

Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitim Programının Din Eğitiminde Kullanımına Yönelik bir Araştırma

A Research on the Use of Philosophy for Children (P4C) Education Program in Religious Education

Mehmet SU 

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Cemil ORUÇ 

İnönü Üniversitesi

Received: 17.10.2025 | Accepted: 29.12.2025

Abstract: The aim of this study is to examine the impact of Philosophy for Children (P4C) education on the development of religious thinking. A mixed-methods research design was employed. The study was structured according to a convergent parallel mixed-methods design. The quantitative data were obtained through the "Faith or Worldview Development Scale," which was administered to both the experimental and control groups. The qualitative data, on the other hand, were derived from student journals, student interview forms, and the analysis of video recordings collected throughout the sessions. The dialogues that emerged during the sessions were transcribed and coded through a multi-layered analytical process. After each session, students were asked to keep journals in which they reflected on the weekly activities, and these journals were later refined through thematic coding. At the end of the experimental process, interviews were conducted with the students to evaluate their impressions and the competencies they had developed during the sessions. Findings obtained from both the qualitative and quantitative data indicate that the P4C program does not undermine students' religious commitment; rather, it strengthens it. Furthermore, the program was found to contribute to the development of various cognitive skills, including comprehension, inquiry, awareness, real-life association, interpretation, and reasoning.

Keywords: Religious education, philosophy for children (p4c), development of religious thought, inquiry.

✉ Mehmet Su

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
79000, Kilis, Türkiye | mehmet.su@kilis.edu.tr

✉ Cemil Oruç

İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
44000, Malatya, Türkiye | cemil8123@hotmail.com



Giriş

Din eğitiminin bilgi aktarmak, dini bağlılıkları güçlendirmek, ibadet yeterliliği kazandırmak, toplumsal kültürün sürekliliğini sağlamak ve dini yaşam pratiğini teşvik etmek (Gottlieb, 2006, s. 243) gibi birçok amacı vardır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde, dini bilginin sunuluş biçimi ile öğrenme ortamlarının niteliği kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklar için Felsefe (P4C) programı, çok boyutlu düşünmenin ve üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinin temel koşulu olarak, başkalarıyla diyalog yoluyla anlam inşasına büyük önem vermektedir (Lipman, 2003, s. 25). Bu nedenle P4C'nin din eğitimi bağlamında kazandıracığı diyalojik yapının önemli katkılar sunması beklenmektedir.

“Çocuklar için felsefe” ifadesinin çağrıştırdığı sınırlı çerçevenin aksine, P4C yalnızca felsefe derslerinde kullanılmak üzere tasarlanmamış; tüm disiplinlerde uygulanabilir bir öğretim yaklaşımı olarak yapılandırılmıştır (Lipman vd., 1980). Lipman (1923-2010) ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen programda kısa hikâyeler, örnek olaylar, kıssalar, fotoğraflar ya da kısa filmler birer uyaran olarak kullanılmakta ve bu materyaller aracılığıyla öğrencilerin temel kavramları tartışmaları hedeflenmektedir (Lipman, 2003, s. 28).

Dini inanç kategorik olarak felsefi sorgulamanın konusu olmamakla birlikte, bireysel yaşamda deneyimlenen dini inancın sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla ele alınması, söz konusu inancın derinleşmesi ve içselleştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Direk, 2018). P4C'nin uygulanmasında kullanılacak materyallerin mutlaka Batı temelli metinlerden seçilmesi gerekmediği gibi, yerel ve dini içerikli kaynakların programa entegre edilmesi hem mümkündür hem de pedagojik olarak işlevseldir (Uçan, 2022). Nitekim Malezya'da bir çalışmada, Nasreddin Hoca hikâyeleri, Kur'an sureleri ve yerel metinlerle zenginleştirilmiş içeriklerle P4C uygulaması gerçekleştirilmiştir (Hashim, 2017). Hashim ayrıca P4C'nin, Kur'an'da ifade edilen ve Hz. Peygamber tarafından uygulanan şura (istişare) ilkesiyle benzerlik gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda din eğitimi kapsamında P4C uygulamalarında Lipman'ın eserlerinin yanı sıra Kur'an ayetleri ile İslam düşüncesini yansıtan diğer kaynakların da öğretim materyali olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir (Zengin vd., 2019, s. 428).



Günümüz modern toplumları giderek çok kültürlü ve çok dinli bir yapıya bürünmektedir. Bu durum, farklı inanç ve kültürlere sahip bireylerin bir arada yaşamasını zorunlu kılmakta ve bireylerin hem kendi değerlerini hem de başkalarının değerlerini diyalojik bir yaklaşımla değerlendirmelerini gerektirmektedir. Öte yandan bireyin dini yaşantısını sorgulayıcı bir yaklaşımla derinleştirmesi ve içselleştirmesi, otonom bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle P4C temelli bir eğitim programı aracılığıyla yürütülecek din eğitiminin felsefi katkılarını incelemek, literatür açısından hem gerekli hem de anlamlıdır.

Zengin bir felsefi geleneğe ve İslam'ın temel kaynaklarında yer alan sorgulamaya ve soru sormaya yönelik güçlü teşviklere rağmen, din eğitimi alanında bu yöndeki düşünsel engeller tam olarak aşılabilmiş değildir. Bu çalışma, P4C'yi din eğitimi müfredatıyla ilişkilendirmiş ve örnek bir uyarlama gerçekleştirmiştir. Araştırmanın, din eğitimi literatürüne katkı sağlaması ve dini düşüncenin şekillendirilmesine yönelik yeni perspektifler sunması beklenmektedir.

1. Din Eğitiminde Çocuklarla Felsefe Yapmanın İmkânı

Son yıllarda özellikle Avrupa'da P4C programının pek çok ülkede başarılı biçimde uygulanması, Piaget merkezli bilişsel gelişim araştırmalarının etkisi ve Almanya'daki bazı kiliselerin çocukların düşünce dünyalarını dönüştürme yönündeki arayışları, "çocuklarla teolojik konuşma" (theologizing with children) olarak adlandırılan araştırma ve uygulamalara yönelik ilgiyi belirgin biçimde artırmıştır. Bu yaklaşım, çocukların teolojik sorulara ilişkin perspektiflerini zenginleştirmeyi amaçlayan çeşitli araştırma ve pedagojik uygulamalara odaklanmaktadır (Büttner, 2007; Dillen, 2007). Söz konusu çalışmaların temel hedefi, çocukların teolojik düşüncelerinin çıkış noktalarına dikkat çekmek ve onların zengin hayal gücüyle şekillenen ifade biçimlerine yönelik bir farkındalık oluşturmaktır (Büttner, 2007, s. 130). Bu doğrultuda geliştirilen yaklaşımlarda çoğunlukla dini metinleri başlangıç noktası olarak alınmakta ve dini konuların diyalog temelinde ele alınmasının sağlıklı bir dini düşüncenin oluşumuna katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir. Bu çerçevede, çocukların dini kavramları nasıl algıladıklarını ortaya koyma, yanlış anlamaları belirleme ve bunları giderme süreçlerine katkıda bulunmak amacıyla diyalojik sorgulama pedagojisine önemli bir işlev yüklenmektedir.



Avrupa'da olduğu gibi çoğunluğu Müslüman olan ülkelerde de din eğitiminin kapsamı, zaman içerisinde toplumsal ihtiyaçlar ve çağın beklentileri doğrultusunda biçimlenmiştir. Buna rağmen, zorunlu din eğitiminin uygulandığı birçok okul dâhil olmak üzere, din eğitiminin hâlâ büyük ölçüde otoriter bir karakter taşıdığı görülmektedir. Bu tür kurumlarda öğrenci çoğunlukla pasif bir alıcı konumunda bulunmakta, öğretmen ise öğrenme sürecini belirleyici şekilde yöneten temel aktör olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu geleneksel pedagojik yaklaşım, modern dönemde eğitim bilimciler tarafından sıklıkla eleştirilmiştir (Oruç & Baştürk, 2025; Aydın, 2024; Bilgin & Selçuk, 2000; Köylü & Altaş, 2020). Şahin'in İngiltere'de yaşayan Müslüman ergenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma bu eleştirileri destekler niteliktedir. Şahin, gençlerin dini tecrübelerinden hareketle, geleneksel İslami pedagojinin öğretmen ve metin merkezli yapısına yönelik çeşitli itirazlar ileri sürmüştür (Şahin, 2005). Ona göre, Kur'an'ın temel kavramları dikkatlice incelendiğinde, eleştirel ve diyalojik bir yaklaşımın aslında İslami eğitim anlayışının özünde yer aldığı açıkça görülmektedir (Şahin, 2005).

Dinin aşkın yönünün sorgulanması, bireyin düşünsel kapasitesinin sınırlarını zorlayabilse de dinin yaşayan, tarihsel ve yoruma açık boyutlarının araştırılması son derece doğal bir süreçtir. Dinle ilgili görülen tutarsızlıkların çoğu, esasen dinin tarihsel tezahürleriyle ilişkilidir. Bu nedenle din eğitiminde bağlamsal sorular sormak, dinin tarihsel akış içinde birey açısından ne ifade ettiğini anlayabilmek bakımından büyük önem taşımaktadır (Zengin, 2018, s. 45). Nitekim sorgulama yoluyla dinin beşerî düzlemdeki eksik ya da zayıf yönlerini tespit etmek ve bu yolla ilahî dinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmak da mümkündür (Demir, 2015, s. 198). Bununla birlikte, inançla ilgili meselelerin derinlemesine düşünme ve eleştirel değerlendirmeye imkân tanıma yerine dogmatik kabuller şeklinde ele alınması, sorgulayıcı yaklaşımın gelişmesini engelleyebilir. Zira diyalog, genellemelere takılı kalmadan düşünmeyi, dışlayıcı tutumlardan kaçınmayı ve daha kapsayıcı bir kavrayış geliştirmeyi amaçlar (Jawoniyi, 2015, s. 41).

