

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



İLKOKULDA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE
UYGULAYICILARININ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

ASUMAN DÜNDAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MAHMUT BOZKURT

SİNOP - 2025

TEZ KABUL

ASUMAN DÜNDAR tarafından hazırlanan “**İLKOKULDA ÇOCUKLAR İÇİN
FELSEFE UYGULAYICILARININ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**”
başlıklı bu çalışma, 01.07.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı
bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ
Bayburt Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

**Üye
(Danışman)**

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut BOZKURT
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Hüseyin Turan ARAT

.....

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Asuman Dünder

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULDA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE UYGULAYICILARININ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

ASUMAN DÜNDAR

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MAHMUT BOZKURT

Bu araştırma, Türkiye'de ilkokul düzeyinde “Çocuklar İçin Felsefe (P4C)” uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin P4C’yi yorumlama biçimleri, uygulama süreçlerinde benimsedikleri stratejiler ve karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma biçimlerini derinlemesine anlamaktır. Araştırmada altı katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve araştırmacı günlüğü de veri setine dâhil edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; bulgular dört ana tema altında sınıflandırılmıştır: Çocuk, Öğretmen Yeterlilikleri, Öğrenme-Öğretme Süreçleri ile Felsefi Anlayış ve Toplum. Bulgular, P4C yaklaşımının çocukların eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, argümantatif, analojik, özenli ve iş birliğine dayalı düşünme becerilerini geliştirdiğini; öğretmenlerin ise bu süreçte kolaylaştırıcı bir rehber rolü üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Uygulamalarda sınıf öğretmenlerinin felsefi donanımına sahip olmalarının önemi vurgulanmakta; yeterli eğitsel altyapı eksikliği, zaman kısıtı, kültüre özgü uyaran yetersizliği ve müfredatla entegrasyon sorunları temel zorluklar arasında gösterilmektedir. Bu bağlamda çalışma, Türkiye’de P4C uygulamalarının pedagojik boyutuna ve öğretmen deneyimlerine ilişkin özgün bulgular sunmakta; yaklaşımın eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik öneriler geliştirmektedir.

ANAHTAR KELİMELE: Çocuklar İçin Felsefe; Öğretmen Deneyimi; Olgubilim; Düşünme Becerileri; Kolaylaştırıcılık.

Temmuz 2025, 191 sayfa

ABSTACT

MSC THESIS

EXAMINING THE EXPERIENCES OF PRACTITIONERS OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

ASUMAN DÜNDAR

SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

CLASSROOM EDUCATION

SUPERVISOR: ASSIST. DR. MAHMUT BOZKURT

This research was conducted to examine the experiences of classroom teachers implementing "Philosophy for Children (P4C)" in primary schools in Türkiye. A phenomenological design was employed. The study aimed to gain an in-depth understanding of teachers' interpretations of P4C, the strategies they adopted during its implementation, and the ways they coped with the challenges they encountered. Semi-structured interviews were conducted with six participants, and the researcher's diary was also included in the data set. Data were analyzed using content analysis, and the findings were categorized under four main themes: Child, Teacher Competencies, Teaching-Learning Processes, Philosophical Understanding, and Society. The findings reveal that the P4C approach develops children's critical, creative, reflective, argumentative, analogical, rigorous, and collaborative thinking skills, while teachers play a facilitating and guiding role in this process. The importance of classroom teachers' philosophical competence is emphasized in the implementation process; the lack of adequate educational infrastructure, time constraints, inadequate culturally specific stimuli, and problems with curriculum integration are cited as key challenges. In this context, the study presents original findings regarding the pedagogical dimension of P4C practices and teacher experiences in Turkey and develops recommendations for the integration of the approach into the education system.

KEYWORDS: Philosophy For Children; Teacher Experience; Phenomenology; Thinking Skills; Facilitation.

July 2025, 191 Page

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezini hazırlama sürecinde yanımda olan, bana yol gösteren ve desteğini esirgemeyen birçok kıymetli insana gönülden teşekkür ederim.

Öncelikle, bu sürecin her aşamasında bilgi ve deneyimiyle beni yönlendiren, sabrı ve anlayışıyla yolumu aydınlatan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Bozkurt'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun rehberliği ve akademik katkısı, bu çalışmanın şekillenmesinde büyük rol oynamıştır.

Bugünlerimi borçluğum olduğum ve hakkını asla ödeyemeyeceğim anneme ve babama teşekkür ederim.

Tez sürecinde zamanımı, dikkatimi ve enerjimi yoğun biçimde ayırmam gereken anlarda bana sabırla eşlik eden kıymetli eşime, oğullarım Buğra ve Yiğit'e gösterdikleri anlayış ve sonsuz destek için minnettarım.

Bu sürece başlamamda beni yüreklendiren, ilk adımı atmam konusunda cesaret veren ve her daim desteğini hissettiren değerli müdürüm Dilek Ertuğral'a özel olarak teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesine içten katkılarıyla destek olan, görüşlerini ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan değerli katılımcılarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Asuman DÜNDAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları:.....	10
1.5. Terimlerin tanımı	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Felsefenin Eğitime Yansıması: Tarihsel ve Kuramsal Bir Bakış	12
2.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı: Kuramsal Temeller	14
2.3. Çocuklar İçin Felsefe Uygulamaları ve İlkokul İlişkisi.....	15
2.4. Çocuklar İçin Felsefe ve Eğitim Programlarımızdaki yeri	17
2.5. Çocuklar İçin Felsefe ve Çocuk.....	18
2.5.1.Çocuklarda merak duygusu ve felsefî düşünme.....	19
2.6. Düşünme Becerileri	21
2.6.1.P4C yaklaşımının düşünme becerileri üzerindeki etkileri.....	23
2.7. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımında Uygulanan Metotlar	24
2.7.1. Matthew Lipman metodu	24
2.7.2.Felsefî sorgulama topluluğu (FST) metodu.....	25
2.7.3.Nelson'un sokratik metodu	25
2.7.4. Gareth b. Matthews metodu	25
2.7.5. Thomas E. Jackson metodu	26
2.8. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Amaçları	26

2.8.1. Bireysel amaçlar	26
2.8.2. Toplumsal amaçlar	27
2.9. Çocuklar İçin Felsefe Oturumları ve Ortak Yönleri	28
2.9.1. Lipman'ın modeli	28
2.9.2. Fisher'ın modeli	29
2.9.3. Gregory'nin modeli	29
2.9.4. Direk'in yorumları.....	30
2.9.5. Worley'in "Felsefe makinesi" modeli	30
2.9.6. Haynes'in "Felsefi diyalog" modeli	31
2.10. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımında Yöntem.....	33
2.11. Çocuklar İçin Felsefede Ölçme ve Değerlendirme	34
2.12. Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarında Öğretmen Roller ve Kolaylaştırıcılık. 35	
2.13. Türkiye'de Yapılan Akademik Çalışmalar.....	36
2.14. Yurt Dışında Yapılan Akademik Çalışmalar	42
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları	47
3.3.2. Araştırmacı günlüğü	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.5. Veri Analizi	49
3.6. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Araştırmacının Rolü	51
4. BULGULAR.....	54
4.1. Çocuk.....	55
4.1.1. Çocuk ve gelişim özellikleri.....	55
4.1.1.1. Bireysel farklılıkların farkında olma	55
4.1.1.2. Gelişimsel uyum ve değişim.....	57
4.1.1.3. Bilişsel ve sosyal gelişim.....	60
4.1.1.4. Felsefi sorgulama ile gelişimsel destek	62
4.1.1.5. Yabancılaşmadan katılıma	65
4.1.2. Bilgi.....	66
4.1.3. Aile	68

4.1.4. Motivasyon ve duygusal süreçler	70
4.2. Öğretmen Yeterlilikleri	74
4.2.1. Öğretmen rolü ve yeterlilikleri	75
4.2.1.1. Öğretmen rolü ve kimliği	75
4.2.1.2. Uygulayıcının Yeterlilikleri ve Güçlükleri	78
4.2.1.3. Mesleki ve Kişisel Katkıları	81
4.2.1.4. Eğitimler ve Kaynak Kullanımı	83
4.2.2. Felsefi düşünme ve felsefi anlayış	86
4.2.3. Uygulayıcının kullandığı kaynaklar etkinlik kitapları	89
4.3. Felsefi Anlayış ve Toplum	92
4.3.1. Yeni yaklaşımlar ve eleştiriler	93
4.3.2. Toplumun bakış açısı	95
4.3.3. Kültür	97
4.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri	102
4.4.1. Teknik	102
4.4.1.1. Teknikler ve uygulama yöntemleri	102
4.4.1.2. Felsefi soru üretimi	105
4.4.1.3. P4C’de drama ve oyun temelli yaklaşımlar	107
4.4.1.4. Tartışma ve diyalog süreçleri	108
4.4.2. Bağlam	110
4.4.2.1. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun fiziksel ve sosyal koşulları	110
4.4.2.2. Okulun idari yapısının desteği veya engelleyici yapısı	110
4.4.2.3. Sınıf ortamı ve öğrenci profili	111
4.4.2.4. Zaman, mekân ve materyal yeterliliği	112
4.4.2.5. Velilerin ve okul topluluğunun bakışı	114
4.4.2.6. Felsefi etkinliklerin bağlamsal uygulanabilirliği	114
4.4.3. İçerik	115
4.4.3.1. İçerik	115
4.4.3.2. Uyaran	116
4.4.3.3. Tabular	117
4.4.4. Deneyim ve süreç yönetimi	119
4.4.5. Ölçme ve değerlendirme süreçleri	122
4.4.6. P4C’nin amacı	124

4.4.7. P4C ve düşünme becerileri.....	126
4.4.8. Program ve müfredat entegrasyonu.....	129
4.4.8.1. Ders olarak tanımlama ve disiplinleşme.....	129
4.4.8.2. Süreklilik ve yapılandırılmış uygulamalar	131
4.4.8.3. Disiplinlerarası uygulanabilirlik ve müfredata dağılma	133
4.4.8.4. Müfredatın esnekliği ve kendi içeriğimizi belirleme.....	133
4.4.8.5. Kültürel uyum ve yerelleştirme	134
4.5. Araştırmacı Günlüklerine Ait Bulgular	136
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	141
5.1. Çocuk Temasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	141
5.2. Öğretmen Yeterlilikleri Temasına Yönelik Tartışma Ve Sonuç	144
5.3. Felsefi Anlayış ve Toplum Temasına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	147
5.4. Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	150
6. ÖNERİLER	157
6.1. Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler.....	157
6.2. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişime Yönelik Öneriler	158
6.3. Eğitim Politikaları ve Kurumsal Yapıya Yönelik Öneriler	158
KAYNAKLAR.....	160
EKLER	170
EK 1. Etik Kurulu Onayı.....	170
EK 2. Veri Toplama Araçları	171
EK 3. Araştırmacı Günlüğü Örnekleri	172
EK 4. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Örnek Bir Ders Planı	176
ÖZGEÇMİŞ	179

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Kuramcılara Ait P4C Oturumları	32
Tablo 3.1 Katılımcılara Ait Bilgiler.....	46
Tablo 4.1 Çocuk Temasına İlişkin Bulgular	74
Tablo 4.2 Öğretmen Yeterlilikleri Temasına İlişkin Bulgular	92
Tablo 4.3 Felsefi Anlayış ve Toplum Temasına İlişkin Bulgular	101
Tablo 4.4 Öğrenme Öğretme Süreçleri Temasına Yönelik Bulgular.....	135
Tablo 4.5 Araştırmacı Günlüklerine Ait Tematik Bulgular	137
Tablo 4.6 Sınıf Öğretmeni ve Felsefe Kökenli P4C Uygulayıcılarının Yaklaşımları ..	139

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “Yetkin ve Erdemli İnsan”	4
Şekil 4.1 Katılımcıların P4C Deneyimlerine Yönelik Oluşan Tema ve Alt Temalar	54



1. GİRİŞ

Son yıllarda eğitim ortamlarında düşünme eğitimi, değerler eğitimi ve öğrencilerin aktif katılımına dayalı pedagojik yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda "Çocuklar İçin Felsefe" (Philosophy for Children – P4C) yaklaşımı, çocukların eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çağdaş bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Lipman'ın öncülüğünde temellenen bu yaklaşım, çocukların yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda felsefi sorgulama yoluyla düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamaktadır (Boyacı vd. 2018).

P4C uygulamaları, çocukların yalnızca bilişsel gelişimlerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Akkocaoğlu Çayır (2015)'in yürüttüğü nitel araştırmada, çocukların kavramsal farkındalıklarının arttığı, düşünmeye yöneldikleri ve sosyal ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerinin, hem akademik başarıdan hem de birey olma süreçlerinden bağımsız düşünümeyecek kazanımlar sunduğunu göstermektedir.

P4C'nin uygulayıcı deneyimlerine dair araştırmalar, öğretmenin kolaylaştırıcı rolünün bu süreçte merkezi bir konumda olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda tartışma yönlendiricisi, düşünmeyi teşvik eden bir rehber olarak sürece dâhil olmaktadır (Tunç, 2017). Leng (2020)'de kolaylaştırıcılığı, öğrencileri daha derin ve geniş düşünmeye yönlendiren olarak tanımlamaktadır.

Bu bağlamda, felsefi etkinliklerin sınıf ortamına entegre edilmesi; tartışma ortamı, düşünsel zorluklar ve etik ikilemler aracılığıyla çocukların düşünme kapasitelerini artırma fırsatı sunmaktadır. Ancak uygulayıcı deneyimleri üzerine yapılan çalışmalar, bu sürecin her zaman ideal biçimde işlemediğini, özellikle öğretmen eğitiminin yetersiz kaldığı durumlarda tartışma kalitesinin düşebildiğini de göstermektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Avcı (2023)'nın Türkiye'de yürüttüğü nitel araştırmada da öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolü benimsemekte zorlandıkları; özellikle tartışmayı yönlendirme yerine tartışmaya alan açma ve öğrencilerin düşünce süreçlerine eşlik etme konusunda alışılmış öğretmenlik pratiklerinden uzaklaşmanın zaman aldığını ortaya koymuştur.

Türkiye'deki P4C uygulamalarına dair artan sayıda akademik çalışma, bu yaklaşımın sahadaki etkilerini ve zorluklarını anlamak adına önemli bir temel sunmaktadır. Örneğin, Budak Durmuş (2022)'un içerik analizi çalışması, Türkiye'de P4C'ye ilişkin akademik

ilginin 2010 sonrası hızla arttığını, fakat bu çalışmaların büyük kısmının kuramsal düzeyde kaldığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, doğrudan uygulayıcı deneyimlerine odaklanan nitel çalışmalar, P4C'nin eğitsel değerinin daha derinlikli biçimde anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Felsefe temelli çocuk eğitimi yaklaşımı alanyazında farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, çeşitli kaynaklarda “Çocuklarla Felsefe” (Philosophy with Children), “Çocuklar İçin Felsefe” (Philosophy for Children – P4C), “Çocukça Felsefe” ve “Çocuklarla Felsefi Sorgulama” gibi ifadelerle yer almaktadır (Gregory vd., 2017). Her bir tanımın farklı kuramsal vurguları olsa da, hepsi çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi ve felsefi diyaloga katılımlarını hedefler. “Çocuklar için felsefe” kavramı, Matthew Lipman’ın öncülüğünde 1970’li yıllarda geliştirilen ve pedagojik bir program haline getirilen yaklaşımın özgün adıdır. Lipman (2003), bu programı çocukların eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırmış ve “Philosophy for Children” (P4C) terimini kuramsallaştırarak alanyazına kazandırmıştır. Dolayısıyla bu kavram, sadece yöntemi değil, aynı zamanda belirli bir felsefi eğitim modelini de temsil etmektedir.

Bu tezde kavramsal tutarlılığı sağlamak amacıyla, yaklaşım “Çocuklar İçin Felsefe” başlığıyla ele alınacak ve uluslararası alanyazında yaygın olarak kullanılan P4C kısaltması tercih edilecektir. Türkiye’de de bu terimin daha yaygın ve kabul görür biçimde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu seçim yalnızca terminolojik değil, aynı zamanda kuramsal bir yönelimi de ifade etmektedir. “Çocuklarla Felsefe” ifadesi karşılıklı etkileşimi vurgularken, “Çocuklar İçin Felsefe” kavramı pedagojik rehberlik sorumluluğunu yetiştirmeye atfeder (Haynes, 2008; Kennedy, 2004). Bu nedenle, çalışma boyunca P4C ifadesi kullanılacaktır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin felsefi etkinlikleri nasıl anlamlandırdıkları, hangi pedagojik stratejileri tercih ettikleri ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılması hedeflenmektedir. Böylelikle, Türkiye’deki P4C uygulamalarına ilişkin teorik tartışmalar, sahadaki deneyimlerle buluşturularak anlamlı bir bütünlük oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Geleneksel bilgi aktarımına dayalı eğitim anlayışının yerini, öğrenciyi merkeze alan ve düşünme süreçlerini ön plana çıkaran yaklaşımlar almaya başlamıştır; bu dönüşüm, alanyazında yapılandırmacı ve öğrenci merkezli pedagojilerin giderek ön plana çıktığını göstermektedir. Bardakcı vd., (2018), 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilebileceği öğrenme ortamlarının “öğrenci merkezli, birlikte çalışma, ortak bilgi yapılandırma ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen” bir anlayışla kurgulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, özellikle çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen pedagojik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan P4C uygulamaları, çocukların felsefi düşünme süreçlerine katılımını teşvik ederek onların bireysel gelişimlerini, sosyal etkileşimlerini ve düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Boyacı vd., 2018).

