

PAPER DETAILS

TITLE: Hayat Bilgisi Dersinde Web 2.0 ve Öyküleştirme Destekli Çocuklar için Felsefe:

"Öğretmenim, Bütün Bunları Biz mi Konuştuk?"

AUTHORS: Ferat YILMAZ

PAGES: 1345-1405

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2636205>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Web 2.0 And Storyline Supported Philosophy for Children in a Life Studies Course: "Teacher, Were We the Ones Talking about All of This?"

Ferat Yılmaz

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1171862

Received: 06.09.2022

Revised: 22.05. 2023

Accepted: 21.06.2023

Keywords:

P4C,

Philosophy for Children,

Storyline,

Web 2.0,

Life Studies Course

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions on students' attitudes, level of fun, and concept learning processes in a life studies course; the opinions of the teacher and researcher about the process were also examined. The research was carried out using a nested mixed design. A primary school teacher and her 3rd-grade students participated in the study. Qualitative data was gathered from concept network documents collected from students and diaries kept by the researcher and teacher. Quantitative data was collected using the Scales of Attitude towards the Life Studies Course and Fun in the Life Studies Course. To analyze the quantitative data, a paired sample t-test was used. Qualitative data was analyzed by content analysis. According to the results, the intervention employed during the research increased the positive attitudes of the students towards the Life Studies course; however, it did not cause a significant change in the level of fun in the lesson. The process provided many opportunities for students, such as fluent thinking, approaching the subject from different perspectives, and learning new concepts. For the teacher, the process had benefits, such as monitoring the socio-cultural impact of the students and allowing for professional reflection.

Hayat Bilgisi Dersinde Web 2.0 ve Öyküleştirme Destekli Çocuklar için Felsefe: "Öğretmenim, Bütün Bunları Biz mi Konuştuk?"

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1171862

Yükleme: 06.09.2022

Düzeltilme: 22.05. 2023

Kabul: 21.06.2023

Anahtar Kelimeler:

P4C,

Çocuklar İçin Felsefe,

Öyküleştirme,

Web 2.0 ,

Hayat Bilgisi Dersi

Öz

Bu araştırmanın amacı Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumlarının hayat bilgisi dersinde öğrencilerin derse karşı tutumu ve derste eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek ve araştırmacı ile öğretmenin süreç hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırma, iç içe karma desenle yürütülmüştür. Araştırmaya bir sınıf öğretmeni ile onun 3. sınıfa devam eden öğrencileri katılmıştır. Nitel veriler, öğrencilerden toplanan kavram ağı dokümanları ve araştırmacıyla öğretmen tarafından tutulan günlüklerle toplanmıştır. Nicel veriler, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Ölçeği ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırma süresince işe koşulan müdahale, öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı olumlu tutumlarını arttırmış; ancak derste eğlenme düzeylerinde anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır. Süreç öğrenciler için akıcı düşünme, konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşma ve kavram öğrenme gibi birçok fırsat sunmuştur. Öğretmenler açısından ise sürecin sosyokültürel etkiyi izleme ve mesleki yansımalarında bulunma gibi faydaları olmuştur.

Giriş

İnsanlar günlük yaşamlarında, çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunların üstesinden gelme, sistemli, eleştirel ve mantıklı düşünmeyi gerektirmektedir. Sorunların çeşitliliği ise değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek araştırmacı bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim ortamlarında bu amaçlarla kullanılabilecek yöntemlerden biri Çocuklar için Felsefedir (Philosophy for Children [P4C]) (Gür, 2010; İlhan Tunç, 2017). Çocuklara felsefi düşünce ve tutumları kazandırmayı amaçlayan bu yöntem (Dirican ve Deniz, 2017), çoğunlukla bir uyarıcı olarak sunulan öykülerin belirli bir kısmında ya da sonunda sorulan olgusal, analitik ve en temelde kavramsal sorularla yürütülmekte (Fisher, 2001) ve öğrencilerin bu sorular üzerine işbirlikli bir biçimde düşündükleri soruşturma topluluğu pedagojisine dayanmaktadır (Kennedy, 1999). Öykü temelli olup, öğrenciler arasında soruşturma ve keşfetmeye dayalı bir öğrenci topluluğu oluşturmayı planlayan diğer bir yaklaşım öyküleştirme (storyline) yaklaşımıdır (Isabelle, 2007). P4C, soru temelli ilerlediği gibi öyküleştirme yaklaşımında da çocuklar, kendileri tarafından tasarlanan karakterlerin, kendileri tarafından tasarlanan mekânlarda yaşadıkları problemlere ilişkin anahtar sorularla meşgul olmaktadır (Bell ve Harkness, 2006). Bu ortak temalar, P4C ile Öyküleştirme yaklaşımının bir arada kullanılabileceğini düşündürmektedir.

P4C ile Öyküleştirmenin bir araya getirileceği bir yaklaşımda, olgusal, analitik ve kavramsal soruların anahtar sorulara dönüştürülebileceği, çocukların farklı felsefe oturumlarında birbirinden bağımsız öyküler üzerinden tartışmak yerine birbirinin devamı olan öykü bölümleri üzerinde ilerleyebileceği ve en önemlisi kendi oluşturdukları karakter ve mekânlarla şekillenen bir öykü ile ilgili soruların üzerine daha çok düşünebilecekleri beklenmektedir. Böyle bir yaklaşımda çocukların kendi karakter ve mekânlarını oluşturma adına teknolojik ortamlardan biri olan Web 2.0 araçlarından destek alınabileceği düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Çocuklar için Felsefe (P4C)

P4C, çocuklara felsefe tarihini ve teknik felsefe dilini öğretmek ya da onlara hazır bir dünya görüşü ve değerler dizisi dikte etmek anlamına gelmemektedir (Bynum, 1976). Aksine bu yaklaşım, çocukların felsefi bir disiplinle felsefi kavram ve yöntemleri edinebilecekleri ve önemli mesele ve gerçeklikleri, özenli bir biçimde düşünerek arkadaşlarıyla beraber yeniden inşa edebilecekleri bir girişimi ifade etmektedir (Daniel ve Auriac, 2011; Higgs ve Higgs, 2001). Daha ayrıntılı bir ifade ile P4C; felsefe disiplininin, çocukların daha entelektüel, enerjik, meraklı, eleştirel, yaratıcı ve mantıklı hale gelmesine yardımcı olmak için bir kaynak olarak kullanıldığı, çocukların 'büyük soruları' daha iyi anlamak için birlikte çalıştıkları, soruşturma topluluğu odaklı, demokratik ve öğrenci önderliğinde sürdürülen (Lipman, 1975), felsefi içerik ve yöntemlerin bir araya getirildiği bir süreci anlatmaktadır (Bleazby, 2012).

P4C, çocukların mantıksal muhakeme becerilerini, hayal güçlerini ve duygusal farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Biggeri ve Santi, 2012). Yaklaşım, çocuklarda duyarlılığı geliştirerek kendi düşünceleri konusunda sorumluluk üstlenmelerini ve işbirliği eğilimlerini geliştirerek onlara empati ve saygı değerlerini kazandırmayı hedeflemektedir (Fisher, 2001). Bu yaklaşımla kısa vadede çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek, orta vadede sorumlu ve faydalı vatandaşlar yetiştirmek, uzun vadede ise demokrasinin evrimine katkıda bulunmak arzulanmaktadır (Daniel, Schleifer ve Lebouis, 1992). Yapılan çalışmalar, P4C'nin bu hedefler doğrultusunda çocuklarda bilgiyi işleme, sorgulama, muhakeme, yaratıcı düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Cleghorn, 2002). P4C ile ayrıca çocukların bilişsel becerilerinde ve olumlu sosyal davranışlarında artış gözlemlenebilmektedir (Colom, Moriyón, Magro ve Morilla, 2014). Çocuklarda eleştirel düşünme, konuşma, dinleme ve karmaşık argümanlar sunma davranışları iyileşmektedir (Jenkins ve Lyle, 2010).

Tipik bir P4C oturumu, çember şeklinde oturma ve çocukları özellikle zihinsel olarak ısındıracak bir etkinlik ya da oyunla başlamaktadır. Ardından öğrencilere, onları meraklandıracak bazı uyarıcılar sunulmaktadır. Bu uyarıcılar, sıklıkla çocuk kitapları olabilmektedir. Çocuk kitaplarının seçildiği durumlarda, kitapların kurgusal, öyküleyici ve diyalog temelli olmasına ve çocuklar ya da P4C oturumlarının hem bir düzenleyicisi hem de bir parçası olan kolaylaştırıcı tarafından sesli bir biçimde okunmasına dikkat edilmektedir. Öğrenciler uyarıcılar üzerine düşündükten sonra, bu uyarıcıyla ilgili tartışmaya açmak istedikleri sorular hazırlamaktadır. Öğrencilerin paylaştığı sorular, herkesin görebileceği bir yerde listelendikten sonra oylanmaktadır. En çok oylanan soru, bu soruyu gündeme getiren öğrencinin görüşleriyle tartışmaya açılmaktadır. Tartışma aşamasında öğrenciler, söylenenlere katılıp katılmadıklarını dile getirerek, yeni sorular sorarak, genellemeleri çürütecek iddialar ortaya atarak, iddialar için gerekçe talep ederek, iddialar altında yatan varsayımları sorgulayarak ve alternatifler önererek anlam inşa etmek için işbirliği yapmaktadır. Kapanış aşamasında, öğrencilerin tartışma esnasında dile getirdikleri fikirler ve bu fikirlere yönelik dayanak noktaları özetlenmektedir. Son olarak gözden geçirme aşamasında, mevcut süreç, ilerleme ve gelecek tartışma süreçlerine yönelik yansımalarda bulunmaktadır (Bleazby, 2006; Fisher, 2005; Hymer ve Sutcliffe, 2012; Lipman, 1976, 1984, 2011). Bu süreçte önemli olan durum, "soruşturma topluluğu" pedagojisine uygun davranmaktır. Bu anlayışa göre, öğrenciler neredeyse hiç cevap vermeden çok sayıda soruyla meşgul olmakta ve bu şekilde aranan şeyin bir cevap olmadığını fark etmektedirler (Lipman, 1998). Bu süreçte sokratik tartışmadan etkin bir biçimde faydalanılabilmektedir. Uyarıcı sunulduktan sonra öğretmen, öğrencilere metinle ilgili olan ama cevabı metinde yer almayan bir açık soru yöneltmektedir. Bu sorunun öğrenciler tarafından sorulan sorular arasından yine öğrenciler tarafından seçilmesi daha uygun bulunsa da çocukların P4C konusunda deneyimsiz olduğu durumlarda açık sorular öğretmen tarafından da sorulabilir. Ardından öğrencilerin açık soruya verdikleri yanıtların içerdiği kavramlar kodlanmakta ve derinlemesine tartışılması istenen kavramla ilgili kapalı sorulara geçilmektedir (Soysal ve Pullu, 2020).

Kapalı sorular, çocukların verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramlar üzerine felsefi olarak düşünmek zorunda kaldıkları soruları ifade etmektedir.

Öyküleştirme (Storyline)

Öyküleştirme yaklaşımı, kurgusal bir dünyanın oluşturulması ile başlar. Öğrencilerin kurgusal dünyanın içerisine girebilmesi için, öyküde yer alan karakter ve mekânlar, öğrencilerle beraber ya da öğrenci tarafından yapılan çizimler, kuklalar ve üç boyutlu çeşitli çalışmalar yoluyla tasarlanır. Öykü ardışık bölümlerle devam ederken, her bölümde öğrencilere karakterlerin yaşadıkları sorun ve ikilemlerle ilgili anahtar sorular sorulur. Öğrenciler çoğu zaman grup olarak ancak gerektiği zamanlarda bireysel bir şekilde karakterlerin bu soruları çözmelerine yardımcı olacak etkinliklerde bulunurlar. Bu şekilde öykü üzerinde sahiplik ve kontrol hissi gelişen çocuklar, programda yer alan bilgi, beceri, kavram ve kazanımlara erişebilirler. Her oturum sonunda öğrenciler, ne yaptıklarını, ne öğrendiklerini ve bunların başka yerlerde nasıl uygulanabileceğini ve kullanılabileceğini tanımlamalarını sağlayan bir yansıtma sürecine katılırlar. Yeni oturumlar, öykünün bütünlüğü bozulmadan, öğretim programının hedefleri doğrultusunda belirlenmiş ve karakterlerin başından geçen olayların içerisinde sunulan problemlere ilişkin anahtar sorularla devam eder (Ahlquist, 2013; Bell ve Harkness, 2006; Häggström, 2022; Nuttall, 2016; Tepetaş Cengiz, Çabuk, Sırgancı ve Güney, 2020). Süreç boyunca ve süreç sonunda ortaya çıkan çalışma ve ürünler sergilenir. Altı hafta civarında sürdürülebilecek bu yaklaşım, bir kutlama ile sonlandırılır (Ahlquist, 2021).

Öyküleştirmeye dayalı bir süreç, olabildiğince disiplinlerarası bir şekilde yürütülür ve işbirlikli, sosyal ve dönüştürücü öğrenmeye hizmet edecek biçimde tasarlanır (Karlsen ve Häggström, 2020). Öğretmen, süreci öykünün doğallığını bozmadan planlar; ancak anahtar sorulara çözüm üretmeye çalışan öğrenciler ilerleyen oturumlarda öykünün nasıl gelişeceğini ve hangi anahtar sorularla meşgul olunacağını bilmez (Bell, 2008).

Öyküleştirme yaklaşımı, akademik başarıyı artırma (Demir, 2013) ve bilgilerin kalıcılığını sağlama gibi faydalar sağlayabilir (Ulupınar Özkuzukıran ve Kayabaşı, 2020). Öğrencilerin eleştirel düşünme, yorumlama, açıklama, çıkarım, analiz ve öz düzenleme becerilerini geliştirebilir (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2020). Bu yöntem sayesinde bireyler, betimleme, konu ile ilgili kelime dağarcığı kullanarak kendi fikirlerini açıklama ve sözlü-sözsüz davranışlarda bulunma becerilerini geliştirebilecek birçok fırsatla karşılaşabilir (Budlova, 2014).

Web 2.0

Web 2.0; en geniş anlamda paylaşım, iletişim ve işbirliğini teşvik eden teknolojileri ifade etmektedir (Nichol, Hunter, Yaseen ve Prescott-Clements, 2012). Web 2.0 teknolojileri bireylere ilgi alanları ve davranışları ile ilgili ayrıntıları yayınlamaları için platform ve olanak sağlamaktadır (Rollett, Lux, Strohmaier, Dosinger ve Tochtermann, 2007). Bu teknolojiler sayesinde internet, daha yaratıcı, katılımcı ve sosyalleştirici bir hale dönüşmektedir (Blees ve Rittberger, 2009). Web 2.0 araçları; metin ve

resim temelli araçlar, ses ve video araçları, çok modlu üretim araçları, dijital öykü araçları, web sitesi oluşturma araçları, bilgi düzenleme ve paylaşma araçları, veri analizi araçları, zaman çizelgesi araçları, 3D modelleme araçları, değerlendirme araçları, sosyal ağ sistemleri ve eşzamanlı çalışma araçları şeklinde sınıflandırılabilir (Bower, 2016). Başka bir sınıflama ise bu teknolojileri, bilgi vermeye işbirliğine, kanıt ve belge sunmaya ya da üretim ve etkileşime dayalı araçlar olarak ele almaktadır (Diaz, 2010).

Web 2.0 teknolojileri, zengin ve duyarlı bir kullanıcı arabirimi sağlayıp esnek bir web tasarımı sunarak yeniden yaratıcı kullanıma zemin hazırlar. Ortak ilgi alanlarına sahip insanlardan oluşan sosyal ağlar kurarak işbirlikçi içerik oluşturma ve değiştirmeyi kolaylaştırır. Web'deki farklı uygulamaları yeniden kullanarak ve birleştirerek veya farklı kaynaklardan gelen veri ve bilgileri birleştirerek yeni uygulamaların oluşturulmasını sağlar (Murugesan, 2007). Büyük kitlelere hitap eden içeriklerdense küçük toplulukların dikkatini çeken özel konulara odaklanır (Rollett ve diğerleri., 2007). Yeni çevrim içi toplulukların ortaya çıkmasına ve sivil katılımın artmasına yardımcı olur (Wamuyu, 2018). Bu özellikleri Web 2.0 teknolojilerini özellikle iletişim ve eğlence dünyasında önemli bir yere koyar.

Web 2.0, yalnızca iletişim ve eğlence için değil, aynı zamanda eğitim için de çok kullanıcı alanlar sağlamaktadır (Özdener, 2018). Eğitim ortamlarında bu teknolojilerden faydalanmak, öğrenci merkezli ve etkileşimli ortamlar için gerekli bulunmaktadır (Bower, Hedberg ve Kuswara, 2010). Öğrencilerin öğrenme stillerine hizmet etmesi açısından önemli olan bu teknolojiler, öğretmen ve öğrenci arasındaki sınırları bulanıklaştırmakta (Nichol ve diğerleri., 2012), öğrencilerin kendi kişisel öğrenme ortamlarını yaratmasına yardımcı olmaktadır. Böylece yapılandırmacı (Kompen, Edirisingha, Canaleta, Alsina ve Monguet, 2019), sosyal, etkin ve bağlantıcılık teorilerine dayalı öğrenme ortamları oluşturulmasına hizmet etmektedir (Lee, Williams ve Kim, 2012).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi dersinde Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C yaklaşımının etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C etkinliklerine katılan öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C etkinliklerine katılan öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C yaklaşımı, öğrencilerin kavram öğrenme süreçlerini nasıl etkilemiştir?

- Sınıf öğretmeni ve araştırmacının hayat bilgisi dersinde Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede nicel ve nitel yaklaşımlar bir araya getirilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada küçük bir grupta çalışılmış ve böyle bir gruptan elde edilecek nicel verilerin, Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C uygulamaları gibi zengin bir eğitim ortamını tek başına açıklamada yetersiz kalabileceği düşünülmüştür. Bu yüzden çalışmanın, araştırmacıya daha derin bir içgörü sunabileceği nitel verilerle desteklenmesi gerektiğine karar verilmiş ve süreç boyunca iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desen, farklı araştırma sorularının cevaplanması için farklı veri setlerinin gerektiği durumlarda kullanılır. Bu kapsamda deneysel çalışma şeklinde düzenlenen nicel bir çalışmayı geliştirmek ve zenginleştirmek amacıyla araştırmaya nitel bir boyut eklenebilir. Nicel ve nitel veriler birlikte toplanabileceği gibi art arda da toplanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu desen kapsamında, araştırma sürecinde yürütülen müdahalenin etkililiği hem nicel hem de nitel verilerle test edilmiş, bu veriler birlikte toplanmış, ancak araştırmanın nitel boyutuna ağırlık verilmiştir. Nitel boyutta, insanların tecrübe ve gözlemlerini nasıl yorumladığını ortaya çıkarmakla ilgilenen temel nitel araştırma deseni (Merriam, 2018) kullanılmıştır. Nicel boyutta ise deneysel tasarımlardan biri olan tek grup ön test-son test modeli işe koşulmuştur. Bu model, bir müdahalenin etkisini değerlendirmek için deneklerin ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırıldığı bir yöntemdir (Karasar, 2012). Nitel boyutta öğrencilerin kavramsal gelişim süreçlerine ve araştırmacı ile öğretmenin sürece dair görüşlerine odaklanılmıştır. Nicel boyutta ise tek gruptan oluşan öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumları ve bu dersteki eğlenme düzeylerindeki değişim, ön ve son testlerle incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırma Diyarbakır ilinin Sur ilçesine bağlı bir köy ilkokulundaki 11 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde uygun/kolayda örnekleme tercih (Christensen, Johnson ve Turner, 2020) edilmiş ve bu kapsamda çalışma, araştırmanın kendi sınıfında yürütülmesi konusunda gönüllü olan bir sınıf öğretmenin sınıfında yürütülmüştür. Katılımcıların sayıca az olmasının temel nedeni, P4C etkinliklerinin en etkili bir biçimde küçük gruplarla yürütülebilmesidir (Williams, 2016). Öğrencilerin 5'i kız, 6'sı erkektir. 3. sınıfa devam eden bu çocukların yaşı 8-10 arasındadır. Çocukların anadili Kürtçedir. Türkçe, çocukların öğrendiği ikinci dildir. Öğretmen ise kadın olup 14 yıllık mesleki deneyime ve sınıf eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri, süreç içerisinde öğrencilerden toplanan kavram ağı dokümanları ve araştırmacıyla öğretmen tarafından tutulan araştırma günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak kavram ağlarını çizdirmeden bir gün önce, öğrencilere kavram ağı ile ilgili örnekler gösterilmiş; ev, okul, insan gibi farklı kavramların merkezde olduğu kavram ağları çizdirilmiş ve öğrencilere kavram ağının nasıl olması gerektiği hususunda dönütler verilmiştir. Araştırma kapsamında gerekli olan verileri toplamak için ise öğrencilerin “Ülke” kavramı ile ilgili birer kavram ağı çizmeleri istenmiş, bu süreçte bir zaman sınırlaması konulmamıştır. Bu kavram ağları, hem müdahale öncesinde hem de müdahale sonrasında öğrencilere çizdirilmiştir. Böylece müdahalenin, öğrencilerin “ülke” ile ilgili kavramları ortaya çıkarma konusundaki etkisi incelenmiştir.