Hannam, din eğitiminde diyalojik sorgulamanın kullanılmasına yönelik en az iki temel gerekçe olduğunu belirtmektedir (2012, s. 130). John Dewey'e dayandırılan ilk gerekçe, sorgulayıcı öğrenme biçiminin nitelikli eğitim uygulamalarının temelini oluşturmasıdır. İkinci gerekçe ise



günümüzün giderek daha çoğulcu hâle gelen dünyasında gençlerin farklılıklarla karşılaşma oranının artmasıdır. Bu durum, bireylerin farklılıklar arasındaki ilişkileri ve sonuçlarını anlamasını, akıl yürütme ve düşünme süreçlerini rasyonel biçimde geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Sorgulamaya dayalı din eğitimi, dini anlayış ve davranışların amaçlarıyla olan tutarlılığını değerlendirme fırsatı sunarak düşüncelerin sağlamlaşmasına katkı sağlar (Vermeer, 2012, s. 340).

Bu bağlamda Taşdelen, din eğitiminin temel hedeflerinden birinin “otonom birey” yetiştirmek olduğunu vurgular. Ona göre kendi seçimini yapabilen; kendisi, çevresi ve insanlık adına sorumluluk hisseden; belirli değerler doğrultusunda yaşayan ve kendi değerlerini üretebilen birey, din eğitiminin ideal insan modelini temsil etmektedir (Taşdelen, 2021, s. 112). Ancak geleneksel din eğitimi, öğretmen ve metin odaklı yaklaşımı ve ezbere dayalı yöntemleriyle dinen otonom bireyler yetiştirmeye katkı sağlayabilir mi? Şahin, yaptığı deneysel araştırma sonuçlarına dayanarak bu soruya "Hayır" yanıtını vermiştir. Bununla birlikte Kur'an'daki eğitim anlayışı ve insanın gelişim süreci incelendiğinde, eğitimin temel amacının bireyin özellikle dini otonomluk başta olmak üzere genel kapasitesini geliştirmekle ilişkilendirildiği görülmektedir (Şahin, 2005, s. 179).

Öte yandan, din eğitiminin amaçları ile felsefi yaklaşım arasında dik-kate değer bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Gregory ve Oliverio'nun (2018, s. 288) din eğitimi ile P4C arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmasında da belirtildiği üzere, her iki alanın hedefleri birçok bakımdan kesişmektedir. Felsefe, öğrencilere araştırma yapma yollarını öğretmekte; dini öğretileri kabul etmek ya da reddetmek için hangi gerekçelere ihtiyaç duyabileceklerini fark ettirmektedir. Aynı zamanda inançların, değerlerin ve dini pratiklerin benimsenmesi, bu unsurların bilinçli ve temelli bir biçimde anlaşılmasını gerekli kılar. Felsefi çözümleme, öğrencilerin sahip oldukları inançlarla karşı karşıya geldikleri problemleri açıklığa kavuşturur ve bu inanç, değer ve uygulamaların daha derinlikli biçimde kavranmasına katkıda bulunur. Benzer şekilde, felsefi düşünmenin dinî inançlara uygulanması bir yandan inanç ve pratiklerdeki tutarsızlıkları görünür kılabılır; öte yandan akli bütünlüğe sahip bir dinî sistemin (teoloji) hakikat arayışındaki birey için daha ikna edici olmasını sağlayabilir. Son olarak, sorgulamaya dayalı diyalog ve gerekçelendirilmiş yorumlarla yürütülen tartışmalar, çocuklara yeni



düşüncelerle karşılaşma ve bu düşünceleri ortaklaşa geliştirme imkânı sunar (Gregory & Oliverio, 2018, s. 289).

Her iki alanın ortak hedeflerine rağmen, çocuklarla dinî konularda felsefi sorgulama yürütmenin mümkün olup olmadığına ilişkin çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Bu itirazlardan ilki, çocukların gelişimsel özellikleri nedeniyle dinî ve ahlaki meseleleri analiz edebilecek bilişsel olgunluğa sahip olmadıkları yönündeki görüştür (Mathew, 1980, s. 5). Bir diğer itiraz ise, bu tür sorgulamalara izin verilmesinin toplumsal değerlerin ve ahlaki yapının bozulmasına yol açacağına dair endişelerdir (Cam, 2013, s. 1202). Pihlgren, öğrencilerin felsefe yapmak için çok küçük olduklarını savunan gelişimsel bakış açısı ile çocukların toplumsal ahlaki sorgulamalarının toplumsal çözülmeye sebep olacağı yönündeki kaygıların tartışmaya açık olduğunu vurgular. Ona göre bu endişeler temelsizdir; zira çocuklar doğaları gereği felsefi düşünmeye eğilimlidir ve bunu demokratik bir ortamda gerçekleştirme hakkına sahip olmalıdırlar (Pihlgren, 2015, s. 8).

Wright ise, inanç alanında felsefi tarafsızlığın benimsenmesinin inancın doğasına aykırı olduğunu ve dini yalnızca ahlaki meselelere indirgeme riskini taşıdığını ileri sürer (Wright, 2003). Buradaki esas tartışma, inanca ilişkin soruların ele alınmasının ya da sorgulayıcı diyalog gibi eleştirel yöntemlerin uygulanmasının mümkün olup olmadığı değildir; asıl mesele, bu yaklaşımların toplum, din veya belirli ahlaki değerler için bir tehdit olarak görülüp görülmediğidir. Öğrencilere dinî ve ahlaki değerlerin dışarıdan otoriter bir şekilde dayatılması yerine, karşılıklı etkileşim yoluyla anlamlandırılmasının gerektiğini savunmak, bu değerlerin tamamen bireyselleştirildiği şeklinde yanlış bir yoruma yol açmamalıdır (Cam, 2013, s. 1205).

Daha önce belirtildiği gibi, pek çok teolog eleştirel diyalogun yalnızca sağlam bir teoloji ve tutarlı bir inanç sistemi için değil, aynı zamanda demokratik ve çok kültürlü bir toplum düzeni için de zorunlu olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Lipman, çocukları din konusunda eleştirel düşünmeye teşvik etmenin, dinî veya ahlaki göreceliği teşvik eden ve dolayısıyla inanca tehdit oluşturduğu iddia edilen bir yaklaşım olmadığı görüşündedir. Nitekim ona göre, sorgulama temelli bir pedagojik sürece katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu temel değerlerine ilişkin tutumlarında kayda değer bir değişim göstermemiştir (Lipman, 1980, s. 125).



2. Çocuklar için Felsefe ve Dini Düşünce Gelişimi

Çocuğu henüz olgunlaşmamış, eksik ya da zihinsel açıdan boş bir levha olarak gören geleneksel yaklaşımların aksine, araştırmalar her çocuğun doğuştan inanmaya yönelik manevi bir yatkınlıkla dünyaya geldiğini ortaya koymuştur (Köylü & Oruç, 2017, s. 38). Eğitim ise çocuğun bu hazır manevi altyapısını şekillendirmede etkili bir araçtır (Köylü ve Oruç, 2021; Oruç, 2013). Çocuğun sahip olduğu doğal eğilim ve yetenekleri açığa çıkarmayı amaçlayan nitelikli bir din eğitimi, bu doğuştan gelen potansiyelin gelişimini destekleyebilir. Nitekim doğru bir dinî düşüncenin oluşmasında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Gözütok, 2019, s. 41). Doğru düşünceyle birlikte doğru davranışın kazandırılabilmesi ise bireyin kendisi, yaratılışı ve hayatın amacı üzerinde derinlikli bir tefekkür gerçekleştirmesini gerektirir. Felsefenin temel hedeflerinden biri de tam olarak bu tür bir derin düşünmeyi teşvik etmektir.

Din, doğası gereği inananlarından mutlak bir ‘teslimiyet’ talep eder. Bu durum, felsefi yaklaşımın temelinde yer alan “yolda olmak” anlayışı ile dinin bir inanca teslim olmayı hedeflemesi arasında nasıl bir örtüşme sağlanacağı sorusunu gündeme getirir. Taşdelen, dinin tanımında teslimiyetin, aynı zamanda teslim olmamayı da içerdiğini ifade ederek, din adına ortaya çıkabilecek istismarların önlenmesi ve eleştirel bir bakış açısıyla bilinçli bir duruş sergilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, hemen her durumda teslim olmamak için eleştirel bir yaklaşımın önemine dikkat çekmektedir (Taşdelen, 2021, s. 110). Lipman ise inancın doğası gereği eleştiriye açık olmayacağını belirtmektedir. Çünkü inanç, varsayım, hipotez veya sonuç çıkarma gibi süreçleri içermez. Lipman, inanç hakkında eleştirinin inancın kendisine değil, inancın bireyde aldığı biçime yöneltilebileceğini ifade ederek sorgulama sürecinin önemine dikkat çeker ve yanlış inançların yalnızca bu tür bir süreçte düzeltilebileceğini vurgular. Ancak bu sayede ön yargılardan arınmış ve tutarlı bir inanca ulaşmanın mümkün olabileceğini savunur (Lipman, 2003, s. 65).