21.yüzyılın hızla değişen toplumsal, teknolojik ve kültürel yapıları, bireylerden yalnızca bilgiye sahip olmayı değil, bu bilgiyi sorgulama, dönüştürme ve iş birliği içinde kullanabilme becerilerini de zorunlu kılmıştır (Cassidy ve Christie, 2013; Leng, 2020; Zulkifli ve Hashim, 2020). Bu bağlamda, MEB (2018), eğitim sisteminde bireylerin "öğrenme ve yenilik", "dijital okuryazarlık" ve "kariyer ve yaşam" olmak üzere üç temel başlık altında toplanan 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını hedeflemektedir. Özellikle “öğrenme ve yenilik becerileri” başlığı altında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim gibi beceriler, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde aktif ve üretken bir özne olmasını sağlar (Saavedra ve Opfer, 2012). Bu beceriler, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireyin toplumsal ve kültürel hayata katılımını da güçlendirmektedir.

Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin yalnızca akademik açıdan değil; ahlaki, entelektüel ve toplumsal boyutlarda da gelişimini esas alan “Bütüncül Eğitim Yaklaşımı”nı benimsemekte ve bu doğrultuda “*Yetkin ve Erdemli İnsan*” profili hedeflemektedir. Bu öğrenci profili içinde birey, sorgulayan, düşünen, gerekçeli fikir üretebilen, şüpheli, meraklı ve iş birliğine açık özellikleriyle tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Bu beklentiler, P4C pedagojisinin temel ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir. P4C, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme, dikkatli dinleme, gerekçelendirme ve topluluk içinde düşünce üretme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Daniel ve Auriac, 2011). Ventista (2019), P4C uygulamalarının öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra

duyuşsal ve sosyal alanlarda da olumlu etkiler yarattığını belirtmekte; Zulkifli ve Hashim (2020) ise P4C'nin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki anlamlı katkılarını deneysel verilerle ortaya koymaktadır. Ancak Türkiye'de yapılan araştırmalar, P4C'nin bu potansiyeline karşın eğitim sisteminde sistematik biçimde yer bulamadığını ve öğretmenlerin uygulama süreçlerinde yöntemsel belirsizlikler yaşadığını göstermektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2023; Budak Durmuş, 2022). Dolayısıyla problem, Maarif Modeli'nin öngördüğü sorgulayan, düşünen ve erdemli birey profiline ulaşılmasında, bu profile uygun pedagojik yaklaşımların yaygınlaştırılmasına ve yapısal olarak eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik yeterli kurumsal yönlendirmenin bulunmamasıdır.



Şekil 1.1 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “Yetkin ve Erdemli İnsan”

Not. Görsel MEB (2024)’ten alınmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe etkinlikleri, eğitimde birey merkezli ve sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefleyen modern bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Matthew Lipman’ın öncülüğünde geliştirilen bu model, çocukların düşüncelerini

yapılandırmalarına, kavramlar arası ilişkiler kurmalarına ve etik, ontolojik, epistemolojik sorular üzerine düşüncelerine olanak sağlar (Lipman, 2003; Murris, 2000). Özellikle “soruşturan topluluk” yapısıyla dikkat çeken bu yaklaşımda öğretmen, bilgi aktarıcısı değil, kolaylaştırıcı rolüyle çocukların felsefi düşünme süreçlerine rehberlik eder (Boyacı vd., 2018). Bu yönüyle P4C yaklaşımı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde hedeflenen yetkin ve erdemli birey yetiştirme amacına hizmet edebilecek nitelikte çağdaş bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de “Çocuklar İçin Felsefe” (P4C) yaklaşımına yönelik ilgi belirgin şekilde artmış ve bu doğrultuda okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Avcı vd., 2021). Bu artış, öğretmenlerin P4C süreçlerine ilişkin algı, tutum ve deneyimlerinin araştırılmasını önemli bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Budak Durmuş (2022), Türkiye’de P4C’ye yönelik akademik ilginin giderek arttığını, ancak uygulayıcı deneyimlerini merkeze alan çalışmalarda hâlâ önemli bir boşluk bulunduğunu vurgulamaktadır. Yapılan içerik analizi çalışmaları, alanyazındaki tez ve makalelerin büyük oranda kuramsal ya da derleme nitelikli olduğunu; buna karşılık, uygulama temelli ve sahaya dair derinlikli bilgi sunan nitel araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, P4C’nin sahadaki gerçekliğini anlamayı güçleştirmekte ve daha planlı, yöntemsel olarak güçlü araştırmalara duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yapılan P4C çalışmalarının önemli bir kısmı okul öncesi düzeyde yoğunlaşmakta, ilkokul düzeyinde yapılan çalışmalar ise oldukça sınırlı kalmaktadır (Budak Durmuş, 2022). Ayrıca mevcut uygulamaların büyük çoğunluğu, belirli bir ders bağlamından bağımsız olarak yürütülmektedir. Oysa Türkçe ve sosyal bilgiler gibi derslerin çocukların düşünme becerilerini geliştirme açısından felsefi sorgulamaya son derece elverişli içeriklere sahip olduğu bilinmektedir (Tepe, 2013). Bu derslerle ilişkilendirilmiş P4C uygulamalarının sayıca az olması, yöntemin eğitim sistemi içerisinde bütüncül ve sürdürülebilir biçimde yer bulmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. Bu bağlamda, P4C’nin disiplinler arası biçimde ders içerikleriyle bütünleştirilmesine yönelik uygulamalara ve araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu ihtiyaçla birlikte, öğretmenlerin P4C süreçlerine dair deneyimlerini konu alan nitel çalışmalara da alanyazında sınırlı ölçüde rastlanmaktadır. Oysa uygulayıcı deneyimleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşım biçimlerini, çocuklarla kurdukları etkileşimleri ve öğrenme ortamını yapılandırma süreçlerini doğrudan etkilemektedir (McCall, 2017; Murris, 2000). Uygulayıcıların deneyimlerinin ortaya konması; hem P4C

uygulamalarının niteliğini artırmak hem de çocukların düşünsel gelişimini destekleyecek sürdürülebilir öğretim modelleri geliştirmek açısından önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, bu deneyimlerin farklı sosyo-kültürel, coğrafi ve kurumsal bağlamlarda nasıl farklılaştığını ortaya koymak, P4C pedagojisinin esnekliğini ve potansiyelini daha iyi anlamaya katkı sunacaktır.

P4C yaklaşımı yalnızca öğrenciye değil, öğretmene de entelektüel ve pedagojik bir dönüşüm sorumluluğu yüklemektedir. Bu yöntem, öğretmeni geleneksel bilgi aktarıcısı konumundan çıkarıp, düşünmeyi kolaylaştıran bir rehber ve sorgulama sürecinin parçası hâline getirir (Kennedy, 2004; Lipman, 2003). Bu bağlamda, öğretmenin sahip olduğu pedagojik, felsefi ve sosyal beceriler; uygulamanın başarısını belirleyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Kennedy (1999), etkili bir P4C uygulamasının öğretmenin felsefi donanımı, sınıf yönetim becerisi ve çocukların düşüncelerine yönelik duyarlılığıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye’deki araştırmalar ise öğretmenlerin bu kolaylaştırıcı rolü tam olarak benimseyemediğini, uygulama sırasında yöntemsel belirsizlikler yaşandığını ve öğretmen eğitiminin bu eksiklikleri gidermede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2023; Budak Durmuş, 2022; Kabil ve Kutluca, 2023).

Avcı (2023), çalışmasında, öğretmenlerin P4C oturumlarında materyal eksikliği, kuramsal donanım yetersizliği ve pedagojik rehberlik sorunları nedeniyle özgüven kaybı yaşadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Opak (2022), öğretmenlerin P4C eğitimi sonrasında düşünme biçimlerinde değişim gözlemlendiğini ancak bu eğitimin yaygınlaştırılmadığını belirtmektedir. Lafcı-Tor (2023), uygulamaların öğretmene bağımlı bir yapı gösterdiğini ve öğretmenin bilgi düzeyinin doğrudan uygulamanın kalitesini belirlediğini savunmaktadır. Cassidy ve Christie (2013), öğretmenin yalnızca teknik değil; felsefi ve etik bir yaklaşımla donatılması gerektiğini ifade ederken, Biesta (2011) ise felsefi eğitimin araçsallaşmasını önlemek için öğretmenin entelektüel duyarlılığının geliştirilmesini önermektedir.

Nitekim, öğretmenlerin bu pedagojik rolü sürdürülebilir biçimde üstlenebilmesi için kısa süreli hizmet içi eğitimlerin ötesinde, sistematik, reflektif ve uzun soluklu programlarla desteklenmeleri gerektiği açıktır (Lyle ve Thomas-Williams, 2012; Millett ve Tapper, 2012). Ancak Türkiye’deki mevcut araştırmalar, öğretmenlerin bu tür bütünlüklü bir eğitime sahip olmadan uygulamaya geçtiklerini ve bu durumun yöntemin felsefi niteliğini zayıflattığını göstermektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2023; Koyuncu, 2020).

Öte yandan, Değirmenci Toraman ve Kılıç (2024)'ın Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe alanında yaptığı güncel bibliyometrik analiz, alanyazında deneyim temelli araştırmaların azlığını açıkça ortaya koymakta ve bu alanda yürütülecek uygulayıcı temelli çalışmaların önemine dikkat çekmektedir. Söz konusu araştırma, düşünme becerilerini geliştiren uygulamalara, olgubilim gibi nitel desenlere ve ders içerikleriyle entegre P4C yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Tüm bu bulgular doğrultusunda bu araştırmanın temel problemi; Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarını yürüten eğitimcilerin bu sürece ilişkin deneyimlerinin ne olduğu ve bu deneyimlerin uygulamaya etkilerinin nasıl şekillendiğidir. Araştırma, uygulayıcıların süreçte karşılaştıkları zorlukları, aldıkları pedagojik kararları ve çocuklarla etkileşim biçimlerini nitel bir yaklaşımla inceleyerek, ilkokul düzeyinde ders içerikleriyle bütünleştirilmiş P4C uygulamalarının niteliğine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Böylece hem sahaya yönelik uygulama örnekleri artırılabilecek hem de yöntemin eğitim sisteminde daha sürdürülebilir biçimde yer edinmesi desteklenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul düzeyinde P4C uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymaktır.

Alt Amaçlar:

1. Öğretmenler P4C yaklaşımını nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadır?
2. P4C uygulamalarının çocukların düşünme becerilerinin gelişimine etkilerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler, P4C uygulamalarının öğrenciler üzerindeki bilişsel, duygusal ve sosyal etkilerine yönelik deneyimleri nelerdir?
4. P4C oturumlarını planlarken, yürütürken ve değerlendirirken öğretmenler hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
5. Uygulayıcılar, P4C süreçlerinde hangi zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorluklara nasıl çözüm yolları geliştirmektedir?
6. P4C yaklaşımı, ilkokul ders içerikleriyle nasıl ilişkilendirilmekte ve derslerle bütünleştirilmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın gerektirdiği birey profili, yalnızca bilgiye erişebilen değil; aynı zamanda bilgiyi sorgulayan, çok yönlü düşünebilen, gerekçeli çıkarımlar yapabilen ve düşüncelerini topluluk içinde paylaşabilen bireylerdir (Saavedra ve Opfer, 2012; Zulkifli ve Hashim, 2020). Bu bağlamda, çocukların eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünme becerilerini destekleyen pedagojik yaklaşımlara olan ihtiyaç artmakta; bu ihtiyaç, yalnızca eğitim sisteminin değil, aynı zamanda toplumsal yapının da dönüşümüne hizmet etmektedir. P4C yaklaşımı, bu gereksinimi karşılayan, entelektüel derinliği olan, çocuk merkezli bir öğrenme süreci sunmakta ve öğrencilerin düşünce becerilerinin çok boyutlu gelişimini desteklemektedir (Cassidy ve Christie, 2013; Ghaedi vd., 2015; Lipman, 2003; Trickey ve Topping, 2004).

P4C, yalnızca bilişsel becerileri değil, aynı zamanda sosyal-duygusal yeterlilikleri ve demokratik yaşam becerilerini de kapsayan bütüncül bir gelişim imkânı sunmaktadır (Biesta, 2011; McCall, 2017; Yüceer ve Keskin, 2023). Nitekim Türkiye’de gerçekleştirilen güncel çalışmalar da P4C uygulamalarının öğrencilerde düşünsel derinlik, öz güven, empati, kendini ifade etme ve dinleme becerileri gibi çok boyutlu kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır (Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Kefeli vd., 2021; Türksoy, 2020). Bu çerçevede, P4C uygulayıcılarının sınıf içindeki deneyimlerini ve pedagojik tutumlarını anlamak, yöntemin eğitsel değerini kavramada kritik bir öneme sahiptir.

Son yıllarda Türkiye’de de P4C yaklaşımına yönelik ilgi artmış; gerek akademik yayınlar gerekse sahadaki uygulamalar önemli bir ivme kazanmıştır (Avcı vd., 2021; Boyraz, 2020; Kefeli vd., 2021). Boyraz (2024)’ın çalışması, Türkiye’deki ilkökul öğretim programlarının P4C ilkeleriyle örtüştüğünü, bu nedenle P4C’nin ders içeriklerine bütünleştirilmesinin yapısal olarak mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, ilkökul müfredatında P4C yaklaşımının sürdürülebilir şekilde yer alması için hem içeriksel hem de politik düzeyde güçlü bir zemin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu zemin üzerindeki uygulama deneyimlerinin nitelikli biçimde incelenmesi, bir gereklilik olarak görülmüştür.

Öğretmenlerin P4C uygulama süreçlerinde edindikleri deneyimler, yalnızca bireysel farkındalıkları yansıtmakla kalmaz; aynı zamanda yöntemsel esneklik, sınıf içi etkileşim, öğrenme ortamının yapısı ve felsefi tartışma kültürünün inşası gibi birçok değişken

üzerinde belirleyici bir rol oynar (Kennedy, 2004; Millett ve Tapper, 2012; Opak, 2022). Bu nedenle öğretmen deneyimlerinin sistematik biçimde incelenmesi, sadece uygulamanın niteliğini değil, aynı zamanda öğretmen eğitimi politikalarını da dönüştürecek potansiyele sahiptir (Avcı, 2023; Kabil ve Kutluca, 2023; Lyle ve Thomas-Williams, 2012). Özellikle öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçleri, sınıf içi rehberlik yaklaşımları ve çocuklarla kurdukları diyalog biçimleri, P4C pedagojisinin sahadaki gerçekliğini anlamaya dönük değerli bir veri kaynağıdır.

Bu bağlamda yürütülen araştırmalar, öğretmenlerin yalnızca felsefi bilgiyle değil; aynı zamanda topluluk içinde düşünce yürütme, soruşturma başlatma, çocuğun fikrine açık ve eleştirel bir mesafeden yaklaşma gibi bir dizi pedagojik yetkinliğe sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (Biesta, 2011; Cassidy ve Christie, 2013; Kennedy, 1999). Nitekim P4C uygulamalarında öğretmenin rolü, yöntemin uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini belirleyen başat unsurlardan biridir. Bu nedenle öğretmen deneyimlerini merkeze alan araştırmalar, yöntemin teorik çerçevesini sahadaki gerçeklikle buluşturarak P4C pedagojisinin eğitim politikalarıyla daha uyumlu hâle getirilmesine olanak sunar (Akkocaoğlu Çayır, 2023; Avcı, 2023).

Araştırmanın bir diğer önemi ise, P4C pedagojisinin sınıf içi uygulamalar yoluyla öğrencilerde ne tür etkiler doğurduğunun, uygulayıcı gözlemleri üzerinden analiz edilmesine olanak sağlamasıdır. Öğrencilerin felsefi oturumlara katılım düzeyleri, sergiledikleri düşünme biçimleri ve öğrenme süreçlerine yönelik eğilimleri, öğretmen gözlemleriyle bütünleştğinde daha nitelikli şekilde değerlendirilebilmektedir (Boyacı vd., 2018; Murriss, 2000). Bu bağlamda, araştırmanın sunduğu bulgular hem P4C'nin öğrenci gelişimine katkılarını göstermekte hem de uygulayıcıların deneyimleri aracılığıyla bu katkıların nasıl ortaya çıktığını somutlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma yalnızca bir öğretmen deneyimi betimlemesi sunmakla kalmayacak; aynı zamanda P4C'nin bir eğitim felsefesi, bir öğretmen duruşu ve bir sorgulama kültürü olarak nasıl içselleştirildiğine ilişkin özgün ve derinlemesine bir anlayış geliştirmeye katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışma, hem öğretmen eğitimi süreçlerine hem de eğitim politikalarına yönelik somut ve sahaya dayalı öneriler geliştirme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, Türkiye'deki P4C uygulamalarının kültürel, pedagojik ve kurumsal bağlamlardaki yansımalarını bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyarak, alanyazına nitelikli ve uygulama temelli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları:

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle yürütülmüş olup, yalnızca P4C uygulamaları yapmış öğretmenlerin deneyimlerini anlamaya odaklanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen sayısının sınırlı olması ve katılımcıların farklı mesleki geçmişlere (örneğin sınıf öğretmeni ya da felsefe) sahip olmaları, elde edilen verilerin çeşitliliğini artırmakla birlikte, örneklemin homojen olmaması bakımından sınırlılık da oluşturabilir. Son olarak, araştırmanın bulguları, katılımcıların görüşmeler ve araştırmacı günlüğü ile sınırlıdır; zaman içinde gelişebilecek deneyim değişimleri bu çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

1.5. Terimlerin tanımı

- **Çocuklar İçin Felsefe (P4C):** Bu çalışma kapsamında P4C, çocukların yaşantılarına dair sorular üretmelerine, düşüncelerini gerekçelendirmelerine ve sorgulayıcı topluluk içinde anlamlı diyaloglar yoluyla düşünsel gelişimlerini sürdürmelerine olanak sağlayan, katılımcı ve demokratik bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Haynes, 2002; Murris, 2008; Splitter ve Sharp, 1995).
- **Kolaylaştırıcı:** P4C oturumlarında öğretmen, geleneksel bilgi aktarımı rolünden çıkarak öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyen bir rehber konumuna geçer. Kolaylaştırıcı, öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme alanı tanır, düşünceler arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olur ve felsefî tartışmaları yönetir (McCall, 2013). Bu rol, öğrencilerin düşünsel gelişimini teşvik ederken aynı zamanda özerk ve reflektif bireyler olmalarına katkı sağlar.
- **Soruşturan Topluluk:** Soruşturan Topluluk, katılımcıların ortak bir sorun ya da kavram etrafında birlikte düşündüğü, sorguladığı ve tartıştığı demokratik bir öğrenme topluluğudur. Bu topluluk ortamı, bireylerin fikirlerini güvenle paylaşabildikleri, karşılıklı saygı ve düşünsel açıklığın teşvik edildiği bir atmosfer yaratır (Lipman, 2003).
- **Felsefî Sorgulama:** Felsefî sorgulama; kavramlar, değerler ve inançlar üzerine derinlemesine düşünmeyi, bu düşünceler üzerine şüphe duymayı ve anlamlı sorular sormayı içeren sistematik bir düşünme biçimidir. Bu sorgulama biçimi, çocukların merak ve şüphe duygularını beslerken onları düşünme ve değerlendirme süreçlerinde aktif hale getirir (Haynes, 2002).