Etik olarak sorun çıkarabileceği düşünüldüğünden sınıf içerisinde ses kaydı alınmamıştır. Bunun yerine, araştırmacı ve P4C oturumlarını gözlemleyen öğretmen, bu oturumlara ilişkin gözlem ve düşüncelerini yazdıkları günlükler tutmuşlardır.

Nicel veriler, ön test ve son test olarak kullanılan Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (Oker ve Tay, 2019) ve Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Ölçeği (Uluçınar, Gündoğan ve Akar, 2020) ile toplanmıştır. Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği, “hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar”, “hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar” ve “hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar” şeklinde üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu ölçek üçlü likert yapıya sahiptir. Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Ölçeği de üçlü likert yapıda olup içerik ve işleniş ile ilgili eğlenme düzeylerini ölçen iki alt faktör içermektedir. Hayat Bilgisi Tutum Ölçeğine ilişkin toplam puanlar ile Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Ölçeğinin alt ölçeklerine ait puanlar ön test veya son testlerin en az birinde güvenilir sonuçlar vermediğinden dolayı işleme alınmamıştır. Bunlar dışındaki ölçümlere ait güvenilirlik katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçüm güvenirliği

	Ön test	Son test
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	.80	.69
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	.85	.65
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	.76	.76
Hayat bilgisi dersinde eğlenme	.73	.73

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın nicel boyutu kapsamında yapılan ölçümler 10 maddeden daha az madde içeren tutum ölçeği alt boyutları için en az .65 düzeyindedir. 10 maddeden oluşan eğlenme ölçeği ile yapılan ölçümlere ilişkin Cronbach’s alpha katsayıları ise hem ön test hem de son test için .73’tür. Madde sayıları ile birlikte dikkate alındığında araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010) söylenebilmektedir.

Verilerin Analizi

Nicel boyutta toplanan verilerin öncelikle normallik dağılımları incelenmiştir. Bu kapsamda ele alınan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Ön test		Son test	
	Ç	B	Ç	B
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	.71	-.62	-.35	-1.75
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	-1.39	1.58	-.62	-.86
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	-.13	-1.52	-.67	-.74
Hayat bilgisi dersinde eğlenme	-.61	-.81	-.30	-1.47

Tablo 2’de verilen çarpıklık ve basıklık katsayıları +2 ile -2 arasında olduğu için (George ve Mallery, 2010) elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu yüzden elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında η^2 değeri hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda iç geçerliği sağlamak için veri çeşitlemesine gitme (Patton, 2014), araştırmacı yanlılığını bloke etme, katılımcı doğrulması yapma ve dışsal denetimci atama gibi işlemlere başvurulmuştur (Creswell, 2007; Merriam, 2015). Veri çeşitlemesi kapsamında sürecin etkilerini izlemek üzere öğrencilerden çizdikleri kavram ağları ile öğretmen ve araştırmacının tuttuğu günlükler kullanılmıştır. Kendi yanlılığını bloke etmek için araştırmacı, günlüklerinde sürecin öğrenci ve öğretmen açısından faydalarına değinmektense sadece neler olup bittiğini yazmaya çalışmış, sürecin faydalarını ise bu süreç içerisindeki olup bitenlerden yola çıkarak süreç bittikten uzun bir süre sonra yorumlamıştır. Katılımcı doğrulaması kapsamında öğretmenin, yazdığı günlüklerinden elde edilen tema ve kategorileri teyit edip etmediği öğrenilmiştir. Öğretmen, ilk aşamada “Sürüden ayrılma” şeklinde ifade edilen kategorinin yanlış yorumlandığını, yaptığı açıklamaların “İnandığı fikrin arkasında durma” şeklinde daha iyi ifade edilebileceğini belirtmiş ve kategori ismi bu çerçevede değiştirilmiştir. Bunun dışında öğretmen, günlüklerinde değerlendirmeye alınmamış ve kodlanmamış önemli bir fikrin kalmadığını da dile getirmiştir. Araştırma ile ilgisi bulunmayan bir araştırmacı dışsal denetimci olarak öğretmen günlüklerini ve araştırmacı günlüklerini incelemiş. Araştırmacının yaptığı yorumların kanıtlarının bu günlüklerde yer aldığına dair görüş bildirmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği kapsamında ilk olarak denetleme tekniğine başvurulmuştur (Merriam, 2015). Bu kapsamda kavram ağlarının ve günlüklerin nasıl analiz edildiği açıklanmaya çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilerden elde edilen dokümanlar ile araştırmacı ve öğretmen günlükleri tümevarımsal yaklaşımla içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizinin yorumlayıcı ve değerlendirici doğasından dolayı (Çelebi, 2021) elde edilen kod, kategori ve temalar temel alınarak müdahalenin çocuklara ve öğretmenlere ne tür yararlarının olduğu yorumlanmıştır.

İçerik analizi kapsamında (Yıldırım ve Şimşek, 2021) öğrencilerin kavram ağlarında yer alan her bir kavram, analiz birimi olarak seçilmiştir. Bu kavramlar kodlanmış, benzer kodlar ortak kategoriler altında bir araya getirilmiş ve yine benzer kategoriler ortak temalar altında sınıflandırılmıştır. Eş anlamlı kavramlar ve farklı kavramlarla ilişkilendirilen aynı kavramlar da bir kez sayılmıştır. Kavramların kategori ve temalara ayrılmasında, ilişkili olduğu kavramlar temel alınmıştır. Bu kapsamda örneğin Diyarbakır kavramından sonra karpuz kavramının verildiği durumlarda karpuz, bitkisel kavramlar kategorisinde ve biyolojik kavramlar temasında yer almamış; bunun yerine kültürel kavramlar kategorisinde ve sosyolojik kavramlar temasında ele alınmıştır. Bunun nedeni, Diyarbakır ilinin karpuzları ile meşhur olması ve hatta bu ilde karpuz festivallerinin yapıyor olmasıdır. Biri araştırmacı, diğeri ise sınıf öğretmenliği alanında doktora yapmış bir başka öğretim üyesi olmak üzere iki kodlayıcı, çocuklar tarafından çizilen kavram ağlarında yer alan kavramları incelemiş ve kategori ve temalara ayırmışlardır. Bu kısımda güvenilirlik hakkında yorum yapabilmek için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü işe koşulmuştur. Kodlanan 312 kavramdan 4'ü hakkında görüş ayrılığı yaşanmıştır. Bu tür durumlarda, üçüncü bir araştırmacıya başvurulmuştur. Çoğunluğun hemfikir olduğu kodlama geçerli sayılmıştır. Örneğin Ö4 kodlu öğrencinin "Ülke>Bayram>Gezmek" şeklinde oluşturduğu kavramsal ağda, "gezmek" kavramı araştırmacı tarafından kültürel bir kavram olarak ele alınmışken, ikinci kodlayıcı tarafından bir aktivite kavramı olarak kodlanmıştır. Ancak üçüncü kodlayıcı da araştırmacı gibi, bayramlarda ev ziyaretleri şeklinde yapılan gezmelerin, kültürel bir adet olduğunu düşünmesi dolayısıyla, ilgili kavram Ö4 kodlu öğrenci için kültürel aktivite kategorisinde kodlanmıştır. Sonuç olarak elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı öğrencilerden elde edilen kavram ağları için %98,7 olduğundan ötürü yapılan kodlamaların güvenilir olduğu düşünülmüştür.

Araştırmacı ve öğretmenin tuttuğu günlükler de yine iki kodlayıcı tarafından içerik analizi ile kodlanmıştır. Elde edilen kategoriler değerlendirilirken kodlayıcılar bir araya gelmiştir. Kimi zaman kategori isimleri konusunda görüş ayrılığı yaşanmıştır. Bu kapsamda örneğin "Yaratıcı düşünme" olarak adlandırılan kategori, diğeri kodlayıcının ve üçüncü uzmanın belirttikleri gibi araştırmacı ifadelerinin yaratıcılığın tüm boyutlarını içermemesi gerekçesiyle "Akıcı düşünme" şeklinde isimlendirilmiştir. Kimi zaman kategorilerin daha genel bir başlık altında ele alınabileceği konuşulmuştur. Bu kapsamda örneğin önceden ayrı ayrı sunulan "Kavramların benzerlik ve farklılıklarını tartışma" ve "Kavramsal kategorilere ulaşma" kategorileri "Kavram öğrenme" adı altında birleştirilmiştir. Bu kısımda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kodlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Müdahale Süreci

Müdahale süreci sekiz hafta sürmüştür. Her hafta bir oturum gerçekleşmiştir. Oturumlar ortalama iki ders saati almıştır. Araştırmada izlenen adımlar aşağıda anlatılmıştır.

• Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (HBDÖP) “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yer alan sekiz kazanımın ve bu kazanımların açıklamaları incelenmiştir. Her bir kazanım için P4C oturumlarında soruşturulması planlanan kavramlar belirlenmiştir. Bu kazanım, açıklama ve kavramlar Tablo 3’te verilmiştir.

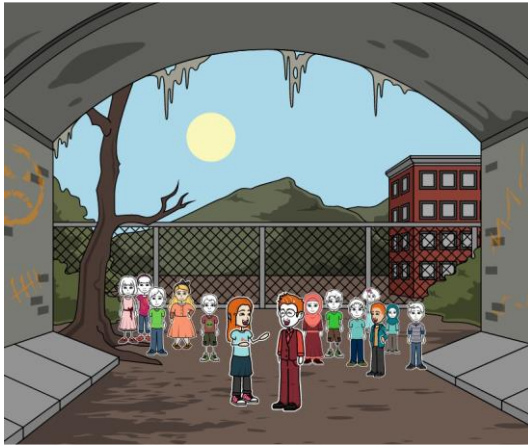
Tablo 3. Müdahale sürecinde odaklanılan kazanım, açıklama ve kavramlar

Oturum	Kazanım	Açıklama	Soruşturulması Planlanan Kavram
1.	HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır.	Muhtarlık, belediye başkanlığı, kaymakamlık ve valilik gibi yönetim birimlerine gezi yapmaya özen gösterilir.	Yönetim
2.	HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.	Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır.	Demokrasi
3.	HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.	Yakın çevresinde bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihî çarşılar, köprüler, millî parklar vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.	Güzellik
4.	HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	Vatanseverlik, çalışkan olma, işini en iyi şekilde ve eksiksiz yapma üzerinde durulur. Bu değerlerin yansımalarının bireylerden başlayacağına değinilir.	Görev Sorumluluk
5.	HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.	Okullar, camiler, toplu taşıma araçları, otobüs durakları, parklar, oyun alanları, spor salonları ve stadyumlar gibi kamu mallarının korunması üzerinde durulur	Kamu malı Kişisel eşya
6.	HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.	15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü’nün bireysel özgürlüğü ve ülkesinin bağımsızlığına katkısı ile millî birlik ve beraberliğin toplumumuza katkıları üzerinde durulur.	Birlik Beraberlik
7.	HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.	Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.	Farklılık Sosyal sorumluluk
8.	HB.3.5.9. Yaptığı çalışmalarla ülkemize katkıda bulunmuş kişileri araştırır.	Engin Arık, Jale İnan, Mehmet Âkif Ersoy, Mehmet Ali Kâğıtçı, Naim Süleymanoğlu, Nene Hatun, Nuri Demirağ, Vecihi Hürkuş, Zihni Derin gibi bireylerin kişisel özelliklerinin başarılı olmalarına etkisi üzerinde durulur.	Katkı Vatandaş

- Araştırmacı tarafından her bir kavramın soruşturulmasına yönelik uyarıcı öyküler yazılmıştır. Süreç öncesince ön hazırlık yapılarak soruşturulması planlanan kavramlara yönelik açık ve kapalı sorular hazırlanmıştır. Açık sorular süreç öncesinde belirlendiği haliyle sorulmuşken kapalı sorular bunlarla sınırlandırılmamıştır.

- Oturumlara, birer ısınma oyunu ile başlanmıştır. Bu ısınma oyunları çocukları düşünmeye ısındırmayı amaçlamıştır. Örneğin, çocuklara hızlı bir şekilde “Zekâ mı güzellik mi? Neden?” ya da “Güneşlenmek mi yüzmek mi? Neden” diye sorular sorulmuştur.

- Isınma oyunundan sonra her oturumun geçtiği mekân ve öykünün temel karakterleri tanıtılmıştır. Storyline kapsamında bu mekân ve karakterler, öğrenciler tarafından işbirlikçi bir biçimde ve araştırmacının teknik desteğiyle tasarlanmıştır. Bu tasarımda Web 2.0 araçlarından bir olan Storyboard kullanılmıştır. Storyline kapsamında öykü ilerledikçe mekânlar değişmiş, yenilenmiş ve öyküye yeni karakter ve nesneler eklenmiştir. Bu anlamda mekânın neresi olacağından mekânda neler olacağına, karakterlerin kim olacağından kıyafetine ve saç rengine kadar yapılan her yeniliğe çocuklar karar vermiştir. Bu kapsamda ilk oturumda tasarlanan ve çocukların çocuk mahallesi olarak kullanabilecekleri mekânı ve mahalledeki çocukları gösteren görsel ile Storyline boyunca değişen ve sekizinci oturumda son halini alan görsel Şekil 1 ve 2’de gösterilmiştir:



Resim 1: Birinci oturum-ikinci mekân



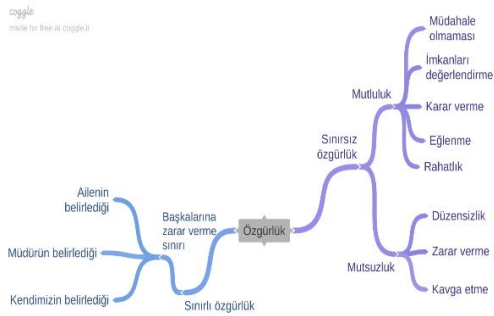
Resim 2: Sekizinci oturum mekânın son hali

- Karakter ve mekânlar tasarlandıktan sonra öykünün ilgili kısımları okunmuştur. Her öykünün sonunda ilk olarak öykünün anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik 5N1K sorularından faydalanılmıştır.

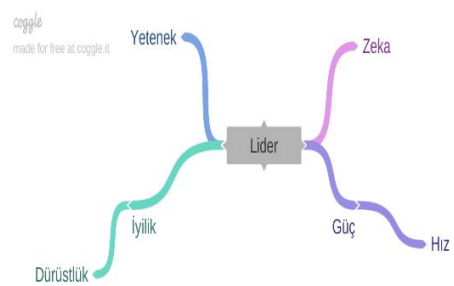
- Öykülerin anlaşıldığından emin olunduktan sonra öğrencilere öyküyle ilgili açık sorular ve açık sorulara verdikleri yanıtlar dikkate alınarak süreç içerisinde belirlenen kapalı sorular sorulmuştur. Bu kapsamda örneğin, ilk oturumda öğrencilere yetişkinlerin dünyasından sıkılan ve kendilerini baskı altında hisseden çocuklara ait öykünün birinci bölümü anlatılmıştır. Bu bölümde çocuklar, arka sokaklardan birinde kendi mahallelerini kurmuşlardır. Mahallenin tadını çıkarmaya çalışan çocuklar,

bir süre sonra ne yapacaklarına karar verememişlerdir. Bu konuda kendilerini yönlendirecek bir mahalle lideri seçip seçmeme konusunda kendi aralarında tartışmaya başlamışlardır. Öykünün bu bölümü anlatıldıktan sonra çocuklara P4C kapsamında açık soru olarak “Sizce çocuk mahallesi sakinlerinin bir mahalle lideri olmalı mı? Olmamalı mı?” diye sorulmuştur. Çocuklara cevaplarını ve nedenlerini düşünmeleri için kısa bir süre verilmiştir. Çocukların verdiği cevaplardan yola çıkarak şu kapalı sorularla derinleşilmiştir: *Yönetim nedir? Yönetimlere ihtiyaç var mıdır? İnsanlar neden yönetilmek (bir liderlerinin olmasını) ister? İnsanlar yönetilmezse (bir liderleri olmasa) ne olur? Yönetilmek (Bir liderin olması) neden iyidir? Yönetilmenin nasıl olumsuz tarafları vardır? Yönetilmek özgürlüğümüzü elimizden alır mı yoksa bizi daha mı özgür yapar?*

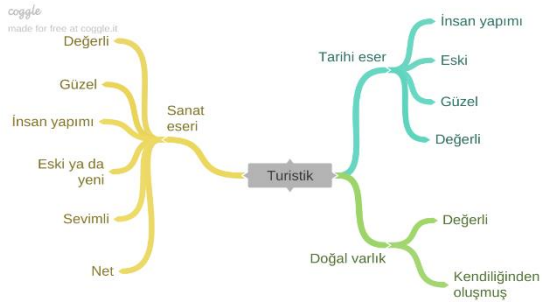
• Oturumlar boyunca öğrencilerin kapalı sorulara verdiği cevaplardan yola çıkarak araştırmacı tarafından soruşturmayı özetleyen zihin haritaları çizilmiştir. Oturum sonlarında özet yapmak amacıyla öğrencilere de sunulan bu zihin haritaları bir Web uygulaması olan Coggle (<https://coggle.it/>) ile yeniden çizilip aşağıdaki şekillerde verilmiştir.



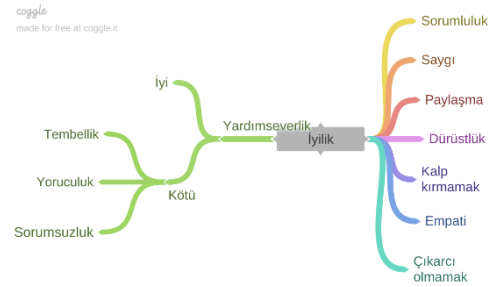
Şekil 1. Birinci oturuma ait zihin haritası



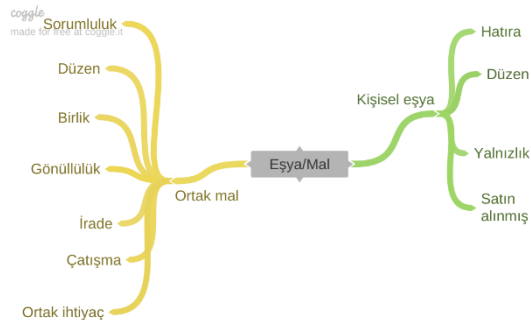
Şekil 2. İkinci oturuma ait zihin haritası



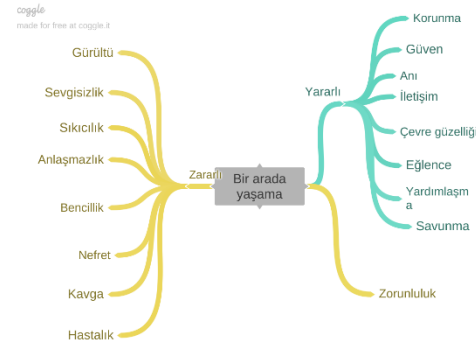
Şekil 3. Üçüncü oturuma ait zihin haritası



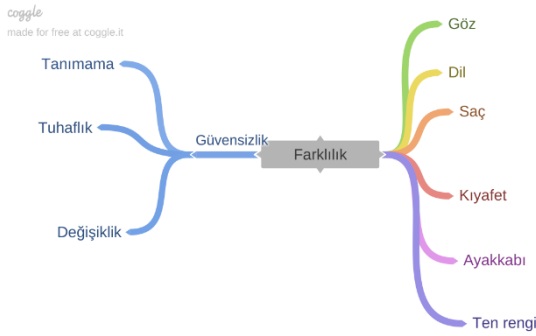
Şekil 4: Dördüncü oturuma ait zihin haritası



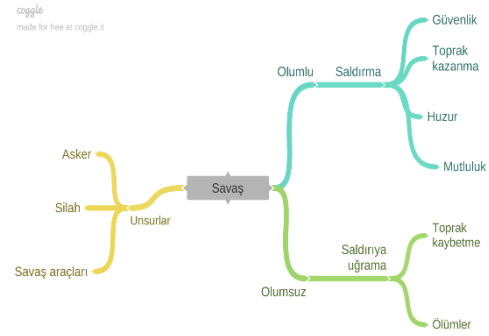
Şekil 5: Beşinci oturuma ait zihin haritası



Şekil 6: Altıncı oturuma ait zihin haritası



Şekil 7: Yedinci oturuma ait zihin haritası



Şekil 8: Sekizinci oturuma ait zihin haritası

• Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere çocuklar ilk hafta yönetim kavramı ile ilgili soruşturulması istenen kavram çerçevesinde “özgürlük” kavramını ele alıp yönetimlerin özgürlüğü arttırdığını mı yoksa sınırladığını mı konuşmuşlardır. Temelde “demokrasi” kavramının sorgulanmasının hedeflendiği ikinci oturumda, çocuklar, Şekil 2’de görüldüğü gibi “lider” kavramına odaklanmışlar ve herkesi memnun edecek bir liderin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini tartışmışlardır. Şekil 3’teki kavramların işaret ettiği gibi üçüncü oturumda, önceden planlanan “güzellik” kavramı değil; “turistik eser” kavramı sorgulanmış, çocuklar bu kavramdan başlayıp “tarihi eser, sanat eseri ve doğal eser” kavramlarına ulaşmıştır. Dördüncü oturumda esas olarak “görev ve sorumluluk” kavramlarının tartışılması hedeflenmiş, çocuklar ise Şekil 4’te de görüldüğü gibi tartışmayı, başkalarının görev ve sorumluluklarını üstlenmenin bir iyilik olup olmadığı çerçevesinde ilerletmişlerdir. Beşinci oturumda, hedeflendiği gibi “kamu malı ve kişisel eşya kavramları” sorgulanmıştır. Şekil 5’te görüldüğü gibi kişisel eşya ile çocuklar tarafından ortak mal olarak adlandırılan kamu malının artılarına ve eksilerine ilişkin bir tartışma yürütülmüştür. “Birlik ve beraberlik kavramları” çerçevesinde yürütülmesi planlanan altıncı oturumda öğrenciler, Şekil 6’da yer alan “bir arada yaşama” kavramı üzerine derinleşmişlerdir. Şekil 7’den anlaşılacağı gibi farklılık ve sosyal sorumluluk kavramlarının tartışılması hedeflenen yedinci oturum, “farklılık” kavramı çerçevesinde ilerlemiştir. “Vatandaş ve katkı” kavramlarından yola çıkılarak planlanan ve Şekil 8’de özetlenen sekizinci oturum, öğrencilerin daha çok “savaş” kavramına odaklandıkları bir sürece dönüşmüştür.