Zengin, Kur’an metni de dâhil olmak üzere dinî literatürde yer alan çeşitli metinlerin diyalog temelli yaklaşımlar için sorgulamayı teşvik eden bir niteliğe sahip olduğunu ve din eğitiminde bu potansiyelden yararlanılması gerektiğini ifade etmektedir (Zengin vd., 2019, s. 430). Özellikle Kur’an’daki peygamber kıssalarının sağlam anlatı yapısı, çocukların merak



duygusunu uyandıran gizemli unsurlar içermesi ve gerçek yaşantılara dayanması, bu metinleri sorgulama odaklı öğretim için son derece uygun kılmaktadır. Bu anlatılar, P4C yaklaşımında kullanılan içeriklere benzer biçimde düzenlenebilir. P4C'nin geliştirmeyi amaçladığı becerilerin merkezinde yaratıcı ve eleştirel düşünme bulunmaktadır. Bu beceriler, din eğitiminin niteliğini artırmada kritik bir role sahiptir. Dinî düşünceye ilişkin farklı yorumlara karşı dışlayıcı tutumların önüne geçebilmek ya da çoğu zaman uzman olmayan kaynaklardan aktarılan bilgilere karşı daha bilinçli bir yaklaşım geliştirebilmek, söz konusu düşünme becerilerine doğrudan bağlıdır (Karasu, 2021, s. 173). Ayrıca Kur'an'ın ön plana çıkardığı "dinde derin kavrayış sahibi olmak", sorgulamaya dayalı bir anlayışla mümkün olur (Tevbe; 9/122).

Yöntem

Bu çalışmada karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, araştırma problemlerinin daha kapsamlı bir biçimde anlaşılabilmesi amacıyla hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, bu iki veri setinin bütüncül bir analiz için bir araya getirildiği ve entegrasyon sürecinin sağladığı imkânlarla sonuçların yorumlandığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Clark, 2014, s. 2). Araştırmada, karma yöntem çalışmalarında yaygın biçimde kullanılan yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Bu desen, nicel ve nitel verilerin aynı zaman dilimi içerisinde toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve son aşamada tek bir bütüncül yorumda bir araya getirildiği bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Clark, 2014, s. 85). Yakınsayan paralel desen, araştırma konusunun bütüncül bir bakışla ele alınmasını gerektiren durumlarda en uygun desenlerden biri olarak görülmektedir. Özellikle nicel ve nitel bulguların birbirini tamamladığı ve karşılıklı ilişki içinde olduğu çalışmalarda oldukça işlevseldir (Teddle & Tashakkori, 2020, s. 33).

Bu çalışmada nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanmış, bağımsız biçimde çözümlenmiş ve ardından bulgular birbiriyle ilişkilendirilerek bütünleştirilmiştir. Çalışmada P4C programı din eğitimi bağlamına uyarlanarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda, Kur'an'da yer alan bazı peygamber kıssaları, P4C eğitim programlarının temel özellikleri göz önüne alınarak yeniden yapılandırılmıştır. Deney süreci boyunca her hafta bir peygamber kıssası, oturumlarda uyaran metin olarak kullanılmıştır. Araştırmacı, P4C konusunda çevrimiçi eğitimler almış ve uygulamayı bizzat kendisi



yürütmüştür. Ayrıca çalışma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan 17.06.2021 tarihli ve 2021/12-7 sayılı karar ile etik onay alınmıştır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmanın temel problemi şöyle belirlenmiştir: “P4C eğitim programının din eğitimi bağlamında, dini düşünce gelişimine ne tür bir etkisi vardır?” Bu temel probleme dayalı olarak cevabı aranacak diğer alt sorular şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında dini düşünce gelişimi bakımından farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin, P4C oturumlarında entelektüel yeteneklerindeki gelişim nasıldır?
4. Deney grubu öğrencilerinin P4C oturumlarında dini bağlılıklarındaki gelişim nasıldır?

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubunu meydana getiren deney ve kontrol grupları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim gören beş adet 9. sınıf şubesinden ikisinin rastgele seçilmesiyle oluşturulmuştur. Söz konusu okul, araştırmacı açısından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle tercih edilmiştir. Sosyal Bilimler Lisesi'nin tüm sınıf düzeylerinde olduğu gibi, uygulamanın gerçekleştirildiği 9. sınıflarda da kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazladır. Rastgele seçilen iki şubeden biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma sürecinin başlangıcında her öğrenci için iki harf ve iki rakamdan oluşan kişisel bir kod belirlenmiş ve süreç boyunca tüm veri toplama aşamalarında bu kodlar kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo. Deney ve kontrol grubunun demografik yapısı

	Kız	Erkek
Deney Grubu	17	14
Kontrol Grubu	21	10



Veri Toplama Araçları

Ok (2012) tarafından Fowler'ın İnanç gelişim teorisine dayalı olarak geliştirilen "İnanç veya Dünya görüşü Gelişim Ölçeği" 12 haftalık uyguma sürecinin başında ve sonunda deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır (Ok, 2012). Bu ölçek inançta kesinlik, gerilim, dönüşüm ve esneklik boyutlarını ölçmektedir. Ön test ve son test verilerinin analizi SPSS istatistik programıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde öğrencilerin günlüklerinden ve öğrenci görüşme formlarından elde edilen verilerden temalar elde edilmiştir. Bu süreçte elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programı ile sadeleştirilerek kategori ve temalara ulaşılmıştır. Bu kategori ve temalar sistematik hale getirilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini güçlendirmek amacıyla çalışma grubundaki öğrenciler yansızlık esas alınarak seçkisiz biçimde belirlenmiştir. Öğrencilerin liselere merkezi puan sistemiyle yerleşmiş olmaları, onların akademik düzeylerinin birbirine yakın olmasını sağlamış; ayrıca benzer sosyo-kültürel çevrelerden gelmeleri örneklemin homojenliğine katkıda bulunmuştur. Deney sürecinden önce uygulanan ön testin yaratabileceği beklenti veya kaygıları azaltmak için öğrencilere ölçümlerin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı, verilerin gizli tutulacağı ve not verilmeyeceği ifade edilmiştir. Kimlik bilgisi yerine yalnızca kendilerinin bileceği bir kod sistemi oluşturmaları istenmiştir. Toplanan veriler grafiklerle desteklenerek bulgular bölümünde sunulmak üzere düzenlenmiş; araştırmanın yürütülüşü ve örneklem özellikleri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Ayrıca sonuçların nasıl elde edildiği, katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla açık biçimde gösterilmiştir.

Güvenirliğin artırılması için örneklem grubunun aynı sınıf düzeyinden seçilmesine dikkat edilmiştir; böylece öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri açısından tutarlılık sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmuş ve testleri yanıtlamaları için yeterli zaman verilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguların alan yazındaki sonuçlarla büyük ölçüde uyum göstermesi, çalışmanın güvenilirliğini destekleyen önemli bir diğer göstergedir.



Bulgular

Nicel Bulgular

Deney grubunun 'İnanç veya Dünya Görüşü Gelişim Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, deney öncesi ve sonrası dönemde bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. T-testi uygulanmadan önce, verilerin dağılımı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, uygulamanın başlangıcında gerçekleştirilen ön testlerde iki grubun puanları karşılaştırıldığında $t=0,874$ ve $p=0,386$ değerleri bulunmuş; $p>0,05$ olduğu için iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının dini düşünce açısından eşit olduğu söylenebilir. Tüm bu verilere ilişkin tabloların burada sunulması mümkün olmadığından, araştırma sonuçlarıyla doğrudan ilişkili veriler paylaşılmıştır. Bulgulara ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo.1 Deney grubunun ön-test son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi

İDGGÖ	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	T	P
Toplam	Deney ön-test	31	2,89	0,52			
	Deney son-test	31	3,17	0,55	30	-2,132	0,041
Kesin İnanç	Deney ön-test	31	2,87	0,98			
	Deney son-test	31	3,25	0,92	30	-2,278	0,030
Gerilimli İnanç	Deney ön-test	31	2,51	1,23			
	Deney son-test	31	2,63	1,08	30	-0,444	0,660
Dönüşen İnanç	Deney ön-test	31	2,46	1,08			
	Deney son-test	31	3,31	1,25	30	-2,568	0,015
Esnek İnanç	Deney ön-test	31	3,30	0,91			
	Deney son-test	31	3,29	0,66	30	0,70	0,945

Deney grubunun ön-test ve son-test ortalamaları incelendiğinde, ön-test ortalaması $\bar{x} = 2,89$, son-test ortalaması ise $\bar{x} = 3,17$ olarak tespit edilmiştir. Müdahale öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında, $t = -2,132$ ve p



değeri 0,041 bulunmuş; bu durum, iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Deney grubunun sonuçlarına alt boyutlar açısından bakıldığında, kesin inanç ($p = 0,030$) ve dönüşen inanç ($p = 0,015$) alt boyutlarında da iki ölçüm arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ancak gerilimli inanç ($p = 0,660$) ve esnek inanç ($p = 0,945$) alt boyutlarında değerlerin birbirine yakın olduğu ve bu ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Deneyisel sürecin tamamlanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarına “İnanç veya Dünya Görüşü Gelişim Ölçeği” uygulanmış ve veriler bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo. 2 Deney ve kontrol gruplarının son-test toplam ve dört alt boyutuna ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi

İDGGÖ	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	T	P
Toplam	Deney son-test	31	3,17	0,55			
	Kontrol son-test	31	2,80	0,73	60	2,28	0,026
Kesin İnanç	Deney son-test	31	3,26	0,92			
	Kontrol son-test	31	2,87	1,03	60	1,559	0,124
Gerilimli İnanç	Deney son-test	31	2,63	0,84			
	Kontrol son-test	31	2,09	1,28	60	2,162	0,035
Dönüşen İnanç	Deney son-test	31	3,31	1,25			
	Kontrol son-test	31	2,46	1,37	60	2,56	0,013
Esnek İnanç	Deney son-test	31	3,29	0,66			
	Kontrol son-test	31	3,25	0,88	60	0,191	0,849