- **Felsefi Diyalog:** Felsefi diyalog, bireylerin birlikte düşündükleri, anlamlı sorular sordukları ve görüşlerini tartıştıkları yapıcı bir iletişim biçimidir. Bu diyalog süreci, çocukların hem kendi fikirlerini geliştirmesine hem de başkalarının fikirlerini değerlendirmesine olanak tanır (Smith, 2011).
- **Felsefi Uyarın:** P4C oturumlarında kullanılan felsefi uyarınlar; hikâye, resim, şiir ya da kısa filmler gibi çocukların ilgisini çekecek materyallerden oluşur. Bu uyarınlar, tartışmayı başlatmak ve çocukların düşünme sürecine dâhil olmalarını sağlamak için kullanılır (Boyraz, 2022).
- **Felsefi Oturum:** Felsefi oturum, P4C yaklaşımıyla yürütölen, çocukların birlikte tartıştığı, düşündüğü ve sorguladığı yapılandırılmış etkinliklerdir. Bu oturumlar, bir kolaylaştırıcının rehberliğinde yürütölür ve felsefi uyarınla başlar. Amaç, çocukların anlamlı sorular üretmesini, düşüncelerini savunmasını ve başkalarının fikirlerini değerlendirmesini sağlamaktır (McCall, 2013).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Felsefenin Eğitime Yansıması: Tarihsel ve Kuramsal Bir Bakış

Felsefe, insanın evreni, toplumu ve kendisini anlama çabası olarak tarih boyunca eğitimin temelini oluşturmuştur. Antik Yunan'dan bu yana eğitim, yalnızca bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda bireyin düşünsel gelişimini hedefleyen bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Sokrates'in diyalojik yöntemi, Platon'un ideal devlet anlayışı ve Aristoteles'in erdem etiği, eğitimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda etik temellere dayanan bir süreç olduğunu ortaya koyar (Plato, 1992; Aristotle, 2014). Antik Yunan'daki bu felsefi miras, eğitim sürecini sadece teknik değil, aynı zamanda etik ve ontolojik bir mesele haline getirmişti.

Orta Çağ boyunca felsefe ve eğitim, dinin etkisi altında şekillenirken, skolastik düşünce eğitimi dogmatik bir çizgiye yönlendirmiştir. Ancak Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde birey merkezli eğitim anlayışı yeniden gündeme gelmiştir. Bu dönüşüm, Kant gibi düşünürlerin "eğitim insanı insan yapan faaliyettir" anlayışına dayalı pedagojik yaklaşımlarıyla belirginleşmiştir. Kant, felsefenin öğretilmesinden ziyade "felsefe yapmanın" öğretilebileceğini ifade etmiştir (Erdoğan, 2018).

Modern döneme gelindiğinde John Dewey, eğitimin yalnızca bireyin bilgi edinmesini değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün bir aracı olmasını savunarak "demokratik eğitim" anlayışını geliştirmiştir. Dewey'e göre eğitim, yaşamla iç içe, deneyime dayalı ve sorgulamaya açık bir süreçtir. Bu anlayış çerçevesinde bireyin düşünsel gelişimi, yalnızca öğretmenin anlattığını pasif biçimde almakla değil; öğrencinin aktif katılımı ve deneyimsel etkileşimle mümkündür (Taşdelen, 2017). Bu yönüyle Dewey'in düşünceleri, eğitimi pragmatist bir yaklaşımla yeniden yorumlamış ve öğrenmeyi bireysel deneyimle harmanlayan bir model önermiştir.

Bu anlayışın somutlaştığı en önemli örneklerden biri, Dewey'in Chicago Üniversitesi bünyesinde kurduğu Laboratuvar Okulu'dur. Bu okulda öğrenciler, sosyal sorunları tartışarak ve kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme süreçlerini inşa etmişlerdir (Aktaş ve Bülbül, 2016). Bu model, 20. yüzyılda çocuk merkezli eğitimin temel taşlarından biri olmuş, öğrenmenin ezberden çok anlam kurmaya ve katılıma dayalı olması gerektiğini göstermiştir.

Dewey'in bu eğitim anlayışından etkilenen Matthew Lipman, 1970'li yıllarda "Çocuklar İçin Felsefe" hareketini başlatmıştır. Lipman, çocukların yalnızca bilgiye ulaşan bireyler değil, aynı zamanda düşünen, sorgulayan ve gerekçelendiren bireyler olarak yetiştirmeleri gerektiğini vurgular." *Philosophy in the Classroom*" adlı eserinde, çocukların mantık yürütme, kavramsal analiz ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla felsefi tartışmaların nasıl yapılandırılması gerektiğine dair yöntemsel bir çerçeve sunmuştur (Lipman, 2003; Lipman vd., 2023).

Lipman ve Ann Margaret Sharp, bu yaklaşımı geliştirerek, çocukların kendi yaşam deneyimlerinden hareketle etik, toplumsal ve bireysel sorunlar üzerine düşünce üretebileceğini savunmuştur. Ona göre felsefe, yalnızca bir bilgi aktarımı değil, çocuklar için anlamlı bir yaşam pratiğidir. Bu yönüyle P4C, Sokratik geleneği çocuklara uyarlayan bir pedagojik yöntem olarak öne çıkmaktadır (Kefeli vd., 2021).

Benzer bir çocuk merkezli anlayış Maria Montessori'nin pedagojisinde de görülür. Montessori, çocuğu "aktif öğrenen" olarak tanımlar ve bireysel farklılıklara saygı çerçevesinde yapılandırılmış özgür bir öğrenme ortamı önerir. Montessori'ye göre çocuklar, ilgilerine göre materyal seçerek ve özgürce hareket ederek öğrenme süreçlerini içselleştirirler. Bu süreçte içsel motivasyon, bireysel potansiyelin gelişimi ve bağımsızlık esastır (Özkan, 2020). Bu yaklaşım, P4C'nin öğrenci merkezli, katılımcı ve anlam arayışına dayalı doğasıyla örtüşmektedir.

Ortak noktada buluşan bu üç yaklaşım; Dewey'in demokratik ve deneyim temelli eğitimi, Lipman'ın felsefi sorgulama pedagojisi ve Montessori'nin bireysel gelişim odaklı sistemi eğitimde otoriter modeller yerine çocuğu merkeze alan, düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir anlayışa işaret etmektedir (Taşdelen, 2017; Özkan, 2020; Kefeli vd., 2021). Günümüzde P4C yaklaşımı, UNESCO'nun da desteklediği gibi, erken yaşlarda eleştirel düşünme, empati ve etik duyarlılık gibi becerilerin kazandırılmasında temel bir yöntem olarak görülmektedir (UNESCO, 2022). Bu doğrultuda, P4C yalnızca bir eğitim yöntemi değil, aynı zamanda çocuğun düşünsel ve ahlaki gelişimini destekleyen bir eğitim felsefesi olarak da değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, Antik Yunan'dan günümüze eğitim ile felsefe arasındaki ilişki sürekli bir etkileşim içerisinde gelişmiş ve dönüşmüştür. Günümüzün karmaşık ve hızla değişen dünyasında, bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmaları değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulayan, eleştiren ve dönüştürebilen bir zihinsel altyapıya sahip olmaları

gerekmektedir. Bu bağlamda felsefi düşünme, bireylerin hem akademik hem de yaşam becerilerini anlamlı biçimde geliştirebilecek temel bir araç olarak eğitim sistemlerinin merkezinde yer almalıdır (Ulubey ve Alparslan, 2022).

2.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı: Kuramsal Temeller

Çocuklar için felsefe, 20. yüzyılın son çeyreğinde Matthew Lipman tarafından geliştirilen, çocukların düşünme becerilerini ve entelektüel duyarlılıklarını erken yaşlardan itibaren desteklemeyi amaçlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Haynes (2002) ise “Çocuklar İçin Felsefe, çocukların yaşadıkları dünyayı sorgulamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olan, katılımcı ve demokratik bir öğrenme sürecidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Bu model, çocukların doğal meraklarıyla bütünleşen felsefi sorgulama süreçlerine dayalıdır. Lipman’a göre felsefi düşünme, sadece yetişkinlere özgü değildir; çocuklar da düşünmeye, sorgulamaya ve anlam üretmeye yatkındırlar (Lipman, 2003; Matthews, 1994). P4C'nin kuramsal temellerinden ilki, John Dewey'in deneyimsel öğrenme anlayışıdır. Dewey, öğrenmenin bireyin yaşantılarıyla şekillendiğini, okulun ise yaşamın kendisi olduğunu savunur. Bu bağlamda P4C, öğrenmenin etkin katılımı ile gerçekleştiği, çocukların düşüncelerini tartışma ortamında geliştirdikleri bir modeldir (Haynes, 2008; Gregory vd., 2017). Lipman'ın geliştirdiği "soruşturan topluluk" (community of inquiry) modeli, P4C'nin merkezinde yer alır. Bu model, katılımcıların bir araya gelerek düşüncelerini paylaştığı, sorguladığı ve birbirinden öğrenerek anlam üretmeye çalıştığı bir öğrenme ortamı oluşturur. Topluluğun amacı doğru cevabı bulmaktan ziyade, düşünme sürecinin kendisidir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011)

Soruşturan topluluk yapısı, katılımcıların fikirlerini yargılanmadan ifade edebileceği demokratik bir ortam yaratır. Lipman'a göre bu tür ortamlar, ilerici ve katılımcı demokrasilerin temelini oluşturur. Çocukların bu tür ortamlarda fikirlerini geliştirmesi, onların hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerine katkı sunar (Haynes, 2008; Lipman, 1988). P4C'nin uygulama süreçlerinde öğretmenin rolü kolaylaştırıcıdır. Öğretmen, tartışmaları yönlendirmez; bunun yerine öğrencilerin düşünmelerini teşvik eden açık uçlu sorular sorar. Bu bağlamda öğretmen, bilgiyi aktaran değil, sorgulamayı teşvik eden bir rehber konumundadır (Wartenberg, 2009). Kuramsal olarak P4C, yalnızca eleştirel düşünme değil; yaratıcı, özenli ve iş birlikli düşünme becerilerini de geliştirmeyi hedefler. Bu beceriler, Lipman (2003), tarafından P4C'nin temel düşünme türleri olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme, kanıta dayalı sorgulama; yaratıcı düşünme, yenilikçi

ve alternatif bakış açıları geliştirme; özenli düşünme ise etik duyarlılıkla ilişkili bir düşünme biçimidir.

Öğrencilerin felsefi diyaloga katılımını sağlamak amacıyla metinler, çizgi filmler, şiirler ve hikâyeler gibi çeşitli “felsefi uyaranlar” kullanılır. Bu materyaller çocukların ilgisini çeker ve onları felsefi düşünmeye yönlendirir (Boyacı vd. 2018; Taş, 2017). Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun şekilde yapılandırılan P4C oturumları, onların düşünme süreçlerini yapılandırarak mantıksal tutarlılık, gerekçelendirme ve karşılaştırma becerilerini geliştirir. Özellikle erken çocukluk döneminde P4C, düşünme becerilerinin kalıcı biçimde kazanılmasına katkı sunar (Avcı vd., 2021; McCall, 2017). Türkiye’de yapılan uygulamalarda öğretmenlerin P4C yaklaşımına yönelik olumlu geri bildirimlerde bulunduğu, öğrencilerin ise soru sorma, farklı bakış açıları geliştirme ve iletişim kurma becerilerinde ilerleme kaydettiği görülmektedir. Bu sonuçlar, P4C'nin kültürel bağlamlarda etkili bir şekilde uyarlanabilir olduğunu göstermektedir.

2.3. Çocuklar İçin Felsefe Uygulamaları ve İlkokul İlişkisi

Türkiye’de ilkokul müfredatı, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanlarda çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir yapıdadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmelerinin yanı sıra toplumsal hayata uyum sağlayabilecek, problem çözme yetkinliğine sahip, sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2018). Müfredatta yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş ve öğrenci merkezli, deneyim temelli öğrenmeye dayalı bir yapı kurulmuştur. Özellikle Hayat Bilgisi ve Türkçe gibi derslerde öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurarak eleştirel düşünme, iletişim ve empati becerilerinin gelişmesi desteklenmektedir (Sönmez ve Demirel, 2021).

2024 yılında tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte ilkokul öğretim programı daha bütüncül ve değer temelli bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu model, “erdem-beceri-bilgi” temelli bir yaklaşım önererek, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra etik gelişimlerini de önceleyen bir yapıyı esas alır (MEB, 2024). Böylece öğrencilere erken yaşlardan itibaren felsefi kavramlarla tanışma ve bu kavramları yaşam bağlamında sorgulama imkânı tanınır. Değerler eğitimi, ders kazanımlarıyla daha sıkı bütünleştirilmiş; sorgulayıcı ve diyalogik öğrenme süreçleri teşvik edilmiştir (Akpınar vd., 2024).

Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamaları, ilkokul düzeyinde öğrencilerin düşünsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir pedagojik yaklaşımdır. P4C, yalnızca bilgi aktarımına değil; çocukların merak etme, sorgulama, gerekçelendirme ve anlam kurma gibi üst düzey bilişsel süreçlerine odaklanır (Özkan, 2020; Tekkalan, 2023). Araştırmalar, P4C'nin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve etik gelişim açısından da olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Alzahrani ve Almutairi, 2023; Daniel ve Auriac, 2011). Öğretmenin kolaylaştırıcı rol üstlendiği felsefi diyaloga dayalı bu yöntem, çocukların yaratıcı düşünme, aktif dinleme ve empati gibi becerilerini geliştirir (Öcal ve Aybek, 2023; Tozduman Yaralı, 2023).

P4C'nin ilkokul müfredatıyla örtüşen yapısı, Türkiye'deki uygulamalar açısından güçlü bir potansiyel sunmaktadır. Boyraz (2024), ilkokul derslerinin içerik ve beceri temelli hedeflerinin P4C ile büyük ölçüde örtüştüğünü; Türkçe, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri gibi derslerin, çocukların eleştirel ve değer temelli düşünme becerilerini geliştirmek için uygun zemin sunduğunu ifade etmektedir. Ancak bu potansiyelin etkin biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçlerde P4C yaklaşımına yönelik nitelikli eğitim almaları önemlidir. Kısa süreli ve yüzeysel eğitimlerin aksine, sürdürülebilir ve derinlemesine öğretmen yetiştirme programlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Boyraz, 2024).

Sonuç olarak, P4C uygulamaları yalnızca bireysel gelişimi değil, demokratik katılımı ve toplumsal bilinçlenmeyi de destekleyen bir yapı sunmaktadır. Siddiqui vd., (2017), bu yaklaşımın sosyal-duygusal yeterlilikleri ve ahlaki gelişimi artırdığını belirtirken; Vansieleghe ve Kennedy (2011) ise P4C'nin demokratik yurttaşlık becerilerini güçlendirdiğini savunmaktadır. Polat (2023) da edebi eserlerin P4C kapsamında yorumlanmasının, çocukların hem hayal gücünü hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ilkokul müfredatında P4C'ye daha fazla yer verilmesi; çocukların yalnızca düşünen bireyler değil, aynı zamanda topluma duyarlı, saygılı ve sorumluluk sahibi yurttaşlar olarak yetişmelerini sağlayacak önemli bir adım olacaktır.

2.4. Çocuklar İçin Felsefe ve Eğitim Programlarımızdaki yeri

Türkiye’deki eğitim programları, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda çok yönlü gelişimini merkeze alan ve aynı zamanda toplumsal değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir anlayış üzerine inşa edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan öğretim programları, yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alarak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını, anlam kurma süreçlerini ve bilgiyi yeniden yapılandırma becerilerini önceliklendirmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda ders içerikleri, öğrencinin yaşantısından hareketle düzenlenmiş; beceri, değer ve anlamlı öğrenme ekseninde şekillenmiştir (Sönmez ve Demirel, 2021). Eğitim programlarının bu yapısı, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla uyumlu bir zemin sunmakta ve felsefî düşünmeyi teşvik eden uygulamalara açık bir çerçeve oluşturmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, mevcut programların üzerine inşa edilen ve “erdem-beceri-bilgi” dengesini esas alan bütüncül bir eğitim modelidir (MEB, 2024). Bu model, adalet, merhamet, dayanışma gibi evrensel değerleri akademik içerikle bütünleştirmeyi amaçlamakta ve öğrenen merkezli, esnek ve modüler bir yapı sunmaktadır. Akpınar vd., (2024)’nin değerlendirmelerine göre, modelin esnek öğrenme modülleri, eleştirel düşünmeyi ve değer temelli eğitimi destekleyen niteliktedir. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çocukların sorgulama ve düşünme süreçlerini merkeze alan P4C yaklaşımıyla pedagojik ve felsefî düzeyde anlamlı bir örtüşme göstermektedir.

