (Jirasek & Jagerova, 2024, s. 42).

#### **1.4. Demokratik Tutum ve Yurttaşlık Eğitimi**

##### **1.4.1. Kavramsal Çerçeve ve Tutumun Bileşenleri**

Demokratik tutum yalnızca siyasal bir yönelimi değil; bireyin sosyal ilişkilerinde benimsediği etik ve davranışsal örüntüleri de kapsar. Kuramsal olarak demokratik tutumun temelleri Dewey'in pragmatist (yararcı/deneyimci) demokrasi anlayışına ve Habermas'ın iletişimsel eylem kuramına dayanmaktadır (Murphy & Fleming, 2010, s. 34). Dewey'e (2024) göre demokratik bir birey; katılımcı, sorgulayıcı, birlikte düşünen ve toplumsal sorumluluk bilinci taşıyan bir özne olmalıdır. Habermas (1991) ise demokratik tutumu iletişimsel akılçılıkla ilişkilendirmiştir. Ona göre bireylerin kamusal alanda düşüncelerini gerekçelendirerek savunabilmeleri, karşıt görüşlerle akılcı tartışmalar yürütebilmeleri demokratik kültürün yapılanmasında merkezi bir öneme sahiptir. Bu bağlamda demokratik tutum yalnızca bireysel inançlar sistemi değil, iletişimsel eylem yoluyla yapılan ortak bir bilinçtir. Bu çok katmanlı yapıyı anlamlandırmada Westheimer ve Kahne'nin (2004) geliştirdiği yurttaşlık tipolojisi yol gösterici niteliktedir.

##### **1.4.2. Eğitim Ortamında Demokratik Yaşam**

Demokratik değerlerin erken yaşlarda kazanılmasında en önemli bağlam eğitim ortamıdır. Eğitim, bu değerlerin ilk kez deneyimlendiği ve toplumsal yaşama aktarılacak şekilde biçimlendiği temel sosyalleşme alanı olarak öne çıkar. Bu nedenle okul, yalnızca bilgi aktarımına aracılık eden bir kurum olarak değil, demokratik yaşantının kurumsallaştığı ve yeniden üretildiği bir toplumsal yer olarak ele alınmalıdır (Shih, 2024, s. 3). Demokratik bir eğitim ortamı yalnızca öğrencilere bilgi aktaran bir yapı değil; onların sosyal ve ahlaki gelişimini destekleyen, katılımı güçlendiren ve eleştirel düşünmeyi olanaklı kılan bir sistemdir. Bu ortamın oluşumunda üç boyut (yapısal, etkileşimsel ve eğitsel boyutlar) belirleyicidir. Okul yönetimi, kurumsal yapı, disiplin uygulamaları ve karar alma süreçlerinin demokratik ilkelerle uyumlu olması gerekir (Vieno vd., 2005, s. 334). Öğrencilerin okul kurullarında temsil edilmesi, disiplin süreçlerine katılması ve kurallara ilişkin görüş bildirebilmesi demokratik yapının yerleşmesini destekler. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim biçimi demokratik yaşantının en somut göstergelerindedir. Saygı temelli, açık, hoşgörülü ve önyargısız bir iletişim dili öğrencilerin kendilerini ifade etme, eleştirme ve tartışma hakkını özgürce kullanmalarına olanak sağlar (Omodan vd., 2025, s. 11). Öğrencinin fikir yürütmesi, gerekçelendirmesi, tartışması ve olası çözüm önerileri sunması sadece akademik değil, demokratik bir öğrenme deneyimi anlamına gelir. Bu tür demokratik öğrenme deneyimleri sınıf içindeki uygulamalarla somutlaştırılabilir. Böylece öğrenciler yalnızca düşünce üretmekle kalmayıp aynı zamanda katılım, uzlaşma ve sorumluluk gibi demokratik becerileri doğrudan deneyimleyerek içselleştirirler (Heid vd., 2023, s. 4).

Demokratik eğitim ortamı, bireyin yalnızca yurttaşlık görevlerini öğrenmesi için değil, bu görevleri yaşantı yoluyla içselleştirmesi için de bir araçtır. Demokratik yaşam yalnızca açık

oy verme ya da söz hakkı tanıma gibi yüzeysel uygulamalarla sınırlı değildir. Katılım hakkının gerçek anlamda tanındığı, öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin dikkate alındığı, farklılıkların ifade edilmesine alan açıldığı, eşitlik ve adalet ilkelerinin sistematik biçimde uygulandığı bir eğitim ortamı bireyin öznel değer dünyasında da demokratik bilinç ve duyarlılık geliştirir (Cohan & Howlett, 2019, s. 9). Okuldaki demokratik yaşam yalnızca görünür öğretim programına değil, örtük öğretim programına da bağlıdır. Örtük öğretim programı; öğretmen davranışları, sınıf yönetimi pratikleri, okul iklimi, törenler ve günlük etkileşimlerle bireylere dolaylı yoldan aktarılan değerler bütünüdür. Öğretmenin farklı fikirlere yaklaşımı, öğrencilerin hata yapma hakkına saygı gösterilip gösterilmediği, liderlik fırsatlarının adil dağılımı gibi unsurlar öğrencilerin demokratik yaşama dair tutumlarını biçimlendirir (Karner & Schneider, 2024, s. 13). Otoriter öğretim yaklaşımları, tek yönlü bilgi aktarımı ve öğrenci katılımının yok sayıldığı sınıf ortamları demokratik eğitimin önünde önemli engellerdir. Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşımlar, öğrenci merkezli eğitsel yöntemler ve özellikle P4C gibi katılımcı modeller demokratik yaşantının yerleşmesine güçlü katkılar sunar. Öğrenciye yalnızca konuşma hakkı değil, duyulma ve dikkate alınma hakkı tanınan ortamlar demokratik duyarlılıkların gelişmesini sağlar (Emiljanowicz vd., 2025, s. 6).