İşlem sonrasında iki grubun son-test ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son-test ortalamasının $\bar{x} = 3,17$, kontrol grubunun ise $\bar{x} = 2,80$ olduğu görülmektedir. İki grubun verileri karşılaştırıldığında, $t = 2,28$ ve p değeri 0,026 olarak hesaplanmış; bu da 0,05'ten küçük bir sonuç vermektedir. Bu bulgular ışığında, deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve uygulanan programın kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmalarda, gerilimli



inanç ($p = 0,035$) ve dönüşen inanç ($p = 0,013$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Ancak, kesin inanç ve esnek inanç alt boyutlarında iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Nitel Bulgular

Nitel verilerin elde edilmiş biçimini açıklayabilmek için uygulama sürecinin ayrıntılarına değinmek gerekmektedir. Sürecin başlangıcında öğrencilere düşünme, soru sorma ve felsefi düşünce kavramları tanıtılmış; ilk derste bu konulara ilişkin bir sunum yapılarak öğrencilerin sürece hazırlanması sağlanmıştır. Böylece uygulama boyunca dikkat etmeleri beklenen temel düşünme hatalarından kaçınma, soruları izleme ve anlamlandırma, cevap arama sürecine aktif katılma, birbirini dinleme ve farklı görüşlere saygı gösterme gibi hususlar özellikle vurgulanmıştır. Oturumlarda uyulacak kurallar ise öğrencilerin görüşleri alınarak birlikte belirlenmiştir.

P4C eğitim uygulamalarında etkileşimi artırmak amacıyla öğrencilerin daire ya da U düzeninde oturması önerilmektedir; ancak sınıfın fiziksel koşulları bu düzenin uygulanmasına olanak vermemiştir. Uygulama kapsamında her hafta bir peygamber hikâyesine yer verilmiş ve bu hikâyelerde ele alınan temel kavramlar tabloda gösterilmiştir. P4C oturumlarının genel işleyişi, metinlerin öğrenciler tarafından okunması, ardından öğrencilerden soruların toplanması ve bu sorular etrafında felsefi bir diyalog ortamı oluşturularak kavramların tartışılması şeklindedir.

Bu doğrultuda peygamber hikâyeleri ilkin öğrenciler tarafından sesli olarak okunmuş, daha sonra öğrencilere kendi sorularını üretmeleri için kısa bir düşünme süresi verilmiştir. Öğrenciler ürettikleri soruları kendilerine verilen kâğıtlara yazmış, sorular toplandıktan sonra tartışılmak üzere öğrencilerin öncelik verdiği sorular seçilerek ortak bir tartışma yürütülmüştür. Her oturumun sonunda, öğrencilerin sürece ilişkin değerlendirmelerini almak ve zaman içindeki değişimi izleyebilmek amacıyla günlük kaydı tutulmuştur.

Tablo 3. Araştırmada kullanılan hikâyeler ve onlara ait kavramlar

Materyal/Hikâye	Kavramlar
Âdem Peygamberin Hikâyesi	Bilginin kaynağı, insanın doğası, yaratılış, kötülük, sorumluluk
Süleyman Peygamberin Hikâyesi	İstişare, adalet, insanın bilgisinin sınırları

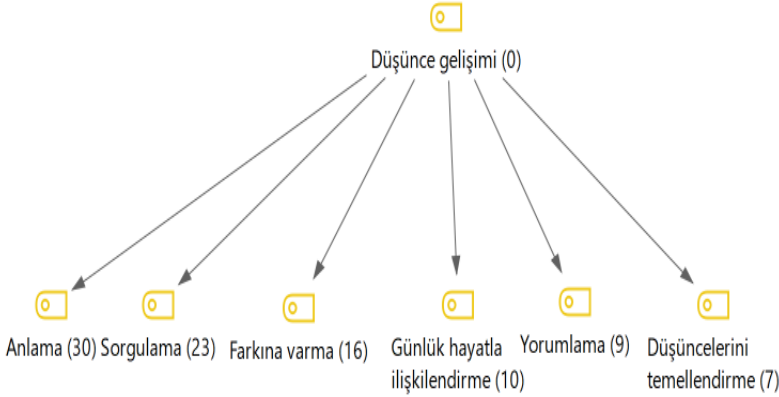


İbrahim Peygamberin Hikâyesi	Akıl, düşünme, sorgulama
İsa Peygamberin Hikâyesi	Sünnetullah, mucize, tebliğ
Davut Peygamberin Hikâyesi	Başarı, adalet, cesaret
Musa Peygamberin Hikâyesi	İman, iman-amel ilişkisi, iman-tasdik ilişkisi, kötülükle mücadele
Nuh Peygamberin Hikâyesi	İman, iman-akıl ilişkisi, iman-bilgi ilişkisi
Cibril Hadisi	İman, İslam, ihsan
Ashab-ı Kehf'in Hikâyesi	Toplumsal değerler, gençlik
Yunus Peygamberin Hikâyesi	Mücadele, iman, peygamberlik, tövbe
Eyyub Peygamberin Hikâyesi	Sabır, mücadele, imtihan
Yusuf Peygamberin Hikâyesi	Kıskançlık, rüya, affetmek, iffet, if-tira

Deney grubuyla yürütülen 12 haftalık P4C oturumları boyunca, öğrencilerin her hafta tuttukları günlükler ile oturum sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler düzenli bir biçimde incelenmiş, kodlanmış ve tematik başlıklar altında toplanmıştır. Metinlerden çıkarılan sözcükler, kavramlar, ifadeler ve paragraflar bütünlük içinde ele alınmış; her bir veri parçası en az bir, en fazla üç kelimedenden oluşacak şekilde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacının önyargı ve yönlendirme ihtimalini azaltmak amacıyla önceden hazırlanmış bir kod listesi kullanılmamış; bunun yerine kodlar, eksen kodlama ve seçici kodlama yöntemleriyle doğrudan metinlerden üretilmiştir.

Bu çalışma kapsamında ortaya çıkan kategorilerden biri “gelişim” olup, *düşünce gelişimi* ve *inanç gelişimi* olmak üzere iki ana temadan oluşmaktadır. Düşünce gelişimi teması, öğrencilerin zihinsel ve bilişsel yeteneklerinin oturumlar boyunca nasıl ilerlediğini yansıtan alt temaları içermektedir. Aşağıda, söz konusu temalar ile bunlara ilişkin frekans bilgileri tablo şeklinde sunulmuştur.



Tablo. 4 Düşünce gelişimi temasına ait grafik

Düşüncelerini temellendirme alt teması kapsamında, öğrencilere “Görüşlerinizi desteklemek için iyi nedenler ortaya koyduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

"Bu konuda kesin ve net bir cevap veremem. Bazı şeyler kişisel olduğu için değişkenlik gösterebiliyor. Ancak sordüğümüz ve tartıştığımız çoğu sorunun mantıklı bir açıklaması ve cevabı olduğunu düşünüyorum." – 25MA

"Görüşlerimi desteklemek için Kur'an ve hadisler gibi çeşitli kaynaklardan örnekler verdim." – SÜ31

"Evet, görüşlerimi kanıtlamaya çalıştım. Yaşanan olayların sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde açıklanması, dersin ilgi çekici olmasına katkı sağlıyor." – Z6O4

Öğrencilerin düşüncelerini temellendirme ve gerekçelendirme konusunda aktif bir çaba sergiledikleri ve bu süreci özendirici ve keyifli buldukları görülmüştür. Oturumların ardından tutulan günlüklerde, öğrencilerden işlenen konulara ilişkin değerlendirmelerini yazmaları istenmiştir. Bu günlüklerde en sık öne çıkan temalardan biri, konuların nasıl yorumlandığına ilişkin öğrenci görüşleridir. *Yorumlama* alt temasına dair öğrenci düşünceleri aşağıda sunulmaktadır:

Kıssaların yorumu açık olması, öğrencilerin anlayışlarını derinleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bir öğrenci, “Görüşlerinizi desteklemek için iyi nedenler ortaya koyduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna şu şekilde yanıt vermiştir: "Bu konuda kesin bir cevap veremem; çünkü bazı durumlar kişisel deneyimlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Ancak, tartıştığımız



birçok sorunun mantıklı bir açıklaması ve cevabı olduğunu düşünüyorum." – o6YD. Diğer bir öğrenci, "Görüşlerimi desteklemek için Kur'an ve hadislerden örnekler verdim." demiştir. Başka bir öğrenci ise, "Evet, görüşlerimi kanıtlamaya çalıştım. Olayların sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde açıklanması dersin ilgi çekiciliğini artırıyor." ifadesini kullanmıştır – Z6O4.

Öğrencilerin görüşlerini temellendirme ve gerekçelendirme konusunda bilinçli bir çaba gösterdikleri ve bu süreci olumlu deneyimledikleri görülmüştür. Oturumların ardından öğrencilerden, ele alınan konuların işleniş biçimini değerlendirmeleri istenmiş; bu değerlendirmelerde özellikle konuların nasıl yorumlandığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Yorumlama alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri, konuların farklı bakış açılarından ele alınmasının öğrencilerin yorum yapma becerilerini geliştirdiğini ve farklı düşünceleri dinlemeye yönelik isteklerini artırdığını göstermektedir.