P4C uygulamaları, çocuklara adalet, doğruluk, bilgi, güzellik gibi temel felsefî kavramlar üzerine düşünme, tartışma ve sorgulama fırsatları sunarak onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemektedir (Çelebi vd., 2022; Özkan, 2020). Lipman’ın kuramsal çerçevesi, düşünme becerileri ile sosyal etkileşim arasında güçlü bir ilişki kurmakta; P4C’nin çocuklara eleştirel, yaratıcı ve empatik düşünme yollarını kazandırdığını savunmaktadır. Bu doğrultuda çocuklar, P4C etkinlikleri aracılığıyla fikirlerini temellendirmeyi, akranlarıyla iş birliği içinde düşünmeyi ve farklı görüşleri saygı çerçevesinde değerlendirmeyi öğrenmektedirler.

Türkiye’deki ilkökul müfredatları, P4C yaklaşımı için uygun bir zemin sunmaktadır. Özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi derslerdeki kazanımlar, P4C’nin düşünme ve değer odaklı hedefleriyle yapısal bir uyum içerisindedir (Boyras, 2024). Akdemir ve Şaban (2020), değerler eğitiminin çocukların toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmedeki rolünü vurgularken; Candemir vd., (2022),

öğretmenin felsefi rehberlik rolünün önemini ortaya koymaktadır. Aydın (2023) ise P4C'nin hayal gücü eğitimiyle olan ilişkisine dikkat çekerek, ilkökul müfredatının bu bağlamda yeniden yapılandırılabilceğini öne sürmektedir. Bu bulgular, P4C'nin Türkiye eğitim sistemine etkili biçimde entegre edilebileceğini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin disiplinler arası ve kazanım temelli yapısı, P4C'nin tartışma, sorgulama ve eleştirel düşünmeye dayalı pedagojisiyle bütünleştirilebilecek niteliktedir. Modelin merkezinde yer alan zihinsel, duygusal, ahlaki ve sosyal gelişim alanları; P4C'nin bütüncül eğitim anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir. Eleştirel düşünme, vicdan eğitimi, empati ve değer merkezli öğrenme gibi hedefler, her iki yaklaşımın kesişim kümesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, P4C'nin Maarif Modeli ile eşgüdümlü biçimde ilkökullarda uygulanması, yalnızca felsefi düşüncenin kurumsallaşmasına değil; aynı zamanda çocukların anlamlı, katılımcı ve derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamasına da katkı sunacaktır.

2.5. Çocuklar İçin Felsefe ve Çocuk

Çocukluk dönemi, merak, hayret, sorgulama ve anlam arayışı gibi felsefenin temel yönelimlerinin doğuştan gözlemlenebildiği bir gelişimsel evredir (Lipman, 2003). Nitekim çocuklar, gündelik olaylara yönelik bitmek bilmeyen “neden?” sorularıyla, sorgulayıcı bir düşünce pratiği geliştirir ve bu yönüyle filozoflara benzer bilişsel eğilimler sergiler (Kennedy, 2004). Bu bağlamda oyun, çocuğun düşünsel gelişimini besleyen bir ortam olarak P4C'nin yapısal bileşenleriyle doğrudan örtüşür (Haynes ve Murriss, 2012). Lipman'ın (2003) geliştirdiği P4C modeli, çocukların bu oyunsu ve merak temelli doğasını felsefi sorgulama ekseninde yapılandırarak sistemli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İlkökul çağındaki çocuklar, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler dönemine girmekte; bu süreçte mantıksal düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve farklı perspektifleri anlama gibi becerileri kazanmaktadır (Piaget, 1933). Bu gelişimsel yeterlilikler, çocukların yalnızca düşünsel değil, aynı zamanda sosyal etkileşim temelli felsefi diyaloglara katılımı açısından da uygun bir zemin hazırlar (Gregory vd., 2017). P4C uygulamalarında kullanılan hikâye kitapları, resimler ve metaforik anlatımlar, çocukların soyut kavramlara somut yaşantılarla ulaşmasını kolaylaştırır (Tozduman Yaralı, 2020). Bu yöntemler, oyunun bilişsel gücünü taşıyarak çocukların kavramsal düşünmesini teşvik eder (Murriss, 2016). Ayrıca sınıf içindeki felsefi tartışmaların kurallı

yapısı, çocuklara sıra alma, dinleme ve saygılı konuşma gibi sosyal becerileri oyun disipliniyle kazandırır (Golding, 2007).

Çocukların duygusal ve sosyal gelişimi açısından da P4C'nin katkısı dikkat çekicidir. Özellikle iş birliği, empati, uzlaşma ve çatışma çözme gibi beceriler hem oyun yoluyla hem de felsefi sorgulama ortamlarında gelişmektedir (Haynes, 2008). Örs (2019), P4C oturumlarının öğrencilerin empati kurma ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerileri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Akdemir ve Şaban (2020), felsefe temelli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların değerler eğitimi açısından çocuklarda belirgin bir farkındalık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocukların P4C ortamlarında yalnızca düşünmeyi değil, birlikte yaşamaya dair etik becerileri de geliştirdiklerini göstermektedir (Candemir vd., 2022). Sınıf ortamının oynusu niteliği, çocukların düşünce üretimini daha özgür, yaratıcı ve güvenli biçimde gerçekleştirmelerini olanaklı kılar (Murriss ve Haynes, 2018).

Bu doğrultuda P4C, çocukları yalnızca pasif bilgi alıcıları olarak değil; anlam üreticileri, sorgulayıcı bireyler ve diyalog katılımcıları olarak konumlandırır (Gregory vd., 2017). McCall (2017), felsefi sorgulamanın oyun temelli öğrenmeyle birleştiğinde çocuklarda dilsel ifade, bilişsel esneklik ve sosyal farkındalık gibi alanlarda bütünsel bir gelişim sağladığını belirtmektedir. Kefeli vd., (2021), P4C uygulamalarının yalnızca öğrencilerde değil, öğretmenlerde de pedagojik bir dönüşüm yarattığını, özellikle dinleme, sabır, tarafsızlık gibi mesleki tutumların geliştiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, çocukların gelişimsel özelliklerine duyarlı, oyunu bir öğrenme zemini olarak kabul eden ve felsefi düşünmeyi pedagojik süreçle bütünleştiren P4C yaklaşımı, çağdaş eğitim anlayışının önemli bir yansımasıdır.

2.5.1.Çocuklarda merak duygusu ve felsefi düşünme

İnsan, diğer canlılardan farklı olarak, kendisi ve yaşam üzerine duyduğu merakla dünyada var olur. Bu merak, onu yalnızca bilgilenmeye değil, aynı zamanda düşünmeye ve hayatı anlamlı kılmaya yönlendirir. Hayatı anlamlı kılma çabasını besleyen en önemli entelektüel etkinliklerden biri felsefedir. Felsefenin kurucusu kabul edilen Sokrates, felsefeyi "bilmediklerini bilmek" olarak tanımlarken; öğrencisi Platon, onu insanın düşünsel çabasıyla doğruyu bulması süreci olarak yorumlamaktadır (Hançerlioğlu, 2006). Bu tanımlar ışığında, merak eden, sorgulayan ve anlam arayan her bireyin, bilinçli ya da farkında olmaksızın felsefi bir etkinliğe dâhil olduğunu söylemek mümkündür.

Bochenski'ye (2008) göre ise her insanın yaşamında en az bir kez filozoflaştığı bir an mutlaka vardır.

Felsefe, çoğu zaman teknik, soyut ve erişilmesi güç bir alan olarak algılanır ve bu nedenle yalnızca yetişkinlere özgü olduğu düşünülür. Oysa çocukluk, merak ve sorgulamanın en yoğun yaşandığı dönemdir. Çocuklar, “Neden?” sorusunu sormaya başladıkları andan itibaren felsefi düşünceye adım atarlar. Lipman vd., (2023)’ ne göre bu soruların iki temel işlevi vardır: ilki, merak edilen bir konuya açıklık getirmek; ikincisi ise ne yapacağına karar verme sürecinde amaç belirlemektir. Bu bağlamda çocuklar sadece bilgiye ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda felsefi bir yolculuğa da çıkarlar.

Felsefeyle ilgilenen kişiler olan filozoflar, kelime kökeniyle "bilgelik aşığı" olarak tanımlanır. Filozoflar; meraklı, şüpheci, sorgulayıcı, dinlemeyi bilen, akıl yürüten ve yüksek öz farkındalığa sahip bireylerdir. Haas (1976), çocukların “amatör filozoflar” olduğunu savunarak, onların filozoflara özgü birçok niteliği taşıdıklarını belirtmiştir. Boyraz (2019) tarafından hazırlanan karşılaştırmalı tabloda çocukların ve filozofların birçok ortak özelliği paylaştığı açıkça görülmektedir: meraklılık, bitmeyen sorular, hayret duygusu, cesaret ve oyun sevgisi gibi. Elbette bazı farklılıklar da vardır; çocuklar soyutlamada zorlanırken, filozoflar bu konuda ustadır. Ancak bu fark, felsefe yapmayı engellemez.

Çocukların kelime dağarcığının sınırlı olması ya da soyut düşünmede zorlanmaları, onların felsefi düşünmeye katılamayacakları anlamına gelmez. Piaget (1933), 12 yaş öncesi çocukların soyut düşünmede yetersiz olduğunu savunurken; Vygotsky (1978), uygun sosyal etkileşim ve rehberlikle çocukların potansiyelinin üstüne çıkabileceğini belirtmiştir. Vygotsky’ nin ortaya koyduğu “Yakınsak Gelişim Alanı” ile sosyal-kültürel yaklaşımı, çocuğun akranları ve yetişkinlerle kurduğu etkileşim içinde soyut kavramları öğrenebileceğini ve bu sürecin doğal gelişimsel sınırları aşabileceğini öne sürerek, Piaget’ye eleştirel bir alternatif sunmaktadır (Kozulin, 2003). Çağdaş yaklaşımlarda ise Lipman (1988), erken yaşta düşünme eğitiminin önemini vurgulamış; Matthews (2000) ve McCall (2017), çocukların küçük yaşlardan itibaren anlamlı, etik ve felsefi sorular sorabildiklerini göstermiştir. Bu nedenle, P4C yaklaşımı çocukları yalnızca felsefenin konusu değil, aynı zamanda aktif öznesi olarak görür.

Son olarak, çocukların felsefi düşünme süreçlerine katılımı, sadece bilişsel değil, aynı zamanda etik ve sosyal beceriler açısından da önemlidir. Felsefi tartışmalar aracılığıyla

çocuklar; karar alma, sorumluluk üstlenme, farklı bakış açılarını tanıma ve saygı duyma gibi sosyal beceriler kazanırlar. Kilby (2025)'in meta-analizi, felsefi diyalog temelli P4C programlarının çocukların karar alma süreçlerini tartışmalarına, sonuçlarını değerlendirmelerine ve bu sayede daha bilinçli, eleştirel ve özenli düşünme biçimleri geliştirmelerine imkân tanıdığını göstermektedir. Bu bağlamda, merakla başlayan felsefi yolculuk, çocuğun hem bireysel hem toplumsal gelişimini destekleyen bütüncül bir öğrenme sürecine dönüşür.

2.6. Düşünme Becerileri

Düşünme, bireyin bilgiyi sorgulaması, değerlendirmesi ve yeniden yapılandırması süreçlerini içeren temel bir bilişsel faaliyettir. Bu süreç yalnızca mevcut bilgiyi edinmeyi değil, aynı zamanda yeni fikirler üretmeyi, anlam kurmayı ve bilişsel esneklik geliştirmeyi de kapsar. Günümüz eğitim anlayışında düşünme becerileri, bireyin hem akademik gelişimi hem de yaşamla kurduğu anlamlı ilişkiler açısından temel bir rol üstlenmektedir. MEB (2013)'in öğretim programlarında da yaratıcı, eleştirel ve problem çözme gibi düşünme becerilerine açık şekilde yer verilmekte, ancak uygulamada bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenlere yeterli destek ve yönlendirme sunulmadığı görülmektedir (Sönmez ve Demirel, 2021). Bu nedenle P4C gibi yapılandırılmış felsefi uygulamalar, düşünme becerilerinin sınıf ortamında bütüncül biçimde gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Lipman (2003), düşünmeyi kavramsallaştırma, genelleme, akıl yürütme ve araştırma gibi dört temel bilişsel beceriye ayırırken; Taggart vd., (2005), bilgi işleme, odaklanma, üretkenlik ve iletişim gibi zihinsel süreçlerin altını çizmektedir. Bu yaklaşımlar, düşünme becerilerinin çok boyutlu yapısını ve birbirini tamamlayan işlevlerini vurgular. Eleştirel, yaratıcı, problem çözme, karar verme ve özenli düşünme becerileri de bu bütüncül yapının önemli parçalarını oluşturmaktadır.

- **Eleştirel Düşünme:** Bireyin düşüncelerini sorgulama, gerekçelendirme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma sürecinde disiplinli ve sistemli bir şekilde akıl yürütmesini ifade eder. Paul ve Elder (2006), bu beceriyi öz-düzenleyici bir süreç olarak tanımlar ve bireyin hem kendi düşüncelerini hem de dışsal bilgileri değerlendirme kapasitesine sahip olması gerektiğini vurgular. Beyer (1984)'e göre eleştirel düşünme; mantık hatalarını tanıma, kaynak güvenilirliğini sorgulama ve kanıtları analiz etme gibi göstergelerle somutlaşır. Özellikle P4C oturumları, eleştirel

düşünmenin gelişimine uygun zemin oluşturarak çocukların düşüncelerini gerekçelendirme ve savunma alışkanlığı kazanmalarını teşvik eder (Alkın Şahin ve Tunca, 2013).

- **Yaratıcı Düşünme:** Bireyin alışılmış kalıpların dışına çıkarak özgün, esnek ve yenilikçi fikirler üretmesini kapsar. Bu süreç; problem belirleme, boşlukları fark etme, alternatif çözümler oluşturma ve fikirler arasında beklenmedik ilişkiler kurma gibi alt bileşenlerden oluşur (Özatalay, 2007). Marzano vd., (1988), yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birbirinden farklı fakat tamamlayıcı süreçler olduğunu belirtmekte; her iki becerinin de üst düzey zihinsel işlemlerle ilişkili olduğunu altını çizmektedir. Özellikle erken yaşlarda yaratıcı düşünmeyi destekleyen oyun ve hikâye temelli etkinlikler, çocukların özgün ifade becerilerini geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Erdoğan, 2022).
- **Problem Çözme:** Bireyin karşılaştığı belirsiz veya istenmeyen bir durumu analiz ederek çözüm yolları geliştirmesi sürecidir. Bu süreç, problemi tanımlama, bilgi toplama, çözüm yolları üretme ve en uygun çözümün uygulanması aşamalarından oluşur. Polya (1957)'nin geliştirdiği dört aşamalı model (anlama, planlama, uygulama, değerlendirme), eğitim ortamlarında problem çözme becerisini yapılandırmak açısından önemli bir rehber niteliğindedir. P4C uygulamaları, çocukların düşünsel belirsizliklerle baş etmeyi öğrenmelerine olanak tanıyarak problem çözme süreçlerini destekler.
- **Karar Verme:** Çeşitli seçenekler arasından en uygun olanını bilinçli biçimde seçme sürecidir. Bu beceri, problem çözme ve eleştirel düşünmeyle yakından ilişkilidir; çünkü karar verebilmek için önce mevcut durumu anlamak, seçenekleri değerlendirmek ve sonuçlarını öngörmek gerekir. Alver (2005)'e göre bu süreç, bir problemin fark edilmesiyle başlar ve nihai tercihle sona erer. Etkili karar verme, bireyin düşünsel süreçleri yönetebilme kapasitesine bağlıdır ve bu yönüyle üst düzey bilişsel becerilerin bütünleyici bir parçasıdır.
- **Özenli Düşünme:** Bireyin yalnızca ne düşündüğünü değil, nasıl düşündüğünü de sorguladığı, düşünme sürecini bilinçli olarak planladığı, izlediği ve değerlendirdiği bir bilişsel yeterliktir (Flavell, 1979). Bu beceri, metabilişsel farkındalıkla doğrudan ilişkilidir ve özellikle çocukların kendi düşüncelerine eleştirel mesafeye yaklaşabilmeleri açısından büyük önem taşır. P4C uygulamalarında çocukların hem kendi fikirlerini hem de başkalarının düşüncelerini dikkatle dinleyip

değerlendirmeleri, özenli düşünmenin gelişimini destekler (Cassidy ve Christie, 2013). Türkiye’de ilk kez Biçer (2019)’in çalışmasında bağımsız bir beceri olarak ele alınan özenli düşünme, bireyin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileriyle olan ilişkisi üzerinden yapılandırılmıştır.

Düşünme becerileri çoğu zaman ayrı başlıklar altında incelense de, bu beceriler karmaşık, çok boyutlu ve birbirini tamamlayan süreçlerdir. Eleştirel, yaratıcı, problem çözme, karar verme ve özenli düşünme; hem bireyin bilişsel gelişimini desteklemekte hem de yaşamla kurduğu ilişkide anlam üretmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, P4C bu becerilerin eğitim ortamlarında eşzamanlı ve bütüncül biçimde geliştirilmesi açısından güçlü bir pedagojik araç sunabilir.

2.6.1. P4C yaklaşımının düşünme becerileri üzerindeki etkileri

P4C yaklaşımı, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan pedagojik bir model olarak, özellikle eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirliğine dayalı düşünme alanlarında derinlemesine etkiler ortaya koymaktadır. Matthew Lipman’ın öncülüğünde geliştirilen bu yaklaşım, çocukların akıl yürütme, sorgulama ve gerekçelendirme kapasitelerini artırarak onların düşünme süreçlerine nitelik kazandırmaktadır (Lipman, 2003). P4C, çocukları yalnızca bilgi edinmeye değil; aynı zamanda bilgi üzerinde düşünmeye, sorgulamaya ve yeniden yapılandırmaya teşvik eder. Bu yönüyle, düşünmeyi öğretmeyi hedefler. Topping ve Trickey (2007), iki yıl süresince gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada, P4C uygulamalarının öğrencilerin düşünme becerilerini kayda değer ölçüde geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmalarında, özellikle bilişsel becerilerdeki ilerlemenin yanı sıra, öğrencilerin kendilerini daha net ifade ettikleri, başkalarının fikirlerine daha açık hale geldikleri ve mantıklı gerekçeler sundukları da rapor edilmiştir.