### 1.4.3. P4C ile Demokratik Değerlerin Yapılanması

P4C yaklaşımı bireyin demokratik değerlerle tanışmasını soyut kavramlar düzeyinde bırakmaz; bu değerleri tartışma, yaşantıya dönüştürme ve içselleştirme süreçlerine taşır. Böylelikle öğrenci yalnızca demokrasi hakkında bilgi edinmekle kalmaz; demokrasi içinde düşünmeyi, hissetmeyi ve yaşamayı öğrenir (Ünal ve Güneş, 2024, s. 250). P4C'nin temel uygulama biçimi olan sorgulayıcı topluluk modeli, sınıfı bir demokratik topluluk olarak yapılandırır. Bu düzen içinde her birey eşit söz hakkına sahiptir. Farklı düşünceler değerli kabul edilir ve karar süreçleri ortaklaşa yürütülür. Ayrıca tartışma, karşılıklı saygı, eşduyum ve gerekçelendirme temeline dayanır. Örneğin sınıf içi bir P4C oturumunda öğrenciler şu tür felsefi sorularla karşılaşabilir (Asgari vd., 2023, s. 31):

1. Adalet herkes için aynı şey midir?
2. Bir fikre katılmasak bile onu dinlemek zorunda mıyız?
3. Eşduyum kurmak zorunda mıyız? Eşduyum kimin işine yarar?
4. Hakkını savunmayan birinin hakkı yine de korunmalı mı?

Bu sorular yalnızca soyut kavramların tanımlanmasını değil; öğrencilerin bu kavramları gündelik yaşam bağlamında tartışmasını, farklı bakış açılarını anlamasını ve kendi düşüncelerini gerekçelendirmesini sağlar (Wahab vd., 2022, s. 12).

Adalet tartışmaları, örnek olaylar ve ikilemler üzerinden ele alınarak öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırılır. Sorumluluk kavramı topluluğun bir parçası olmanın getirdiği etik yükümlülükler üzerinden değerlendirilir. Hak ve özgürlükler yalnızca kişisel düzeyde değil; toplumsal sonuçlarıyla birlikte sorgulanır (Garratt & Piper, 2012, s. 76). Yapılan çeşitli araştırmalar P4C uygulamalarının çocuklarda eşduyum ve hoşgörü, söz alma ve dinleme dengesi, hak ve adalet bilinci ile toplumsal katılım gibi demokratik değerlerin gelişimini desteklediğini göstermiştir (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Ünal ve Güneş, 2024; Wahab vd.,

2022). Bu çerçevede P4C uygulamalarının adalet, sorumluluk, hak ve özgürlükler gibi demokratik kavramları sorgulamaya dayalı ve etkileşimli bir öğrenme ortamında ele alması; öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, toplumsal ve etik farkındalıklarını da geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Alan yazında (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Garratt & Piper, 2012) bu tür uygulamaların demokratik değerler, iletişim ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkilerine işaret edilmekle birlikte, bu etkilerin Türkçe dersinde yürütülen P4C temelli okuma etkinlikleri bağlamında, özellikle üst düzey okuma-anlama ve demokrasiye dayalı tutumlarla birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı (Ünal ve Güneş, 2024; Wahab vd., 2022) olduğu görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu kavramsal çerçeveden hareketle P4C temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerileri ve demokratik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

## 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde uygulanan P4C temelli etkinliklerin öğrencilerin üst düzey okuma becerileri ve demokratik tutumlarına etkisini incelemektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grupları arasında, öntestte problem çözme, demokratik tutum, eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puanları kendi içinde farklılaşmakta mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında gruplar arası farklılıklar var mıdır?

## 3. Yöntem

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkçe dersinde P4C yaklaşımına dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey okuma farkındalığı ve sınıf içi demokratik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, araştırmacının gruplar üzerinde tam kontrol sağlayamadığı ancak deney ve kontrol grupları oluşturularak müdahale etkisinin incelenmesine olanak tanıyan bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu doğrultuda deney grubunda, seçilen metinler üzerinden açık uçlu sorular, örnek olaylar ve tartışma uyaranlarıyla yapılandırılan P4C temelli okuma etkinlikleri uygulanmış; öğrencilerin metinle etkileşimi sorgulama, gerekçelendirme ve karşılıklı düşünce paylaşımı yoluyla desteklenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler mevcut öğretim programına dayalı olarak, öğretmen merkezli ve geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmada her iki grubun ön test puanları karşılaştırılarak başlangıç düzeyinde denk olup olmadıkları incelenmiş, ardından deneysel işlem sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin dağılım özellikleri dikkate alınarak analizlerde parametrik ve gerektiğinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu aynı devlet ortaokulunda öğrenim gören ve benzer başarı ortalamalarına sahip iki 7. sınıf şubesi (7A ve 7E) oluşturmuştur. Deney grubu 7E şubesinde, kontrol grubu ise 7A şubesinde yer alan 25'er öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin %60'ı kız (n=30) ve %40'ı erkek (n=20) öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere yedi hafta boyunca P4C yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmış okuma etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle Türkçe dersi işlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da son testler uygulanarak deneysel işlem tamamlanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde öğrencilerin üst düzey okuma becerisi ve demokratik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla daha önce geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış dört farklı ölçek kullanılmıştır:

#### 3.3.1. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, Gömleksiz (1993) tarafından geliştirilmiş olup 5'li Likert tipinde 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sekiz alt boyutu kapsamaktadır: Eşitlik (1, 4, 7, 9, 11); bilimsellik (12, 14, 16, 18, 29); açıklık (19, 22, 24); düşünceye saygı (20, 27); birlikte çalışma (2, 5, 10); katılım (3, 6, 8, 21, 23); sınıf oyuna başvurma (13, 15) ve azınlık haklarıdır (17, 26, 28). Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0,73'tür (Gömleksiz, 1993).

#### 3.3.2. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE), Serin vd. (2010) tarafından geliştirilmiş olup öğrencilerin problem çözme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Envanter, 5'li Likert tipinde yapılandırılmış 24 maddeden oluşmakta ve üç alt boyutu içermektedir: Problem çözme becerisine güven (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23); özdenetim (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) ve kaçınmadır (16, 18, 20, 22, 24). Özdenetim ve kaçınma boyutlarındaki maddeler ters puanlanmaktadır. Alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,85 (problem çözme becerisine güven), 0,78 (özdenetim) ve 0,66 (kaçınma) olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise 0,80'dir (Serin vd., 2010).

#### 3.3.3. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği

Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği, Karadeniz (2014) tarafından geliştirilmiş olup 5'li Likert tipinde yapılandırılmış 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 8 madde (2, 7, 11, 16, 21, 25, 27, 32) ters puanlanmaktadır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır: Sorgulama (1-10); analiz (11, 17-22); çıkarımda bulunma (12-16); değerlendirme (23-28) ve benzerlik-farklılıkları belirlemedir (29-33). Alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,87 (sorgulama), 0,83 (analiz), 0,84 (çıkarımda bulunma), 0,83 (değerlendirme) ve 0,80 (benzerlik-farklılıkları belirleme) olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise 0,94'tür (Karadeniz, 2014).

### 3.3.4. İleri Okuma Farkındalık Ölçeği

İleri Okuma Farkındalık Ölçeği, Akbaba (2020) tarafından geliştirilmiş olup 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde düzenlenmiş ve ters kodlanmış madde içermemektedir. Okuma süreci üç boyutta değerlendirilmiştir: Okuma öncesi (planlama), okuma esnası (süreç izleme) ve okuma sonrası (değerlendirme). Alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,80 (planlama), 0,79 (süreç izleme) ve 0,80 (değerlendirme) olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise 0,87'dir (Akbaba, 2020).

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir.

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nde deney grubunda öntest için Shapiro-Wilk değeri  $p=,010$ , kontrol grubunda ise  $p=,080$  bulunmuştur. Deney grubunda normallik varsayımı sağlanmamış olsa da çarpıklık (-1,55) ve basıklık (4,68) değerleri  $\pm 2$  aralığında kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan dağılımın normale yakın olduğu söylenebilir. Sontest ve izleme testlerinde deney grubunda  $p>,05$ , kontrol grubunda ise öntest ( $p=,200$ ), sontest ( $p=,048$ ) ve izleme ( $p=,046$ ) değerleri elde edilmiştir. Bu sonuçlar, problem çözme puanlarının bazı ölçümlerde normallik varsayımını tam olarak karşılamadığını göstermektedir. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'nde deney grubunda öntest için  $p=,038$ , kontrol grubunda  $p=,024$  olarak bulunmuş, sontestte deney grubu için  $p<,001$ , izleme testinde ise her iki grupta da  $p>,05$  elde edilmiştir. Deney grubunun sontest dağılımı istatistiksel olarak normallik varsayımını karşılamasa da çarpıklık (-1,70) ve basıklık (2,44) değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Bu nedenle dağılımın normale yakın olduğu kabul edilmiştir. Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nde deney grubunda öntest  $p=,001$  ve izleme testi  $p=,008$ , kontrol grubunda ise sontest ( $p<,001$ ) ve izleme testi ( $p<,001$ ) normallik varsayımını karşılamamıştır. Buna karşın çarpıklık (-1,92 ile 0,74 arasında) ve basıklık (-0,75 ile 6,53 arasında) değerleri incelendiğinde, verilerin normale yakın bir dağılım sergilediği görülmektedir. İleri Düzey Okuma Farkındalık Ölçeği'nde hem deney hem kontrol grubunda öntest ( $p=,704$ ;  $p=,365$ ), sontest ( $p=,548$ ;  $p=,393$ ) ve izleme testi ( $p=,995$ ;  $p=,694$ ) sonuçları  $p>,05$  bulunmuş ve normallik varsayımı sağlanmıştır. Çarpıklık değerleri -0,33 ile 0,62, basıklık değerleri -0,54 ile 0,84 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ileri düzey okuma puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Sonuç olarak bazı ölçümlerde Shapiro-Wilk testi  $p<,05$  ile normallik varsayımını tam olarak sağlanmamış olsa da tüm değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında bulunması dağılımın normale yakın kabul edilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle araştırmada karma bir yaklaşım benimsenmiştir. Parametrik test varsayımının karşılandığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi, ilişkili örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U ve Friedman testlerinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla uygun post hoc testler (Tukey, LSD) kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 02.10.2024 tarihli (Toplantı No: 16) toplantıda değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