Günlük hayatla ilişkilendirme alt temasında öğrencilerin paylaştıkları düşünceler ise şu şekildedir: "Bu kıssalara bakarak nasıl davranmam gerektiğini anladım. Hayat dersleri çıkarabileceğimi düşünüyorum." – EN36. "Her açıdan nasıl davranmam gerektiğini anlamış durumdayım. Bazı konular, kendi eksikliklerimi hatırlattı; örneğin, Hz. Eyyüb kıssası bana daha sabırlı olmam gerektiğini öğretti." – İM45. "Günlük hayattan konular ele alındığı için ve istişare yaparak tartışmalar gerçekleştirdiğimiz için, bu yaklaşım hayatımı anlamlandırmamda büyük kolaylık sağladı." – İSo6. Bu ifadeler, öğrencilerin tartışılan konuları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini ve bireysel anlam arayışlarında yanıtlar bulduklarını göstermektedir.

Farkına varma alt temasına ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir: "İnsanın her konuda bilgi sahibi olamayacağını ve bildiklerimizin bazen daha faydalı olabileceğini öğrendim." – FS36. "Konuları farklı açılardan değerlendirdiğimde, bazı düşüncelerimin eksik yönlerini fark ettim." – EN36. "Daha fazla araştırma yapmam gerektiğini anladım." – İE75. "Herkesin farklı düşüncelere sahip olduğunu öğrendim." – İM45. "Dinin sadece tek bir konu etrafında ele alınmadığını ve çok boyutlu olduğunu fark ettim." – SA14. Bu görüşler, öğrencilerin derste ele alınan konular aracılığıyla daha önce fark etmedikleri bazı kavramlar hakkında farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

Sorgulama alt temasına ilişkin öğrenci ifadeleri, öğrencilerin çeşitli alanlarda birçok görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır. Bu ifadelerden

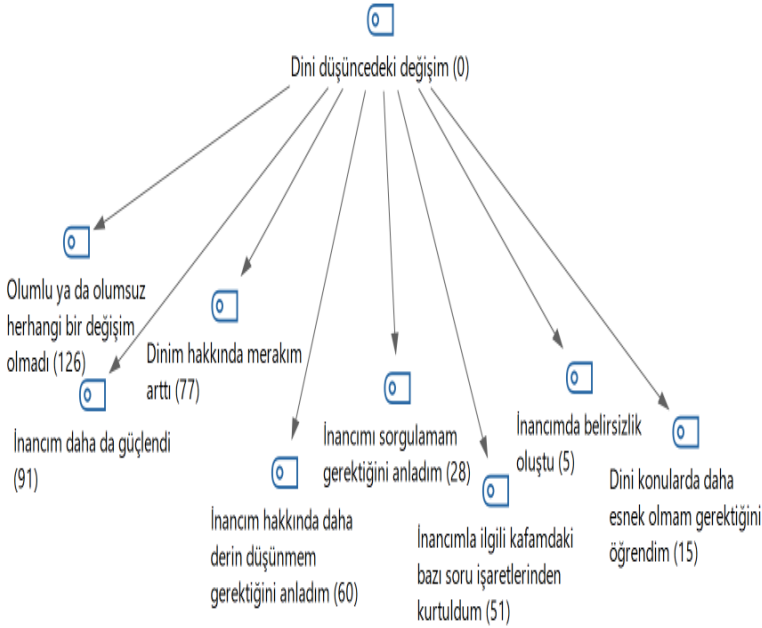


bazıları şunlardır: "Derslerde düşünerek sorduğum sorular, benim sorgulama yapmama ve bazı şeyleri araştırmama neden oldu." – 25MA. "Dini konular üzerinde daha çok düşünmeme ve sorgulama yeteneğimi geliştirmeme yardımcı oldu; farklı bakış açılarını değerlendirmemi sağladı." – A4F3. "Diğer insanların görüşlerine önem vermek gerekir; ancak her şeye inanmamak da önemlidir. Öncelikle sorgulama yapılmalıdır." – SM24. Bu bağlamda, öğrencilerin dini konuları sorgulamanın hem yararlı hem de gerekli olduğu yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Oturumlarda temel kavramların sorgulama odaklı ele alınması, öğrencilerde bazı soru işaretleri oluşturmuş olsa da, dini bağlılıklarında genel anlamda bir değişim yaratmadığı anlaşılmaktadır.

Anlama alt temasına ilişkin görüşlerde ise öğrencilerin oturumlar boyunca ele alınan konulara dair anlama yetenekleri ve kapasiteleri hakkında ifadeler bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır: "Bir düşünceyi kabul etmek için sadece aklın bunu kabul etmesi yeterli değildir; duyguların da önemli bir rolü vardır." – 06YD. "Ahlak ve iffet, hem kadınlar hem de erkekler için geçerlidir." – 25MA. "Tartışmalarda, Allah'ın insanı büyük ölçüde sınadığını anladım." – FB44. "Doğru olduğundan emin olduğumuz şeylerin arkasında durmamız ve ne olursa olsun hayatımızda değişiklikler yapmamız gerektiğini düşünüyorum." – N2Ü8. "İnsanların mucizelere rağmen neden hala inanmadıklarını öğrenmiş oldum." – Z604. Anlama alt temasına dair bu incelemeler, öğrencilerin tartışılan konular aracılığıyla yeni bilgiler edindiklerini veya mevcut bilgilerini pekiştirdiklerini ortaya koymaktadır.

P4C oturumları sırasında her hafta gerçekleştirilen etkinliklerin ardından öğrencilere, "Bu dersimizde dini düşüncelerindeki olumlu ya da olumsuz değişimi nasıl ifade edersin?" sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden seçenekler arasından kendilerine uyanı işaretlemeleri istenmiştir. Yanıtlar, katılımcıların dini düşüncelerindeki değişimi nicel olarak değerlendirmek açısından önemli bir veri sunmaktadır. Öğrencilerden istenen işaretlemelere ilişkin seçenekler ve bunların frekansları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

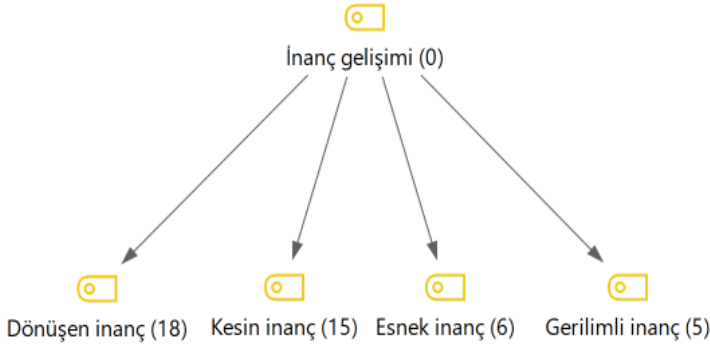


Tablo. 5 Dini düşüncedeki değişim temasına ait grafik

Bu süreçte öğrencilerin verdiği yanıtların frekansları incelendiğinde, en fazla işaretlenen seçeneğin "Olumlu ya da olumsuz herhangi bir değişim olmadı (126)", ikinci en çok tercih edilen seçenek ise "İnancım daha da güçlendi (91)" şeklindedir. En az tercih edilen seçenek ise "İnancımı sorgulamam gerektiğini anladım (5)" olarak kaydedilmiştir. Bu bulgular, P4C oturumlarının öğrencilerin dini bağlılıklarını en azından olumsuz bir şekilde etkilemediğini göstermektedir.

Öğrencilerin dini bağlılıklarının gelişimini, günlüklerinde ve görüşme formlarında verdikleri yanıtlarla da izlemek mümkündür. İnanç gelişimi teması, çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarından oluşmakta olup, dört alt temaya ayrılmıştır: kesin inanç, dönüşen inanç, gerilimli inanç ve esnek inanç. Bu alt temalarla ilgili frekanslar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



Tablo. 6 İnanç gelişimi temasına ait grafik

İnanç gelişimi temasına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

Dini çok fazla sorgulamanın yanlış olduğunu fark ettim. (kesin inanç) – DAo6

Herkesin dini düşüncesi kendine göredir. Onların düşünceleri benim dini düşüncemi değiştirmez. Çünkü dinim hakkında gerekli bilgileri öğrendim. (kesin inanç) – DAo6

Din hakkında sahip olmadığım bilgileri ve yanlış bildiğim şeylerin doğrusunu öğrendim. (dönüşen inanç) – 29EG

Eleştirerek düşüncelerimi daha kalıcı hale getirdim ve kendi doğrularımı bulabildim. (dönüşen inanç) – GR56

Derslerdeki diyaloglar dini düşüncemi pek de değiştirmede ama bazen dinden çıktığımı falan sandım. Baya sorguladım çünkü. (gerilimli inanç) – GR56

Bazı konularda ortaya atılan görüşler kafamı karıştırdı ve bazı şeyleri sorgulamam gerektiği kanısına vardım. Örneğin peygamber kıssalarında yaşanan mucizeler fazlasıyla olağanüstü ve bu sorgulamamı arttırdı. (gerilimli inanç) – KE13

Derslerdeki diyaloglar daha esnek ve özgürce düşünmemi sağladı. Farklı bakış açılarından bakan insanlarla empati kurmamı sağladı. Dini konuları farklı şekilde ele almanın gerekli olabileceğini görmemi sağladı. (esnek inanç) – A4F3

İmanın sadece insanın çabasıyla olmayacağını öğrendim. İnsanların alışkanlıklara bağlı kalarak çok kötü sonuçlara ulaşabileceğini, bu yüzden



sabit fikirli olmayıp dinimiz hakkında bize doğruluğunu kanıtlayan deliller bulmamız ve araştırma yapmamız gerektiğini öğrendim. (esnek inanç) – 06YD

İnanç gelişimine ilişkin alt temalar incelendiğinde, derslerde ele alınan tartışma konularının öğrencilerin dini bağlılıklarını genel olarak güçlendirdiği; aynı zamanda inançlarına dair düşüncelerini geliştirme konusunda istekli oldukları dikkati çekmektedir. Bazı konuların tartışılması sürecinde öğrencilerde geçici bir kafa karışıklığı yaşansa da bu durumun daha ileri düzeyde bir bilişsel dengeyle sonuçlandığı söylenebilir.