UNESCO tarafından desteklenen çalışmalarda P4C’nin çocuklarda akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı gösterilmiştir (UNESCO, 2022). Bu bağlamda, çocukların sadece kendi fikirlerini değil, aynı zamanda karşıt görüşleri de değerlendirerek eleştirel bir duruş geliştirmeleri sağlanmaktadır. Özellikle 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde, bu tür düşünme yetkinliklerinin erken yaşta kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Ersoy ve Baykara (2023) yürüttükleri çalışmada P4C oturumlarının, öğrencilerin hem üst düzey düşünme becerilerini hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Türkiye’de gerçekleştirilen P4C uygulamalarına ilişkin çalışmalar, öğrencilerin düşünsel becerilerinde belirgin gelişmeler sağladığını göstermektedir. Lafcı-Tor (2023)’ a göre, P4C oturumlarına katılan öğrencilerde muhakeme gücünde artış, düşünceleri daha tutarlı biçimde ifade etme ve kavramlara yönelik farkındalık geliştirme gibi etkiler gözlemlenmiştir. Bu bulgular, felsefi sorgulama temelli öğrenmenin sadece bilişsel değil, aynı zamanda dilsel ve iletişimsel becerileri de desteklediğini ortaya koymaktadır. Trickey ve Topping (2004) ise, P4C oturumlarına düzenli olarak katılan öğrencilerin ulusal sınavlarda daha yüksek başarılar gösterdikleri, özellikle sözel beceriler, mantıksal düşünme ve anlatım yeterliklerinde gelişme kaydettikleri belirtilmiştir. Bu bulgular, P4C’nin akademik başarıya da dolaylı katkı sunduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak, P4C uygulamaları, öğrencilerin düşünme becerilerini dört ana eksen (eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirliğine dayalı düşünme) geliştirerek onların bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Hem ulusal hem de uluslararası araştırmalar, bu yöntemin çocukların düşünce yapılarını zenginleştirdiğini, akademik ve sosyal başarılarına olumlu katkılar sunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

2.7. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımında Uygulanan Metotlar

Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında kullanılan yöntemler, hem felsefi düşünmeyi teşvik etmeyi hem de çocukların düşünsel ve iletişimsel gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, çeşitli filozoflar ve eğitim bilimciler tarafından geliştirilen metotlar aşağıda açıklanmaktadır:

2.7.1. Matthew Lipman metodu

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının kurucusu olarak kabul edilen Matthew Lipman, 1970’li yılların başında Montclair Üniversitesi’nde arkadaşlarıyla birlikte 6–15 yaş grubu çocuklar için yedi felsefi roman ve bir öğretmen kılavuzundan oluşan bir müfredat geliştirmiştir. Bu materyallerin amacı, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve akranlarıyla diyalog kurmalarını desteklemektir (Lipman, 2003; Daniel ve Auriac, 2011). Lipman’ın metodunda önerilen üç temel adım şunlardır: (1) Belirsizlik ve çelişkiler içeren bir romanın okunması, (2) bu çelişkiler üzerine tartışılacak soruların toplanması, (3) sorgulama topluluğu oluşturularak felsefi diyalogun yürütülmesi. Bu yöntem, John Dewey’in pragmatizmi temelinde şekillenen bir "Sorgulama Topluluğu" (Community of Inquiry) anlayışına dayanır. Bu topluluk, ortak

hedeflere yönelen, farklı fikirlere saygı duyan ve eleştirilerini tarafsız biçimde sunan bireylerden oluşur (Vygotsky, 1985). Sonuç olarak Lipman'ın yöntemi, demokratik bir öğrenme ortamında ortak anlam oluşturmaya ve deneyim ile fikir arasında hiyerarşi kurmadan düşünsel gelişimi desteklemeyi amaçlar (McCall, 2013).

2.7.2. Felsefi sorgulama topluluğu (FST) metodu

Catherine McCall tarafından geliştirilen Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) metodu, gerekçelendirme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve etkileşim yoluyla anlam çıkarma gibi beceriler üzerine kuruludur (Cassidy ve Christie, 2013; McCall, 2013). Bu yöntemde oturum başkanının felsefi ve mantıksal bilgiye sahip olması beklenir. Oturumlar, bir uyarıcı üzerinden başlatılır ve katılımcılardan, yöneltilen sorulara gerekçeleriyle birlikte yanıt vermeleri beklenir (Fisher, 2008). Grup içi dinamizm sona erdiğinde oturum başkanı tartışmayı sonlandırır. Bu yaklaşım, katılımcıların yanılabilirliğini kabul eden yanlışlamacı bir geleneğe dayanır ve topluluğun mantık temelinde organize olmasını hedefler.

2.7.3. Nelson'un sokratik metodu

Alman filozof Leonard Nelson tarafından geliştirilen bu yöntem, felsefeyi öğretme değil, felsefe yapma sanatıdır. Nelson'a göre felsefi eğitim, filozofların hayatının aktarımı değil, öğrencilerin felsefi düşünme süreçlerine dâhil edilmesidir. "Geriye doğru soyutlama" ilkesine dayanan bu yöntemde, öncelikle tartışılacak konu grup üyeleri tarafından seçilir. Konu belirlendikten sonra, ona ilişkin en kapsayıcı soru oluşturulur. Ardından her katılımcı, kişisel deneyimlerinden yola çıkarak bu soruya cevaplar sunar. Tartışma sürecinde katılımcılar birbirlerinin açıklamalarına sorular yönelterek fikirleri derinleştirir. Bu yöntemin nihai amacı, grup içinde tüm bireylerin onayladığı gerçek bir düşünsel birlik oluşturmaktır (Boyacı vd., 2018).

2.7.4. Gareth b. Matthews metodu

Gareth B. Matthews, çocukların yalnızca somut kavramlarla düşünebildiği yönündeki geleneksel bilişsel gelişim kuramlarına karşı çıkar. McCall (2013)'a göre 1960'lı yıllardan itibaren çocukların belirsizlik ve soyut fikirler üzerinde düşünme deneyimlerinden yoksun kaldığı bir eğitim anlayışı egemen olmuştur. Matthews, çocukların merak ve sorgulama becerilerini destekleyerek felsefi düşünmeye yönlendirilebileceklerini

savunur. Lipman ile benzer yönleri olmakla birlikte, Matthews'a göre felsefe yalnızca doğal bir etkinlik değil, bilinçli olarak yapılan bir tutumdur. Bu metotla yalnızca çocukların değil, yetişkinlerin de felsefe yapma becerileri geliştirilebilir (Matthews, 1994).

2.7.5. Thomas E. Jackson metodu

Thomas E. Jackson, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının okul öncesi dönemden itibaren başlatılması gerektiğini savunur. Jackson (1989)'e göre çocukların bağımsız düşünce ve davranış geliştirmeleri için özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır. Jackson'un dört aşamalı yöntemi şu şekildedir: okuma, soru üretme, tartışma/diyalog ve değerlendirme. Süreç, bir hikâyenin okunmasıyla başlar, ardından hikâyeye yönelik sorular belirlenir ve bu sorular etrafında grup tartışmaları yürütülür. Sürecin sonunda öğrenci ya da öğretmenler tarafından dinleme ve katılım becerilerine yönelik değerlendirmeler yapılır (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Jackson, 1989).

P4C yaklaşımında kullanılan metotlar, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Lipman, McCall, Nelson, Matthews ve Jackson tarafından geliştirilen bu yöntemler; sorgulama topluluğu, gerekçeli tartışma, kişisel deneyim temelli diyalog ve erken yaşta felsefi düşünme gibi farklı odaklara sahiptir. Bu çeşitlilik, P4C uygulamalarına pedagojik derinlik ve esneklik kazandırır.

2.8. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Amaçları

P4C yaklaşımı bireyin düşünsel özerkliğini güçlendirirken, toplumsal düzeyde de demokratik bilinç ve etik sorumluluk geliştirmeyi amaçlar (UNESCO, 2007). Bu nedenle P4C'nin amaçlarını bireysel ve toplumsal düzeyde iki ana başlık altında değerlendirmek mümkündür.

2.8.1. Bireysel amaçlar

P4C'nin bireysel düzeyde temel hedeflerinden biri, çocuklara düşünmeyi öğretmek, onların eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini geliştirmektir. Tepe (2015), çocuklara felsefi düşünme becerisi kazandırmanın, bu yaklaşımın temel amacı olduğunu belirtmiş; diğer kazanımların bu amacın doğal sonucu ya da gereği olduğunu ifade etmiştir. Lipman (2003) da P4C'nin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve etik değerler gibi bilişsel ve duyuşsal becerileri bir arada geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Felsefi etkinlikler yoluyla çocukların dilsel ve kavramsal gelişimleri desteklenmekte; konuşma, tartışma ve dinleme gibi iletişim becerileri güçlenmektedir (UNESCO, 2007). Fisher (2001), P4C'nin yalnızca içerik bilgisini değil, çocukların analitik ve kavramsal düşünme kapasitelerini geliştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Bu süreçte çocuklar, metinleri ve durumları çok boyutlu olarak değerlendirme, farklı görüşleri anlama ve kendi düşünce süreçlerini fark etme gibi üst düzey beceriler kazanırlar.

Ayrıca, ahlaki gelişim bireysel amaçlar arasında özel bir yer tutar. P4C etkinlikleri, çocukların ahlaki ikilemleri fark etmelerini, bu durumlar karşısında tutarlı ve tarafsız davranmalarını, olasılıkları değerlendirmelerini ve ahlaki kararlarını gerekçelendirmelerini teşvik eder (Lipman vd., 1980; Topping ve Trickey, 2007). Böylece çocuklar, yalnızca ahlaki yargılar geliştirmekle kalmaz, bu yargıları eyleme dökme fırsatı da bulurlar.

Bireysel gelişim açısından bir diğer önemli unsur da çocukların öz farkındalık kazanmalarıdır. Akkocaoğlu Çayır (2015a), P4C'nin çocukların kendi değer sistemlerini oluşturmasını, duygularını anlamasını ve bu duyguları yönetebilmesini sağlayarak bireysel bütünlüğü desteklediğini ifade etmektedir.

2.8.2. Toplumsal amaçlar

P4C uygulamaları bireysel gelişimle sınırlı kalmayıp, çocukları toplumsal yaşamın aktif ve bilinçli bireyleri hâline getirmeyi de hedeflemektedir. UNESCO (2007), P4C'nin düşünme becerilerinin yanı sıra yurttaşlık bilinci kazandırmayı, bireyi etik sorunlara duyarlı ve sorumluluk almaya hazır hale getirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, P4C; yalnızca birey yetiştirme değil, aynı zamanda demokratik toplumun inşasına katkı sunmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır.

Boyraz (2024), çocuklarla felsefenin çağdaş dünyanın etik ve sosyal sorunlarıyla baş edebilen bireyler yetiştirdiğini vurgularken, bu uygulamanın demokratik değerlerin içselleştirilmesine, farklılıklara saygı ve empati gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir. Nitekim, çocukların diğer bireylerin düşüncelerini dikkate alarak onları saygıyla dinlemesi ve karşılıklı anlamaya dayalı bir tartışma ortamı kurması, demokratik bir toplumun ön koşullarındandır.

Etik değerlere yönelik sorgulamalar, çocukların doğruluk, adalet, özgürlük gibi temel kavramları içselleştirmelerini sağlar. Bu sorgulama süreci, çocukların yalnızca sosyal kurallara uymalarını değil, aynı zamanda bu kuralları anlamlandırmalarını ve yeniden değerlendirmelerini de içerir (Lipman vd., 1980). Böylece P4C, çocukların kimlik gelişimini destekleyerek, değer sistemleri oluşturmaya yardımcı olur.

P4C'nin oyun, drama ve kukla gibi yaratıcı etkinliklerle desteklenmesi, çocukların toplumsal yaşıntıdaki rol ve sorumluluklarını keşfetmelerini kolaylaştırmaktadır. Akkocaoğlu Çayır (2015a), bu tür etkinliklerin çocukların özgün fikirler geliştirmesine ve kendilerini toplumsal ortamda daha iyi ifade etmelerine katkı sağladığını belirtmektedir.

2.9. Çocuklar İçin Felsefe Oturumları ve Ortak Yönleri

Çocuklarla Felsefe (P4C) oturumları, yapılandırılmış ancak esnek bir pedagojik düzen içinde yürütülmektedir. Bu düzen, çocukların düşüncelerini paylaşabildikleri ve geliştirebildikleri güvenli bir ortam sunmayı hedefler. Farklı kuramcılar oturumların aşamalarını çeşitli şekillerde tanımlasa da, genel yapı benzerlik göstermektedir.

2.9.1. Lipman'ın modeli

Lipman (2003), P4C oturumlarını yapılandırılmış bir pedagojik süreç olarak ele alır. Ona göre bir oturum, önce öğrencilerin birlikte inceleyeceği bir uyarı ile başlar (hikâye, olay, metin). Ardından öğrenciler, uyarı üzerinden sorular üretir. Üretilen sorular içerisinde birini seçerek tartışma süreci başlatılır. Tartışmalar, düşünsel derinliği ve sorgulamayı esas alır. Oturum sonunda ise değerlendirme ve öz-düşünüm yapılır. Bu modelin merkezinde “sorgulayıcı topluluk” ve “öğrencinin düşünme sorumluluğunu üstlenmesi” bulunur.

Lipman vd., (1980) tarafından geliştirilen klasik P4C modeli aşağıdaki adımlardan oluşur:

- Uyarının Sunulması (hikâye, metin, film vb.)
- Katılımcıların Soru Oluşturması
- Soru Seçimi
- Felsefi Sorgulama (Tartışma)
- Sonuç ve Değerlendirme

Bu modelde odak, topluluk içinde anlam arayışı ve sorgulamanın kolaylaştırılmasıdır. Öğretmen, süreci yöneten değil, rehberlik eden kolaylaştırıcı rolündedir (Lipman vd., 1980).

2.9.2. Fisher’ın modeli

Fisher (2001), çocukların kavramsal düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanır. Fisher’a göre oturumda kullanılan uyaran, öğrencilerin akıl yürütme ve analiz yapmalarını sağlayacak şekilde seçilmelidir. Tartışmalar, kavram çözümlemeleri üzerinden ilerler ve öğrenmeyi eleştirel bir düzleme taşır. Oturum sonunda hem grupça hem bireysel olarak değerlendirme yapılması önerilir. Fisher, öğretmenin rehberliğini ama yönlendirmesizliğini önemser.

Fisher (2001) bu süreci “felsefi soruşturma döngüsü” olarak tanımlar ve özellikle analitik ve kavramsal düşünmeye vurgu yapar. Aşamaları şu şekilde özetlenebilir:

- Merak uyandırma (uyaran)
- Soruların belirlenmesi
- Kavramların çözümlemesi
- Tartışma
- Değerlendirme ve geri bildirim

Fisher (2001), çocukların yalnızca tartışmayı öğrenmelerini değil, düşüncelerini yeniden yapılandırmalarını ve felsefi kavramları keşfetmelerini de amaçlar.

2.9.3. Gregory’nin modeli

Gregory (2011), P4C oturumlarını etik bir zeminde yapılandırır. Uyaranla başlayan süreçte öğrencilerin ürettiği sorular felsefi diyaloga zemin hazırlar. Öğretmen, bu diyalogu kolaylaştırıcı olarak yönlendirir ancak tartışmaya müdahale etmez. Oturum boyunca öğrencilerin ahlaki, sosyal ve bilişsel düşünme süreçlerine alan tanınır. Refleksiyon ve tartışmanın iç içe geçmesi Gregory’nin modelinin ayırt edici yönüdür.

Gregory (2011), oturumu daha da yapılandırır ve özellikle düşünme topluluğunun inşasına odaklanır. Onun modeli şu unsurları içerir:

- Isınma (birlikte düşünme egzersizleri)

- Uyarar
- Soru oluşturma
- Tartışma ve derinleştirme
- Yansıtma ve özeleştiri

Gregory (2011), bu süreçlerin topluluğun felsefi diyaloga katılımını artırdığını ve “birlikte düşünme etiğı”ni güçlendirdiğini belirtir.

2.9.4. Direk’in yorumları

Direk (2016), oturumlara “sessizlik” aşaması ekleyerek çocuğun düşünme sürecine içsel olarak hazırlanmasını sağlar. Uyarar verildikten sonra öğrenciler sessizce düşünür, ardından sorularını oluşturur. Soru seçimiyle birlikte tartışma süreci başlar ve felsefi sorgulama gerçekleşir. Tartışma, kavramların derinleştirilmesiyle sürer. Direk’in yaklaşımında öğrencinin iç sesi ve felsefi sezgisi ön plandadır.

Direk (2016), P4C'nin özellikle Türkiye bağlamında uygulanabilirliğine odaklanır ve süreci şu şekilde tanımlar:

- Duyusal uyararla başlama
- Felsefi soruların ortaya çıkarılması
- Diyalogun yönetimi
- Değerlerin ve düşünce biçimlerinin sorgulanması
- Bireysel ve toplu yansıtma

Direk (2016)’in vurgusu, çocukların gündelik deneyimlerinden felsefi çıkarımlar üretmesi üzerinedir.

2.9.5. Worley’in "Felsefe makinesi" modeli

Worley (2019), dinamik ve çocukların ilgisini çeken bir yapıyı savunur. Oturumlar “başlatıcı sorularla” başlar. Hikâye içinde belirli yerlerde “durdurma” yapılır ve çocuklara açık uçlu takip soruları yöneltilir. Bu sayede hikâye içinde felsefi keşif alanları yaratılır. “Hedef kavramlar” üzerine yapılan tartışmalarla çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünmeleri teşvik edilir.