• Storyline kapsamında, her oturum sonunda araştırmacı tarafından çizilen zihin haritaları ve çocukların oluşturdukları Storyboard görsellerinin renkli çıktıları alınıp birer öğrenme ürünü olarak sınıfta ayrılan bir köşede sergilenmiştir.

• Sekizinci oturumdan sonra veli ziyaretine açık olan ve öğrenme ürünlerinden oluşan bir sergi ile kutlama yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi= 13.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 58471

Bulgular

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Bulgular

Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumlarının öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeyleri ve hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin Bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Bağımlı gruplar t-testi bulguları

	Test	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	Ön Test	11	1,86	.59	10	1.05	.319
	Son Test	11	1.65	.48			
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	Ön Test	11	2.51	.57	10	-.51	.617
	Son Test	11	2.58	.43			
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	Ön Test	11	2.40	.51	10	-2.25	.049
	Son Test	11	2.67	.36			
Hayat bilgisi dersinde eğlenme	Ön Test	11	2.57	.33	10	-.42	.684
	Son Test	11	2.63	.32			

Tablo 4’te verilen Bağımlı gruplar için t-Testi Sonuçlarına göre Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumlarına katılan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar, hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar ve hayat bilgisi dersinde eğlenme ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı birer farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu durum bahsi geçen oturumların, öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı olumsuz tutumlarını, bu dersin içeriğine yönelik olumlu tutumlarını ve bu derste eğlenme düzeylerini etkilemediği anlamına gelmektedir. Ancak bu sonuçlar, ilgili sürecin olumsuz sonuçlandığı anlamına gelmemektedir. Süreçte kullanılan ölçeklerin 3’lü likert olduğu dikkate alınınca, aslında öğrencilerin süreç öncesinde de hayat bilgisi dersine karşı olumsuz tutumlarının düşük düzeyde ($\bar{X}=1,86$), içeriğe karşı olumlu tutumlarının ($\bar{X}=2,51$) ve derste eğlenme düzeylerinin ($\bar{X}=2,57$) ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Süreç sonrasında ise yine derse karşı olumsuz tutumlar düşük ($\bar{X}=1,65$), dersin içeriğine yönelik tutumlar ($\bar{X}=2,58$) ve derste eğlenme düzeyi ($\bar{X}=2,63$) yüksek düzeyde kalmıştır. Bu bulgular, müdahalenin çocukların hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlarını düşük düzeyde, ders içeriğine karşı olumlu tutumlarını ve eğlenme düzeylerini ise yüksek düzeyde tutmaya devam edebildiğini göstermektedir.

Katılımcıların hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar ön test puanları ($\bar{X}=2,40$) ile son test puanları ($\bar{X}=2,67$) arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Bu bulgu, araştırma boyunca yürütülen sürecin öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı zaten yüksek düzeyde olan olumlu tutumlarını daha da arttırdığını göstermektedir. Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0.34$) göre sürecin hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumları artırma etkisi büyüktür (Pallant, 2007).

Nitel Bulgular

Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumlarını içeren sürecin öncesi ve sonrasında öğrenciler tarafından çizilen kavram ağlarına ve sürecin kendisine dair öğretmen ve araştırmacı görüşlerine dair bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci kavram ağlarına ilişkin bulgular: Süreç öncesi ve sonrasında öğrencilerin “Ülke” kavramı ile ilgili çizdikleri kavram ağlarında yer alan kavramlardan yola çıkılarak elde edilen kavram, kategori ve tema sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrenci kavram ağlarının analizi

	Süreç Öncesi			Süreç Sonrası		
	Kavram sayısı	Kategori	Tema sayısı	Kavram sayısı	Kategori	Tema sayısı
Ö1	1	1	1	20	8	3
Ö2	3	3	1	17	9	4
Ö3	4	1	1	14	7	4
Ö4	4	3	2	35	17	5
Ö5	9	4	4	53	14	5
Ö6	9	5	2	20	10	4
Ö7	6	4	3	27	11	4
Ö8	1	1	1	17	8	4
Ö9	6	5	4	44	15	5
Ö10	2	2	1	20	11	4

Tablo 5’te yer alan değerlerden de anlaşılacağı üzere tüm öğrencilerin Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C uygulamaları sonrasında “Ülke” kavramına ilişkin çizdikleri kavram ağlarında yer alan kavramlar ile bu kavramların dâhil olduğu kategori ve tema sayılarında süreç öncesine göre artış olmuştur. Bu durum süreç içerisinde öğrencilerin yeni kavramlar öğrenmiş olduğu anlamına gelebileceği gibi onların zihinlerinde yer alan kavramların erişilebilirliğinin arttığı ve daha çok sayıda kavramlar arası ilişkinin kurgulandığı anlamına da gelebilir. Aşağıda Ö1 ve Ö5 kodlu öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasında çizmiş oldukları kavram ağlarına yer verilmiştir.

Tema	Süreç öncesi kategori ve kavramlar	Süreç sonrası kategori ve kavramlar
	Eğitsel kavramlar: Bilgi (Ö5), ders (Ö5), okul (Ö5, Ö10) İlişkisel kavramlar: Anne (Ö6), Baba (Ö6), çocuk (Ö6, Ö7), arkadaş (Ö10) Askeri kavramlar: Savaş (Ö2) Rol ve statü kavramları: İnsan (Ö2, Ö6, Ö7)	Eğitsel kavramlar: Öğrenci (Ö5), öğretmen (Ö5), sıra (Ö5), masa (Ö5), sandalye (Ö5), ders (Ö5), kitap (Ö5), çalışma (Ö5), okuma (Ö5), karne (Ö5), çalışan (Ö5) İlişkisel kavramlar: Abla (Ö1), yeğen (Ö1), kuzen (Ö1), anne (Ö7), baba (Ö7), kız (Ö7), çocuk (Ö4, Ö5, Ö7), bebek (Ö4, Ö5), arkadaş (Ö5), dost (Ö5), Askeri kavramlar: Tank (Ö2), silah (Ö2), asker (Ö2), savaş (Ö2, Ö5, Ö10), Atatürk (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10), uçak (Ö10), düşman (Ö6) Rol ve statü kavramları: insan (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9), kız (Ö5, Ö9), kadın (Ö9), erkek (Ö5, Ö9), adam (Ö9), vatandaş (Ö5), yabancı (Ö5) Dini kavramlar: Cami (Ö1, Ö5, Ö7), namaz (Ö1), Kur'an (Ö1, Ö5), kurban (Ö9), imam (Ö5, Ö7), ezan (Ö4, Ö5), mevlit (Ö4), elifba (Ö5) Politik kavramlar: Cumhurbaşkanı (Ö2), oylama (Ö2) Sembolik kavramlar: Ay (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9), Yıldız (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9), bayrak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)
Psikolojik kavramlar	Zihinsel kavramlar: Akıl (Ö5)	Zihinsel kavramlar: Yetenek (Ö4), akıl (Ö4), anı (Ö3, Ö4) Duygusal kavramlar: neşe (Ö9), keyif (Ö9), coşku (Ö4), ferahlık (Ö6) Duyusal kavramlar: kırmızı (Ö5, Ö7, Ö9), renk (Ö9), siyah (Ö5), mavi (Ö5), yumuşak (Ö5)
Biyolojik ve ekolojik kavramlar	Hayvanlarla ilgili kavramlar: Hayvan (Ö9), Bitkisel kavramlar: Meyve (Ö9) Uzuvlar: Beyin (Ö5), kafa (Ö5), göz (Ö5), el (Ö7)	Hayvanlarla ilgili kavramlar: hayvan (Ö4, Ö5, Ö8, Ö10), yılan (Ö2), tavşan (Ö10), inek (Ö10), çomar (Ö8, Ö10), kurbağa (Ö6), arı (Ö4), yavru (Ö4), baykuş (Ö5), zehir (Ö2), tüy (Ö5) Bitkisel kavramlar: meyve (Ö5, Ö9), sebze (Ö5, Ö9), mercimek (Ö4), buğday (Ö4), arpa (Ö4), patates (Ö3), salatalık (Ö3), fidan (Ö5), ağaç (Ö5), bitki (Ö3, Ö4, Ö10), çiçek (Ö3)
Gündelik kavramlar	Yiyecek kavramları: Atıştırma (Ö9), tatlı (Ö9)	Yiyecek kavramları: şeker (Ö9), tatlı (Ö9), atıştırma (Ö9), bal (Ö4), mama (Ö5) Aktivite kavramları: Lunapark (Ö1), park (Ö9, Ö10), salıncak (Ö10), gezmek (Ö8), yüzmek (Ö6), oyun (Ö4, Ö9, Ö10), eğlence (Ö4, Ö9), havuz (Ö6) Giyecek kavramları: Tişört (Ö9, Ö10), mayo (Ö6) Ulaşım kavramları: tekne (Ö2), araba (Ö8), uçak (Ö7), traktör (Ö4) Günlük rutin kavramları: temizlik (Ö6), duş (ö6)

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde öğrencilerin kavram ağlarında yer verdikleri kavramların hem süreç öncesinde hem de süreç sonrasında coğrafi, sosyolojik/kurumsal, psikolojik, biyolojik/ekolojik ve gündelik kavramlar temalarında yer aldığı görülmüştür. Öğrenciler coğrafi kavramlar temasında hem süreç öncesinde hem de süreç sonrasında yerleşim birimi ve mekân kategorilerine giren kavramları ele almışlardır. Süreç sonrasında ise bu tema altında ayrıca yeryüzü, gökyüzü/uzay ve iklim kategorilerine giren kavramları da "ülke" kavramı ile eşleştirmişlerdir. Öğrencilerin kavram ağlarında hem süreç öncesinde hem de süreç sonrasında kategorik, ekonomik, eğitsel, ilişkisel, askeri, rol ve statülerle ilgili kavramlar yer almışken süreç sonrasında bunlara ek olarak dini, politik sembolik kavramlar da kendini göstermiştir. Öğrenciler süreç öncesinde psikolojik kavramlardan sadece zihinsel kavramlara değinmişken süreç sonrasında bununla birlikte duygusal ve duyusal kavramlara da değinmişlerdir. Biyolojik/ekolojik temadaki kavramlar, süreç öncesinde hayvansal, bitkisel ve uzuvları ifade eden kavramlarken süreç sonrasında sadece hayvansal ve bitkisel kavramları ifade eden kavramlardır. Son olarak öğrenciler süreç öncesindeki kavram ağlarında gündelik kavramlardan yiyecek kavramlarını kullanmışken süreç sonrasında yiyecek, aktivite, giyecek, ulaşım kavramlarına ve günlük rutin ifade eden kavramları kullanmışlardır.

Öğretmen ve araştırmacı görüşlerine dair bulgular: Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinde yer alan görüşlerden elde edilen tema ve kategoriler aşağıda verilmiştir:

Sürecin Öğrenci Açısından Faydaları: Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumlarını içeren sürece dair öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular dikkate alındığında sürecin öğrenciler açısından faydaları şu şekilde sıralanabilir:

Akıcı Düşünme: Araştırma kapsamında yürütülen süreç, akıcı düşünme kapsamında çocukların bir kavrama dair çok sayıda fikir, düşünce ya da gerekçe üretebildiğini göstermiştir. Bu konuda günlüklerden elde edilen notlar şöyledir:

"...onlara "Özgürlük nedir?" diye sordum. Çocuklar, ilk olarak özgürlüğü istedikleri kadar oyun oynayarak eğlenme şeklinde tanımladılar ve bunun onları çok mutlu edeceğinden bahsettiler. Özgürlüğün başka hangi konularda onları mutlu edeceğini sorduğumda ise çocuklar kendilerine yönelik müdahale olmaması, karşılaştıkları imkânları değerlendirme şansı vermesi, kendi kararlarını alabilmeleri, istedikleri kadar eğlenebilmeleri ve rahat olmaları şeklinde birçok cevap verdiler." (Araştırmacı, birinci oturum).

"Cevaplar gerçekten şaşırtıcı ve bence yaratıcıydı. Çocuklardan biri çok zor bir bulmaca çözen bireyin liderlik topunu elde etmesi gerektiğini, çünkü lider olmanın halkını yönetecek zekâyâ da sahip olmayı gerektirdiğini söyledi. "Zeki olmak iyi bir lider olmak için yeterli midir?" gibi sorular karşısında çocuklar her defasında topu elde etmenin önüne yeni bir engel koyarak bir liderin sahip olması gereken çok farklı özellikler olduğunu keşfettiler." (Araştırmacı, ikinci oturum).

Konuya Farklı Bakış Açılılarıyla Yaklaşma: Öğrenciler süreç boyunca konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmişlerdir. Bu kapsamda araştırmacının altıncı oturuma dair tuttuğu,

"Bu çerçevede yine çocuklar, bir arada yaşayarak daha güzel bir çevre oluşturacaklarından, beraber yapacakları etkinliklerle anı biriktireceklerinden, birbirlerini koruyacaklarından,

birbirilerine yardım edeceklerinden ve ülkelerini savunacaklarından bahsettiler. Çocuklar, bunca artısına rağmen bir arada yaşamanın anlaşmazlığa, kavgaya ve hastalığa neden olabileceğinden, insanların sevgisizlik ve can sıkıntısı hissedeceğinden, bazı insanların bencilce ve diğer insanlara karşı nefret dolu hareket edeceğinden ve gürültü sorununun meydana geleceğinden de söz ettiler.”

notları, sürecin çocukların konuyu artı ve eksileriyle beraber değerlendirmesine imkân verdiğini göstermektedir. Araştırmacının sekizinci oturuma dair,

“Çocuklar savaşı, eğer bir saldırıya uğrama söz konusu olduğunda güvenlik açısından huzur ve mutluluk getirici olduğunu düşünüyorlar. Kendileri savaştıklarında da eğer sonuçta toprak kazanma gibi bir başarı söz konusuysa savaşı olumlu buluyorlar. Ama hem benim sorduğum sorularla hem de kendi yaptıkları sorgulamalarla kendi ülkelerine saldırı olduğunda, toprak ve insan kaybetmenin, savaşın olumsuz yönleri olduğuna dair bakış açısını da düşünmek durumunda kaldılar.”

notları ise çocukların konuyu sadece kendi bakış açıları ile değil başkalarının da bakış açılarıyla değerlendirebildiğini düşündürmektedir. Yine araştırmacının birinci oturum için yazdığı *“Bunun üzerine, “Ne kadar özgür olmalıyız?” diye sordum. Bu soru, çocukları sınırlı ve sınırsız özgürlük kavramlarına götürdü. Özgürlüğün sınırının başkalarına zarar verme olduğunu ifade edebilen çocukların...”* notları süreçte çocukların aynı kavrama ait farklı yaklaşımları ele alabildiğine işaret etmektedir.

Kavram Öğrenme: Süreç boyunca çocukların kavramlar arası benzerlik ve farklılıkları tartıştıkları ve hatta çeşitli kavramsal kategorilere ulaştıkları görülmüştür. Bu kapsamda araştırmacının üçüncü oturuma dair tuttuğu günlükteki,

“Turistik eser kavramı tarihi eser, sanat eseri ve doğal varlıklar kavramları çerçevesinde ele alındı. Çocukların tartışmaları özellikle bu kavramların birbiriyle aynı şey olup olmayacağı ve farklılıklarının neler olduğu yönündeydi. Çocuklar sanat eseri ve tarihi eseri, doğal varlıklardan temelde yapay (insan yapımı) olmaları yönüyle ayırdılar. Sanat eserinde en çok vurgulanan güzellik iken tarihi eserde en çok vurgulanan eskilikti. Üç tür kavram için de vurgulanan en önemli özellik ise değerli (kıymetli) olmalarıydı.”

ifadeleri, çocukların süreç içerisinde farklı kavramların birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini nasıl ele aldıklarını göstermektedir. Bu hususu destekleyen ve sürecin kavramlar arası benzerlik ve farklılıkları tartışma konusunda hazırbulunuşluğun az olduğu durumlarda bile faydalı olduğunu belirten öğretmen günlüğü ise şu ifadeleri içermektedir:

“Çocukların günlük hayatta sanata ya da sanatsal çalışmalara ulaşabilirlikleri çok az olduğu için bilgileri de az. Bilgilerinin az olduğu bir alanda ilgileri de az. Ondan dolayı sanat eseri, tarihi eser, tarihi kalıntı konusunda önbilgileri birbirine girmiş durumdaydı. Ama öğretmenimiz tamamen soru cevapla, herhangi bir bilgi kısıntısı vermeden çocukların sanat eseri, tarihi eser ve aynı zamanda doğal eser arasındaki farkı anlamalarını sağladı. Bu gerçekten takdire şayandı. Üçünün arasındaki farklılıkları artık konuşmanın sonunda kendileri fark etmişti ve ne olduklarının farkında varmışlardı. Öğrencilerimden biri bir şeyin hem sanat eseri hem tarihi eser olabileceğini şu cümle ile özetledi: Bir şey eskiden çizilmiş, bugüne kalmış, o zaman tarihidir ama çok da güzeldir, o zaman sanat eseridir. Çocukların bugün yaptıkları bütün konuşmalar, bu kavramların ayrımını fark etmek üzerineydi ve sonuçta bunu başarmış olmaları benim gerçekten çok hoşuma gitti.” (Öğretmen, Üçüncü oturum).

Kavramsal kategorilere ulaşma konusunda ise araştırmacının birinci oturuma dair günlüğündeki “Bunun üzerine, “Ne kadar özgür olmalıyız?” diye sordum. Bu soru çocukları sınırlı ve sınırsız özgürlük kavramlarına götürdü.” ifadesi çocukların süreçte tek bir soru üzerine düşünme yoluyla bile yeni kavramsal kategorilerin içeriğine ulaşabildiklerini göstermektedir. Araştırmacının, üçüncü oturuma dair “Hatta çocuklar bu farklılıkları o kadar tartıştılar ki sonunda “doğal varlıklar” olarak benim yardımımı adlandırdığımız ama özelliklerini onların ortaya koyduğu kavrama ulaştılar” şeklindeki notları da benzer şekilde çocukların tartışma yoluyla süreç içerisinde kendileri için yeni bir kavramsal kategori elde ettikleri anlamına gelmektedir.