P4C oturumlarında her hafta öğrencilerden okunan metinler sonrasında konuyla ilgili düşüncelerini bir soruya dönüştürmeleri istenmiştir. Programın temel amaçlarından biri de soru sorma becerisini geliştirmektir. Bu bağlamda öğrencilerin ürettikleri sorular yazılı olarak toplanmış, süreç boyunca saklanmış ve daha sonra ayrıntılı analize tabi tutulmuştur. Sorular dört haftalık dönemler hâlinde incelenmiştir. Sınıf içi gözlemler ve öğrencilerin soru örnekleri birlikte değerlendirildiğinde, oturumların ilk haftalarında daha çok bilişsel düzeyin alt basamaklarında, metnin sınırlarını aşmayan ayrıntı soruların baskın olduğu görülmüştür. Sürecin ilerleyen haftalarında ise giderek daha kapsamlı, karşılaştırmaya dayalı ve analitik nitelikte soruların arttığı belirlenmiştir.

Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular iki temel başlık altında ele alınmaktadır. İlk olarak P4C programının dini bağlılıkların gelişimine etkisi, ardından bu yaklaşımın zihinsel beceriler üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Değerlendirmeler araştırma verileri doğrultusunda yapılmış; ayrıca konuyla ilgili literatürdeki tartışmalar ve bulgulara da yer verilmiştir.

1. Çocuklar için Felsefe ve Dini Bağlılıkların Gelişimi

Bu araştırmada, uygulanan P4C programının öğrencilerin dini bağlılıklarının niteliği ve içeriği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubunun inanç alanına ilişkin kesinlik, gerilim ve dönüşüm alt boyutlarında, ön test sonuçlarına kıyasla anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 1). Tematik kodlama sürecinde de anlama, sorgulama ve farkındalık temalarının öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğrencilerin dini bağlılıklarının yalnızca güçlenmediğini, aynı



zamanda bağlılığın niteliğinde bir dönüşüm yaşandığını da ortaya koymaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutları, Fowler'ın inanç gelişim basamaklarına karşılık gelecek şekilde yapılandırılmıştır. Kesin inanç ölçeği mitsel-literal inanç düzeyini; gerilimli ve dönüşüm alt boyutları bireysel-yansıtıcı inanç aşamasını; esnek inanç ölçeği ise birleştirici inanç basamağını ölçmektedir. Bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler, bireylerin hangi inanç basamağının özelliklerini taşıdığını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Gerilimli inancı ölçen maddelerin sorgulama ve rasyonel değerlendirme boyutlarını içermesi, bu ölçeğin bireysel-yansıtıcı inanca işaret eden önemli göstergelerinden biridir (Ok, 2012, s. 130). Gerilimli inanç ölçeğindeki yüksek ortalamaların dönüşüm ölçeğiyle birlikte artış göstermesi de bu durumu desteklemektedir. Ok'un (2012: 131) belirttiği üzere, bireysel yansıtıcı düşünme süreci inançta bir dönüşümü de beraberinde getirmelidir. Bu nedenle, ölçekten öğrencilerin ön testlere kıyasla daha yüksek puanlar alması, inanç gelişiminin temel inanç düzeyinden daha bireyselleştirilmiş bir inanç yapısına doğru ilerlediğine işaret etmektedir.

Kesin inanç puanlarındaki artış yalnızca deney grubunda gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda bir değişiklik görülmemesi, kontrol grubundaki öğrencilerin daha az bilişsel çelişki yaşamalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna karşılık deney grubunda kesin inanç puanlarının yüksek çıkması, tartışmalar sırasında ortaya çıkan çelişkilerin ve farklı yorumların öğrencilerin inançlarına daha derin bir bağlılık geliştirmesine yol açmış olabilir. Bu durum Festinger ve diğer araştırmacıların geliştirdiği bilişsel uyumsuzluk kuramı (dissonance theory) çerçevesinde açıklanabilir (Festinger vd., 2021, s. 3). Kurama göre, bir birey bir inanca güçlü biçimde bağlanmışsa, bu inancı sarsma potansiyeli taşıyan kanıtlarla karşılaştığında bile inancından uzaklaşmak yerine tam tersine ona daha sıkı bağlanabilir. Nitekim Batson'un kiliseye bağlı bir eğitim kurumunda yürüttüğü çalışmada, öğrencilere İncil'in ilahi kaynaklı olmadığına dair iddialar sunulmasına rağmen son testte öğrencilerin dini bağlılık puanlarının daha da yükseldiği görülmüştür (Batson, 1975, s. 180). Batson bu bulguyu, güçlü inanç bağlılığına sahip bireylerde inancı sarsma girişimlerinin ters etki yaratması ve bağlılığı daha da pekiştirmesiyle açıklamaktadır.



Bu araştırmada da, tamamı Müslüman olan öğrencilerle Kur'an kıssalarında yer alan kavram ve temalar, sorgulayıcı ve çok yönlü bir yaklaşımla işlenmiştir. Tartışmalar zaman zaman öğrencilerde geçici bir kafa karışıklığı yaratsa da bu durum sınırlı olmuş ve Batson'un tarif ettiği türde bir "ters şok etkisi" ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte, tartışmalarda verilen örneklerin ve Kur'an kıssalarının diğer dinlere ilişkin sunduğu karşılaştırmalı argümanların öğrencilerin kendi inançlarına olan bağlılıklarını güçlendirmiş olabileceği ihtimal dâhilindedir.

Dönüşüm ve gerilimli inanç alt boyutlarında ön teste kıyasla daha yüksek puanların elde edilmesi, öğrencilerin mevcut dini düşüncelerini yeniden değerlendirdiklerini ve bazı inanç unsurlarını güncellediklerini göstermektedir. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları, bu yaş aralığının karakteristik özelliklerinin göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü ergenlik, dini kimlik ve düşünce açısından yoğun bir anlam arayışı sürecidir; dolayısıyla öğrencilerin tartışmalara verdikleri tepkiler, bu gelişimsel dönemin özellikleri çerçevesinde incelenmelidir (El-kind, 1970, s. 40). Bireyin dini yönelimleriyle ilgili bu seçim dönemi, Fowler'ın inanç gelişimi kuramında Yapay-Geleneksel İnanç aşamasına karşılık gelmektedir (Fowler & Dell, 1974, ss. 34-45). Bu aşama, çocuklukta görülen ve Tanrı'yı iyileri ödüllendiren, kötülük yapanları cezalandıran bir adalet gücü şeklinde betimleyen Mitsel-Literal inanç anlayışının aksine, Tanrı'ya ilişkin daha kişisel ve öznel bir bakışın geliştiği bir evreyi ifade eder.

Bu şekilde daha içsel Tanrı tasavvuruna geçiş, ergenin dini bağlılığındaki değişim ihtimaliyle birleştiğinde, kimlik gelişimine paralel olarak din-darlıkta farklılaşmalara yol açabilmektedir (Davis & Kiang, 2016, s. 533). Bu nedenle daha önce sorgulanmadan kabul edilen dini inançların giderek daha bilinçli, bireysel ve temellendirilmiş bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Felsefi sorgulamaya dayalı yaklaşımın bu dönüşüme katkıda bulunduğu, A4F3 kodlu öğrenci tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir: "Derslerde konuların ele alınış şekli dini konular hakkında daha çok düşünüp, sorgulama ve kendi düşüncelerimi oluşturma yetimi geliştirdi. Farklı bakış açılarından bakmamı sağladı."

Ergenlik döneminin ortalarından itibaren dini düşüncede hızlı değişimlerin ve hatta din değiştirme davranışlarının daha sık görülebildiği ileri



sürülmektedir (Levenson vd., 2005, s. 152). Bu bağlamda, felsefi sorgulamaya dayanan tutarlı bir dini düşünce yapısının, ergenlerin anlam arayışı süreçlerini desteklediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, öğrencilerin haftalık günlüklerinde sıklıkla dini düşüncelerinde bir değişim yaşamadıklarını ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, en az dile getirilen durum ise öğrencilerin inançlarına ilişkin belirsizlik hissetmeleridir (Bkz. Tablo 4). Tematik kodlama sonuçlarında ise inançta kesinlik ve dönüşüm temalarının en fazla tekrar eden kodlar olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 5). Bu bulgular, öğrencilerin dini bağlılıklarının güçlendiğine işaret ederken, aynı zamanda bağlılığın niteliğinde bir yeniden şekillenme ve dönüşüm süreci yaşandığını da göstermektedir.