Worley (2019), çocukların merak duygusunu harekete geçiren yaratıcı bir yapı önerir. *Felsefe Makinesi* kitabında süreci oyunlaştırarak sunar ve şu bölümlerle tanımlar:

- Meraklan
- Düşün
- Sorgula
- Açıklık getir
- Tekrar düşün

Worley (2019)'nin bu modeli, özellikle erken yaş grupları için felsefi diyalogu daha erişilebilir ve etkileşimli hale getirir.

2.9.6. Haynes'in “Felsefi diyalog” modeli

Haynes (2002), hikâye anlatımını felsefi araştırmanın başlangıç noktası olarak görür. Öğrencilerin duygusal ve sosyal katılımını sağlayan bu hikâyeler, soru formülasyonu ve felsefi sorgulamaya kapı aralar. Tartışmalar sırasında çok seslilik teşvik edilir ve her öğrencinin sesi önemslenir. Geri bildirim süreciyle öğrencilerin düşünce yapıları hem bireysel hem toplu olarak değerlendirilir.

Haynes (2002), çocukların topluluk içinde düşünsel gelişimini merkeze alan bir yapı önerir. Oturum süreci hem duygusal hem bilişsel katılımı gözeterek şu adımlardan oluşur:

- Uyaran
- Katılımcı soru geliştirme
- Kolaylaştırılmış tartışma
- Ortak düşünme
- Yansıtma ve değerlendirme

Haynes (2002)'in modeli, demokratik sınıf kültürünün gelişimine katkı sunarken, çocukları düşünsel ve etik açıdan donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler.

Yukarıda farklı kuramcılar tarafından ele alınan P4C oturum basamaklarına modeller, aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2.1 Kuramcılara Ait P4C Oturumları

Kuramcı / Uygulayıcı	Oturum Basamakları	Vurgu / Yöntemsel Özellikler
Lipman (1980)	1. Uyarıcı (hikâye vb.) 2. Soru üretme 3. Soru seçme 4. Tartışma 5. Değerlendirme	Toplulukta sorgulama, demokratik diyalog, düşünce alışverişi
Fisher (2001)	1. Merak uyandırma 2. Soru oluşturma 3. Kavram çözümleme 4. Tartışma 5. Geri bildirim	Kavramsal düşünme, analitik çözümleme, yapılandırılmış geri dönüş
Gregory (2011)	1. Isınma 2. Uyarıcı 3. Soru geliştirme 4. Tartışmanın derinleştirilmesi 5. Yansıtma	Birlikte düşünme etiği, empati, topluluk ruhu
Direk (2016)	1. Duyusal uyarıcı 2. Soru geliştirme 3. Diyalog yönetimi 4. Değer çözümlemesi 5. Yansıtma	Günlük yaşamdan hareketle etik tartışmalar, yerli yaklaşım
Worley (2019)	1. Meraklan 2. Düşün 3. Sorgula 4. Açıkla 5. Yeniden düşün	Oyunlaştırma, yaratıcı merak, erişilebilir ve eğlenceli model
Haynes (2002)	1. Uyarıcı 2. Katılımcı soru geliştirme 3. Kolaylaştırılmış tartışma 4. Ortak düşünme 5. Yansıtma ve değerlendirme	Ahlaki eğitim, çok seslilik, demokratik düşünme topluluğu

Tablo 2.1 incelendiğinde P4C yaklaşımlarının kuramsal temelleri incelendiğinde, farklı model ve kuramcıların önerilerine rağmen bazı ortak yapısal özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Tüm modellerde, uyarıcı kullanımı sürecin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bu uyarıcılar; hikâye, görsel, oyun ya da deneyim temelli içerikler olabilmektedir. Uyarıcı, çocukların merakını tetikleyerek düşünme sürecini başlatma işlevi görür.

Soru geliştirme ve felsefi tartışma süreci uygulamaların merkezinde yer almakta; çocukların düşünsel üretimi esas alınmaktadır. Bu yaklaşım, bilgi aktarımından ziyade anlam inşasına dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefler. Bu bağlamda öğretmenin rolü de bilgi aktarıcı olmaktan çıkarak, diyalogu kolaylaştıran, düşünmeyi yönlendiren bir kolaylaştırıcıya dönüşmektedir.

Tüm modellerde yansıtma ve değerlendirme aşamaları, çocukların metabilşsel düşünme becerilerini desteklemesi açısından önemli görülmektedir. Bu aşama, hem bireysel farkındalık gelişimini sağlar hem de topluluğun düşünsel zenginliğini ortaya çıkarır.

Etik, estetik ve epistemolojik boyutlar ise tüm yaklaşımlarda felsefi derinliği sağlayan temel eksenler olarak öne çıkmaktadır. Her bir kuramcı farklı boyutlara ağırlık verse de (örneğin bazıları etik tartışmaları ön plana çıkarırken, bazıları kavramsal analize yönelir), ortak hedef çocukların düşünme potansiyelini açığa çıkarmak, onların sesini duymak ve birlikte düşünen bir topluluk inşa etmektir.

Sonuç olarak, kuramsal çeşitliliğe rağmen uygulamalarda belirli bir yapısal tutarlılık gözlemlenmektedir. Uyararla başlayan, çocukların soru ürettiği ve tartışma yürüttüğü oturumlar; yansıtma-değerlendirme aşamasıyla tamamlanmakta ve böylece hem yapısal hem de insani yönü güçlü, bütüncül bir öğrenme deneyimi ortaya çıkmaktadır.

2.10. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımında Yöntem

P4C uygulamalarında içerikler, uygulayıcının özgün pedagojik yaklaşımıyla hazırlanabileceği gibi, mevcut edebi ve görsel kaynaklardan da uyarlanabilir. Bu içeriklerin temel amacı, çocuklarda felsefi düşünme becerilerini geliştirmek, onları sorgulamaya, anlam üretmeye ve başkalarının düşüncelerine karşı duyarlı olmaya teşvik etmektir (Lipman vd., 1980). P4C oturumlarının merkezinde genellikle felsefi içerikli hikâyeler yer alır. Bu hikâyeler, çocuklarda merak uyandırmalı, gündelik yaşama temas etmeli, çoklu bakış açılarını yansıtmalı ve tartışmaya açık yapılar sunmalıdır (Haynes, 2002).

Metin temelli uyarılar kadar, metin dışı araçlar da P4C etkinliklerinde etkili biçimde kullanılmaktadır. Resimler, şiirler, fotoğraflar, videolar, objeler, müzik parçaları ve günlük yaşamdan alınan olaylar gibi çeşitli uyarılar, çocukların düşünsel süreçlerini harekete geçiren güçlü araçlar olarak değerlendirilmektedir (Fisher, 2008). Bu uyarılar, özellikle erken yaş gruplarındaki çocukların soyut düşünme becerilerinin gelişimini desteklemekte ve eleştirel düşünmenin ilk adımlarını atmaları için uygun zemin oluşturmaktadır (Barrow, 2015).

P4C'nin pedagojik temelinde yer alan yaklaşım, Sokrates'in Diyalog Yöntemi'dir. Bu yöntemde, çocuklar düşünmeye sorular yoluyla teşvik edilir; öğretmen ise bilgiyi aktaran değil, sorgulamayı kolaylaştıran bir rehber konumundadır (Splitter & Sharp, 1995). Bu

yöntem aracılığıyla çocuklar, hem kendi düşüncelerini yapılandırır hem de başkalarının fikirlerini eleştirel bir şekilde değerlendirme fırsatı bulur (Gregory, 2007). Dolayısıyla içerik seçiminde önemli olan, çocuğun düşünsel potansiyelini harekete geçirecek nitelikte, sorgulayıcı ve çok katmanlı yapılar sunan uyaranların tercih edilmesidir.

2.11. Çocuklar İçin Felsefede Ölçme ve Değerlendirme

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımında değerlendirme, yalnızca tartışmanın içeriğiyle değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme, iletişim ve sosyal becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla da önemli bir yer tutar. Değerlendirme süreci, hem öğrencilerin öğrenme çıktıları hakkında bilgi verir hem de öğretmenin uygulama yeterliliğini analiz etmesine olanak tanır (EEF, 2021).

Öğrenci öz-değerlendirmesi, çocukların kendi düşünme süreçlerini fark etmeleri ve sorgulamalarına katkıda bulunmaları açısından etkili bir tekniktir. Bu değerlendirme, “Bugün yeni bir şey öğrendim mi?”, “Fikirlerimde bir değişiklik oldu mu?”, “Arkadaşlarımla görüşlerini dikkatle dinledim mi?”, “Tartışmaya aktif katıldım mı?” gibi yapılandırılmış sorular aracılığıyla yapılabilir. Bu tür öz-farkındalık soruları, öğrencilerin metabilşsel becerilerini güçlendirir (Mercer ve Littleton, 2007; Trickey ve Topping, 2004).

Öğretmen değerlendirmesi ise, çocukların düşünce üretme, fikir ifade etme, başkalarının fikirlerine saygı gösterme ve gerekçeli düşünme becerilerini gözlemlemeye dayanır. Öğretmenler, “Öğrenciler birbirlerinin fikirlerine nasıl yanıt veriyor?”, “Demokratik bir tartışma ortamı kuruldu mu?”, “Öğrenciler düşüncelerini gerekçelendirebildi mi?” gibi sorular üzerinden süreci değerlendirebilir (Kennedy, 2004).

Son yıllarda, diyalog temelli eleştirel düşünme değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Özellikle konuşma analizleri üzerinden yapılan nitel değerlendirmelerde, öğrencilerin argüman geliştirme, karşılaştırma yapma, çıkarım üretme ve kavramsal açıklık sağlama düzeyleri belirlenebilmektedir (Wegerif, 2011). Bu değerlendirme biçimi, yalnızca sonuç değil, süreci merkeze alarak daha bütüncül bir izleme imkânı sunar.

Ayrıca, karma yöntemlere dayalı ölçme araçları, nicel verilerle nitel gözlemleri birleştirerek, öğrencilerin felsefi sorgulama kapasitesindeki değişimleri daha somut biçimde ortaya koyar. Işıklar ve Abalı-Öztürk (2022)’ün Türkiye’de gerçekleştirdiği bir

çalışmada, P4C uygulamalarına katılan öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de problem çözme becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlenmiştir.

2.12. Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarında Öğretmen Roller ve Kolaylaştırıcılık

P4C yaklaşımının sınıf içi başarı düzeyi, büyük ölçüde öğretmenin rolünü nasıl benimsediği ve uygulamaya nasıl yansıttığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yaklaşımda öğretmen, geleneksel bilgi aktarıcı konumundan uzaklaşarak, çocukların düşünsel süreçlerini destekleyen bir “kolaylaştırıcı” ya dönüşür. Lipman (2003), kolaylaştırıcının temel işlevinin çocukların soru sormalarına, bu sorular üzerinde düşünmelerine ve topluluk içinde anlamlı diyaloglar kurmalarına imkân tanımak olduğunu vurgular. Bu bağlamda, öğretmen artık yalnızca bir bilgi kaynağı değil; düşünmeyi teşvik eden, dinleyen ve anlamaya çalışan bir düşünme ortağıdır.

P4C oturumlarında öğretmen, tartışmayı yönlendiren değil, çocukların kendi düşüncelerini yapılandırmalarına alan açan bir moderatör konumundadır. Splitter ve Sharp (1995), öğretmenin bu yeni rolünü, çocukların eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmelerine zemin hazırlayan pedagojik bir dönüşüm olarak tanımlar. Bu dönüşüm, öğretmenin sınıf içi etkileşimde benimsediği dili, sorduğu soruları ve yönetim biçimini doğrudan etkiler. Öğretmen; öğrencilerin fikir üretimini teşvik eden, farklı görüşlerin özgürce ifade edilmesini sağlayan ve felsefi tartışmayı besleyen bir rehber işlevi görür.

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar da öğretmenin bu yeni rolünün öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Gasparatou (2020), öğretmenlerin P4C’yi benimsemelerinin, öğrencilerin sorgulama becerilerini, dinleme alışkanlıklarını ve katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Bu bulgular, P4C’nin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmen eğitiminin ve öğretmenin düşünsel dönüşümünün kilit bir unsur olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Boyraz (2019), P4C uygulayıcısı öğretmenlerin deneyimlerinin; çocukların düşünme süreçlerine katılımını arttırdığı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha demokratik ve eşitlikçi bir yapıya kavuştuğu, sınıf ikliminin ise daha katılımcı ve hoşgörülü hale geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Boyraz ve Türkcan (2021)’in araştırması, öğretmenin bu süreçte dâhil oluş şeklinin pedagojik dönüşümle doğrudan ilişkili olduğunu

göstermektedir. Araştırma, öğretmenin düşünme biçiminin dönüşmesinin, sınıf içi uygulamalara ve öğrencilerin felsefi katılımına olumlu yansıdığını ortaya koymaktadır. Boyraz (2023)'ın öğretmen kılavuzunda da, kolaylaştırıcılık becerilerinin geliştirilmesine yönelik pratik stratejiler sunulurken, öğretmenin bu yeni rolüne ilişkin farkındalık ve yetkinliğin artırılması amaçlanmaktadır.

Işıklar (2021)'ın bulguları da P4C uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerin düşünce üretimine katkıda bulunduğunu, sınıf içi ilişkilerin daha demokratik hâle geldiğini ve eleştirel düşünme ile empati gibi becerilerin geliştiğini göstermektedir. Mercer ve Littleton (2007) ise felsefi diyalogların sınıf pratiğine entegre edilmesiyle, özellikle çekingen veya düşük katılımlı öğrencilerin zamanla tartışmalara daha aktif şekilde katıldığını ve sınıf içi bilişsel katılımın anlamlı biçimde arttığını belirtmektedir.

P4C uygulamalarının etkinliğini belirleyen temel unsurlardan biri, öğretmenin rolüne ilişkin sahip olduğu pedagojik yaklaşım ve düşünsel donanımdır. Öğretmenin kolaylaştırıcı, düşünmeyi teşvik edici ve çocukların sesini duymaya açık bir rehber olarak konumlanması, çocukların eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerini geliştirmede belirleyici bir etkidir. P4C yönteminin başarısı, yalnızca kullanılan tekniklere değil, aynı zamanda bu teknikleri içselleştiren ve düşünsel temellere dayandıran öğretmenin yaklaşımına bağlıdır.

Bizim tezimizde öğretmen görüşlerine yer verilmesinin temel nedeni, P4C uygulamalarında öğretmenin rolünü, deneyimlerini ve karşılaştığı güçlükleri doğrudan uygulayıcı perspektifinden anlamak ve bu sayede uygulamanın sınıf içi dinamiklerini derinlemesine incelemektir. Öğretmenlerin bakış açıları, pedagojik dönüşüm süreçlerinin ve uygulamadaki etkilerin somutlaşmasını sağlar, böylece teorik yaklaşımların pratikteki yansımaları daha gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya konabilir.

2.13. Türkiye'de Yapılan Akademik Çalışmalar

Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları, özellikle 2010'lu yıllardan itibaren çeşitli akademik çalışmalara konu olmuş ve giderek artan bir ilgiyle karşılanmıştır. YÖK Tez Merkezi'nde yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde, bu alandaki akademik çalışmaların hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de yapılan çalışmalar araştırma ile ilgisi bağlamında en çok ilgili olandan az ilgili olana doğru verilmiştir.

Avcı (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin P4C yaklaşımına yönelik algıları ve bu yaklaşım çerçevesinde üstlendikleri kolaylaştırıcı roller incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, öğretmenlerin P4C'yi yalnızca bir düşünme öğretisi değil; aynı zamanda çocukların duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, kolaylaştırıcılık rolünü bilgi aktarıcıdan çok bir rehber olarak tanımlamış, bu rolün çocukların düşünme süreçlerini derinleştirdiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin P4C uygulamalarını sınıf içi iletişimi artıran, empatiyi teşvik eden ve öğrenciler arasında anlamlı tartışmaların gelişmesine katkı sağlayan bir yöntem olarak benimsedikleri belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, Türkiye'deki P4C uygulamalarına ilişkin öğretmen deneyimlerini derinlemesine ele alan güncel araştırmalardan biri olarak alanyazına önemli katkı sunmaktadır.

Can (2022) tarafından Türkiye'de gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin P4C yaklaşımına yönelik deneyimleri incelenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin başlangıçta yönetime mesafeli durduklarını; ancak süreç içinde öğrencilerde gözlemlenen olumlu değişimlerin, özellikle düşünme becerilerindeki gelişimin, öğretmenleri motive ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, P4C uygulamalarının sınıf ortamında daha derinlikli tartışmalara ve aktif katılıma zemin hazırladığını ifade etmişlerdir.

Akkocaoğlu Çayır (2023) tarafından yapılan araştırmada, P4C uygulamalarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynakları ve çözüm önerileri nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Fenomenolojik desenle yürütülen bu çalışmada, sınıflarında ÇİF uygulayan 75 öğretmene açık uçlu sorular yöneltilmiş ve beş öğretmenle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin tartışmayı derinleştirme, felsefi soru oluşturma ve tarafsızlığı sürdürme gibi konularda zorlandıklarını; çocukların ise dikkat dağınıklığı, derin düşünmede zorluk, birbirlerini dinlememe ve otoritenin doğru cevabına odaklanma gibi güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca ÇİF'in yeterince tanınmaması, okul yönetimi ve müfredat kısıtları, sınıf kalabalığı gibi yapısal sorunların uygulamaları olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Araştırma, bu engellerin çözümü için nitelikli öğretmen eğitimlerine, destekleyici okul iklimine ve ÇİF'in eğitim programlarına entegrasyonuna dikkat çekmektedir.