Ahlaki Muhakeme: Öğretmenin ikinci oturum için tuttuğu günlükteki,

“Bir öğrencimiz, yardım etmek iyidir, yardım ettiğimizde karşılığı olmasa bile yardım etmeliyiz. Çünkü yardım etmeyen kötülük yapmış olur. O kötü oldu diye biz de kötü olmak zorunda değiliz, dedi. Farklı ahlaki seviyelerde yaklaşımları görmek keyifliydi. “Yardımlaşma iyidir ya da kötüdür.”dense çocukların duruma göre davranabilmeleri Kohlberg’in ahlaki gelişimine göre üst basamaklara yöneldiğini görüyoruz. İşte duruma göre değişebilirliği, hangi durumda yapılabilir, hangi durumda yapılamaz konusundaki bakış açılarını bir nebze derinleştirdi.”

şeklindeki notları sürecin çocuklara farklı düzeylerde ahlaki muhakeme yapma fırsatı tanıdığını göstermektedir.

Sorgulama: Çocuklar süreç içerisinde hem birbirlerini hem de çeşitli ahlaki öğretileri sorgulama imkânı bulmuşlardır. Bu konuda ikinci oturuma dair araştırmacı günlüğündeki,

“En önemlisi bugün çocuklar, birbirlerini şüpheye düşüren ve birbirlerinin düşüncelerini sorgulayan sorular sordular. Mesela bir çocuk, bir liderin güçlü olması gerektiğini düşünen arkadaşına “Peki ya hem güçlü hem de kötü olursa?” diye soru sorarak fikri üzerine düşünmesini sağladı.” ifadeleri öğretmen günlüğündeki “Bir liderde olması gereken özellikler tartışılırken işte güçlü olması, yetenekli olması gibi yanıtlarken geldikten sonra bir öğrencimiz ‘Eğer bir lider güçlüyse ama kötüyse o zaman ne olacak?’ gibi bir soru sordu. Sonrasında devamı geldi. Güçlünün kötü olması, üstelik liderken buna sahip olması nasıl bir durumu ortaya çıkarabilir. Ki buradan zaten yönetim biçimlerinden muhtemelen diktatörlüğe kayılabilir.”

ifadeleriyle desteklenerek çocukların birbirlerine ait fikirleri sorguladıklarını göstermektedir.

Araştırmacı günlüğündeki dördüncü oturuma dair,

“...onlara “İyilik nedir?” diye sordum. Başlangıçta çocuklar, bu kavramı daha sorumluluk, saygı, empati gibi kavramlar üzerinden olumlu şekillerde ele aldılar. Ancak ilerleyen noktalarda yine farklı bakış açıları ortaya çıktı. İyi olacağız diye başkalarına sürekli yardım etmenin onlarda tembelliğe ve sorumsuzluğa yol açabileceğinden, iyilik yapan bireyi de yoracağından bahsettiler. Belki de çocuklar bugün ilk defa, kendilerine dikte edilen bir ahlaki öğretinin doğruluğunu tartıştılar ve bu konuda mutlak bir doğru olmadığının farkına vardılar.”

şeklindeki notlar ise çocukların sadece birbirlerini değil bu süreç yoluyla ahlaki öğretileri de sorguladığını düşündürmektedir.

Fikir Değiştirme: Araştırmacının ikinci hafta tuttuğu,

“Bir diğer çocuk, yüzlerce kiloluk bir yükü kaldıran bireyin bu topa sahip olması gerektiğini, çünkü liderliğin en önemli özelliğinin güç olduğunu, güçlü liderin halkını da koruyabileceğini dile getirdi. Bir şeyi tamir edebilen bireylerin yeteneklerinden dolayı lider olabileceğini söyleyen çocuklar “Bu yeterli midir? Bunun yeterli olduğunu nasıl anlarız? Gerçekten herkes böyle bir liderle mutlu olur mu?” gibi sorularla şüphe duymaya, inandıkları fikirleri terk etmeye ve farklı bakış açıları elde etmeye devam ettiler.”

şeklindeki notlar sürecin çocuklarda kendi fikirlerine dair şüphe uyandırarak fikirlerini değiştirmeye yönelttiğini göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenin günlüğündeki dördüncü haftaya dair,

“Çocukların özellikle bir kavramı bu kadar derinlemesine yaklaşılabilmeleri, birbirlerinin düşüncelerini bu kadar tartmaları, fikir değiştirebilmeleri çok hoşuma gitti. Hiçbirinde inatla kendi fikrimi savunayım tavrı yok. Fikirleri değiştiği zaman hemen fikirlerini değiştirebiliyorlar. Hani sadece benim düşüncem ve bu düşüncenin devam ettirilmesi kaygısı taşıyorlar. Doğru bulduklarını anında değiştirebiliyorlar. Birine katılıyorum, katılmıyorum, fikrim değişti diyebiliyorlar”

ifadeleri sürecin çocukları fikirleri konusunda katı olmaktan alıkoyduğunu göstermektedir.

İnandığı Fikrin Arkasında Durma:

“Tartışma becerilerinde bugün ilk kez bir öğrenci farklı bir fikirde ısrar etti. Daha önceki tartışmalarda bir öğrenci kendi fikrini savunma gibi bir durumda kalmıyordu. Ama bugün bir öğrenci, gönüllük esasıyla bir topluluğun içerisine bırakılan eşyanın sahibinin hak iddia edebileceğini savundu. Bunu savunurken, ‘Öyle olmalı, işte bana ne, ben böyle istiyorum.’ gibi cümlelerden ziyade her ona karşı sunulan fikre ayrı bir fikirle cevap verdi. Hiçbir şekilde fikrinden vazgeçmedi. Fikrini savundu. Fikrine gerçekten inanıyordu ve herkesin fikrine karşı bir fikir oluşturabildi.”

ifadelerini içeren beşinci oturuma ilişkin öğretmen günlüğü, bir çocuğun herkesin karşı olduğu fikri birçok düşünceyle akıcı bir biçimde savunarak herkesi düşünsel olarak nasıl karşısına aldığını, tek başına bir düşünceyi savunma yoluyla inandığı fikrin arkasında durduğunu, sürecin bunun için uygun ortamı oluşturabildiğini düşündürmektedir.

Diğerleri İçin Düşünme Fırsatı Yaratma: Araştırmacının, ilk oturuma dair günlüğünden elde edilen,

“Özgürlüğün başka hangi konularda onları mutlu edeceğini sorduğumda ise çocuklar kendilerine yönelik müdahale olmaması, karşılaştıkları imkânları değerlendirme şansı vermesi, kendi kararlarını alabilmeleri, istedikleri kadar eğlenebilmeleri ve rahat olmaları şeklinde birçok cevap verdiler. Ancak öğrencilerden biri, her istediğimizi yapmanın çok iyi bir şey olmadığından bahsedince diğer çocukların da bunun üzerine düşünmesini istedim.”

şeklindeki notlar, sürecin, çocukların başkalarının da üzerine düşünmesini gerektiren yorumlar yapmasına olanak tanıdığına işaret etmektedir.

Öğrenci Merkezilik ve Öğrenci Etkinliği: Araştırmacının üçüncü günlüğünden elde edilen,

“Bugün çocuklara çocuk mahallesinde sergilemeleri için iki eserden hangilerini seçeceklerini sundum. Ben daha çok güzellik kavramının sorgulanmasını beklerken çocuklar neredeyse hiç güzellik kavramına değinmediler. Çocuklar bunun yerine, turistik eser kavramını ve bu ifade ile ilgili olabilecek tarihi eser ve sanat eseri kavramlarını ele aldılar.”

notları, kolaylaştırıcı tarafından bir süreç planlansa bile öğrencilerin merkeze geçerek bu süreci başka bir yöne kaydırabileceğini göstermektedir. Öğretmenin birinci oturuma dair günlüğündeki,

“Öğrenciler biraz tutuktu. Kendilerini ifade etmekte sıkıntı çekiyorlardı; ama bunda büyük ihtimalle yeni bir öğretmenin gelmesi, yeni bir etkinliğin olmasının payı büyüktü. Özellikle öğrencilerimizden bazılarının katılımı yoğun oldu; ama diğer öğrencilerde benzer bir yoğunluk göremedik. Hiç katılmayan öğrencilerimiz oldu. Onların kişiliklerini bildiğim için muhtemelen ileride açılacaklardır.”

şeklindeki ifadeler, ikinci günlüğündeki,

“İkinci gün hem benim için hem de öğrencilerim için çok heyecan vericiydi. Çünkü bu kadar çabuk ilerlediklerini görmek çok hoşuma gitti. Öğrencilerimin ilk günkü tutukluklarından bir nebze sıyrıldıklarını görmek çok keyifliydi. Özellikle öğrenci katılımının artması ve özgün fikirlerin ortaya çıkması, bundaki artış gerçekten ilgi çekiciydi. Bu kadar çabuk olmasını beklemiyordum. Çünkü köy öğrencileri için çok yeni bir durum bu... Özellikle müfredat yetiştirme kaygısıyla farklı etkinliklere çok az yer verebiliyoruz ki çok önemseydiğimiz halde. Bunun dışında özellikle çekingen öğrencilerimde açılmalar gördüm daha ikinci gün olmasına rağmen. İkinci günde çok keyif aldık.”

ifadeleriyle karşılaştırılınca, sürecin öğrencileri merkeze koymakla beraber kısa sürede aktive ettiğini de kanıtlamaktadır. Yine öğretmenin,

“Özellikle öğrencilerimden şüana kadar katılıma istekli olmayan birinin de katılması gerçekten çok hoşuma gitti. Bu öğrencimiz dil bakımından diğer öğrencilere göre daha dezavantajlı. Türkçeye hâkimiyeti çok yok. Uzun zaman anadili olan Kürtçeyi konuşuyordu. Biraz da açıkçası çekingen davranıyor bu noktada. Bana karşı olmasa da öğretmenimiz yeni olduğu için ona karşı çekingenliği devam ediyordu. Ama şuan onu atmış olduğunu görmek çok hoşuma gitti.”

ifadeleri sürecin imkân tanıdığı öğrenci etkinliğinin belirli bir gruptan öte dezavantajlı grupları da kapsayabildiği anlamına gelmektedir.

Beklentilerin Ötesine Geçme: : Araştırmacının üçüncü oturuma dair tuttuğu notlar arasındaki “Beni güne dair en çok etkileyen olay ise dersin sonunda zihin haritasını çocuklarla paylaşıp o gün yapılan sorgulama çerçevesinde konuştuklarımızı özetlediğim esnada bir çocuğun şaşkınlıkla şunu söylemesi oldu: Öğretmenim, bütün bunları biz mi konuştuk?” ifadesinden yola çıkarak, çocukların süreç içerisinde yapabildiklerinden dolayı şaşırdığı ve kendilerinden bunu beklemedikleri anlaşılmaktadır. Aşağıdaki ifadeler, çocukların süreç içerisinde yapabildikleri konusunda, sadece kendi beklentilerinin değil; öğretmen ve araştırmacı beklentilerinin de ötesine geçtiğini göstermektedir:

“Bugün öğrenci katılımımız çok daha fazlaydı. Gerçekten yaşlarından beklenmeyecek bir performans gördüm bence.” (Öğretmen, yedinci oturum)

“Bugünkü oturuma başlarken biraz kaygılıydım. Açık sorunun çocuklar açısından güç olabileceğini düşünmüştüm. Çocuklara çocuk mahallesinde bir topun olduğunu, bu topu ele geçirenin lider olacağını söyledim ve en iyi lideri seçmeleri için topun önüne nasıl bir engel koyacaklarını sordum. Cevaplar gerçekten şaşırtıcı, ahlaki muhakemeye dayalı ve bence yaratıcıydı.” (Araştırmacı, ikinci oturum)

Demokratik Tartışma: Öğretmenin yedinci oturuma dair,

“Herhangi bir saldırı yoktu fikirlere karşı. Daha önce böyle bir ortam yoktu çocuklarda. Bu kendiliğinden oluştu. Daha önce böyle bir tartışma ortamı yaratılmamıştı. İşte çocukların “Buna katılıyorum, katılmıyorum, destekliyorum, ben de onun gibi düşünüyorum ya da böyle düşünmüyorum şeklinde başladıkları tartışma ortamı gerçekten çok kaliteliydi.”

şeklindeki notları, sürecin demokratik tartışma ilkelerini benimsemeleri konusunda çocuklara yardımcı olduğunu göstermektedir.

Sürecin Öğretmen Açısından Faydaları: Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumlarını içeren sürece dair öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular dikkate alındığında sürecin öğretmenler açısından faydaları şu şekilde sıralanabilir:

Sosyokültürel Etkiyi İzleme: Öğretmenin birinci oturumdan sonra tuttuğu günlükte yer alan,

“Öğretmenimiz, tabii öğrencilerimizi çok iyi tanımadığı için, ben hem aile ortamlarını iyi bildiğim için hem de köydeki yaşantılarına vakıf olduğum için söylediklerindeki derin anlamları da sezebiliyordum. Örneğin kız öğrencilerimin dışarıya çok çıkmadıklarını, sosyal ortamlarının olmadığını biliyordum. Bundan dolayı özgürlükleri ile ilgili yerlerde çok daha fazla dış yöneticileri istemediklerini gördüm ya da erkeklerdeki güç istenci, özellikle bir yöneticideki güç arayışı, bir sorunu çözebilme becerisi ya da herhangi bir şeyi tamir edebilmesi, okulumuzda böyle şeyleri yapan müdürümüzden kaynaklıydı.”

şeklindeki ifadeler, öğretmenin çocukların sosyokültürel bağlamlarının yorum ve tartışmalarına nasıl yansıdığını fark ettiğini göstermektedir. Öğretmenin sekizinci oturuma dair yazdığı günlükteki “Çocuklar korku kültürüyle yetişmiş. Güvenlik kaygıları çok yüksek” şeklindeki notları ise çocukların sosyokültürel bağlamlarına dair yeni keşiflerde bulunduğuna işaret etmektedir.

Öğrenci Deneyimlerinin Etkisini İzleme: Öğretmenin dördüncü oturuma dair

“Özellikle çocuklarımla kişilik özellikleri veya günlük hayatta karşılaştıkları geçmişe dönük bazı sıkıntıları bildiğim için çocukların tavrını izlemek bana çok keyif verdi. Öğretmenimizin özellikle sorumluluklar, sorumlulukların sınırlılıkları, yardımlaşma ya da başka birinin sorumluluğunu üstlenme konusunda tartışmaya yönlendirmelerinde bir öğrencimiz, sorumlulukların paylaşılmasından özellikle çekindiğini, herkesin kendi sorumluluğunu yerine getirmesi konusundaki tavrının temelini aslında arkadaşları tarafından daha önce çok fazla kullanıldığını bildiğim için tavrının artık değişmesini, tavrında sert bir tutum sergilediğini gördüm.”

sözleri, sürecin öğrencilerin kişisel deneyimlerinin tartışma ortamlarına nasıl yansıdığını göstermesi açısından önemli olduğu anlamına gelmektedir.

Program Etkisini İzleme: Araştırmacının beşinci oturuma dair “Sonuç olarak çocukların yabancı çocuğu “farklılık” kavramıyla değerlendirdiklerini fark ettim ve kimlerin farklı olduğunu sordum. Çocuklar belki de programın içeriğinden dolayı farklılık kavramını tamamen fiziksel özelliklerle tanımladılar.” şeklindeki notları, sürecin programın kavramları ele alma biçiminin çocukların tartışma süreçlerine nasıl yansıdığını öğretmene göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekil de öğretmenin üçüncü oturuma dair tuttuğu,

“Sanat eseri konuşulurken, bir öğrencimizin derste de işlediğimiz fosil kavramına çok takılı kalması, öğretmenimizin disiplinler arası bir yaklaşımla konuyu ele almasına neden oldu. Fosili sürekli bir sanat eseri olarak tanıtmaları muhtemelen derslerimde fosilin çok nadir bulunan bir şey olması, değerli bir şey olduğu, müzelerde sergilendiğini söylememden dolayı olmuş olabilir.”

notlarıyla sürecin, programda yer alan ve felsefi bir yönü olabilecek kavramların, tartışmalar üzerindeki etkisini öğretmene göstermesi açısından önemli olduğuna işaret etmektedir.

Mesleki Yansıtma: Öğretmenin üçüncü oturuma dair tuttuğu günlükte yer alan “Kendime çıkardığım bir nokta olarak, çocukların çok daha fazla sanat eserleriyle, sanatın kollarıyla, en azından götüremesem bile görsel anlamda ulaştırmam gerektiğine karar verdim. Kendime de öz eleştiriler çıkarmış bulundum.” şeklindeki ifadeler, araştırma kapsamında yürütülen sürecin öğretmenin sınıf içi uygulamalarının sonuçlarını görmesi ve buna yönelik yeni planlamalar yapması hususunda mesleki bir yansıtma yapmasını sağladığını göstermektedir.

Ön yargıları Fark Etme: Çalışma kapsamında yürütülen süreç, hem araştırmacının hem de öğretmenin söz konusu farklılıklar olduğunda çocukların sahip olduğu ön yargıları fark etmesine yardımcı olmuştur. Bu konuda yedinci oturuma dair günlüklerde yer alan notlar aşağıda verilmiştir:

“...Ortaya çıkan sonuç ise çocukların farklı insanları tuhaf ve değişik bulmalarından ya da tanımamalarından dolayı sosyal sorumluk çerçevesinde yapacağı yardımlarda onlara güvenmeyeceklerine dair ön yargılarıydı (Araştırmacı, yedinci oturum).”

“Çocuklar yorum yapmakta zorlandı. Çocukların yabancılara bakış açıları (Suriyeli, mırıtp) olumlu olsa bile onlara yardımcı olmak isteseler bile mevzu bahis güven olunca kandırılma ihtimali üzerinde durdular. Güvenmediler (Öğretmen, yedinci oturum).”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocukların süreç sonrasında, süreç öncesinde olduğu gibi hayat bilgisi dersinde eğlenmeye devam ettiklerini göstermektedir. Başka bir ifade ile araştırma kapsamında yürütülen Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumları, önceki süreçler açısından anlamlı bir farklılık yaratmasa da çocukları eğlendirebilmiştir. Bu durum, Akkocaoğlu Çayır'ın (2015) çalışmasındaki P4C çalışmalarının çocuklar için eğlenceli olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. P4C dışında, öyküleştirme etkinliklerinin yürütüldüğü çalışmalar da çocuklar tarafından eğlenceli bulunmaktadır (Şekerci ve Kabapınar, 2019). Aynı zamanda diğer çalışmalar eğitim ortamlarında Web 2.0 araçlarını kullanmanın da eğlenceli olduğuna dair bulgular ortaya koymaktadır (Barak, Herscoviz, Kaberman ve Dori, 2009; Karadağ ve Garip, 2021; Mete ve Batıbay, 2019). Bu çalışma kapsamında yürütülen sürecin çocukları eğlendirebilmesine rağmen, onların eğlenme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa neden olmamasının nedeni ise kimi çocukların P4C oturumlarında kendilerine çok sayıda soru sorulmasından sıkılması (Gür, 2011) veya Web 2.0 araçlarında karşılaşılan teknik zorluklarla (Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott ve Kennedy, 2012) ile ilgili olabilir.

Diğer çalışmalar incelendiğinde öyküleştirme yönteminin dil (Ayaz, 2021) ve hayat bilgisi derslerinde (Türkmen, 2021), Web 2.0. araçlarının fen bilimleri dersinde (Can ve Usta, 2021) ve P4C kullanımının sosyal bilgiler dersinde (Pala, 2022) ayrı ayrı derse karşı tutumu geliştirdiğine dair bulgulara rastlanmaktadır. Ancak alan yazında öyküleştirmenin Türkçe (Sarı, 2019) ve matematik (Coşkun, 2013) derslerine ve Web 2.0 uygulamalarının fen bilimleri dersine karşı tutumu değiştirmediğine (Uysal, 2020) dair araştırmalar da bulunmaktadır. Diğer çalışmalarda, ayrı ayrı işe koşulduğunda tutum geliştirme açısından kimi zaman başarılı olan kimi zaman da bir değişime yol açmayan öyküleştirme yöntemi, Web 2.0 araçları ve P4C yaklaşımı, bu çalışmada bir arada değerlendirildiğinde hayat bilgisi

dersinde derse yönelik olumlu tutumları arttırabilmiş; ancak dersin içeriğine yönelik olumlu tutumları değiştirememiştir. Çalışmada işe koşulan süreç, aynı zamanda öğrencilerin olumsuz tutumlarının da değişimine yol açmamış, başka bir ifade ile bu tutumları azaltmamış ya da arttırmamıştır. Benzer şekilde bir başka çalışmada da P4C'nin öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerini engellediği, bunlar üzerinde dengeleyici bir etki oluşturabildiği görülmüştür (Lafortune, Daniel, Mongeau ve Pallascio, 2003).