Elde edilen bulgular, Lipman'ın felsefi yaklaşımının dini bağlılıklar üzerinde yıkıcı bir etki oluşturmadığı yönündeki görüşünü destekler niteliktedir. Lipman'a göre felsefi sorgulamaya dayalı bir ders, çocukların inançlarını değiştirmeyi amaçlamaz; aksine, onların mevcut inançlarını daha açık biçimde anlamalarına ve bu inançlara yönelik daha sağlam gerekçeler geliştirmelerine katkı sağlar (Lipman, 1980, s. 107). Bu yaklaşım, öğrencilerin inançlarını yeniden yapılandırmalarını değil, sahip oldukları inançları temellendirmeleri ve bu inançları destekleyen rasyonel dayanaklar oluşturmaları için rehberlik etmeyi hedefler. Bu nedenle sorgulama temelli pedagojik süreçlere katılan öğrencilerin çoğunda temel değerler ve inanç yönelimleri büyük ölçüde korunmaktadır. Lipman'ın bu tespiti, araştırmamızda elde edilen sonuçlarla da uyum göstermektedir. Öğrencilere "Dini düşüncendeki değişimi nasıl ifade edersin?" sorusuna en fazla "Herhangi bir değişim olmadı (126)" yanıtı verilmişken, en az verilen cevap "İnancımda belirsizlik oluştu (5)" şeklindedir. Elde edilen bulgular, özellikle öğrencilerin mucizelerden etkilendiklerini ve inançlarına olan bağlılıklarının arttığını belirtmeleri açısından dikkat çekicidir. İnanç gelişimi temasının alt temaları incelendiğinde, inançta kesinlik alt temasının en sık kodlanan unsur olması, bu durumu destekleyen bir başka bulgu niteliğindedir.

Bu araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, bazı öğrencilerin insan bilgisinin sınırlılığına ve dini bilginin mahiyetine ilişkin değerlendirmeleridir. Örneğin, "İnsanın her konuda bilgi sahibi olamayacağını ve bildiğimiz kadarıyla yetinmenin bazen daha faydalı olabileceğini öğrendim."



(FS36) diyen bir öğrenci, insan bilgisinin doğal sınırlarını işaret etmektedir. Bir başka öğrenci ise, “Aklın ötesine geçen durumların hemen mantıksız olarak değerlendirilmemesi; bunun yerine dinin sunduğu çözümlere yönelmenin gerektiğini öğrendim ve dini düşüncem gelişti. Dinin yaratılışa dair sunduğu perspektif ilgimi çekti.” (HK07) diyerek dini bilginin aklı aşan yönüne dikkat çekmektedir. Yine başka bir öğrenci, “Aklı zorlayan konularda doğru kaynağa başvurmak önemlidir.” (SM24) sözleriyle güvenilir dini bilginin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bu yorumlar, araştırmada gözlemlenen dini bağlılıktaki artışla da uyumludur. Öğrenciler, zihinsel belirsizlikleri ya da çelişkileri dinin yeterliliği olarak görmek yerine, bu durumları açıklığa kavuşturmak için dine yönelme eğilimi göstermektedirler.

2. Çocuklar için Felsefe ve Entelektüel Becerilerin Gelişimi

Bu araştırmanın bir diğer hedefi, uygulanan programın öğrencilerin soru sorma alışkanlıkları ile entelektüel becerilerindeki gelişime yönelik etkilerini değerlendirmektir. Elde edilen veriler, P4C eğitim programının öğrencilerin anlama, sorgulama (eleştirel inceleme), farkındalık oluşturma, günlük yaşamla bağ kurma, yorum geliştirme ve düşüncelerini temellendirme becerilerini anlamlı biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 4). Oturumlar boyunca öğrencilerin yönelttikleri sorular dört haftalık dönemler hâlinde çözümlenmiş; Bloom taksonomisi temel alınarak yapılan değerlendirmede, zamanla daha üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren sorulara yöneldikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, P4C programının öğrencilerin entelektüel gelişimine kayda değer katkılar sunduğunu ve üst düzey düşünme becerilerini belirgin biçimde teşvik ettiğini göstermektedir.

İlgili literatürde, P4C yaklaşımının İslam din eğitimi ve ahlak eğitimi bağlamında uygulanmasına yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların önemli bir bölümü Malezya’da, (Hussien vd., 2021; Wan Yusoff vd., 2018; Zulkifli & Hashim, 2019) bir kısmı ise İran’da (Marashi, 2008; Naji & Hashim, 2017) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların ulaştığı sonuçların, araştırmamızda elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, Yusoff ve çalışma arkadaşları İslam eğitiminde felsefi yöntemin ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerileri üzerindeki etkisini araştırmış; öğrencilerin Bloom’un analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına karşılık gelen üst düzey düşünme becerilerini giderek daha



fazla kullandıklarını ve soru sorma-soru üretme kapasitelerinde belirgin bir gelişme olduğunu ortaya koymuştur (Yusoff vd., 2022; ayrıca bkz. Marashi, 2008; Ventista, 2019). Benzer biçimde, P4C'nin Malezya'da yerel bağlama uyarlanarak "Hikmet Pedagojisi" adıyla İslam din eğitimi ve ahlak eğitimi de paralel sonuçlar vermiştir. Zulkifli ve Haşim (2019, 58), bu programın uygulanmasıyla öğrencilerin soru sorma becerilerinin güçlendiğini ve zaman içinde daha üst düzey sorular yöneltmeye başladıklarını belirtmektedir. Yılmaz'ın (2025) P4C uygulamalarını sınıflarına taşıyan DKAB öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bu yaklaşımın farklı bakış açılarına saygı, empati geliştirme ve eleştirel düşünme gibi becerilere olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Çalışmamızdaki "Sordugum soruların gittikçe daha iyi olduğunu görmek beni mutlu ediyor." (FS36) ifadesi de bu gelişimin dikkate değer bir örneği niteliğindedir.

Alias'ın Kur'an kıssalarının derslerde kullanılmasının düşünme eğitimi ve P4C ile ilişkisini nitel bir bakışla ele aldığı tez çalışması da benzer sonuçlar sunmaktadır. Alias (2017), Kur'an kıssalarının kullanımının öğrencilerin (a) genel sorgulama becerilerini, (b) açık fikirlilik düzeylerini ve (c) akıl yürütme kapasitelerini ne ölçüde geliştirdiğini incelemiş; süreç boyunca öğrencilerin başkalarına saygı duyma, açık fikirli olma ve akıl yürütme becerilerinde belirgin ilerlemeler kaydettiğini tespit etmiştir. Bulgular ayrıca öğrencilerin Kur'an kıssalarını kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırabildiklerini göstermektedir. Benzer biçimde, Hashim ve arkadaşlarının farklı sınıf seviyelerinde uyguladıkları P4C programı da öğrencilerin düşünme doğruluğu ve akıl yürütme becerilerinin güçlenmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır (Hashim vd., 2014, s. 119).

P4C'nin öncü isimlerinden Sharp, eğitimin bireye iki temel kazanım sağladığını -sosyalleşme ve özerklik- vurgulamakta; bu nedenle eğitimin aynı zamanda manevi bir yön taşıması gerektiğini ifade etmektedir (Sharp, 1994, s. 25). Din eğitiminin temel amaçlarından birinin özerk bireyler yetiştirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Taşdelen, 2021, s. 112) karar alma süreçlerinde inisiyatif kullanabilen ve kendi değerlerini oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesinin önemi daha belirgin bir şekilde görülmektedir. Benzer bir etki çalışmamızda SM24 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: "Diğer insanların görüşlerine de önem vermek gerekir ama hemen her şeye inanmamak da gerekir. Öncelikle sorgulamak gerekir." (SM24)



Şahin (2005, ss. 173-184), Kur'an'ın eğitim anlayışının, eğitim sürecini bireyin dini özneliği başta olmak üzere genel kapasitesinin geliştirilmesiyle bir bütün olarak gördüğünü öne sürmektedir. Şahin'in İngiltere'deki Müslüman gençlerle yürüttüğü çalışma, gençlerin İslam'a duygusal açıdan güçlü bir bağlılık duyduklarını, ancak İslam'a dair bilgi düzeylerinin ve kavrayışlarının oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu durumun temel sebebi, din eğitiminin ağırlıklı olarak öğretmen ve metin merkezli, ezbere dayanan geleneksel bir model üzerinden sürdürülmesidir. Bu bağlamda Şahin, mevcut din eğitimi anlayışının yeni nesil Müslümanların din eğitimi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu; buna karşın eleştirel ve diyalogik bir pedagojinin bu ihtiyaca çok daha etkili bir biçimde yanıt verebileceğini savunmaktadır.

Thwaites'in yürüttüğü bir başka çalışmada, anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, P4C'nin derslerde uygulanmasının öğrencilerin din eğitimine ilişkin algılarında ve derse yönelik tutumlarında belirgin değişiklikler ortaya çıkardığını göstermektedir (Thwaites, 2005, s. 5). Araştırma bulgularına göre öğrenciler, derste kendi düşüncelerini ifade edebilme fırsatı bulmaları ve arkadaşlarının katkılarından yararlanabilmeleri sayesinde din eğitimini artık yalnızca başkalarına ilişkin bir konu olarak değil, kişisel bir tecrübe alanı olarak görmeye başlamaktadır.

Hussien ve çalışma arkadaşlarının İslam din eğitimi dersinde 24 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada P4C'nin üst düzey düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmede olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin kendi düşüncelerini formüle etmede daha bağımsız hareket edebildikleri de araştırma kapsamında görülmüştür (Hussien vd., 2021, s. 210). Bu etkinlikler doğrultusunda, İslam hakkında daha derinlikli bir kavrayış geliştiren öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmelerinin mümkün olacağı söylenebilir.