#### 4. Bulgular

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki düzeylerinin birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ortalama sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma Sonuçları*

| Boyut             | Test           | Deney Ort. (SS) | Kontrol Ort. (SS) | Test İstatistiği | p    |
|-------------------|----------------|-----------------|-------------------|------------------|------|
| Problem çözme     | Mann-Whitney U | 2,89 (.38)      | 2,86 (.34)        | U = 267,50       | ,382 |
| Demokratik tutum  | Mann-Whitney U | 3,62 (.42)      | 3,45 (.51)        | U = 257,50       | ,285 |
| Eleştirel okuma   | Mann-Whitney U | 3,16 (.52)      | 3,16 (.38)        | U = 287,00       | ,620 |
| İleri düzey okuma | t-testi        | 3,33 (.69)      | 3,15 (.50)        | t(48) = 1,01     | ,160 |

Not: Deney ve kontrol gruplarının her birinde N = 25’tir.

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; problem çözme [Deney Ort. = 2,89, SS = ,38; Kontrol Ort. = 2,86, SS = ,34; U = 267,500, p > ,05], demokratik tutum [Deney Ort. = 3,62, SS = ,42; Kontrol Ort. = 3,45, SS = ,51; U = 257,500, p > ,05] ve eleştirel okuma [Deney Ort. = 3,16, SS = ,52; Kontrol Ort. = 3,16, SS = ,38; U = 287,000, p > ,05] boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde ileri düzey okuma boyutuna ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda da deney (Ort. = 3,33, SS = ,69) ve kontrol (Ort. = 3,15, SS = ,50) grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [t(48) = 1,01, p > ,05]. Bu bulgular deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde problem çözme, demokratik tutum, eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerileri bakımından denk özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 2’de deney ve kontrol grubunun ön test-son test-izleme testi ortalaması grup içi karşılaştırması verilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Ortalaması Grup İçi Karşılaştırması*

| Boyut             | Grup    | Öntest Ort. | Sontest Ort. | İzleme Ort. | Test Sonucu (p)                                     |
|-------------------|---------|-------------|--------------|-------------|-----------------------------------------------------|
| Problem Çözme     | Deney   | 2,90        | 2,97         | 2,89        | $\chi^2(2)=2,674, p=,263$                           |
|                   | Kontrol | 2,86        | 2,92         | 2,95        | $\chi^2(2)=2,543, p=,280$                           |
| Demokratik Tutum  | Deney   | 3,62        | 3,53         | 3,75        | $\chi^2(2)=3,892, p=,143$                           |
|                   | Kontrol | 3,45        | 3,54         | 3,62        | $\chi^2(2)=,409, p=,815$                            |
| Eleştirel Okuma   | Deney   | 3,16        | 3,55         | 3,52        | $\chi^2(2)=5,093, p=,078$                           |
|                   | Kontrol | 3,16        | 3,19         | 3,25        | $\chi^2(2)=1,326, p=,515$                           |
| İleri Düzey Okuma | Deney   | 3,33        | 3,53         | 3,66        | Ön-Son p=,243, Son-İzleme p=,080, Ön-İzleme p=,089  |
|                   | Kontrol | 3,15        | 2,97         | 2,97        | Ön-Son p=,214, Son-İzleme p=1,000, Ön-İzleme p=,264 |

Tablo 2’deki Friedman testleri deney grubunda problem çözme [ $\chi^2(2)=2,674$ ,  $p=,263$ ], demokratik tutum [ $\chi^2(2)=3,892$ ,  $p=,143$ ] ve eleştirel okuma [ $\chi^2(2)=5,093$ ,  $p=,078$ ] puanlarında; kontrol grubunda ise problem çözme [ $\chi^2(2)=2,543$ ,  $p=,280$ ], demokratik tutum [ $\chi^2(2)=,409$ ,  $p=,815$ ] ve eleştirel okuma [ $\chi^2(2)=1,326$ ,  $p=,515$ ] puanlarında üç ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. İleri düzey okuma için eşleştirilmiş t testleri de deney grubunda öntest–sontest ( $p=,243$ ), sontest–izleme ( $p=,080$ ) ve öntest–izleme ( $p=,089$ ) karşılaştırmalarında anlamlı bir fark olmadığını ancak son iki karşılaştırmada artış eğilimi bulunduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise öntest–sontest ( $p=,214$ ), sontest–izleme ( $p=1,000$ ) ve öntest–izleme ( $p=,264$ ) farkları anlamlı değildir. Tablo 3’de deney ve kontrol grubunun ön test-son test-izleme testi ortalaması gruplar arası karşılaştırması verilmiştir.