Akkocaoğlu Çayır (2023)'ün yine bir çalışmasında, öğretmenlerin çocuklarla felsefi tartışmalar sırasında tabu kavramlara ilişkin görüşleri nitel araştırma yöntemiyle

incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin tabu kavramları ele alırken karşılaştıkları güçlükler, bu kavramların tartışmaya açılmasının zorlukları ve çocukların bu süreçte yaşadıkları deneyimler ortaya konmuştur. Bulgular, öğretmenlerin tabu kavramların tartışılmasının hem pedagojik hem de kültürel açıdan hassasiyet gerektirdiğini belirtirken, çocukların düşünsel gelişimini desteklemek için bu tür kavramların uygun yöntemlerle ele alınmasının önemine vurgu yapmaktadır. Çalışma, çocuklarla felsefi tartışmalarda tabu kavramların yönetilmesinde öğretmen eğitiminin ve rehberliğinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Boyraz ve Türkcan (2021) tarafından gerçekleştirilen eylem araştırması, ilkokul öğretmenlerinin çocuklarla felsefe (P4C) uygulamalarında gelişim süreçlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenin felsefi düşünme becerilerinin ve pedagojik yaklaşımlarının zaman içinde nasıl değiştiği ve geliştiği detaylı olarak ele alınmıştır. Bulgular, öğretmenin P4C süreçlerine aktif katılımı sayesinde hem kendi felsefi yeterliklerinin arttığını hem de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Araştırma, öğretmen gelişiminin desteklenmesinin, P4C uygulamalarının başarısı için temel olduğunu vurgulayarak, öğretmen eğitimlerinde uygulamalı ve yansıtıcı yaklaşımların önemine dikkat çekmektedir.

Kaytancı (2024)'nın yüksek lisans tezinde, ilkokul 4. sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmeninin, Çocuklarla Felsefe Eğitimi etkinlikleri yoluyla “kök değerler”e ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Karaman’da bir devlet okulunda gerçekleştirilen bu nitel araştırma, bütüncül tek durum desenine göre yapılandırılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve öğrenci günlükleriyle toplanmıştır. Uygulamalar sonucunda, öğrencilerin felsefi etkinliklere istekle katıldıkları, aktif oldukları, düşünme, soru sorma, fikirlerini açıklama gibi beceriler geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, doğru kurgulanan P4C etkinlikleri çocukların kavramsal derinleşmesini ve kök değerlerin içselleştirilmesini desteklemektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersi odağında P4C’nin değerler eğitimiyle ilişkilendirilmesine dair önemli bulgular sunmaktadır.

Işıklar (2021)’ın nitel araştırmasında ise Çocuklar İçin Felsefe yapan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenler, sürecin öğrencilerin ifade becerilerini geliştirdiğini, sınıf içerisindeki iletişimi güçlendirdiğini ve felsefi sorulara olan ilgiyi artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler P4C uygulamalarını

gerçekleştirmeden önce eğitime ihtiyaç duyduklarını ve süreç içerisinde kendi düşünme biçimlerinde de değişim yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öcal (2023)'ın çalışması, çocuklar için felsefenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki önemini ve sınıf ortamındaki uygulama süreçlerini incelemektedir. Farklı kademelerden 20 öğretmenin katıldığı nitel bir araştırma olan çalışmada, öğretmenlerin P4C uygulamalarına hazırlık aşamasında uygun materyal ve tartışma konuları belirlemede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okul fiziki koşulları ve kalabalık sınıflar nedeniyle ideal çember düzeninin sağlanamaması, öğrencilerde ise ilgisizlik, akranlarını dinlememe ve motivasyon kaybı gibi sorunlar gözlemlenmiştir. Öğretmenler, başlangıçtaki zorluklara rağmen uygulamanın zamanla yaygınlaştığını ifade etmişlerdir. Mevcut öğretim programlarının esnek olmaması ve yoğunluğu da P4C uygulamalarını kısıtlayan diğer önemli faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu hizmet içi eğitimlerin P4C gelişimini desteklediği vurgulanmıştır.

Boyras (2024), ilköğretim programlarının Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımı doğrultusunda yeniden düşünülmesini önermektedir. Çalışmada, mevcut müfredatın eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi yeterince teşvik etmediği; bu nedenle P4C'nin pedagojik ilkeleriyle uyumlu şekilde yapılandırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin felsefi soruşturma ortamlarına uygun zeminler sunduğu ifade edilirken, öğretmenlerin felsefi diyalogu kolaylaştıracak biçimde rehberlik etmesi gerektiği belirtilmiştir. Boyras'ın çalışması, müfredat yoğunluğu ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin P4C'nin yaygınlaşmasını zorlaştırdığına da dikkat çekmekte; bu yönüyle araştırma, öğretmen görüşleri üzerinden elde edilen mevcut tez bulgularını desteklemektedir. P4C'nin Türkiye eğitim sistemiyle bütünleşebilmesi için program düzeyinde yapısal dönüşüm önerileri sunan bu çalışma, alanyazında önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Kulkul (2022) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, Türkiye'deki ilköğretim üçüncü sınıf müfredatı, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi doğrultusunda amaç ve kazanımlar düzeyinde analiz edilmiştir. Çalışmada, P4C'nin kuramsal temelleri, tarihçesi, uygulama boyutları ve Lipman'ın müfredata ilişkin yaklaşımı detaylı şekilde ele alınmıştır. MEB'in öğretim programlarında yer alan temel dersler (Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Matematik) P4C yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmiş; özellikle eleştirel, yaratıcı, işbirliğine dayalı ve özenli düşünme gibi becerilerin mevcut müfredatta ne ölçüde yer aldığı sorgulanmıştır. Araştırmada, P4C ilkeleriyle mevcut müfredatın

kısmen örtüştüğü ancak uygulamada öğretmenlerin bu yaklaşımı hayata geçirmekte güçlük çekebileceği vurgulanmıştır. Tez, hem müfredat yapısında hem de öğretmen rollerinde yapısal dönüşüm önerileri sunarak, P4C'nin Türkiye eğitim sistemiyle entegrasyonuna dair önemli bir katkı sağlamaktadır.

Işıklar ve Abalı Öztürk (2022) tarafından Türkiye'deki okul öncesi ve ilkökul kademesinde yapılan çalışmada, P4C uygulamalarının 5–6 yaş grubundaki çocukların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde gelişim sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, uygulamanın yaş grubu fark etmeksizin bilişsel gelişimi destekleyici etkiler sunduğunu göstermektedir.

Kefeli vd. (2021)'nin çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen P4C tabanlı felsefi etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine katkısı incelenmiştir. Nitel desende yürütülen bu araştırmada, çocukların çok yönlü düşünme, kendini ifade etme ve akranlarıyla fikir alışverişinde bulunma becerilerinde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, bu tezde de vurgulanan P4C'nin bireysel düşünme kapasitesini destekleme ve sosyal öğrenme ortamı oluşturma gücünü doğrular niteliktedir.

Özkan (2020), P4C yaklaşımının eğitimde neden önemli olduğunu ele aldığı çalışmasında, bu yöntemin çocukların düşünme becerilerini geliştirme, sorgulama alışkanlıkları kazandırma ve empati kurma kapasitelerini artırma açısından güçlü bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, felsefenin çocuklara yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onların dünyaya farklı açılardan bakabilme yetilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca, P4C uygulamalarının çocukların dil becerileri, mantıksal akıl yürütme kapasiteleri ve değer eğitimi açısından da etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, eğitim sisteminde karşılaşılan ezberci yaklaşımların, felsefi düşünmeyi teşvik eden sorgulayıcı yöntemlerle dengelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Makale, P4C'nin öğretmen eğitimi, müfredat planlaması ve sınıf içi uygulamalara entegrasyon açısından taşıdığı önemi vurgulayarak, bu yaklaşımın Türkiye eğitim sistemi içinde daha geniş yer bulması gerektiğini önermektedir.

Küçük yaş gruplarına yönelik yapılan bir diğer araştırmada (Aslan, 2020), okul öncesi dönemde uygulanan felsefi soruşturma oturumlarının çocukların dil gelişimine katkı sağladığı, soru sorma sıklığının arttığı ve öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarının

çeşitlendiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, Çocuklar İçin Felsefe yapmanın sadece bilişsel değil, aynı zamanda dilsel ve sosyal gelişimi de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Altıparmak (2019)'ın tezinde P4C uygulamalarında “merak” kavramının rolü ve önemi ele alınmıştır. Çalışmada, çocukların felsefi düşünme sürecine aktif katılımında merakın temel bir işlev gördüğü ve soruşturma topluluğu içinde merakın hem bireysel hem de kolektif öğrenmeyi derinleştirdiği vurgulanmıştır. Nitel bir yaklaşımla yürütülen araştırma, merakın yalnızca bireysel bir dürtü değil, aynı zamanda felsefi sorgulamanın dinamiğini besleyen yapısal bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, P4C'nin düşünme becerilerini geliştirmedeki işlevini yalnızca teknik yönüyle değil, aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel süreçlerle de ilişkilendirerek alandaki özgün katkılardan biri olmuştur.

Karadağ ve Demirtaş (2018), okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmada, P4C yönteminin çocukların soyut düşünme, analiz etme ve neden-sonuç ilişkileri kurma gibi becerilerini gözle görülür şekilde artırdığını raporlamıştır. Bu bulgular, P4C'nin ilkökul öncesi ve sonrası tüm düzeylerde yaygınlaştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Şen (2017), özellikle sınıf içi etkileşimlerin, öğrencilerin benlik saygısı ve öz-yeterlik algısı üzerinde olumlu bir etki yarattığı saptanmıştır. P4C uygulamaları sayesinde öğrencilerin kendilerini ifade etme, düşüncelerini savunma ve başkalarının görüşlerine saygı duyma gibi sosyal becerileri güçlendirdiği vurgulanmaktadır.

Akkaya (2016)'nın doktora tezinde, rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk alma davranışları ve öğrenme süreçlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, çocukların bilişsel gelişimlerinde risk alma, sorgulama ve öğrenmeye yönelik tutumlarının desteklenmesinde yaratıcı ve model temelli uyaranların önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, P4C uygulamalarında da sıkça vurgulanan açık uçlu düşünme, alternatif fikir üretme ve eleştirel sorgulama gibi becerilerin gelişimini destekleyen ortamların çocukların öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmesi bakımından alana dolaylı katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'de yapılan çalışmalar P4C yaklaşımının yalnızca bilişsel gelişime değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve etik gelişime de katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolü, öğrencilerin aktif katılımı ve sorgulayıcı

topluluk ortamı bu kazanımların gerçekleşmesinde belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır.

2.14. Yurt Dışında Yapılan Akademik Çalışmalar

Kilby (2025) tarafından yürütülen meta-analiz, 30 farklı çalışmadan elde edilen toplam 62 veri setini inceleyerek P4C yaklaşımının etkinliğini ölçmüştür. P4C uygulamalarının öğretmen gözetiminde yapılan felsefi diyalogların öğrencilerde kritik düşünme yeteneklerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Ayrıca, meta-analiz, Doğu ülkelerinde yapılan çalışmaların etki boyutlarının Batı ülkelerine göre daha güçlü olduğunu tespit etmiştir

Çek Cumhuriyeti’nde Jirásek ve Jágerová (2023) tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırma, ilkökul öğretmenlerinin P4C pedagojisine dair algılarını ve uygulama deneyimlerini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler P4C oturumlarında öğrencilerin düşüncelerini daha açık, özgün ve yapılandırılmış biçimde ifade etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kendi rollerini sorguladıkları; bilgi aktarıcı olmaktan çok, öğrencilerin düşünce süreçlerini destekleyen kolaylaştırıcı bir konuma geçtikleri görülmüştür. Özellikle düşük katılımlı ya da çekingen öğrencilerin felsefi tartışmalara giderek daha aktif şekilde katıldıkları ve sınıf içi diyalogun niteliğinin arttığı ifade edilmiştir. Bu çalışma, P4C’nin yalnızca öğrenciler üzerinde değil, öğretmenlerin pedagojik tutumları ve sınıf içi etkileşim anlayışları üzerinde de dönüştürücü bir etki yarattığını göstermesi bakımından önemlidir.

Lipman (1991)’ın geliştirdiği “Philosophy for Children” (P4C) modeli, “sorgulayıcı topluluk” anlayışı temelinde yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımda öğretmen bir bilgi aktarıcısı değil, öğrencilerin düşünsel süreçlerini kolaylaştıran bir rehber olarak konumlanır. Öğrenciler ise soru soran, tartışan ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren aktif katılımcılar hâline gelirler. Bu model, kısa sürede Amerika Birleşik Devletleri dışına taşmış ve özellikle Birleşik Krallık’ta, felsefi sorgulamayı sınıflarda yaygınlaştırmak amacıyla kurulan SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education) organizasyonu tarafından kurumsallaştırılarak geniş çapta benimsenmiştir (Cassidy ve Christie, 2013; SAPERE, 2020).

UNESCO’nun raporunda, Çocuklar İçin Felsefenin “kapsayıcı, demokratik ve insan haklarına duyarlı bir eğitim ortamı oluşturduğu” vurgulanmakta; P4C’nin 21. yüzyıl

becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2022). Raporda ayrıca P4C'nin çocukları yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda etik sorumluluklara da hazırladığı ifade edilmektedir.

Topping ve Trickey (2007) tarafından İskoçya'da ilkokul öğrencileriyle yapılan uzun soluklu bir araştırmada, P4C uygulamalarına katılan öğrencilerin sözel muhakeme ve bilişsel gelişimlerinde anlamlı ilerlemeler kaydedildiği ortaya konmuştur. Bu çalışma, P4C'nin etkilerinin yalnızca kısa vadeli değil, uzun vadede de sürdürülebilir olduğunu göstermiştir.

Ventista (2019) tarafından Birleşik Krallık'ta yürütülen bir doktora çalışmasında, ilkokul çağındaki öğrenciler üzerinde yürütülen P4C uygulamalarının hem bilişsel hem de sosyal-duygusal becerileri geliştirdiği rapor edilmiştir. Öğrencilerin argüman geliştirme, karşıt görüşe saygı ve empatik dinleme becerilerinde belirgin ilerlemeler gözlemlenmiştir.

Yan (2017) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışması, P4C programının öğrencilerin bilişsel çıktıları üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde incelemiştir. 2002-2016 yılları arasında yayımlanan 10 araştırmayı kapsayan bu çalışma, toplam 1509 öğrenciyi içermekte olup, P4C'nin genel bilişsel ve sosyo-psikolojik beceriler üzerinde orta düzeyde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle öğrencilerin akıl yürütme becerilerinde anlamlı ve güçlü bir iyileşme gözlenmiştir. Bu sonuçlar, P4C programının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme potansiyelini desteklemekte ve eğitimciler için uygulamada yol gösterici nitelik taşımaktadır (Yan, 2017). Böylece, P4C'nin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bilişsel gelişimine önemli katkılar sunduğu sistematik bir şekilde kanıtlanmıştır.

Bu bağlamda yurt dışında ve Türkiye'de yapılan ilkokul temelli çalışmalar, P4C'nin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve etik gelişimi desteklediğini, farklı kültürel bağlamlara uyarlanabilirliğini ve kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşumuna katkı sunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, P4C uygulayıcılarının deneyimlerini anlamaya yönelik olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, katılımcıların P4C uygulamalarına ilişkin algılarını, uygulama süreçlerine dair deneyimlerini ve bu süreçle yönelik düşüncelerini anlamak amacıyla deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını anlamaya çalışan bir yaklaşımdır ve sıklıkla bireysel deneyimlerin ayrıntılı betimlenmesini gerektirir (Patton, 2014).

Bu yaklaşım çerçevesinde araştırmanın odak noktası, P4C uygulaması yapan öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları özgün deneyimlere, karşılaştıkları zorluklara, geliştirdikleri yöntemlere ve çocuklarda gözlemledikleri değişimlere ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Olgubilim çalışmaları, araştırmacının katılımcıların anlam dünyasına duyarlı bir biçimde yaklaşmasını ve onların sesine kulak vermesini gerektirir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, P4C uygulayıcılarının deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarına ve bu yaşantılara yükledikleri anlamlara odaklanır (Creswell, 2017). Olgubilim deseni ise, belirli bir olguya ilişkin bireylerin ortak deneyimlerini ve bu deneyimlerin özünü anlamaya yönelik bir yaklaşım sunar (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, çalışmanın temel odağını P4C uygulayıcılarının uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimler, bu deneyimlere yükledikleri anlamlar ve bu süreçlerin pedagojik yaklaşımlarına olan etkileri oluşturmaktadır.

Olgubilim deseni, bireylerin deneyimlediği olguları betimlemeyi ve bu deneyimlerin özünü ortaya koymayı amaçlayan betimleyici bir analiz süreci sunar (Moustakas, 1994). Olgubilim yaklaşımının temelinde, bireylerin yaşantılarını anlamlandırmak ve bu yaşantıların özüne ulaşmak yer almaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların deneyimlerini ortaya koymada görüşmeler, olgubilim desenine en uygun veri toplama yöntemi olarak kabul edilmektedir (Ersoy, 2019).

Bu çalışmanın yöntembilimsel tercihi, araştırmacının yorumlayıcı paradigmaya dayanan ve anlamaya odaklanan yaklaşımı ile uyumludur. Araştırmacı, bireylerin yaşantılarını kendi bağlamlarında anlamaya ve olguların özünü ortaya çıkarmaya çalışacaktır (Erişti ve Kuzu, 2020). Böylece araştırma, P4C alanında uygulayıcıların sahip oldukları deneyimlerin derinlemesine analizine katkı sağlayacaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, P4C uygulamalarını yürüten ve bu süreçte aktif deneyim sahibi olan ilkokul sınıf öğretmenleri ve P4C uygulayıcıları oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkiye ‘nin çeşitli illerinden daha önce P4C etkinliklerini belirli bir süre boyunca yürütmüş kişiler arasından belirlenmiştir. Katılımcıların P4C yaklaşımına ilişkin uygulama deneyimlerinin olması, çalışmanın amacına hizmet edecek derinlikte bilgi sağlayabilmeleri açısından temel ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” ve “kartopu örnekleme” tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemede, belirli niteliklere sahip bireylerin seçilmesi hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada belirlenen ölçütler, katılımcının ilkokul düzeyinde görev yapıyor olması, P4C etkinliği yürütme deneyiminin bulunması ve araştırmaya gönüllü katılım göstermesidir. Kartopu örnekleme ise, mevcut katılımcıların benzer nitelikte başka katılımcıları önermesi yoluyla örnekleme grubunun genişletilmesi amacıyla kullanılmıştır (Patton, 2014).