Öğrencilerin Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C süreci sonrası çizdikleri kavram ağlarındaki kavramlar ile bu kavramların yer aldığı kategori ve temaların sayısı, süreç öncesi ile kıyaslandığında tüm öğrenciler için artmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde süreç sonrasında, süreç öncesinde hiç değinilmemiş kavramlara, kavramsal kategorilere ve kavramsal temalara ulaşıldığı anlaşılmıştır. Öğretmen ve araştırmacı görüşleri de süreç yoluyla çocukların kavramlar arası benzerlik ve farklılıkları tartıştıkları ve bazı kavramsal kategorilere, bu tartışmalar sonucu ulaştıklarını göstermiştir. Tüm bu bulgular sürecin, öğrencilerin kavram öğrenmelerine ya da zihinlerinde var olan kavramları fark edip yeniden yapılandırmalarına ve diğer kavramlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, alan yazındaki P4C yoluyla öğrencilerin kavramlar arası ilişkiler kurabildiği (Akkocaoğlu Çayır, 2015), çocukların günlük deneyimlerinden yola çıkarak kavramları tanımlayabildiği (Bleazby, 2012; İlhan Tunç, 2017), başka bir ifadeyle olgusal düzeyden kavramsal düzeye geçiş yapabildiği (Fisher, 2001), eleştirel diyalog yoluyla öğrencilerin kavramsal anlayış geliştirdiği (Daniel ve Auriac, 2011), karşılaştıkları kavramların anlamına dair varsayımları sorguladıkları (Higgs ve Higgs, 2001), ele aldıkları kavramları çeşitlendirdikleri (Lipman, 2011), felsefi kavramları bir araya getirebildikleri ve birbirlerinden ayırabildikleri (Lipman ve Sharp, 1978) bilgi ve bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada işe koşulan sürecin, öğrencilerin kavramsal gelişimlerine katkıda bulunması konusunda P4C ile birlikte Web 2.0 araçlarının ve öyküleştirmenin de etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Web 2.0 araçlarının işe koşulduğu ortamlardaki öğrenciler, kendi öğrenme ortamlarını tasarlarken yaptıkları tartışmalarda, kullandıkları kavramlar üzerine düşünmek zorunda kalmaktadır (Kompen ve diğerleri., 2019). Ayrıca öyküleştirme yaklaşımında kullanılan öykü yapısı öğrencilerin kavram oluşturmalarını ve bu kavramların kalıcı olmasını sağlamaktadır (Isabelle, 2007).

Öğretmen ve araştırmacı görüşleri Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C sürecinin, öğrencilere akıcı (yaratıcı) düşünme, konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşma, ahlaki muhakeme, sorgulama, fikir değiştirme, inandığı fikrin arkasında durma, diğerleri için düşünme fırsatı yaratma, merkezde ve etkin olma, beklentilerin ötesine geçme ve demokratik bir ortamda tartışma olanağı sunduğunu göstermiştir. P4C ile ilgili diğer çalışmaların da öğrencilerde akıcı düşünmeyi içeren yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği (Cleghorn, 2002), konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı ve ahlaki muhakemeyi kolaylaştırdığı (Fisher, 2001; 2005), çocukların sorgulama yapmalarına (Cam, 2014), fikir değiştirmelerine (Bleazby, 2011) olanak sağladığı, diğer fikirlere meydan okuma yoluyla (Lim, 1994) inandıkları fikrin arkasında

durmayı kolaylaştırdığı, birbirlerine inşa etmeleri ve eleştirmeleri için fikir vererek düşünme fırsatı sundukları (Lipman, 2011) görülmektedir. Ayrıca P4C bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin yüksek beklentileri karşılamasına yardımcı olarak çocukların kendilerinden bunu beklemeyen öğretmenlerinin beklentilerinin ötesine geçmesini sağlamaktadır (Lipman, 1975). Diğer çalışmalar ise bu çalışmada olduğu gibi P4C ile demokratik ortamlar oluşturulabildiğini desteklemektedir (Bleazby, 2011; Daniel vd., 1992). Bu çalışmada P4C dışında kullanılan Web 2.0 araçlarının da öğrencilerdeki yaratıcılığı desteklediği (Diaz, 2010), öğrenci merkezli ve öğrencinin etkin olduğu bir süreç oluşturduğu (Ehlers, 2009) şeklinde çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca öyküleştirmenin de diğer çalışmalarda yaratıcı düşünceyi desteklediği (Budlova, 2014), öğrencileri sorgulamaya yöneltebileceği (Isabelle, 2007), sınırları zorlayarak (Türkmen, 2021) beklentilerin ötesine geçebileceği ve öğrencilerin demokratik yeteneklerini (Häggström, 2022) geliştireceği söylenmektedir.

Öğretmen ve araştırmacı günlükleri, Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C sürecinin, öğretmenler açısından öğrencilerin sosyokültürel özelliklerinin öğrenme ortamlarını nasıl etkilediğini izlemeleri açısından önemli olduğunu göstermiştir. Çünkü süreçte çocuklar düşünce üretirken, sosyokültürel özelliklerinden yola çıkmışlardır. Taşdelen'e (2014) göre öğrencilerin P4C oturumlarında, kendi kültürlerini bu şekilde birer kaynak olarak kullanmaları, onlar açısından felsefenin bir zemine oturduğunu göstermektedir. Çocuklar bu süreçte sadece kendi kültürlerini değil bireysel deneyimlerini de kullanarak öğretmenlere bunların öğrenme ortamlarına yansması hakkında ipuçları vermiştir. Bireysel deneyimlerin bu şekilde ortaya çıkmasında özellikle öyküleştirmenin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir hikâyeyi dinlemek, çocuklarda önceki deneyimlerin aktivasyonunu sağlamaktadır (Isabelle, 2007). Araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgular, işe koşulan sürecin öğretmen açısından öğretim programlarında yer alan kavramların öğrenme ortamlarını nasıl etkilediğini izlemeleri ve mesleki yansımalarında bulunmaları konusunda da faydalı olacağını düşündürmektedir. Lam (2021) tarafından yapılan çalışma da sınıflarında P4C uygulayan öğretmenlerin, bu yolla öğretim programlarındaki felsefi kavramların farkına vardıklarını ve kendi öğretim süreçlerine yansımalarında bulunabildiklerini ortaya koymuştur. Tüm bu katkılarının dışında bu çalışmada yürütülen süreç, öğretmenlerin öğrencilere ait ön yargıların da farkına varmasını, dolayısıyla onları daha derinden tanımasını sağlamıştır. Bu yüzden P4C'nin öğrencilerin birbirlerini tanıması (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016) dışında öğretmenlerin de onları tanımasına yardımcı olan bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir. Nicel boyutta elde edilen öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarının arttığına dair bulgu, nitel boyutta elde edilen derste demokratik tartışmaların yürütülmesi, beklentilerin ötesine geçme ve öğrencilerin merkeze geçerek kontrolü ellerine alması gibi derse karşı olumlu tutum anlamına gelebilecek kategorilerle desteklenmektedir. Nicel boyutta öğrencilerin derste eğlenme düzeylerinin değişmemesine dair bulguyu destekler biçimde nitel boyutta elde edilen öğretmen görüşleri de bu

konuda herhangi bir bulgu sunamamıştır. Nitel boyutta elde edilen dokümanlar, Web 2.0 ve öyküleştirme destekli uygulamaların, öğrencilerin kavram öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunup farklı tema ve kategorilerde çok sayıda kavram geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Yine nitel boyutta elde edilen öğretmen ve araştırmacı görüşleri de benzer şekilde bu sürecin öğrencilerin kavramlar arası benzerlik ve farklılıkları tartıştıklarına ve hatta çeşitli kavramsal kategorilere ulaştıklarına dair bulgular ortaya koymuştur.

Öğrenci ve öğretmenler açısından bu araştırmada ortaya konulan faydaları düşünülünce, öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde Web 2.0 ve öyküleştirme destekli P4C oturumlarından faydalanması gerektiği söylenebilir. Sürecin daha eğlenceli olması için oturumlar daha kısa tutulabilir. Çocukların dersin içeriğine yönelik olumlu tutumlarını arttırmak için öyküleştirmede kullanılan hikâyelerin yazım sürecine de çocuklar dâhil edilebilir.

Bu araştırma anadili Türkçe olmayan çocukların eğitim gördüğü bir köy ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, P4C gibi karmaşık görünen bir yaklaşımın bile Web 2.0 araçları ve öyküleştirme gibi yaklaşımlar sayesinde dezavantajlı bölgelerde bile uygulanabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Yine de ilerleyen dönemlerde benzer bir yaklaşımın yerleşim birimi ve anadil açısından dezavantajlı olmayan bölgelerde nasıl sonuçlar verdiğini incelemek alan yazına katkı sağlayabilir. Araştırmada köy ilkokulundaki sınıf mevcudunun az olmasından ötürü deneysel çalışma sadece 11 öğrenci ile gerçekleştirilebilmiştir. Ancak bu durum sadece köydeki sınıf mevcudu ile ilgili değil P4C'nin küçük gruplarla çalışılması gerektiğine dair doğası ile de ilgilidir. Küçük gruplarla çalışmanın istatistiksel etkileri dikkate alındığında, çalışmanın ilerleyen dönemlerde daha geniş gruplara nasıl uyarlanabileceği konusunda da çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.



ENGLISH VERSION

Introduction

People may encounter various problems in their daily lives, and overcoming them requires systematic, critical, and logical thinking. The diversity of these kinds of problems, on the other hand, necessitates training individuals in doing research, adapting to different conditions, and thinking in a flexible and clear manner. Philosophy for Children (P4C) is a method that can be used in educational settings for these purposes (Gür, 2010; İlhan Tunç, 2017). This method enables children to use and develop philosophical thoughts and attitudes (Dirican and Deniz, 2017). It is carried out with factual, analytical, and, most importantly, conceptual questions asked in specific parts or at the end of stories presented as stimuli (Fisher, 2001). P4C is based on the pedagogy of the inquiry community, in which students think about these questions collaboratively (Kennedy, 1999). The storyline approach is another story-based approach that aims to build a student community based on inquiry and discovery (Isabelle, 2007). In the storyline approach, children are preoccupied with key questions about the problems that characters designed by them experience in settings also designed by them, similar to the question-based progression of P4C (Bell and Harkness, 2006). The common themes found in both methods suggest that P4C and the storyline approach can be used together.

In an approach combining P4C and storyline, factual, analytical, and conceptual inquiries can be transformed into key questions that children will be able to work through in story chapters that are continuations of each other rather than discussing independent stories in different philosophy sessions; most importantly, the readers will be able to think more deeply about story questions shaped by the characters and settings they have created. In such an approach, children can get help from Web 2.0 tools, one of many technological environments, to create their own characters and settings.

Theoretical Framework

Philosophy for Children (P4C)

P4C is not meant to teach children the history of philosophy, the technical language of philosophy, or dictate to them a given worldview or a set of values (Bynum, 1976). On the contrary, this approach can enable them to acquire philosophical concepts and methods with philosophical discipline

and reconstruct important issues and facts with their peers by thinking carefully (Daniel and Auriac, 2011; Higgs and Higgs, 2001). More specifically, P4C is a community of inquiry-oriented, democratic, and student-led processes in which philosophy is used as a resource to help children become more intellectual, energetic, curious, critical, creative, and logical; young learners collaborate to better understand big questions (Lipman, 1975), and philosophical content and methods are brought together (Bleazby, 2012).

P4C aims to develop children's logical reasoning skills, imagination, and emotional awareness (Biggeri and Santi, 2012). The objective is to increase their sensitivity in taking responsibility for their own thinking and increase their cooperative tendency to gain empathy and respect (Fisher, 2001). Using this approach, the overall goals are supporting children's cognitive development in the short term, raising responsible and useful citizens in the medium term, and contributing to the evolution of democracy in the long term (Daniel, Schleifer and Lebouis, 1992). Studies show that P4C improves information processing, questioning, reasoning, creative thinking, and evaluation skills, in line with the previously-mentioned goals (Cleghorn, 2002). An increase in children's cognitive skills and pro-social behaviors can also be observed with P4C (Colom, Moriyón, Magro and Morilla, 2014). In addition, children's behavior vis-a-vis critical thinking, speaking, listening, and presenting complex arguments improves during the process (Jenkins and Lyle, 2010).

A typical P4C session begins with the participants sitting in a circle and playing an activity or game that will warm them up mentally. The students are then presented with some stimuli that will make them curious; these stimulants are often children's books. In cases where children's books are used, special care is taken to ensure they are fictional, narrative, and dialogue-based; these literary pieces are read aloud by the children or the facilitator, who is both an organizer and part of the P4C session. After the students think about the stimulus, they prepare questions they want to discuss. Questions shared by students are voted on after they are listed in a public place. The most voted-on question is opened to discussion, along with the views of the student who brought the specific question up. In the discussion stage, students collaborate to construct meaning by expressing their disagreement, asking new questions, making claims to refute generalizations, demanding justifications for claims, questioning assumptions underlying the claims, and suggesting alternatives. In the closing phase, the ideas expressed during the discussion and the basis for these ideas are summarized. Finally, during the review phase, reflections are made on the current process, progress, and future discussion processes (Bleazby, 2006; Fisher, 2005; Hymer and Sutcliffe, 2012; Lipman, 1976, 1984, 2011). The key factor in the process is to act in accordance with "community of inquiry" pedagogy. According to this pedagogy, students busy themselves with many questions that usually have no definitive answers and, in this way, realize that what is sought is not an answer (Lipman, 1998). In this process, it is possible to benefit significantly from Socratic discussion. After the stimulus is presented, the teacher poses an open-ended question about the text whose answer is not included in the reading. Although it is more appropriate

for this question to be chosen by the students from all previous questions, open-ended questions can also be posed by the teacher in cases where children are inexperienced in P4C. Subsequently, the concepts included in the answers given by the students to the open-ended question are coded; later, closed questions about the concept to be discussed in depth are passed around (Soysal and Pullu, 2020). Closed questions refer to questions children have to think philosophically about and related to the concepts they used in their answers.

Storyline

The storyline approach begins with the creation of a fictional world. For students to enter this imaginary world, the characters and places in the story are designed together with or by the students through drawings, puppets, or various three-dimensional works. As the story continues in successive chapters, students are asked key questions about the problems and dilemmas faced by the characters in each chapter. Students often engage in activities as a group—individually when necessary—to help the characters solve these questions. This way, the participants develop a sense of ownership and control over the story and access the program's knowledge, skills, concepts, and learning outcomes. At the end of each session, students participate in a reflection phase, allowing them to describe what they have done, observed, and learned and how this knowledge can be applied and used elsewhere. New sessions continue with key questions related to the problems determined in line with the learning outcomes of the curriculum and presented in the events that the characters go through without spoiling the integrity of the story (Ahlquist, 2013; Bell and Harkness, 2006; Häggström, 2022; Nuttall, 2016; Tepetaş Cengiz, Çabuk, Sirgancı and Güney, 2020). The work and end products emerging during and at the end of the process are then exhibited. This approach, which can be sustained for approximately six weeks, typically ends with a celebration (Ahlquist, 2021).

The storyline-based process is carried out in a manner that is as interdisciplinary as possible; it is designed to serve collaborative, social, and transformative learning (Karlsen and Häggström, 2020). The teacher plans the process without disturbing the natural flow of the story; however, students who try to find solutions to key questions do not know how the story will develop in the following sessions or which key questions they will have to deal with (Bell, 2008).

The storyline approach can provide benefits such as increasing academic success (Demir, 2013) and ensuring the permanence of information (Ulupınar Özkuzukıran and Kayabaşı, 2020). It can improve students' critical thinking, interpretation, explanation, inference, analysis, and self-regulation skills (Tozduman Yaralı and Güngör Aytar, 2020). Thanks to this approach, individuals may have many opportunities to improve skills related to describing and expressing their own ideas using vocabulary related to the subject and engaging in verbal and nonverbal behaviors (Budlova, 2014).

Web 2.0

In the broadest sense, Web 2.0 refers to technologies that encourage sharing, communication, and collaboration (Nichol, Hunter, Yaseen and Prescott-Clements, 2012). Web 2.0 technologies provide individuals the platform and opportunity to publish details about their interests and behaviors (Rollett, Lux, Strohmaier, Dosinger and Tochtermann, 2007). Thanks to these technologies, the internet is more creative, participatory, and socializing (Blees and Rittberger, 2009). Web 2.0 tools can be classified as text and image-based tools, audio and video tools, multi-modal production tools, digital story tools, website creation tools, information editing and sharing tools, data analysis tools, timeline tools, 3D-modeling tools, evaluation tools, social networking systems, and simultaneous working tools (Bower, 2016). Another type of classification considers these technologies as tools based on information giving, cooperation, evidence and document provision, or production and interaction (Diaz, 2010).

Web 2.0 technologies pave the way for creative reuse by providing a rich, responsive user interface and flexible web design. They facilitate collaborative content creation and exchange by building social networks of people with common interests and enable the creation of new applications by reusing and combining different web applications or data and information from different sources (Murugesan, 2007). These technologies focus on specific topics that attract the attention of small communities rather than content that appeals to large audiences (Rollett et al., 2007). They promote the formation of new online communities and increase civic engagement (Wamuyu, 2018). The above-mentioned features make Web 2.0 technologies extremely important, especially in communication and entertainment.

Web 2.0 technologies provide multi-user spaces for communication, entertainment, and education (Özdener, 2018). Using these technologies in educational environments is necessary for student-centered and interactive environments (Bower, Hedberg and Kuswara, 2010). These technologies, important in meeting students' learning styles, blur the boundaries between teacher and student (Nichol et al., 2012) and help learners create their personal learning environment. Thus, they create learning environments based on the constructivist (Kompen, Edirisingha, Canaleta, Alsina and Monguet, 2019), social, active, and connectivism theories (Lee, Williams and Kim, 2012).

Purpose of the Study

This study aims to investigate the impact of the Web 2.0 and storyline-supported P4C approach on a life studies course. To do this, it addresses the following research questions:

- Is there a statistically significant difference between the pre-and post-test scores of students who participated in Web 2.0 and storyline-supported P4C activities, as measured by the Scale of Attitudes Towards the Life Studies Course?

- Is there a statistically significant difference between the pre-and post-test scores of students who participated in Web 2.0 and storyline-supported P4C activities, as measured by the Scale of Fun in the Life Studies Course?
- How does the Web 2.0 and storyline-supported P4C approach influence students' concept learning processes?
- What are the perspectives of the classroom teacher and the researcher regarding the use of Web 2.0 and storyline-supported P4C in the Life Studies course?

Method

This research was carried out using the mixed research method. In this framework, quantitative and qualitative approaches are brought together.

Research Model

A small group was used in the current study, and quantitative data obtained from such a group may be insufficient to explain a rich educational environment like Web 2.0 and storyline-supported P4C applications. Therefore, qualitative data was instead chosen for the study to provide the researcher with deeper insights, and a nested mixed methods design was used throughout the process. An embedded mixed methods design is used when different data sets are needed to address various research questions. Within this scope, to enhance and enrich a quantitative study designed in an experimental format, a qualitative dimension can be added to the research. Quantitative and qualitative data can be collected together or sequentially (Creswell and Plano Clark, 2020). Within this design, the effectiveness of the implemented intervention was tested using both quantitative and qualitative data. These data were collected together; however, emphasis was placed on the qualitative dimension of the research. In the qualitative dimension, a fundamental qualitative research design was employed to uncover how individuals interpreted their experiences and observations (Merriam, 2018). One group pre-test-post-test model, one of the experimental designs, was used in the quantitative dimension. This model evaluates the effects of an intervention by comparing the pre-and post-test results of the participants (Karasar, 2012). The qualitative dimension focused on students' conceptual development processes and the perspectives of the researcher and the teacher regarding the process. In the quantitative dimension, the change in the attitudes of the single group students towards the Life Studies course and the level of fun experienced in the course were examined with the pre-and post-tests.

Participants

This study was conducted with 11 students and their teacher at a village primary school in the Sur district of Diyarbakir province. The students provided both the quantitative and qualitative data. Convenient/easy sampling (Christensen, Johnson and Turner, 2020) was preferred in selecting participants, and, within this context, the study was conducted in the classroom of an elementary school

teacher who wanted the research to be conducted in her classroom. The main reason for the small number of participants is that P4C activities can be carried out most effectively with small groups (Williams, 2016). Five girls and six boys comprised the student group, and the students in this 3rd-grade class were between 8 and 10 years old. Their native language was Kurdish. However, Turkish was their second acquired language. The teacher was a female with 14 years of experience and a master's degree in primary school teaching.