**Tablo 3**

*Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Ortalaması Gruplar Arası Karşılaştırması*

| Boyut – Ölçüm             | Deney Ort. | Kontrol Ort. | Test              | p (2-tailed) | Cohen’s d         | Yorum         |
|---------------------------|------------|--------------|-------------------|--------------|-------------------|---------------|
| Sontest Problem Çözme     | 2,97       | 2,92         | U=286,0           | ,606         | 0,15 (küçük)      | Fark yok      |
| Sontest Demokratik Tutum  | 3,53       | 3,54         | U=308,5           | ,938         | 0,02 (yok)        | Fark yok      |
| Sontest Eleştirel Okuma   | 3,55       | 3,19         | U=106,5           | <,001        | 1,36 (çok büyük)  | Deney>Kontrol |
| İzleme Problem Çözme      | 2,89       | 2,95         | U=257,0           | ,280         | 0,31 (küçük)      | Fark yok      |
| İzleme Demokratik Tutum   | 3,75       | 3,62         | U=245,0           | ,190         | 0,38 (küçük-orta) | Fark yok      |
| İzleme Eleştirel Okuma    | 3,52       | 3,25         | U=166,0           | ,004         | 0,88 (büyük)      | Deney>Kontrol |
| Sontest İleri Düzey Okuma | 3,53       | 2,97         | $t(48)=3,49$<br>5 | ,001         | 0,99 (büyük)      | Deney>Kontrol |

Tablo 3’de problem çözme ve demokratik tutum boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ( $p>,05$ ), her iki boyutta da etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $d=0,15-0,38$ ), Eleştirel okuma boyutunda ise deney grubu lehine güçlü farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle sontestte farkın oldukça büyük olduğu görülmüş ( $p<,001$ ,  $d=1,36$ ), izleme testinde de anlamlı ve büyük düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ( $p=,004$ ,  $d=0,88$ ). İleri düzey okuma boyutunda da sontestte deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş ( $p=,001$ ) ve bu farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ( $p=,001$ ,  $d=0,99$ ). Genel olarak bu sonuçlar deney grubunun özellikle eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı ve güçlü bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Son test ve izleme testi karşılaştırmalarında deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış, etki büyüklükleri de küçük düzeyde kalmıştır. Bu sonuç P4C’nin kısa süreli uygulamalarda öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe dersinde uygulanan P4C temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerileri, demokratik tutumları, eleştirel okuma becerileri ve ileri düzey okuma farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Elde edilen bulgular P4C'nin özellikle eleştirel okuma ve ileri düzey okuma farkındalıklarında öğrenciler üzerinde güçlü ve kalıcı katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Deneysel grupta eleştirel okuma becerileri hem son testte hem de izleme testinde anlamlı düzeyde artış göstermiş, bu da yöntemin yalnızca kısa vadeli değil aynı zamanda kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde ileri düzey okuma farkındalıklarında da deney grubu lehine anlamlı ve büyük etki büyüklüğüne sahip gelişmeler elde edilmiş, bu gelişmelerin izleme testinde de devam ettiği belirlenmiştir. Buna karşılık demokratik tutumlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu demokratik değerlerin kısa süreli uygulamalarla değişmesinin zor olabileceğini; uzun vadeli, planlı ve okul iklimiyle desteklenen süreçlere ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmektedir. Problem çözme becerileri açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Bu bulgu, P4C temelli uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin ortaya çıkması için daha uzun süreli ve yoğun bir uygulama sürecine ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmekle birlikte, kontrol grubunda yürütülen öğretim sürecinin de bu becerileri destekleyici nitelikte olmuş olabileceği ve bunun gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamasında etkili olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Işıklar ve Öztürk (2022), P4C temelli öğretimin 5–6 yaş çocukların problem çözme becerilerinde gelişim sağladığını, ancak gruplar arası farkın sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Balcı ve Eryılmaz (2024), P4C etkinliklerinin problem çözme ve yaratıcılık becerilerini olumlu yönde desteklediğini ifade etmiştir. Choobforoushzadeh vd. (2023) ise P4C'nin mantıksal düşünme, bilişsel esneklik ve yaratıcılık üzerinde anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Çimşir'in (2024) çalışmasında Hârezmî Eğitim Modeli'nin bazı alt boyutlarda anlamlı farklar yarattığı, bazılarında ise yaratmadığı belirlenmiştir. Bu durum problem çözme becerilerinin gelişiminde uygulama süresi, yöntem ve sınıf iklimi gibi değişkenlerin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Demokratik tutumlar açısından değerlendirildiğinde Masi ve Santi (2016) ile Michaud (2020), P4C'nin dinleme, eşitlik ve katılım gibi demokratik değerleri desteklediğini belirtmiştir. Akar ve Uluçınar (2023), öğrencilerin okulda görüşlerini ifade edebilmelerinin demokratik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamış; İmir ve Tuğrul (2023) ise öğretmenlerin P4C uygulamalarıyla daha demokratik, katılımcı ve çocuk merkezli tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Buna karşın Konak ve Bulut (2016), yapılandırmacı etkinliklerin bazı demokratik alt boyutlarda etkili olurken bazı boyutlarda anlamlı fark yaratmadığını belirtmiş; Asgari vd. (2023) de ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada P4C uygulamalarının empati, bakış açısı ve sosyal-duygusal yeterliliklerde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Eleştirel okuma ve üst düzey okuma becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde Farieta ve Delprato (2024), P4C'nin eleştirel okuma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini; Serin (2023), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve eleştirel okuma özyeterliliklerinde artış sağladığını; Lam (2021, 2023) ise P4C programlarının çocukların eleştirel okuryazarlık ve yansıtıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya

koymuştur. Karasakaloğlu ve Bulut (2012) da kurmaca metinlerle yürütülen çalışmaların öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde anlamlı artışlar sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular P4C'nin eleştirel okuma becerilerini hem kısa vadede hem de uzun vadede etkili biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Üstbilişsel farkındalık boyutunda ise Şişman vd. (2023), P4C'nin üstbilişsel farkındalık düzeyini artırdığını; Mehnehj vd. (2020), üstbilişsel bilinçte olumlu gelişmeler sağlandığını; Abdelghani vd. (2023), üstbilişsel becerilere dayalı atölyelerin okuma sürecindeki farkındalığı artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Duman ve Arsal (2015), bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Bu kapsamda genel olarak elde edilen bulguların literatürle büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde P4C temelli okuma etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme, metinle etkileşim ve üst düzey okuma farkındalıklarında önemli kazanımlar sağlamaktadır. Ancak demokratik tutumların ve problem çözme becerilerinin gelişimi için süre, kapsam ve öğrenme ortamı gibi koşulların belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda P4C etkinliklerinin Türkçe derslerinde düzenli olarak yer almasının öğrencilerin üst düzey okuma ve düşünme becerilerinin desteklenmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Demokratik tutum ve problem çözme becerilerinin gelişebilmesi için bu tür etkinliklerin kısa süreli uygulamalarla sınırlı kalmaması, uzun vadeli ve planlı şekilde yürütülmesi gerekmektedir.
- P4C'nin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, sınıf ortamlarının ise katılım, eşitlik, birlikte düşünme ve düşünceye saygı gibi değerleri destekleyecek şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir.
- Bunun yanı sıra etkinliklerin yalnızca akademik değil; sosyal, duyuşsal ve yaratıcı becerileri de kapsayacak biçimde çeşitlendirilmesi öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacaktır.
- Ayrıca farklı yaş gruplarında ve eğitim kademelerinde yapılacak uygulamalarla yöntemin genellenebilirliği artırılabilir ve P4C'nin eğitim sistemine entegrasyonu daha güçlü bir biçimde gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Abdelghani, R., Law, E., Desvaux, C., Oudeyer, P. Y., & Sauzeon, H. (2023). *Interactive environments for training children's curiosity through the practice of metacognitive skills: A pilot study*. 28 Eylül 2025'te <https://arxiv.org/pdf/2403.08397> adresinden alındı.
- Akan, R., & Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan çocuklar için felsefe program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 560-592. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1090736>

- Akar, C., & Uluçınar, U. (2023). A scale development study on democratic attitude among third and fourth grade students. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 203-216. <https://doi.org/10.33902/JPR.202320926>
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Allen, A. (2022). An introduction to constructivism: Its theoretical roots and impact on contemporary education. *Journal of Learning Design and Leadership*, 1(1), 1-11.
- Asgari, M., Whitehead, J., Reichl, K., & Weber, B. (2023). The impact of P4C on middle school students' empathy, perspective-taking, and autonomy: Preliminary outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 43(1), 26-44.
- Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of P4C activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532>
- Bobkina, J., & Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 677-696. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.6>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- 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.
- Choobforoushadeh, A., Saberifard, M., Mohammadpanah, A., & Shirovi, E. (2023). The effectiveness of philosophy education on cognitive flexibility and reasoning skills in children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 10(1), 93-107.
- Cohan, A., & Howlett, C. F. (2019). *The historic link between Horace Mann and John Dewey in support of public schooling: A lesson in democracy*. Molloy University Press.
- Çiftçi, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Çimşir, S. (2024). Hârezmî Eğitim Modeli'nin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve başarı algısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1017-1052.
- Daniel, M. F., & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2011.25061>
- Demir, S., Vatanserver, E., & Okumuş, K. (2022). Teacher education with a distance education model in the period of pandemic: P4C philosophy for children. *International Journal*