Sonuç

Çalışma sonucunda P4C'nin dini düşünce gelişimine, bazı sosyal becerilerin gelişimine ve dini metinlerin değerlendirmesine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Bireyin dini meseleleri anlamlandırmasında ve yorumlamasında P4C'nin önemli bir yöntem sunduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bulguları, P4C'nin dini bağlılıklarda yıkıcı bir etkisi olmadığını aksine öğrencilerin tutarsız veya zayıf gerekçelere dayanan



inançlarını yeniden değerlendirmelerinde ve bu inançları temellendirmelerinde önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Elde edilen verilere dayanarak, bireyin dini inancını tahrip etmeyi amaçlamayan, dolayısıyla yıkıcı olmayan bir felsefi yaklaşımın dini bağlılıkların içeriğini zenginleştirdiği söylenebilir. P4C aynı zamanda öğrencilerin soru sorma pratiklerini teşvik eden bir düşünme eğitimi olduğundan, sorgulamanın öğrenme sürecindeki merkezi rolünü öne çıkarır. Bilgiye ulaşma sürecinde soruların öğrencilerden gelmesi, hem eleştirel düşünmeyi harekete geçirmekte hem de çözüm arayışını güçlendirmektedir. Düşünme süreçlerinin sürekli etkin tutulduğu bu yaklaşım, çeşitli entelektüel ve bilişsel becerilerin gelişmesini desteklemektedir.

Kaynakça

- Alias, H. (2017). *Teaching Thinking through Stories from the Qur'an Using the Philosophy for Children Method*. (Unpublished Master's Thesis), Kulliyah of Education, International Islamic University Malaysia,.
- Pihlgren, A. (2015). Discussing Religion – Discourses in Plans for Thoughtful Dialogues. *Ignite Research*.
- Aydın, M. Ş. (2024). *Din Eğitimi Bilimi*. Kimlik Yayınları.
- Batson, C. D. (1975). Rational Processing or Rationalization? The Effect of Disconfirming Information on a Stated Religious Belief. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(1), 176-184.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (2000). *Din Öğretimi*. Gün Yayıncılık - Ankara.
- Büttner, G. (2007). How Theologizing with Children can Work. *British Journal of Religious Education*, 29(2), 127-139.
<https://doi.org/10.1080/01416200601162367>
- Cam, P. (2013). Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*, 46, 1203-1211.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Davis, R. F., & Kiang, L. (2016). Religious Identity, Religious Participation, and Psychological Well-Being in Asian American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 532-546.



- Demir, Ö. (2015). Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefi Kazanımlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(64), 195-224.
- Dillen, A. (2007). Theologizing With Children a New Paradigm for Catholic Religious Education in Belgium. İçinde G. Grace & J. O'Keefe (Ed.), *International Handbook of Catholic Education: Challenges for School Systems in the 21st Century* (ss. 347-366). Springer Netherlands.
- Direk, Z. (2018). Çocuk ve Allah. Epos Yayınları.
- Fowler, J. W., & Dell, M. L. (1974). Stages of Faith from Infancy Through Adolescence: Reflections on Three Decades of Faith Development Theory. İçinde *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (ss. 34-45). Sage Publications, INC.
- Glaser, J., & Gregory, M. R. (2016). Education, Identity Construction and Cultural Renewal: The Case of Philosophical Inquiry with Jewish Bible. İçinde *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.
- Gottlieb, E. (2006). Development of Religious Thinking. *Religious Education*, 101(2), 242-260.
- Gök, F. B. (2021). Kur'an-ı Kerim'de Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Orta-öğretim DKAB Öğretim Programları Üzerine bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gregory, M., & Oliverio, S. (2018). *Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality. Steps Toward a Review of the Literature* (ss. 279-296).
- Hannam, P. (2012). P4C and Religious Education in England. İçinde *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum* (ss. 127-145).
- Hashim, R. (2017). P4C in the Context of Muslim Education. İçinde S. Naji & R. Hashim (Ed.), *History, Theory and Practices of Philosophy for Children: International Perspectives*. Routledge.
- Hashim, R., Hussien, S., & Imran, A. M. (2014). Hikmah (wisdom) Pedagogy and Students' Thinking and Reasoning Abilities. *Intellectual Discourse*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.31436/id.v22i2.608>
- Hussien, S., Abd. Wahab, M. K., & Hashim, R. (2021). Improving Students' inquiry skills in Islamic Education through Hikmah Pedagogy and



- Community of Inquiry. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MjLI)*, 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.7>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Kavramlar - İlkeler - Teknikler*.
- Karasu, T. (2021). Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri. *Ane-mon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(İDEKTA), 169-178.
- Kolektif. (2016). *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Köylü, M., & Altaş, N. (2020). *Din Eğitimi*. Ensar Neşriyat.
- Köylü, M. Oruç, C. (2021), "Dini İnançın Temellerinin Bilimsel ve Teolojik Değerlendirmesi: Nöroteoloji". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 25/2 (December 2021): 591- 560.
- Lancaster-Thomas, A. (2017). How Effective is Philosophy for Children in Contributing to The Affective Engagement of Pupils in the Context of Secondary Religious Education? *Journal of Philosophy in Schools*, 4. 102-122.
- Levenson, M. R., Aldwin, C. M., & D'Mello, M. (2005). Religious Development from Adolescence to Middle Adulthood. İçinde *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (ss. 144-161).
- Lipman, vd. (1980). *Philosophy in the Classroom Temple University Press*.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2. bs). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Marashi, S. M. (2008). Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-16.
- Naji, S., & Hashim, R. (Ed.). (2017). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315208732>
- Ok, Ü. (2012). Biyografik Anlatıya Dayalı İnanç Gelişimi Biçimleri ve Nicel Ölçümler. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 12(2), 121-155.
- Oruç, C. (2013) "İngiltere'de Okul Öncesi ve İlköğretim Okullarında Resmi Din Eğitimi I: Devlet Okulu Örneği", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, "13", 175-204.
- Köylü, M. & Oruç, C., (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Nobel Yayınları.



- Oruç, C. & Baştürk, H. (2025) *Küresel Eğitimde Din Öğretimi ve Türkiye*. (ed. Erol Koçoğlu & Danyal Tekdal), (227-281), Pegem, Ankara
- Sahin, A. (2005). Exploring The Religious life-world and Attitude toward Islam among British Muslim Adolescents. İçinde *Religion, Education and Adolescence* (ss. 164-186).
- Sharp, A. M. (1994). Feminism and Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(3-4), 24-28. <https://doi.org/10.5840/thinking19941136>
- Taşdelen, V. (2021). Din Eğitimi ve Bireysel Otonomi: Felsefi Perspektif. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 6(12). <https://doi.org/10.47646/CMD.2021.259>
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2020). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Thwaites, H. (2005). Can 'Philosophy for Children' Improve Teaching and Learning within Attainment Target 2 of Religious Education? *Education 3-13*, 33(3), 4-8.
- Uçan, A. D. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde 'Çocuklar için Felsefe' Yaklaşımının Kullanılması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-178.
- Ventista, O. (2019). *An Evaluation of the "Philosophy for Children" programme: The impact on Cognitive and Non-Cognitive Skills*.
- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 34(3), 333-347.
- Wan Yusoff, W. M., Preece, A., & Hamzah, L. (2018). Students' Experiences in Teaching and Learning Islamic Education Using Philosophical Inquiry Method. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12, 266.
- Wright, A. (2003). The Contours of Critical Religious Education: Knowledge, Wisdom, Truth. *British Journal of Religious Education*, 25(4), 279-291.
- Yılmaz, A. (2025), *Ortaokul 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi: Yalova).



- Yusoff, W. M. W., Juperi, J. A., & Preece, A. S. (2022). Philosophical Inquiry as a Method for Teaching Islamic Education. İçinde *Supporting Modern Teaching in Islamic Schools*. Routledge.
- Zengin, B. (2018). Dini Metinlerle İletişimde Anlama Odaklı Bir Yöntem: Soru Sorma ve “Doğru” Sorulara Ulaşma. *Dini Araştırmalar*, 21(54 (15-12-2018)), Article 54 (15-12-2018). <https://doi.org/10.15745/da.493454>
- Zengin, B. (2019). *Din Eğitiminde “Çocuklar İçin Felsefe” Yoluyla Bireysel Yetkinleşme -İbn Bâcce’nin Mütevabbid İnsan Örneği- Autonomous Competence in Religious Education by Means of “Philosophy for Children”-The Example of Solitary Man of Ibn Bajjah*. 30, 422-462.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2019). Moral Reasoning Stages through Hikmah (Wisdom) Pedagogy in Moral Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6779>

Öz: Bu araştırmanın amacı dini düşünce gelişiminde ‘Çocuklar için Felsefe (P4C)’ eğitiminin etkisini ortaya koymaktır. Araştırma yakınsayan paralel desene göre oluşturulmuş karma bir çalışmadır. Araştırmanın nicel verileri deney ve kontrol grubuna uygulanan ‘İnanç veya Dünya Görüşü Gelişim Ölçeği’ ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise öğrenci günlükleri, öğrenci görüşme formları ve oturumlar boyunca tutulan video kayıtlarının analizinden elde edilmiştir. Oturumlar boyunca meydana gelen diyaloglar yazıya geçirilmiş ve çok yönlü analiz edilerek kodlanmıştır. Her oturumdan sonra öğrencilerin o hafta yapılan etkinliklerle ilgili düşüncelerini içeren günlükler tutması istenmiş, bu günlükler daha sonra tematik kodlama yoluyla sadeleştirilmiştir. DeneySEL çalışmanın sonunda öğrencilerle görüşülmüş, öğrencilerin oturumlar sırasında edindikleri izlenimler ve kazanımlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulgular, P4C eğitim programının öğrencilerin dini bağlılıklarını tahrip etmediğini, aksine güçlendirdiğini göstermiştir. Ayrıca bu programın öğrencilerin anlama, sorgulama, farkına varma, günlük hayatla ilişkilendirme, yorumlama ve düşüncelerini temellendirme gibi düşünsel becerilerin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, çocuklar için felsefe (p4c), dini düşünce gelişimi, sorgulama.