Data Collection

The qualitative data for the study was gathered using concept network documents collected from the students during the process and research diaries kept by the researcher and teacher. Examples of concept networks were shown to the students a day before they were asked to draw the concept networks that would be used in the research. They then drew concept networks with various concepts at the center, such as home, school, and people, and the researcher provided feedback on what the concept network should look like. To collect the necessary data within the scope of the research, students were asked to draw a concept network related to the concept of "country" with no time limit. Students created these concept networks both before and after the intervention. Thus, the intervention's effect on revealing students' concepts about "country" was investigated.

Due to possible ethical problems, no audio recording was taken in the classroom. Instead, the researcher and teacher observing the P4C sessions in the classroom kept diaries recording their observations and thoughts about the sessions.

Quantitative data were collected with the Scale of Attitude towards the Life Studies Course (Oker and Tay, 2019) and the Scale of Fun in the Life Studies Course (Uluçınar, Gündoğan and Akar, 2020) used as a pre-and post-test, respectively. The Scale of Attitude towards the Life Studies Course consists of three sub-factors: "negative attitudes towards the Life Studies course", "positive attitudes towards the content of the Life Studies course", and "positive attitudes towards the Life Studies course". This scale has a 3-point Likert structure. The Scale of Fun in the Life Studies Course also has a 3-point Likert structure and includes two sub-factors measuring the levels of fun related to the content and the process. Since the total scores of the Scale of Attitude towards the Life Studies Course and the scores of the subscales of the Scale of Fun in the Life Studies Course did not give reliable results in at least one of the pre- or post-tests, they were not included in the process. The reliability coefficients of other measurements are shown in Table 1.

Table 1. *Measurement reliability*

	Pre-test	Post-test
Negative attitudes towards the Life Studies course	.80	.69
Positive attitudes towards the content of the Life Studies course	.85	.65
Positive attitudes towards the Life Studies course	.76	.76
Fun in the Life Studies course	.73	.73

As seen in Table 1, the measurements made within the scope of the quantitative dimension of the study are at least .65 for the sub-dimensions of the attitude scale containing less than ten items. Cronbach's alpha coefficients for the measurements made with the fun scale consisting of ten items are .73 for both the pre-and post-test. Considering the number of items, the measurements with the data collection tools used in the research are reliable (Sipahi, Yurtkoru and Çinko, 2010).

Data Analysis

The normality distribution of the data collected in the quantitative dimension was examined first. Skewness and kurtosis values considered are given in Table 2.

Table 2. *Skewness and kurtosis coefficients.*

	Pre-test		Post-test	
	C	B	C	B
Negative attitudes towards the Life Studies course	.71	-.62	-.35	-1.75
Positive attitudes towards the content of the Life Studies course	-1.39	1.58	-.62	-.86
Positive attitudes towards the Life Studies course	-.13	-1.52	-.67	-.74
Fun in the Life Studies course	-.61	-.81	-.30	-1.47

Because the skewness and kurtosis coefficients in Table 2 are between +2 and -2 (George and Mallery, 2010), the data obtained were determined to be normally distributed. As a result, the paired samples t-test was used to analyze the obtained data. In the interpretation of the effect size, the η^2 value was calculated.

To ensure internal validity in the qualitative dimension of the research, procedures such as data triangulation (Patton, 2014), blocking researcher bias, member checking, and assigning an external auditor were used (Creswell, 2007; Merriam, 2015). Within the scope of data triangulation, concept networks drawn from the students and the diaries kept by the teacher and researcher were used to monitor the effects of the process. In order to block his own bias, the researcher tried to write only what happened in his diary rather than mentioning the benefits of the process for the students and the instructor; the researcher interpreted the benefits of the process based on what happened during the process long after it was completed. Regarding member checking, whether the teacher confirmed the themes and categories obtained from the diary entries she wrote was considered. The teacher stated that the category expressed as "leaving the herd" was misinterpreted in the first stage and that her explanations could be better conveyed as "standing behind their opinions." Following this, the name of the category was changed within the framework. The teacher also mentioned that there is no important idea that has not been evaluated and coded in her diary. A researcher serving as an external auditor and thus unrelated to the study examined the teacher and researcher diaries. She stated that the evidence of the comments made by the researcher is included in these diaries.

To increase the research's reliability, the researcher attempted to make the process as detailed and transparent as possible (Merriam, 2015). The researcher tried to explain how the concept networks and diaries were analyzed in this context. First, the documents obtained from the students and the

diaries of the researcher and teacher were subjected to content analysis using an inductive approach. Due to the interpretative and evaluative nature of the content analysis (Çelebi, 2021), the benefits of the intervention for the students and educators were interpreted based on the codes, categories, and themes obtained.

Within the scope of content analysis (Yıldırım and Şimşek, 2021), each concept in the students' concept networks was selected as a unit of analysis. These concepts were coded, similar codes were brought together under common categories, and similar categories were classified under common themes. Synonymous concepts and the same concepts associated with different concepts were also counted once. To separate the concepts into categories and themes, related concepts were taken as a base. For example, in cases where the concept of a watermelon is given after the concept of Diyarbakır, the watermelon was not included in the category of "concepts about plants" or within the theme of "biological concepts"; instead, it was placed in the "cultural concepts" category and under the "sociological concepts" theme. This was done because Diyarbakır is famous for its watermelons, and watermelon festivals are held in this province. Two coders, a researcher and a lecturer with a doctorate in primary school teaching, examined the concepts in the concept networks drawn by the children and divided them into categories and themes. In this step, Miles and Huberman's (1994) intercoder reliability formula was used to comment on reliability. There was a difference of opinion in approximately four of the 312 coded concepts. In such cases, a third researcher was consulted. The coding with which the majority agreed was considered valid. For example, in the concept network created by the student coded S4, "Country>Eid>Going from door to door", the concept of "going from door to door" was considered a "cultural concept" by the researcher; however, it was coded as an "activity concept" by the second coder. Like the researcher, the third coder thought going from door to door during Eid was more of a cultural tradition, so the related concept was coded in the cultural activity category for the students and coded S4. As a result, the coding was considered reliable since the intercoder reliability coefficient was 98.7% for the concept networks obtained from the students.

The diaries kept by the researcher and the teacher were also coded using content analysis by two coders. While evaluating the obtained categories, the coders worked together. Sometimes, there was a difference of opinion about category names. For example, the "creative thinking" category was changed to "fluency" because the researcher's statements did not include dimensions of creativity other than fluency, as stated by the other coder and the third expert. In another case, the team members believed some categories could be given more general titles. For example, the categories "discussing the similarities and differences of concepts" and "achieving conceptual categories", which were previously presented separately, were combined as the "concept learning" category. In this section, the intercoder reliability coefficient was calculated as 92%, which shows that the intercoder reliability is high (Miles and Huberman, 1994).

Intervention Process

The intervention lasted eight weeks, with one session each week. The sessions took an average of two class hours. The steps followed in the research are described below:

- Eight learning outcomes in the “Life in Our Country” unit of the Life Studies Course Curriculum and their explanations were examined. The concepts that would be investigated in the P4C sessions were determined for each learning outcome. These learning outcomes, explanations, and concepts are presented in Table 3.

Table 3. *Learning outcomes, explanations, and concepts focused on during the intervention process.*

Session	Learning outcomes	Explanation	Concepts investigated
1.	HB.3.5.1. Recognizes the administrative units and managers in the immediate vicinity.	Care is taken to visit administrative units such as the headman’s office, the mayor’s office, the district governor’s office, and the governor’s office.	Governance
2.	HB.3.5.2. Explains the regime in our country.	Emphasizing the concept of the republic and the rights and freedoms given by the republic are emphasized.	Democracy
3.	HB.3.5.3. Introduces the characteristics of historical, natural, and touristic places in the immediate vicinity.	Students are provided with an opportunity to share their knowledge with their classmates by conducting research on places such as mosques, fountains, inns, bathhouses, museums, castles, historical bazaars, bridges, and national parks in their immediate vicinity.	Beauty
4.	HB.3.5.4. Establishes a relationship between the development of his/her country and the fulfillment of his/her own duties and responsibilities.	Emphasis is placed on patriotism, being hardworking, and doing a job in the best way possible. It is mentioned that the reflections of these values start with the individual.	Duty Responsibility
5.	HB.3.5.5. Protects common areas and tools.	Emphasis is placed on protecting public property, such as schools, mosques, public transport, bus stops, parks, playgrounds, gyms, and stadiums.	Public property Personal goods
6.	HB.3.5.6. Researches the contribution of national unity and solidarity to social life.	The contribution of the 15 July Democracy and National Unity Day to the individual freedom and independence of the country and the contributions of national unity and solidarity to our society are emphasized.	Unity Togetherness
7.	HB.3.5.7. Participates in social responsibility projects for the problems of people from different cultures living in our country.	The subject is explained with reference to the people who have immigrated from other countries, either forced or voluntarily.	Difference Social responsibility

8.	HB.3.5.9. Researches people who have contributed to our country with their work.	The effect of the personal characteristics of individuals like Engin Arık, Jale İnan, Mehmet Akif Ersoy, Mehmet Ali Kağıtçı, Naim Süleymanoğlu, Nene Hatun, Nuri Demirağ, Vecihi Hürkuş, and Zihni Derin on their success is emphasized.	Contribution Citizen
----	--	--	----------------------

- Stimulating stories were written to investigate each concept by the researcher. By making preliminary preparations, open-ended and closed questions were prepared for the concepts to be investigated. While the open-ended questions were asked as determined before the process, closed questions were not limited to the ones previously determined.
- The sessions started with a warm-up game. These types of games warm children up and get them to start thinking. For example, the students were immediately asked the following questions: "Intelligence or beauty? Why?" or "Sunbathing or swimming? Why?"
- Following the warm-up game, the session place and the story's main characters were introduced. Within the scope of the storyline, these places and characters were designed collaboratively by the students and with the researcher's technical support. Storyboard, a Web 2.0 tool, was used in this design. Within the scope of the storyline, as the story progressed, places were changed and renewed, and new characters and objects were added to the story. While doing this, the children decided on every change—from the story's location to what would happen there and from the characters to their clothing and hair color. Figures 1 and 2 represent the visuals created in the first session, depicting the place that the story characters could use as a children's neighborhood and the children in the neighborhood, as well as the visual that evolved throughout the storyline and which took its final form in the eighth session.



Picture 1. First Session-second place.



Picture 2. Eighth Session: the final appearance of the place.

- After designing the characters and places, the teacher read the relevant parts of the story. At the end of each story, 5Ws1H questions were immediately posed to determine whether the children understood the story.
- After ensuring the stories were understood, the students were asked open-ended questions about them and closed questions determined during the process, considering the answers they gave to the open-ended questions. For example, in the first session, the first part of a story about children who are bored with the world of adults and who feel under pressure was told to the students. During this activity, the children established their neighborhood in one of the backstreets, and the children enjoying the neighborhood atmosphere could not decide what to do after a certain amount of time. They started arguing about whether to choose a neighborhood leader to guide them on this issue. After this part of the story was told, as an open-ended question within the scope of P4C, the students were asked: *“Do you think the residents of the children’s neighborhood should have a neighborhood leader or not?”*. The participants were given a short time to think about their answers and the reasons for their answers. Based on the answers provided, the theme was enhanced with the following types of closed questions: *“What is governance? Is governance needed?”*, *“Why do people want to be led (to have a leader)?”*, *“What happens if people are not led (do not have a leader)?”*, *“Why is it good to be led (to have a leader)?”*, *“What are the downsides of being ruled?”*, and *“Does being ruled (governance) take away our freedom, or does it make us freer?”*
- During the sessions, mind maps summarizing the inquiry were drawn by the researcher based on the answers given by the students to the closed questions. These mind maps, also presented to the students at the end of the sessions, were redrawn with Coggle (<https://coggle.it/>); these are presented in Figures 1–8.

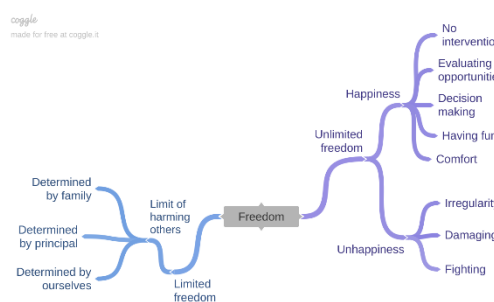


Figure 1. Mind map of the first session.

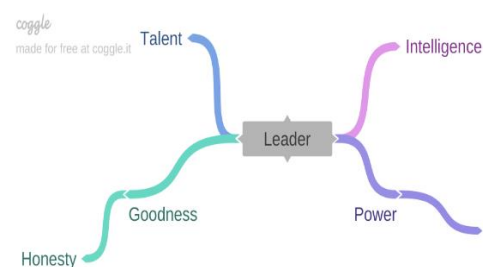


Figure 2. Mind map of the second session.

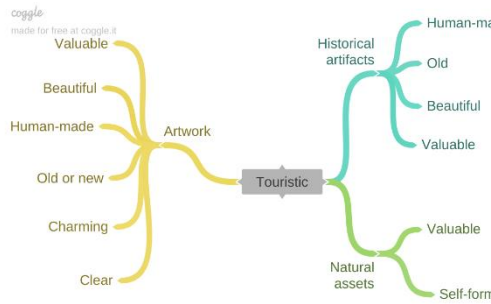


Figure 3. Mind map of the third session.

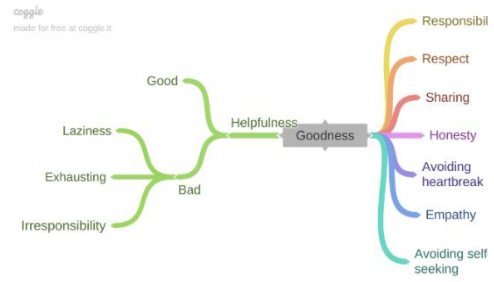


Figure 4. Mind map of the fourth session.

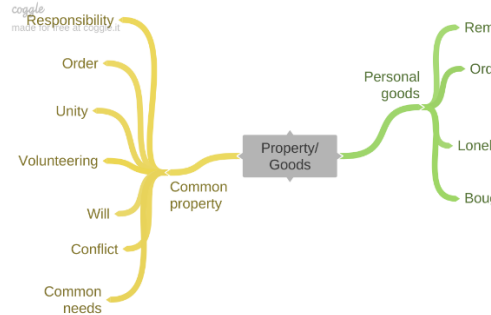


Figure 5. Mind map of the fifth session.

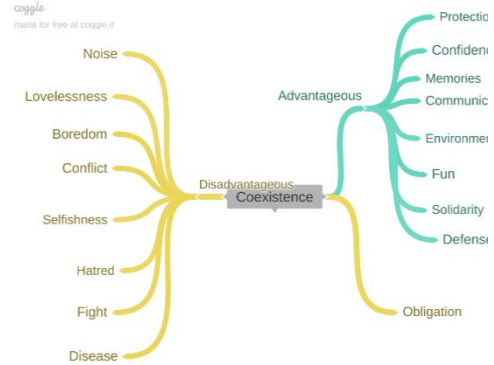


Figure 6. Mind map of the sixth session.

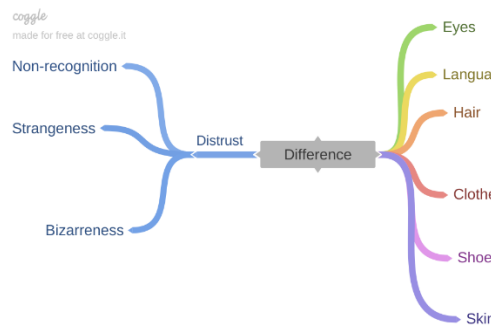


Figure 7. Mind map of the seventh session.

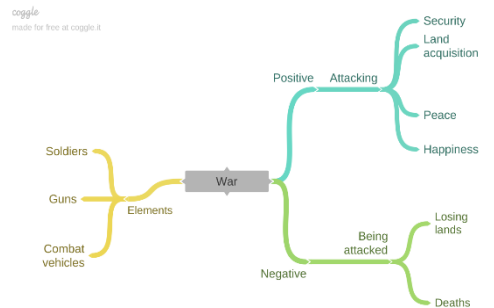


Figure 8. Mind map of the eighth session.

- As observed in Figure 1, in the first week, the children discussed the concept of “freedom” within the framework of the concept of governance. They talked about whether governance increases or limits freedom. In the second session, which mainly focused on questioning the concept of “democracy”, the children focused on the concept of “leader”, as seen in Figure 2, and discussed which characteristics a leader should have that would please everyone. As the concepts in Figure 3 indicate, in the third session, not the previously planned concept of “beauty” but the concept of “tourism” was questioned, and the children started from this concept and reached the concepts of “historical artifact, artwork, and natural assets”. In the fourth session, mainly aimed at discussing the concepts of “duty and responsibility”, the children, as seen in Figure 4, advanced the discussion within the framework of whether it was a positive to take on the duties and responsibilities of others. In the fifth session, “public property and personal goods” were questioned, as expected. As seen in Figure 5, a discussion

was carried out on the pros and cons of personal goods and public property, which was termed “common property” by the students. In the sixth session, planned to be held within the framework of “unity and togetherness concepts”, the students expanded the concept of “coexistence”, as shown in Figure 6. As seen in Figure 7, the seventh session, which aimed to discuss the concepts of difference and social responsibility, proceeded within the framework of the concept of “difference”. The eighth session, on the concepts of “citizen and contribution”, summarized in Figure 8, turned into a session in which students focused more on the concept of “war”.

- Within the scope of the storyline, the colored printouts of the mind maps drawn by the researcher at the end of each session and the Storyboard images created by the students were taken and displayed as a learning product in the corner of the classroom reserved for that purpose.
- After the eighth session, a celebration was held with an exhibition of the learning products, and this event was open to parents.

Ethical Approval for the Research

All rules specified within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed in the present study. None of the actions listed under the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” heading of the second section occurred.

Ethics committee permission information: Ethical approval committee name = Dicle University

Social and Human Sciences Ethics Committee

Date of ethical approval decision = 13.04.2021

Ethical approval document number = 58471

Findings

The quantitative and qualitative findings obtained from the research are given below.

Quantitative Findings

Table 4 shows the paired samples t-test results regarding the effect of Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions on students’ attitudes towards the Life Studies course and their level of fun in the course.

Table 4. *Paired samples t-test findings.*

	Test	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Negative attitudes towards the Life Studies course	Pre-test	11	1.86	.59	10	1.05	.319
	Final test	11	1.65	.48			
Positive attitudes towards the content of the Life Studies course	Pre-test	11	2.51	.57	10	-.51	.617
	Final test	11	2.58	.43			
Positive attitudes towards the Life Studies course	Pre-test	11	2.40	.51	10	-2.25	.049
	Final test	11	2.67	.36			
Fun in the Life Studies course	Pre-test	11	2.57	.33	10	-.42	.684
	Final test	11	2.63	.32			

According to the paired samples t-test results given in Table 4, there is no significant difference between the pre-and post-test scores of students who participated in the Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions in terms of negative attitudes towards the Life Studies course, positive attitudes towards the content of the Life Studies course, and fun in the Life Studies course ($p > .05$). These results show that the aforementioned sessions did not affect the students' negative attitudes towards the Life Studies course, their positive attitudes towards the content of the course, and their level of fun. However, the results do not mean that the relevant process is negative. Given that the scales used in the process are 3-point Likert, it can be stated that, before the intervention, the students' negative attitudes toward the Life Studies course were low ($\bar{X} = 1.86$). In contrast, their positive attitudes towards the content ($\bar{X} = 2.51$) and level of fun in the course ($\bar{X} = 2.57$) were high. After the process, negative attitudes towards the lesson remained low ($\bar{X} = 1.65$), but attitudes towards the content of the lesson ($\bar{X} = 2.58$) and the level of fun ($\bar{X} = 2.63$) remained high. These findings indicate that the intervention can maintain children's negative attitudes towards the Life Studies course at a low level and their positive attitudes towards the course content and their level of fun at a high one.

There is a significant difference between the participants' pre- ($\bar{X} = 2.40$) and post-test ($\bar{X} = 2.67$) scores of the positive attitudes towards the Life Studies course in favor of the post-test scores ($p < .05$). This finding shows that the intervention conducted during the research further increased the positive attitudes of the students towards the course, which were already at a high level. According to the effect size ($\eta^2 = 0.34$), the intervention significantly increases positive attitudes towards the Life Studies course (Pallant, 2007).