- of *Contemporary Approaches in Education*, 1(1), 54-73.  
<http://dx.doi.org/10.29329/ijcae.2022.499.4>
- Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. Columbia University Press.
- Duman, M., & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Emiljanowicz, P., Levin, M., Carson, J., Landry, J., Lieres, B., & Chakraborty, C. (2025). Democratic pedagogies: What are they and why do we need them?. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/15505170.2025.2517044>
- Farieta, A., & Delprato, M. (2024). The effect of philosophy on critical reading: Evidence from initial teacher education in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 104, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>
- Fleming, T. (2006). *The university and democracy: Habermas, adult learning and learning society*. Maynooth University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *PSU McNair Scholars Online Journal*, 11(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15760/mcnair.2017.05>
- Garratt, D., & Piper, H. (2012). Citizenship education and philosophical enquiry: Putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 71-84. <https://doi.org/10.1177/1746197911432592>
- Ghimire, N., & Mokhtari, K. (2025). Evaluating the predictive power of metacognitive reading strategies across diverse educational contexts. *Large-scale Assessments in Education*, 13(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-025-00240-3>
- Giroux, H. (2015). *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*. Routledge.
- Giroux, H., Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Taylor & Francis.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can Philosophy for Children improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Gök, S., & Akar, H. (2023). Being a pioneering alternative school in Turkey: Values, pedagogical practices, and challenges. *Education and Science*, 48(216), 139-160. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11778>
- Gömleksiz, M. K. (1993). *Öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT Press.
- Heid, H., Jüttler, M., & Karner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>
- Işıklar, S., & Öztürk, Y. A. (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>
- İmir, H. M., & Tuğrul, B. (2023). Empowering with Reggio-inspired documentation: Fostering child-centred and democratic attitudes among preschool teachers. *Journal of Ahmet Kelesoglu Educational Faculty*, 5(3), 1358-1372.
- Jasinski, I. (2018). *The use of philosophy with children as a pedagogical practice* [Doctoral thesis]. Montclair State University.
- Jirasek, I., & Jagerova, K. (2024). Czech primary school teachers' experience with P4C approach. *Cambridge Journal of Education*, 54(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2255540>
- Johnson, W. F., Vlach, S. K., & Leija, M. (2025). Enacting reading comprehension: Using diverse literature to engage children's critical, sociopolitical knowledge. *Reading Research Quarterly*, 60(1), 1-22. <https://doi.org/10.1002/rrq.584>
- Joubert, I., Botha, A., & Hugo, A. (2016). Children's perceptions of democratic values: Implications for democratic citizen education. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-8. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-4c15d4729>
- Kamagi, S. (2020). A study on students' ability in literal and inferential comprehension of English texts. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(2), 140-144.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-106.
- Karner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Global Perspectives*, 1, 1-29. <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 615-629. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-018-9613-8>

- Konak, A., & Bulut, Ü. (2016). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar eğitimi ders içi etkinliklerinin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, (6), 122-143.
- Kulkul, Y. (2022). *İlköğretim 3. sınıf müfredatının Çocuklar İçin Felsefe (P4C) metoduna göre incelemesi* [Yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Lam, C. M. (2021). The impact of philosophy for children on teachers' professional development. *Teachers and Teaching*, 27(7), 642-655. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986693>
- Lam, C. M. (2023). A philosophy for children approach to professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 53(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2056143>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lopez, X., & Kalogirou, T. (2024). Critical pedagogy in literary education: Reading the word to read the world. *Journal of Literary Education*, (8), 1-7. <https://doi.org/10.7203/JLE.8.30026>
- Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: A curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064>
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- McNamara, D. S., Ferstl, E. C., Foltz, P. W., & Jones, M. N. (2024). Introduction: Special issue in honor of Walter Kintsch. *Discourse Processes*, 61(7), 281-284. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2024.2371749>
- Mehnehj, T., Yamini, M., & Mahdian, H. (2020). The effect of teaching philosophy on metacognitive and irrational beliefs of male students of elementary school. *Journal of Research and Health*, 10(3), 183-192. <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.10.3.1642.1>
- Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating?. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45. <https://doi.org/10.7202/1070276ar>
- Mohamed, R. A. (2023). Reciprocal Teaching as a cognitive and metacognitive strategy in promoting Saudi University students' reading comprehension. *Open Education Studies*, 5(1), 1-18.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2010). *Habermas, critical theory and education*. Routledge.
- Nalliveettil, G. M. (2021). Examining the effectiveness of think-aloud procedure and reading strategy inventory: Insights from reading process research. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(6), 899-910. <https://doi.org/10.17507/jltr.1206.06>

- Omodan, T. C., Tsotetsi, C. T., & Makhasane, S. D. (2025). Implementation of democratic classroom management at a university: Practices and perceptions. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.38140/ijer-2025.vol7.1.02>
- Özcan, S., Sallabaş, M. E., & Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346. <https://doi.org/10.16916/aded.1076737>
- Pena, C., & Rojas, M. J. (2021). Levels of reading comprehension in higher education: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- Serin, N. (2023). The effect of philosophy for P4C on preservice teachers' attitudes to critical thinking and perception of critical reading self-efficacy. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 384-415. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.651>
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *Elementary Education Online*, 9(2), 446-458.
- Shih, Y. H. (2024). Learning for democracy: Some inspiration from John Dewey's idea of democracy. *Frontiers in Political Science*, 6, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1429685>
- Subekti, A. S. (2020). Critical literacy: A universal tool to empower English teachers and learners. *Journal of English Language Education*, 3(2), 36-43. <https://doi.org/10.25078/yb.v3i2.2119>
- Şişman, Z. B., Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2023). The effect of P4C application in the philosophy for children education program on the metacognitive awareness of secondary school 5th grade students. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3), 406-426.
- Tiryaki, R., & Can, S. C. (2024). Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 175(1), 50-81. <https://doi.org/10.33690/dilder.1490366>
- Tor, D. (2023). Türkiye’de çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 703-740. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1347085>
- Toraman, K. D., & Kılıç, F. (2024). Türkiye’deki çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2008-2024). *Trakya Eğitim Dergisi*, 14, 94-117. <https://doi.org/10.24315/tred.1513501>
- Tunçdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>