Qualitative Findings

The findings of the concept networks drawn by the students before and after the process, as well as the opinions of teachers and researchers about the process—including Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions—are presented below.

Findings on the students' concept networks: Table 5 shows the number of concepts, categories, and themes derived from concepts in the concept networks created by the students about the concept of "country" before and after the process.

Table 5. Analysis of student concept networks.

	Pre-process			Post-process		
	Number of concepts	Number of categories	Number of themes	Number of concepts	Number of categories	Number of themes
S1	1	1	1	20	8	3
S2	3	3	1	17	9	4
S3	4	1	1	14	7	4
S4	4	3	2	35	17	5
S5	9	4	4	53	14	5
S6	9	5	2	20	10	4
S7	6	4	3	27	11	4
S8	1	1	1	17	8	4
S9	6	5	4	44	15	5
S10	2	2	1	20	11	4

As shown in Table 5, there was an increase in the number of concepts, categories, and themes in the concept networks drawn by all students regarding the concept of “country” after Web 2.0 and storyline- supported P4C sessions compared to the pre-process. This may imply that students learned new concepts due to the process, the accessibility of concepts in their minds increased, and more relationships between concepts were established. The concept networks designed by the students with codes S1 and S5 before and after the process are shown in Figures 3–6.

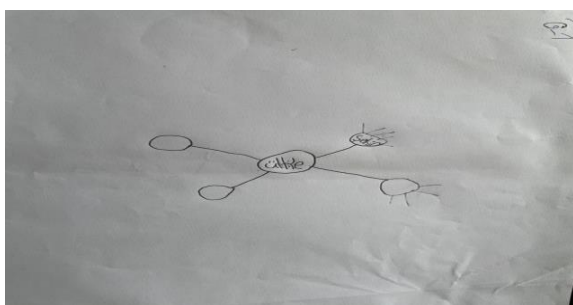


Figure 3. S1's pre-process concept network.

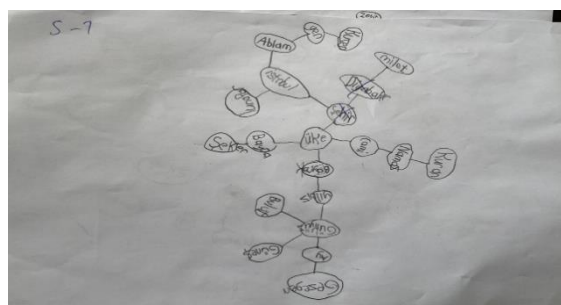


Figure 4. S1's post-process concept network.

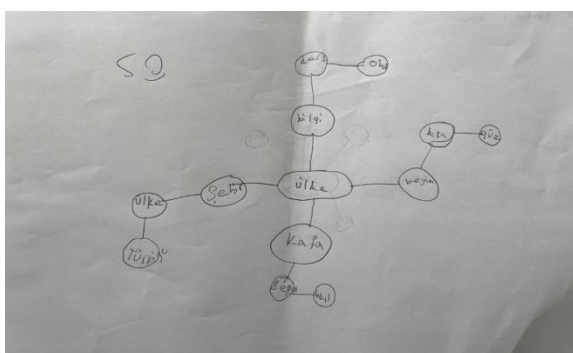


Figure 5. S5's pre-process concept network.

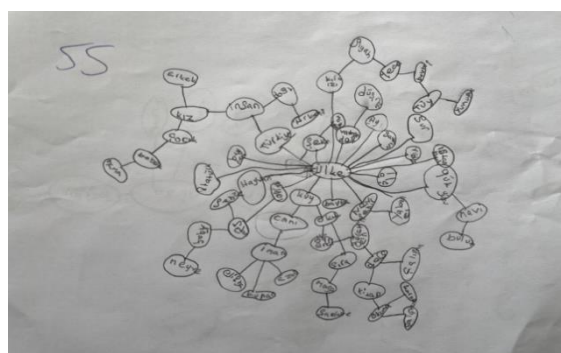


Figure 6. S5's post-process concept network.

Table 6 shows the themes and categories of concepts that the students included in concept networks before and after the process.

Table 6. *Concepts, categories, and themes in the students' concept networks.*

Theme	Pre-process categories and concepts	Post-process categories and concepts
Geographical concepts	Settlement: city (S1, S4, S5, S6, S7), district (S7), village (S4, S6), neighborhood (S9), England (S3), America (S3), Turkey (S3, S5), Paris (S3), Diyarbakir (S6, S7, S8) Venue: house (S6)	Settlement: City (S1, S2, S3, S4, S5, S6) S7, S8, S9, S10), district (S5), village (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10)), neighborhood (S9), Turkey (S3, S5, S7, S9), Istanbul (S1, S4, S5, S7), Diyarbakir (S1, S3, S4, S7, S8, S9), Nevşehir (S5), Sur (S5, S7), Tezgeçer (S7, S9) Venue: house (S3, S4, S8), villa (S10), building (S3, S8), furniture (S8) Earth: sea (S2), lake (S6, S9), river (S7, S9), stream (S9), ocean (S9), water, (S6), earth (S7, S9), stone (S9), soil (S4, S5, S7, S9), gravel (S10) Sky and space: sky (S1, S5, S7, S8, S9), cloud (S1, S5, S9), sun (S1, S9), planet (S1, S9), satellite (S9), moon (S8), star (S8) Climate: season (S6), hot (S6), cold (S6)
Sociological/institutional concepts	Categorical concepts: hometown (S4) Cultural concepts: meals (S4, S9), watermelon (S6) Economic concepts: country property (S2) Educational concepts: knowledge (S5), lesson (S5), school (S5, S10) Relational concepts: mother (S6), father (S6), child (S6, S7), friend (S10) Military concepts: war (S2) Role and status concepts: human (S2, S6, S7)	Categorical concepts: nation (S1), homeland (S2, S9) Cultural concepts: holiday (S1, S4, S5, S7, S8, S9, S10), candy (S1, S7, S8), food (S9), national anthem (S7, S8), museum (S6, S7), pottery (S6), clothes (S6), historical artifacts (S6), art (S6), collecting candy (S4), visiting (S4), going from door to door (S4) Economic concepts: agriculture (S4), field (S4), pasture (S4), worker (S10), work (S10) Educational concepts: student (S5), teacher (S5), desk (S5), table (S5), chair (S5), lesson (S5), book (S5), study (S5), reading (S5), report card (S5), hardworking (S5) Relational concepts: sister (S1), niece (S1), cousin (S1), mother (S7), father (S7), daughter (S7), child (S4, S5, S7), baby (S4, S5), friend (S5), close friend (S5) Military concepts: tank (S2), gun (S2), soldier (S2), war (S2, S5, S10), Atatürk (S3, S4, S5, S7, S9, S10), airplane (S10), enemy (S6) Role and status concepts: human (S2, S3, S4, S5, S7, S9), girl (S5, S9), woman (S9), boy (S5, S9), man (S9), citizen (S5), foreigner (S5) Religious concepts: mosque (S1, S5, S7), prayer (S1), Qur'an (S1, S5), sacrifice (S9),

Theme	Pre-process categories and concepts	Post-process categories and concepts
		imam (S5, S7), call to prayer (S4, S5) mawlid (S4), elifba (Arabic alphabet) (S5) Political concepts: President (S2), voting (S2) Symbolic concepts: moon (S1, S2, S5, S9), Star (S1, S2, S5, S7, S9), flag (S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9 S10)
Psychological concepts	Mental concepts: mind (S5)	Mental concepts: ability (S4), mind (S4), memory (S3, S4) Emotional concepts: joy (S9), pleasure (S9), enthusiasm (S4), relief (S6) Sensory concepts: red (S5, S7, S9), color (S9), black (S5), blue (S5), soft (S5)
Biological and ecological concepts	Concepts about animals: animal (S9) Concepts about plants: Fruit (S9) Body parts: brain (S5), head (S5), eye (S5), hand (S7)	Concepts about animals: animal (S4, S5, S8, S10), snake (S2), rabbit (S10), cow (S10), crocodile (S8, S10), frog (S6), bee (S4), cub (S4), owl (S5), poison (S2), feathers (S5) Concepts about plants: fruit (S5, S9), vegetable (S5, S9), lentil (S4), wheat (S4), barley (S4), potato (S3), cucumber (S3), sapling (S5), tree (S5)), plant (S3, S4, S10), flower (S3)
Daily concepts	Food concepts : snack (S9), dessert (S9)	Food concepts: sugar (S9), sweets (S9), snacks (S9), honey (S4), food (S5) Activity concepts: Amusement park (S1), park (S9, S10), swing (S10), walking (S8), swimming (S6), games (S4, S9, S10), entertainment (S4, S9), pool (S6) Clothing concepts: T-shirt (S9, S10), swimsuit (S6) Transportation concepts: boat (S2), car (S8), airplane (S7), tractor (S4) Daily routine concepts: cleaning (Ö6), shower (Ö6)

Table 6 shows that before and after the intervention, the students' concept networks are made up of geographical, sociological/institutional, psychological, biological/ecological, and daily concepts. In the geographical concept theme, the students addressed concepts that fell into the categories of settlement and space—both before and after the process. After the process, they also matched concepts falling into the earth, sky/space, and climate categories to the concept of “country”. While categorical concepts surrounding economic, educational, relational, military, and role and status were present in

the students' concept networks before and after the process, religious, political, and symbolic concepts appeared after the process. Although the students only mentioned mental concepts in the psychological concepts theme before the process, they mentioned emotional and sensory concepts following the intervention. While the concepts in the biological/ecological theme were expressed as concepts related to animals, plants, and body parts before the process, they expressed concepts related to animals and plants after the process. Finally, students used food concepts from daily concepts in their concept networks before the process but used food, activity, clothing, transportation, and daily routine concepts after completing the intervention.

Findings regarding the opinions of teachers and researchers: The following are significant themes and categories from the teacher and researcher diaries:

Benefits of the Process for the Student: Based on the findings from the teacher and researcher diaries about the process, including the Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions, the following are its benefits according to the students:

Fluent Thinking: The process carried out within the scope of the research showed that children can produce many ideas, thoughts, or justifications for a concept within the scope of fluent thinking. Notes from the diary entries on this subject are as follows:

“...I asked them, “What is freedom?”. The children first defined freedom as having fun by playing as much as they wanted, and they mentioned that it made them very happy. When I asked what other aspects of freedom would make them happy, the children gave many answers, such as not being interfered with, giving them the chance to evaluate the opportunities they encountered, making their own decisions, having as much fun as they wanted, and being comfortable.” (Researcher, first session).

“The answers were really surprising, and I think they were creative. One of the children said that an individual who solves a very difficult puzzle should get the leadership ball because being a leader also requires having the intelligence to lead people. In the face of questions like, “Is ‘being smart’ enough to be a good leader?”, the children discovered many different characteristics that a leader should have, putting a new obstacle to get the ball every time.” (Researcher, second session).

Approaching the Subject from Different Perspectives: Students were able to approach the subject from different perspectives throughout the process. Accordingly, the following notes taken by the researcher about the sixth session show that the process allowed the children to evaluate the subject together with its pros and cons:

“In this framework, the children again talked about how they would create a better environment through coexistence; they would keep memories using the activities they would do together; they would protect each other, help each other, and defend their country. The children also talked about the fact that coexistence, despite all of its benefits, could cause conflict, fights, and illness, and people would feel lovelessness and boredom, as well as some people would act selfishly and with hatred towards other people and noise pollution would occur.”

Regarding the eighth session, the researcher's notes suggest that children could evaluate the subject not only from their own perspectives but also from the perspectives of others:

"Children think that war brings peace and happiness in terms of security when it comes to being attacked. When they fight themselves, they find that war is positive if there is success, such as acquiring land. However, with the questions I asked and their own questions, they had to consider the point of view that losing land and people are negative aspects of war when their own country was being attacked."

Again, the following notes written by the researcher about the first session indicate that the students were able to deal with different approaches for the same concept: *"Later I asked, 'How free should we be?'. This question led the children to the concepts of limited and unlimited freedom. Children were able to express that the limit of freedom is harming others..."*

Concept Learning: During the process, it was observed that the student participants discussed the similarities and differences between concepts and even reached various conceptual categories. Accordingly, the following statements in the diary the researcher kept for the third session show how the learners dealt with similar and different aspects of different concepts in the process:

"The concept of tourism was handled within the framework of concepts on historical artifacts, artwork, and natural assets. The children's discussions were especially about whether these concepts could be the same thing and what their differences were. The children distinguished artwork and historical artifacts from natural assets because they were both human-made. While beauty was most emphasized in terms of artwork, ancientness was most emphasized regarding historical artifacts. The most important aspect emphasized for all three types of concepts was their value."

The teacher's diary, which supports this point and states that the process was useful in discussing similarities and differences between concepts, even in situations where there was little preparedness, contains the following excerpt:

"Because children have limited access to art or artistic work in their daily lives, their knowledge is limited. They have little interest in an area where they have little knowledge. Because of this, their pre-knowledge about artworks, historical artifacts, and historical remains was insufficient. However, the researcher made sure that the children understood the difference between an artwork, a historical artifact, and a natural asset without any scrap of knowledge — purely with questions and answers. This was truly admirable. By the end of the conversation, they had realized the differences between the three of them and were aware of what they were. One of my students summarized that something can be both an artwork and a historical artifact with the following sentence: *'Something that was drawn in the past and has survived is historical; however, if this work is also very beautiful, it is an artwork.'* All of the conversations the children had today were about recognizing the distinction between these concepts, and I was really pleased that they succeeded in doing that." (Teacher, third session).

The following statement from the researcher on reaching the conceptual categories in the diary of the first session shows that the children were able to reach the content of the new conceptual categories, even by thinking about a single question in the process: *"On top of that, 'How free should we be?' I asked. This question led the children to the concepts of limited and unlimited freedom."* The following notes from the researcher on the third session also demonstrate that the children acquired a new conceptual category for themselves through discussion during the process: *"In fact, the children discussed these differences so much that they finally reached the concept of 'natural asset'. They named the concept with my help but revealed its features by themselves."*

Moral Reasoning: The following notes from the teacher's diary about the second session show that the process allowed the children to exercise moral reasoning at different levels.

"One of our students said, 'It's good to help. When we help, we should help even if it's not given in return because people who do not help do evil. Just because others were bad doesn't mean we have to be bad either.' It was enjoyable to see approaches on different moral levels. Instead of arguing that 'cooperation is definitely good or bad', we see that children can behave according to the situation and consider the higher steps listed in Kohlberg's moral development theory. Children's perspectives on the changeability of something according to the situation and the situation in which something can or cannot be done have deepened a bit."

Questioning: During the process, the participants had the opportunity to question each other and various moral doctrines. The following statements from the researcher's and teacher's diary entries on the second session about this subject support each other and show that the children questioned each other's ideas:

"Most importantly, today, the children asked questions that made each other suspicious and questioned each other's thoughts. For example, one child asked his friend who thought that a leader should be strong, 'What if he/she is both strong and bad?' making the friend reflect on the idea." (Researcher, session two)

"After the discussion about the qualities that a leader should have, such as being strong, talented, etc., one of our students asked a question like, 'If a leader is strong but bad, then what will happen?'. Then, the questioning and reasoning continued: What kind of situation can a powerful person, especially a leader, cause if he/she is bad? From there, it is possible to shift from different forms of government to dictatorship." (Teacher, session two)

The following notes on the fourth session from the researcher's diary suggest that not only did the children question each other but also moral teachings through the process.

"... 'What does it mean to be good?' I asked them. In the beginning, the children approached this concept in positive ways through concepts such as responsibility, respect, and empathy. However, later on, different perspectives emerged. The children mentioned that constantly helping others in order to be recognized as good can cause laziness and irresponsibility in other people, and it will tire the person who does good. Perhaps today, for the first time, the children discussed the correctness of a moral doctrine dictated to them and realized that there is no absolute truth about it."

Changing their Minds: The following notes the researcher took in the second week show that the process led children to change their ideas by arousing doubts about them.

"Another child said that an individual who lifts a load of hundreds of kilograms should have this ball because the most important feature of leadership is power, and a strong leader can protect his people. Children who said that individuals who can fix something could become leaders because of their talents continued to doubt this. They abandoned the ideas they believed in and were exposed to different perspectives when asked: 'Is this enough? How do we know that this is enough? Would anyone really be happy with such a leader?'"

Similarly, the following statements by the teacher in her diary about the fourth week show that the process prevented children from being too rigid about their ideas.

"I especially liked that the children could approach a concept so deeply, weigh in on each other's thoughts so much, and change their minds. None of them have the attitude of stubbornly defending their opinion. When their minds change, they can change their ideas immediately."

You know, they don't only worry about whether 'My opinion is correct' and 'This opinion should be maintained'. They can instantly change their minds and consider what they find right. They can say that 'I agree or disagree with someone, and my opinion has changed.'"

Standing Behind Their Opinion: The following statements from the teacher's diary about the fifth session suggest how a child intellectually confronted everyone by defending an idea that everyone was against and stood behind the opinion that he/she believed in. The teacher believes that the process created an appropriate environment for this.

"In terms of argumentation skills, today is the first time a student has insisted on a different opinion. In previous discussions, students were not in a position to defend their own opinion. But today, a student argued that the owner of property left in a community on a voluntary basis can claim rights. While defending this, the student responded with a different opinion to each of the ideas presented against him/her rather than using arguments such as, "It must be so, here's what I want, that's what I want." He/she never gave up on his/her idea. He/she defended his/her opinion. He/she really believed in his/her opinion and was able to form an opinion against everyone's opinion."

Creating Opportunity for Others to Think: The following notes from the researcher's diary about the first session indicate that the process allowed the students to make comments that pushed others to think.

"When I asked what other aspects of freedom would make them happy, the children gave many answers, such as no interference with themselves, giving them the chance to evaluate the opportunities they encounter, being able to make their own decisions, having fun, and being comfortable as much as they want. However, when one of the students mentioned that it is not a good thing to do whatever we want, I asked the other children to think about it, as well."

Student Centricity and Activity: The following notes from the researcher's third diary entry show that even if the facilitator plans a process, the students can take the stage and shift this process in another direction:

"Today, I presented the children with a choice of two artifacts they could choose to exhibit in the children's neighborhood. While I expected the children to question the concept of beauty more, they barely mentioned it. Instead, the children discussed the concept of touristic artifacts and related concepts of historical artifacts and artworks."

The teacher's diary entry for the first session included the following statements:

"Students were a little hesitant; they had trouble expressing themselves, but this was probably due to the arrival of a new teacher (the researcher) and because of a new activity. In particular, the participation of some of our students was intense, but we did not see a similar density in other students. We had students who had never attended class before. Since I know their personalities, they will probably open up in the future."

When compared with the following statements from the teacher's second-day diary entry they prove that the process put students at the center and activated them in a short time.

"The second day was very exciting for me and my students because it was nice to see how they progressed so quickly. It was very enjoyable to see my students get rid of their first day's stiffness a little bit. Especially the increase in student participation and the emergence of original ideas were particularly interesting. I didn't expect it to happen so quickly because this is a very new situation for village students...We can devote very little time to different activities, especially with concerns surrounding the curriculum, even though we attach great importance

to it. Apart from that, I have seen particularly shy students open up, even though it's only the second day. We had a lot of fun on the second day."

Again, the following statements by the teacher demonstrate that the student activity enabled by the process can also include disadvantaged groups rather than just one specific group.

"I really liked the fact that one of my students, who was not willing to participate until now, participated. This student is more disadvantaged than other students in terms of language. He has no command of Turkish. For a long time, he spoke only Kurdish, his mother tongue. Frankly, he's acting a little shy at this point. Although it was not against me, his shyness towards our new teacher (the researcher) continued because he was new, but now I'm glad to see that he has come out of his shell."

Going Beyond Expectations: Based on the following statement among the notes taken by the researcher about the third session, it is understood that the students were surprised by what they could do during the process and did not expect this from themselves.

"The thing that impressed me the most about this day was when I shared the mind map with the children at the end of the lesson and summarized what we talked about in the framework of the inquiry that day—when a child said, in surprise, 'Teacher, were we the ones talking about all of this?'"

The quoted statements show that the students went beyond not only their own expectations, but also the expectations of the teacher and the researchers involved in terms of what they could do in and with the process:

"Today, our student participation was much higher. I think I witnessed a performance that was really unexpected for their age." (Teacher, session seven)

"I was a little apprehensive as I started today's session. I thought the open-ended question might be difficult for the children. I told them there was a ball in the children's neighborhood and that whoever caught the ball would be the leader; I asked them what barrier they would put in front of the ball so they could choose the best leader. The answers were truly surprising, moral reasoning-based, and, in my opinion, creative." (Researcher, session two)

Democratic Discussion: The following teacher notes on the seventh session show that the process helped children adopt the principles of democratic discussion.

"There was no attack against ideas. The children did not experience such an environment before. This occurred spontaneously. Such an atmosphere of discussion has never been created before. The discussion environment in which the children started with 'I agree, I disagree, I support this, I think like him/her, or I don't think so' was really high quality."

Benefits of the Process for the Teachers: The findings obtained from the teacher and researcher diaries about the process including Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions and the benefits of the process for teachers can be listed as follows:

Monitoring the Sociocultural Impact: The following statements from the diary that the teacher kept after the first session show that the teacher noticed how the sociocultural environment of the children was reflected in their comments and discussions.

"Since our teacher, of course, did not know our students very well, I could sense the deep meanings of the students' words because I knew their family environment well and I was well acquainted with their lives in the village. For example, I knew that my female students could not go out much and did not have a social life. That's why I saw that they didn't want an external leader in a place that offered them freedom. I knew the respect for power of male students, especially when searching for a strong leader with the ability to solve a problem and fix anything, was due to our (male) principal at our school, who did such things."

The following notes in the diary, written by the teacher about the eighth session, indicate that she discovered more about the students' socio-cultural environments. *"The Children have been brought up in a culture of fear. Security concerns are very high."*

Monitoring the Effects of Student Experiences: The following statement from the teacher about the fourth session indicates that the process is important in terms of showing how the personal experiences of the students are reflected in the discussion platform:

"It gave me great pleasure to observe the children's attitudes, especially since I know about the personality traits of my children or some of the past problems they have faced in daily life. One of our students stated that he was particularly afraid of sharing responsibilities when the researcher led them to discuss responsibilities, limitations of responsibilities, helping someone, or taking on someone else's responsibility. I knew that the basis of this student's attitude towards everyone fulfilling their own responsibility was actually because he was abused too much by his friends before, and I saw that his old attitude on this subject has now changed, and his new attitude is too strong."

Monitoring Curriculum Impact: According to the following notes by the researcher regarding the fifth session, the process can show the teacher how the way the concepts are handled in the program is reflected in the discussion processes of the children.

"As a result, I realized that the children evaluate the foreign child with the concept of 'difference', and I asked who was different. Perhaps because of the content of the curriculum, the children defined the concept of difference entirely in terms of physical characteristics."

Similarly, the following notes from the teacher about the third session indicate that the process is important in terms of showing the teacher the effect of the concepts that take place in the curriculum and the philosophical impact of these concepts on the discussions:

"While the concept of artwork was being discussed, one of our students was stuck on the concept of fossil, which we had studied in the course and caused the researcher to approach the subject with an interdisciplinary approach. The student's constant depiction of a fossil as a type of artwork may have been due to what I had said in my lessons—that a fossil is something that is very rare and valuable and exhibited in museums."

Professional Reflection: The following statements in the teacher's diary for the third session show that the process carried out within the scope of the research enabled the teacher to make a professional reflection about seeing the results of the classroom practice and making new plans accordingly.

"As a lesson I took for myself, I decided that I needed to bring children together with many more works of art and the branches of art. Even if I can't take the students where art is shown, I have to present these works to the children visually at least."

Recognizing Prejudices: The process carried out within the scope of the study helped both the researcher and the teacher realize the prejudices children have when it comes to differences. Notes on this subject in the diary entries from the seventh session are given below:

“...The result was the children’s prejudices that they would not trust the others in their socially responsible assistance because they find different people bizarre and strange or because they do not know them.” (Researcher, session seven).

“The children had difficulty commenting on this. Even though the children’s attitudes towards foreigners (Syrians, Gypsies) were positive, and they wanted to help them, they emphasized the risk of being deceived when it came to trust. They had no trust.” (Session seven, teacher).

Discussion and Conclusion

The study findings show that children continue to have fun in the Life Studies course after completing the process, just as before. In other words, even though the Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions conducted within the scope of the research did not make a significant difference compared to the previous processes, they entertained and stimulated the children. This is consistent with Akkocaoğlu Çayır’s (2015) finding that P4C studies are enjoyable for children. Aside from P4C, studies involving storyline activities have been found to be amusing by children (Şekerci and Kabapınar, 2019), and other studies show that using Web 2.0 tools in educational settings is pleasing (Barak, Herscovitz, Kaberman and Dori, 2009; Karadağ and Garip, 2021; Mete and Batbay, 2019). Although the process used in this study can entertain children, the lack of a significant difference in their level of fun may be due to the boredom that may occur in children when they are asked many questions during P4C sessions (Gür, 2011) or technical difficulties encountered in Web 2.0 tools (Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott and Kennedy, 2012).

In other studies, findings show that the use of the storyline method in language (Ayaz, 2021) and life studies courses (Türkmen, 2021), the use of Web 2.0 tools in science courses (Can and Usta, 2021), and P4C use in social studies courses (Pala, 2022) improve attitudes towards the courses separately. However, studies in the literature also exist showing that the storyline method does not change attitudes towards Turkish (Sarı, 2019) and mathematics (Coşkun, 2013) courses and that Web 2.0 applications do not change attitudes towards science courses (Uysal, 2020). When evaluated together in this study, the storyline method, Web 2.0 tools, and the P4C approach, which are sometimes successful in terms of attitude development and that occasionally do not lead to a change when used separately in other studies, were able to increase positive attitudes towards the Life Studies course; however, the combination of these methods did not change positive attitudes towards the course content. In addition, the process employed in this study did not change the negative attitudes of the students towards the Life Studies course. In other words, it did not decrease or increase these attitudes. Similarly, P4C was found to have prevented students from developing negative attitudes towards mathematics and had a stabilizing effect on them in another study (Lafortune, Daniel, Mongeau and Pallascio, 2003).

Both the number of concepts and the number of categories and themes in which these concepts are included in the concept networks that the students drew after the Web 2.0 and storyline-supported P4C process increased for all students when compared to the pre-process stage. It was generally observed that concepts, conceptual categories, and conceptual themes never mentioned before were attained after the process. The teacher and researcher's opinions also showed that children discussed the similarities and differences between concepts through the process and that the students had reached some conceptual categories due to these discussions. These findings can be interpreted to mean that the process helps students learn concepts or recognize and reconstruct existing concepts in their minds and associate them with other concepts. This result is consistent with the knowledge and findings in the literature demonstrating that students can establish relationships between concepts through P4C (Akkocaoğlu Çayır, 2015), define concepts based on their daily experiences (Bleazby, 2012; İlhan Tunç, 2017), pass from the factual level to the conceptual level (Fisher, 2001), develop conceptual understanding through critical dialogue (Daniel and Auriac, 2011), question assumptions about the meaning of the concepts they encounter (Higgs and Higgs, 2001), diversify the concepts they deal with (Lipman, 2011), and bring together philosophical concepts and distinguish them from each other (Lipman and Sharp, 1978). It is thought that Web 2.0 tools and storyline, together with P4C, may have had an impact on the contribution of the process employed in this study to the conceptual development of the students; this impact occurs because learners in environments where Web 2.0 tools are used have to think about the concepts they use in their discussions while designing their own learning environments (Kompen et al., 2019). In addition, the story structure used in the storyline approach enables students to create concepts, making them permanent (Isabelle, 2007).

The views of teachers and researchers have shown that Web 2.0 and storyline-supported P4C process offer students the opportunity to think fluently (creatively), approach the subject from different perspectives, express moral reasoning, question, change ideas, stand behind their opinions, create opportunities for others to think, be visible and active, go beyond expectations, and discuss issues in a democratic environment. Other studies on P4C assisted students in developing creative thinking skills, such as fluent thinking (Cleghorn, 2002), approaching the subject from various perspectives, expressing moral reasoning (Fisher, 2001; 2005), questioning (Cam, 2014), changing their minds (Bleazby, 2011), standing behind their opinions by challenging other ideas (Lim, 1994), and thinking by giving each other ideas to develop and criticize (Lipman, 2011). In addition, P4C helps students meet high expectations, as was seen in this study so that they go beyond the expectations of their instructors, which is often unexpected (Lipman, 1975). Other studies support that democratic environments can be created with P4C, similar to what was found in the current study (Bleazby, 2011; Daniel et al., 1992). Aside from P4C, studies indicate that the Web 2.0 tools used within this study's scope support students' creativity (Diaz, 2010) and create student-centered and student-active processes (Ehlers, 2009). Furthermore, storyline is

said to support creative thinking (Budlova, 2014), lead students to question (Isabelle, 2007), push the limits of expectations (Türkmen, 2021), and improve students' democratic abilities (Häggström, 2022).

The teacher and researcher diaries revealed that the P4C process supported by Web 2.0 and storyline is critical for educators to monitor how students' sociocultural characteristics affect their learning environments because, while producing ideas, the students used their socio-cultural background as a starting point. According to Taşdelen (2014), the fact that students use their culture as a resource in P4C sessions shows that philosophy is grounded for them. In the present study, the children used their own cultures and experiences to provide clues to the teachers about their reflection on the learning environment during the process. It is believed that storyline, in particular, effectively brings out individual experiences because listening to a story activates previous experiences in children (Isabelle, 2007). Other findings obtained within the scope of the research indicate that the process used will be beneficial for teachers in monitoring how curriculum concepts affect learning environments and conducting professional reflections. Lam's study (2021) also revealed that teachers who applied P4C in their classes became aware of the philosophical concepts in their curriculum and reflected on their teaching processes in this way. Apart from all of these contributions, the process used in this study enabled the teachers to become aware of the students' prejudices and thus get to know them better. As a result, P4C can be considered an approach that assists teachers in getting to know their students and enables students to get to know one another (Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu, 2016).

It can be said that the quantitative and qualitative findings obtained from this study support each other. The finding that students' positive attitudes towards the course increased in the quantitative dimension is supported by the categories that show positive attitudes towards the course, such as having democratic discussions, going beyond expectations, and taking control of the discussions by being at the center of the process. In support of the finding in the quantitative dimension that the students' level of fun in the lesson did not change, the teacher opinions obtained in the qualitative dimension did not provide any findings in this regard. The documents obtained in the qualitative dimension showed that Web 2.0 and storyline-supported activities contributed positively to students' concept learning processes and helped them develop many concepts in different themes and categories. Similarly, the teacher and researcher opinions obtained in the qualitative dimension revealed that this process helped students discuss similarities and differences between concepts and reach various conceptual categories.

Considering the benefits revealed in this study for students and teachers, it can be said that teachers can benefit from Web 2.0 and storyline-supported P4C sessions in life studies courses. To make the process more enjoyable, sessions could be kept short. Students can be included in the writing process of the stories used during storyline to increase their positive attitudes towards the course content.

This study was conducted in a village primary school with children whose first language is not Turkish. In this regard, it is important to mention that, thanks to Web 2.0 tools and approaches such as storyline, even a seemingly complex approach like P4C can be applied in a disadvantaged setting. Nevertheless, examining how a similar approach yields results in regions that are not as disadvantaged in terms of social environment and first language may contribute to the literature. Due to the small class size in the village primary school, the experimental study could only be carried out with 11 students. However, this is not just about the class size in the village but also about the nature of P4C, which needs to be carried out in small groups. Given the statistical effects of working with small groups, it is necessary to conduct future research on how the study can be adapted to larger groups.

Kaynakça

- Ahlquist, S. (2013). 'Storyline': a task-based approach for the young learner classroom. *ELT journal*, 67(1), 41-51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs052>
- Ahlquist, S. (2021). Integrating children's fiction and *Storyline* in the second language classroom, *Education Inquiry*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1965287>
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *A qualitative study on education of philosophy for children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133. <https://doi.org/10.17569/tojqi.91449>
- Ayaz, K. (2021). *The impact of storyline method on teen's attitude towards EFL*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Barak, M., Herscoviz, O., Kaberman, Z., & Dori, Y. J. (2009). MOSAICA: A web-2.0 based system for the preservation and presentation of cultural heritage. *Computers & Education*, 53(3), 841-852. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.004>
- Bell, S. (2008). Storyline-a pedagogy based on respect and feelings. *Bridges/Tiltai*, 44(4), 61-68.
- Bell, S., & Harkness, S. (2006). *Storyline: Promoting language across the curriculum*. United Kingdom Literacy Association.
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & education*, 59(2), 524-534. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.022>
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.694858>
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: dewey and philosophy for children's rejection of the individual/ community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30-52. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/832/596>
- Bleazby, J. (2011). Overcoming relativism and absolutism: Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 453-466. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00567.x>
- Bleazby, J. B. (2012). Dewey's notion of imagination in philosophy for children. *Education and Culture*, 28(2), 95-111. <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.2.95>
- Blees, I., & Rittberger, M. (2009). Web 2.0 learning environment: Concept, implementation, evaluation. *Elearning papers*, (15), 1-19. <https://doi.org/10.25656/01.2633>

- Bower, M. Hedberg, J. G., & Kuswara, A. (2010) A framework for Web 2.0 learning design, *Educational Media International*, 47(3), 177-198, <https://doi.org/10.1080/09523987.2010.518811>
- Bower, M. (2016). A typology of web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 763–77. <https://researchers.mq.edu.au/files/94292731/94211810.pdf>
- Budlova, T. Y. (2014). The Storyline approach in teaching Business English to linguistic students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 420-424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.184>
- Bynum, T. W. (1976). What is philosophy for children: An introduction. *Metaphilosophy*, 7(1), 1-6. <https://www.jstor.org/stable/24435191>
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>
- Can, B. & Usta, E. (2021). Web 2.0 destekli kavramsal karikatürün başarı ve tutuma etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 51-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1864526>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2020). Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz (Çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. Mustafa Sever, Zeynep Avcı Yurtseven, Değişkenlerin Ölçümü ve Örneklem.149-180.
- Cleghorn, P. (2002). Why philosophy with children? *Education Review*, 15(2), 47-51.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: a longitudinal study (preliminary results). *Analytic teaching and philosophical praxis*, 35(1), 50-56. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129/936>
- Coşkun, M. (2013). *In teaching of mathematical concept, the effect of storyline method on attitude and success*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebi, M. (2021). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Daniel, M.-F., Schleifer, M., & Lebouis, P. (1992). Philosophy for Children: The continuation of Dewey's democratic project. *Analytic Teaching*, 13(4), 3-12. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/569/360>

- Demir, S. (2013). The effect of teaching "let's travel and learn the world of living creatures" unit by storyline on academic success. *European Journal of Educational Studies*, 5(1), 177-185.
- Diaz, V. (2010). Web 2.0 and emerging technologies in online learning. *New Directions for Community Colleges*, 2010(150), 57-66. <https://doi.org/10.1002/cc.405>
- Dirican, R., & Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 137-150. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11705>
- Ehlers, U.D. (2009). Web 2.0 – e-learning 2.0 – quality 2.0? Quality for new learning cultures. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 296-314. <https://doi.org/10.1108/09684880910970687>
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading: Literacy and Language*, 35, 67-73. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00164>
- Fisher, R. (2005). Philosophy for children: How philosophical enquiry can foster values education in schools. In Cairns, J., Gardner, R. & Lawton, D. (Ed.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (pp. 49-65). London: Taylor & Francis e-Library.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-54.
- Gür, Ç. (2011). Philosophy in the early years, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 501-511. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.062>
- Hägström, M. (2022). Utilizing a storyline approach to facilitating pupils' agency in primary school sustainability education context. *The Journal of Environmental Education*, 53(3), 154-169. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2067110>
- Higgs, P., & Higgs, L. (2001). Why philosophy for children in South Africa? *EDUCARE: Journal of the Faculty of Education*, 30(1+2), 1-13. <https://hdl.handle.net/10520/EJC31734>
- Hymer, B., & Sutcliffe, R. (2012). *P4C pocketbook*. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.
- Isabelle, A. D. (2007). Teaching Science Using Stories: The Storyline Approach. *Science Scope*, 31(2), 16-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ776719>
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve medeniyet*, 2, 71-89. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1335717>
- Jenkins, P., & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.495781>

- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak learningapps' in kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel.
- Karlsen, K. H., & Häggström, M. (Eds.) (2020). *Teaching through stories renewing the scottish storyline approach in teacher education*. E-Book: Open Access. <https://doi.org/10.25656/01:21352>
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9973.00142>
- Kompen, R. T., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194-206. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003>
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., Mongeau, P., & Pallascio, R. (2003). Philosophy for children adapted to mathematics: A study of its impact on the evolution of affective factors. *Analytic Teaching*, 23(1), 10-25. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/768/532>
- Lam, C. (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>
- Lee, K., Williams, M. K., & Kim, K. (2012). Learning through social technologies: facilitating learning experiences with Web 2.0 social media. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012* (pp. 560- 565). Chesapeake, VA: AACE
- Lim, T. K. (1994). The philosophy for children project in Singapore. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2).
- Lipman, M. (1975). *Philosophy for children*. Monclair, NJ: Monclair State College.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39. <https://www.jstor.org/stable/24435193>
- Lipman, M. (1984). The cultivation of reasoning through philosophy. *Educational Leadership*, 42(1), 51-56. <https://eric.ed.gov/?id=EJ306674>
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House*, 71(5), 277-280. <https://doi.org/10.1080/00098659809602723>
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2, 3-16. <https://doi.org/10.14746/eip.2011.1.2>
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). Some educational presuppositions of philosophy for children. *Oxford Review of Education*, 4(1), 85-90. <https://doi.org/10.1080/0305498780040108>

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Mete, F., & Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/844058>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Murugesan, S. (2007). Understanding Web 2.0. *IT professional*, 9(4), 34-41. <https://doi.org/10.1109/MITP.2007.78>
- Nichol, D., Hunter, J., Yaseen, J., & Prescott-Clements, L. (2012). A simple guide to enhancing learning through web 2.0 technologies. *European Journal of Higher Education*, 2(4), 436-446. <https://doi.org/10.1080/21568235.2012.734561>
- Nuttall, A. (2016). The 'curriculum challenge': Moving towards the 'Storyline' approach in a case study urban primary school. *Improving schools*, 19(2), 154-166. <https://doi.org/10.1177%2F1365480216651522>
- Oker, D., & Tay, B. (2019). Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/hayat-bilgisi-dersi-tutum-olcegi-toad.pdf>
- Özdener, N. (2018). Gamification for enhancing Web 2.0 based educational activities: The case of pre-service grade school teachers using educational Wiki pages. *Telematics and Informatics*, 35(3), 564-578. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.04.003>
- Pala, F. (2022). The effect of philosophy education for children (p4c) on students' conceptual achievement and critical thinking skills: a mixed method research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 27-41. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.03.522>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows third edition*. Open University Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rollett, H., Lux, M., Strohmaier, M., Dosinger, G., & Tochtermann, K. (2007). The Web 2.0 way of learning with technologies. *International Journal of Learning Technology*, 3(1), 87-107. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.2087&rep=rep1&type=pdf>
- Sarı, T. (2019). *The effects of storyline method in the 7th grade Turkish classes on the achievement and attitudes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. and Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Soysal, Y., & Pullu, A. (2020). Söylem-biliş ilişkileri bağlamında çocuklar için felsefe: söylem analizi yaklaşımı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-73. https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1002
- Şekerci, H., & Kabapınar, Y. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 659-684. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045318>
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 562-568. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/562.pdf>
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., Çabuk, B., Sırgancı, G., & Güney, S. Y. (2020). Öyküleştirmeye yaklaşımını (storyline) öğreniyorum”: öyküleştirmeye yaklaşımına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri, International Congress of Research and Practice in Education Full Text Book, Alanya/Antalya, 29 Ekim-1Kasım. *Çizgi Kitabevi*, 59-66.
- the Coggle web application (<https://coggle.it>), Accessed September 2022
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, A. F. (2020). Öyküleştirmeye yöntemiyle oluşturulan eğitim programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 137-159. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8698>
- Türkmen, C. (2021). Adding a storyline approach to primary school third grade life science course. Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Uluçınar, U., Gündoğan, A., & Akar, C. (2020). Hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School (JOHS)*, 13, 2564-2581. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.39924>
- Ulupınar Özkuzukıran, P., & Kayabaşı, Y. (2020). Matematik dersinde öyküleme yoluyla öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve motivasyona etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1-12. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/4...pinar_ulupinar_ozkuzukiran_.pdf
- Uysal, M. Z. (2020). *The effect of using web 2.0 animation tools in the science course for 4th grade students on various variables*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Wamuyu, P. K. (2018). Leveraging Web 2.0 technologies to foster collective civic environmental initiatives among low-income urban communities. *Computers in Human Behavior*, 85, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.029>
- Williams, S. (2016). P4C: What, Why and How?. [Online]. Retrieved June 16, 2022, from <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/Philosophy-for-Children-how-to-4.pdf>.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş 12. Baskı).
Ankara: Seçkin.