- Ünal, U., & Güneş, G. (2024). The effect of P4C activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 238-255. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452392>
- Vazquez, M., & Webster, D. (2024). Case-based reasoning in educational ethics: Phronesis and epistemic blinders. *Educational Theory*, 74(4), 492-511. <https://doi.org/10.1111/edth.12656>
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(4), 327-341. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Razak, K. (2022). Impact of philosophy for children and its challenges: A systematic review. *Children*, 9(11), 1-14. <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1), 91-102.
- Xu, A. (2022). The importance of philosophy for children. *International Journal of New Developments in Education*, 4(7), 21-34. <https://dx.doi.org/10.25236/IJNDE.2022.040705>
- Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C. C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.
- Zoabi, M., & Lobont, F. (2022). The P4C approach as a promoter of dialogical creative thinking based on the teachers' perception. *Interdisciplinary Research in Counseling, Ethics and Philosophy*, 2(6), 1-26.

**Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %60

2. yazar katkı oranı: %40

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Etik Beyanı:**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul İzni Beyanı:**

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 02.10.2024, Sayı: 16

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:**

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:**

Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

**Telif Hakları Beyanı:**

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### Extended Abstract

Philosophy for Children (P4C) is an educational approach designed to encourage children to think critically, question assumptions, communicate respectfully, and participate democratically in classroom life. It is grounded in the idea that philosophical inquiry can foster social, cognitive, and democratic development by creating a community of inquiry in which dialogue, reasoning, equality, and attentive listening are central. In recent years, P4C has gained increasing attention for its potential to nurture democratic attitudes and higher-order literacy skills, especially in educational contexts where the aim extends beyond knowledge transmission to include values such as participation, respect for diversity, and critical thinking.

Within this framework, the present study investigated the effects of P4C-based activities integrated into Turkish language lessons on seventh-grade students' democratic attitudes and higher-order reading skills, specifically problem-solving, critical reading, and advanced reading awareness. Employing a quasi-experimental design with experimental and control groups, the study introduced P4C-enriched instruction to the experimental group, while the control group continued with traditional methods. Data were collected using the Democratic Attitude Scale toward the Classroom Environment, the Problem Solving Inventory for Children, the Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale, and the Advanced Reading Awareness Scale, all administered as pre-tests, post-tests, and follow-up tests. Statistical analyses were conducted to identify significant differences across stages and between groups.

Post-test and follow-up results showed no statistically significant group differences in democratic attitudes or problem-solving skills, but they revealed significant gains in critical reading and advanced reading awareness for the experimental group. In terms of democratic attitudes, there was no statistically significant overall difference between the two groups. Within the experimental group, however, a noticeable upward trend emerged in the dimension of equality, suggesting that P4C may contribute to students' sense of fairness and equal participation in classroom interactions. The control group, by contrast, remained largely stable, indicating that traditional teaching practices may not, by themselves, foster democratic values without intentional and participatory methods.

Regarding problem-solving skills, neither the experimental nor the control group demonstrated statistically significant changes across the testing stages. The experimental group showed slight, non-significant increases in confidence and minor fluctuations in other

sub-dimensions, but no meaningful improvements were observed overall. This suggests that short-term interventions may be insufficient to bring about measurable gains in students' problem-solving abilities, which may require more extended and systematic implementation.

The most striking results were observed in the area of critical reading. The experimental group achieved significant gains across all sub-dimensions, including questioning, analysis, evaluation, identifying similarities and differences, and making inferences. Through P4C activities, students engaged in higher-order cognitive processes during reading, developing the capacity to question, analyze, and evaluate texts more critically and analytically. By comparison, the control group demonstrated only minimal and inconsistent progress, underscoring the added value of dialogic and inquiry-based instruction for cultivating reflective and analytical reading skills.

Advanced reading awareness also improved significantly in the experimental group, particularly in the use of reading strategies. In the post-test, the experimental group outperformed the control group with a large effect size, and this positive trend continued in the follow-up test. These findings indicate that P4C contributes to students' use of metacognitive reading strategies and their ability to evaluate the reading process. The control group, meanwhile, remained largely stable across all dimensions, showing no meaningful changes. These outcomes indicate that P4C activities not only support comprehension but also enhance metacognitive awareness, helping students monitor and reflect on their own reading processes.

Overall, the findings suggest that the short-term implementation of P4C can successfully strengthen students' critical reading skills and advanced reading awareness, while its effects on democratic attitudes and problem-solving skills remain limited in the short run. This limitation implies that democratic dispositions and problem-solving abilities may require longer-term, consistent, and systematic interventions supported by classroom climate and teacher–student interactions. While P4C can be regarded as a valuable tool for fostering equality, inquiry, and dialogue, the development of democratic values likely demands broader and more sustained educational practices.

In conclusion, the study demonstrates that P4C has significant potential to enhance higher-order cognitive and literacy skills among middle school students, particularly in educational settings where traditional teaching alone does not adequately foster such competencies. Although changes in democratic attitudes were not statistically significant, the upward trend in the equality dimension is noteworthy and signals the promise of P4C when implemented over extended periods and supported by a positive school climate. Future research should therefore lengthen the duration of interventions, include more diverse and larger student samples, and examine the interaction between P4C practices and overall school culture in shaping democratic dispositions. By embedding philosophical inquiry into everyday lessons, educators can cultivate more participatory, reflective, and empowering learning environments that prepare students not only for academic success but also for active and responsible citizenship.