Katılımcı sayısı 5 ila 10 arasında olacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bu sayı, nitel araştırmalarda özellikle olgubilim desen açısından yeterli veri derinliği sağlanması amacıyla uygun görülmektedir (Creswell, 2013). Bu katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bireysel yaşantılarına dair derinlemesine veriler toplanmıştır.

Katılımcılara ilişkin kimlik bilgileri gizli tutulmuş; her birine cinsiyetlerine göre kod isimler atanarak veriler anonimleştirilmiştir. Katılımcıların yaş aralıkları, mesleki kıdemleri, P4C uygulama süreleri ve bulundukları kurum türü gibi bilgiler demografik değişken olarak kullanılmış; ancak doğrudan tanınabilir bilgiler araştırma metninde yer almamıştır.

Katılımcıların görev yeri, eğitim düzeyleri, uygulama yaptıkları sınıf düzeyleri, P4C yaklaşımına yönelik kişisel çalışmaları ve uygulama biçimlerine ait bilgiler Tablo 3.1 ‘de sunulmuştur:

Tablo 3.1 Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı	Görev Yeri	Eğitim Durumu	P4C Eğitimi Kaynağı	Uygulama Düzeyi	Uygulama Biçimleri
Şahin Hoca	Devlet Okulu	Uludağ Üni. Uluslararası İlişkiler, Mersin Üni. Felsefe YL (Levinas)	Yüksek lisans araştırması sonucu karar vermiş, Çocuk kitabı yazma	4. sınıflar	Disiplinler arası P4C etkinliği, yerel kaynaklar
Arya Hoca	Devlet Okulu	Uludağ Üni. Eğitim Fak. Fransızca Öğretmenliği	Kadıköy Atölye, Nihan A. Çayır'dan çevrimiçi eğitim	3. sınıflar	Değerler temelli, çocuk kitapları, minik filozoflar kulübü
Gamze Hoca	Devlet Okulu	Hacettepe Üni. Sınıf Öğretmenliği	Kadıköy Atölye, Nihan A. Çayır'dan çevrimiçi eğitim	4. sınıflar	İnsan hakları ve demokrasi, sözel dersler, görsel sanatlar
İpek Hoca	Devlet Okulu	Ege Üni. Felsefe, OMÜ İlahiyat Doktora	Akademik uzmanlık + kendi çalışmaları (üstün zekâlılar üzerine)	1-4. sınıflar	Mitolojik hikâyeler, felsefi etkinlik kitapları, özgün araştırmalar
Tuğba Hoca	Özel Okul	Başkent Üni. Sınıf Öğretmenliği	P4C Türkiye + Kadıköy Atölye	1-4. sınıflar (seçmeli ders olarak)	Okul kazanımlarına uygun, seçmeli ders yürütülen yapı
Nil Hoca	Özel Okul	Sakarya Üni. Felsefe	İzmir Tiyatro Medresesi, Onur Bakır'dan yüz yüze eğitim	2-4. sınıflar (seçmeli ders gibi)	STK deneyimi, dezavantajlı gruplarla çalışma, seçmeli ders yapısı

Tablo 3.1'e göre katılımcılarımızın üçü sınıf öğretmenliği, üçü ise felsefe eğitimi kökenlidir. Bu durum, P4C uygulamalarına ilişkin farklı mesleki perspektiflerin yansımaları sağlamış ve çalışmada önemli bulgu ve sonuçların elde edilmesine katkıda bulunmuştur. Tüm katılımcılar, kendi sınıflarında en az üç ay süreyle P4C uygulamaları gerçekleştirmiştir. Katılımcıların dördü, P4C'ye yönelik farklı ekollerden eğitmen eğitimi almış; ikisi ise bu alanda akademik araştırmalar yapmış uzman kişilerdir. Ayrıca, katılımcılardan dördü devlet okulunda, ikisi ise özel okulda görev yapmakta ve P4C uygulamalarını yürütmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler, bu uygulamaları okulun özgün kazanımlarına uygun şekilde, bir disiplin çerçevesinde planlı olarak gerçekleştirmiştir.

Araştırma grubu, Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları kapsamında edinilen deneyimleri niteliksel olarak betimlemek amacıyla belirlenmiş ve katılımcı çeşitliliği gözetilerek oluşturulmuştur. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin farklı kıdem, okul yapısı ve uygulama biçimlerine sahip olması sayesinde daha geniş perspektiflerin elde edilmesine olanak sağlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda temel amaç, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma, olgubilim desen çerçevesinde tasarlanmış olup temel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış, görüşme soruları ve araştırmacı günlükleri tercih edilmiştir.

3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmaya yön veren önceden belirlenmiş sorular aracılığıyla sistematik veri toplama imkânı sunarken; aynı zamanda esnek yapısıyla, katılımcıların verdikleri yanıtlara göre yeni sorularla görüşmenin yönlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu özellik, katılımcının düşünce sürecini derinlemesine keşfetme olanağı sunduğu için nitel araştırmalarda oldukça işlevsel bir tekniktir (Kvale ve Brinkmann, 2015).

Araştırma kapsamında, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen altı P4C uygulayıcısı ile derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, konuya ilişkin alan yazın taranarak ve uzman görüşlerine başvurularak geliştirilmiştir. Formun hazırlanma sürecinde öncelikle P4C uygulamalarını konu edinen benzer çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir (Gregory vd., 2017; Murris, 2016). Bu doğrultuda formda yer alacak sorular; uygulayıcıların deneyimlerini, karşılaştıkları güçlükleri, felsefi sorgulama süreçlerine ilişkin yaklaşımlarını ve uygulama sırasında gözlemledikleri çocukların gelişimsel çıktılarının ortaya konmasını amaçlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda toplam 20 soru yer almakta olup, form uzman görüşüne sunularak geçerlilik açısından değerlendirilmiştir (Ek 2).

Veri toplama aracı, araştırmanın etik kurul onayının alınmasının ardından pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot görüşmeler sonucunda elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, görüşme formu biçimsel ve içeriksel olarak revize edilmiştir. Pilot

uygulamalar, soruların yeterince açık, anlaşılır ve araştırma amacına hizmet edecek nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Bu aşamada ayrıca görüşmelerde kullanılacak protokoller, sesli ve görüntülü kayıt alma süreçleri ile gizlilik ilkeleri de netleştirilmiştir (Creswell ve Poth, 2018).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu; özgün, bilimsel temellere dayalı ve etik ilkelere uygun biçimde geliştirilmiş olup, nitel veri toplama süreçleri açısından güvenilir ve geçerli bir araç niteliğindedir.

3.3.2. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, nitel araştırmalarda araştırmacının süreç boyunca yaşadığı gözlem ve deneyimlerini belgeleyerek çalışmanın içsel tutarlılığına katkı sağlayan önemli bir veri kaynağıdır (Charmaz, 2006; Neuman, 2007). Araştırmacı, veri toplama süreci boyunca günlük tutarak hem kendi düşünsel gelişimini hem de araştırma sürecindeki gözlemlerini kaydetmiş; bu veriler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmacı günlüğü, görüşmelerin yapıldığı ortam, katılımcıların davranışsal ifadeleri, dikkat çeken duraksamalar, vurgular ve içerik dışında kalan anlamlı detaylara ilişkin notlar içermekte; böylece görüşme verilerinin bağlamsal yorumlanmasına katkı sağlamaktadır.

Bu günlük, yalnızca süreci belgelemekle kalmayıp, temaların oluşumuna destek sağlamak, araştırmacının öznel etkilerini fark etmek ve anlamlı bütünler kurmak açısından da veri analizine katkıda bulunmuştur. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, bulgular bölümünde uygun yerlerde destekleyici olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacı öğretmen günlüğüne ilişkin örnek Ek 3’de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, P4C uygulayıcılarının kişisel deneyimlerini ortaya koymaya olanak tanıyacak şekilde bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci, etik kurul onayının alınmasını takiben yürütülmüştür. (Ek 1) Katılımcılara görüşmelere katılmadan önce araştırmanın amacı, kapsamı, gizlilik ve gönüllülük esaslarına dair ayrıntılı bilgilendirme yapılmış; ses kaydı alınacağı konusunda açık onamları alınmıştır.

Katılımcılara ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemleri doğrultusunda çeşitli yollar izlenmiştir. Öncelikle araştırmacının mesleki çevresi aracılığıyla P4C uygulaması

gerçekleştiren öğretmenlere ulaşılmış, ardından kartopu örnekleme tekniğiyle bu öğretmenlerin yönlendirdiği diğer olası katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Süreçte sosyal medya platformları, öğretmen arkadaş çevresi ve mesleki ağlardan etkin şekilde yararlanılmıştır.

Veri toplama süreci (05.12.2024-21.05.2025) tarihleri arasında yaklaşık beş ay sürmüştür. Görüşmeler çevrim içi (online) ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla bire bir görüşmeler, karşılıklı uygunluk sağlanan zamanlarda video konferans şeklinde yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüş ve katılımcının görüşme sırasında bulunduğu ortamın rahatlığına göre esneklik tanınmıştır. Bir katılımcı ile en az iki en fazla altı görüşme yapılmıştır. Altı öğretmenin dördü ile ikişer oturum, biri ile dört oturum ve bir diğeriyle 6 oturum toplamda ortalama 540 dk'lık görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca süreç boyunca araştırmacı günlüğü yazılmıştır. Yapılan görüşmelerin çevrimiçi ortamın kullanılması, farklı coğrafi bölgelerden katılımcıların araştırmaya dâhil olabilmesini kolaylaştırmış ve veri toplama sürecinin hızla tamamlanmasına katkı sağlamıştır.

Görüşmeler sırasında, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu temel alınmış, ancak nitel görüşmelerin doğasına uygun olarak sürece katılımcının yön vermesine de olanak tanınmıştır. Görüşmelerin tamamı, video kaydı alınarak dijital ortama kaydedilmiş, ardından her bir görüşmenin transkripti çıkarılmış ve kodlama süreci için hazır hâle getirilmiştir. Görüşme kayıtları, katılımcıların kimlikleriyle ilişkilendirilmeyecek şekilde kodlanarak anonimleştirilmiş ve etik ilkeler doğrultusunda muhafaza edilmiştir.

Tüm süreç boyunca araştırmacı, katılımcılarla açık, güven temelli ve rahatlatıcı bir iletişim kurmaya özen göstermiş; bu yaklaşımın görüşmelerin derinliği ve içtenliği üzerinde olumlu etkisi olmuştur. Böylece katılımcıların Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarına ilişkin özgün deneyimlerini açıklıkla ifade etmeleri sağlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın doğası gereği, veri analizinde betimsel analiz ve tematik analiz yöntemlerinden yararlanılacaktır. Elde edilen veriler, öncelikle anlamlı bir bütünlük içerisinde düzenlenecek ve ardından katılımcıların deneyimlerine dayalı temalar

oluşturulacaktır (Doğanay 2018). Bu analizler sayesinde, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının pedagojik, duyuşsal ve bilişsel etkilerine ilişkin uygulayıcıların deneyim temelli bakış açıları ortaya konulacaktır.

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Tematik analiz, nitel verilerin sistematik olarak kodlanması ve temalar altında toplanarak yorumlanmasını içeren bir süreçtir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz süreci, görüşme kayıtlarının yazılı hale getirilmesi (deşifre edilmesi), anlamlı ifadelerin belirlenmesi, kodların oluşturulması, bu kodlardan kategorilerin ve temaların türetilmesi adımlarını içermektedir. Creswell (2013) ve Flick (2013), bu sürecin betimleyici ve yorumlayıcı boyutlarının birleştirilerek verinin bütüncül şekilde analiz edilmesini önerir. Çalışmada ayrıca, araştırmacı günlüğünden elde edilen gözlemler kodlarla ilişkilendirilerek yorumlayıcı analiz süreci desteklenmiştir.

Analiz süreci, Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen altı aşamalı tematik analiz yaklaşımını doğrultusunda yürütülmüştür:

- **Verilere aşinalık:** Görüşme kayıtları dikkatlice dinlenmiş ve yazıya dökülerek transkriptler oluşturulmuştur. Bu süreçte, verilerin genel yapısı ve içeriği hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirilmiştir.
- **İlk kodların oluşturulması:** Transkriptler üzerinden dikkat çekici ifadeler ve anlamlı veri parçaları belirlenerek açık kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını yansıtan temel unsurları temsil etmektedir. Kodlar araştırmacı kimliğine sahip kişilerce tutarlılığı kontrol edilmiştir.
- **Temaların belirlenmesi:** Oluşturulan kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek benzer özellikler taşıyan kodlar bir araya getirilmiş ve ön temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikte belirlenmiştir.
- **Temaların gözden geçirilmesi:** Belirlenen ön temalar, tüm veri setiyle karşılaştırılarak tutarlılıkları ve kapsayıcılıkları değerlendirilmiştir. Gerekli görülen durumlarda temalarda düzenlemeler yapılmıştır.
- **Temaların tanımlanması ve adlandırılması:** Her bir tema, içerdiği anlam ve kapsam doğrultusunda tanımlanmış ve uygun şekilde adlandırılmıştır. Bu adımlar, temaların araştırma bağlamında net bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.
- **Raporlama:** Elde edilen temalar, araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılarak bulgular bölümü oluşturulmuştur. Her tema, katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Analiz sürecinde, araştırmacının öznel yargılarının etkisini minimize etmek amacıyla sürekli yansıtma yapılmış ve analiz süreci boyunca alınan notlar kullanılmıştır. Bu yaklaşım, verilerin daha derinlemesine ve objektif bir şekilde analiz edilmesine katkı sağlamıştır. Sonuç olarak, tematik analiz yöntemi, P4C uygulayıcılarının deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamak için uygun bir analiz çerçevesi sunmuştur. Bu yöntem, elde edilen verilerin sistematik ve anlamlı bir şekilde yorumlanmasına olanak tanımıştır.

3.6. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda geleneksel anlamda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerini; çalışmanın inandırıcılığı, aktarılabilirliği, bağlamsal tutarlılığı ve doğrulanabilirliği gibi nitel araştırma ilkeleri almaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda, araştırma süreci açık, sistematik ve yansıtıcı bir biçimde yürütülerek özellikle inandırıcılığın sağlanmasına özen gösterilmiştir.

İnandırıcılığı güçlendirmek amacıyla, veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiş; uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler sonrasında elde edilen tematik analiz bulguları, katılımcı öğretmenlerle paylaşılmış ve verdikleri yanıtların doğru yansıtılıp yansıtılmadığı konusunda katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırmacı sürecin bütününde araştırma günlüğü tutarak analiz aşamalarındaki yansıtılmalarını kaydetmiş, öznelliğin olası etkilerini sınırlandırmak için kendi varsayımlarını sürekli gözlem altında tutmuştur. Ayrıca tematik analiz süreci, nitel araştırma alanında deneyimli iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve yorumların tutarlılığı uzman görüşüyle desteklenmiştir. Bu uygulamalar, çalışmanın inandırıcılığına önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

Aktarılabilirlik ilkesi doğrultusunda, katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyim, branş, P4C eğitimi alma durumu gibi demografik özellikleri ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Bulgular bölümünde öğretmenlerin ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek veriler şeffaf biçimde sunulmuş ve okuyucunun bağlamsal değerlendirme yapmasına olanak tanınmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, önceden belirlenen ölçütlere uyan

öğretmenlerin seçilmesine özen gösterilmiş ve bu amaçla ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tutarlılığı sağlamak amacıyla, veri toplama ve analiz süreçleri boyunca izlenen yöntemler açık biçimde belgelenmiş ve araştırmanın izlenebilirliği sağlanmıştır. Kodlama ve temalaştırma süreci uzman değerlendirmesine sunulacak verilerin analizinde sistematik ve tekrarlanabilir bir yol izlenmiştir.

Onaylanabilirlik açısından ise görüşmelerin video kayıtları alınmış, bu kayıtlar yazıya döküldükten sonra katılımcılarla paylaşılmış ve ifadelerin doğruluğu yeniden teyit edilmiştir. Bu uygulama, yorumların katılımcı görüşlerinden bağımsız şekilde yapılandırılmadığını ve elde edilen verilerin nesnel biçimde analiz edildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada inandırıcılığı artırmak amacıyla aşağıdaki stratejiler benimsenmiştir:

- Katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi,
- Araştırma sürecinin sistematik ve belgelenmiş şekilde yürütülmesi,
- Yansıtıcı günlükler ve araştırmacı notlarıyla öznenin sınırlandırılması,
- Tematik analiz sonuçlarının uzman görüşleriyle desteklenmesi,
- Betimleyici ve yorumlayıcı analiz düzeyinde anlam derinliğinin korunması.

Bu yönleriyle çalışma, olgubilim desenine sahip nitel araştırmalar için önerilen inandırıcılık ve güvenilirlik ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmıştır.

Bu çalışmada nitel veri toplama ve analiz sürecinde araştırmacının deneyim ve birikimleri, araştırma sürecine yön verici bir unsur olmuştur. Araştırmacı, hem bir sınıf öğretmeni olarak aktif öğretim deneyimine sahip olmakta hem de P4C alanında uygulayıcı eğitimine katılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı 2024 yılı içerisinde Kadıköy Felsefe Atölyesi tarafından düzenlenen ve üç ay süren çevrim içi “Eğitmen Eğitimi” programını başarıyla tamamlamıştır. Söz konusu eğitim sürecinde hem P4C felsefesine dayalı kuramsal bilgiler edinilmiş hem de uygulama örnekleri üzerinden pratiğe dönük kazanımlar elde edilmiştir.

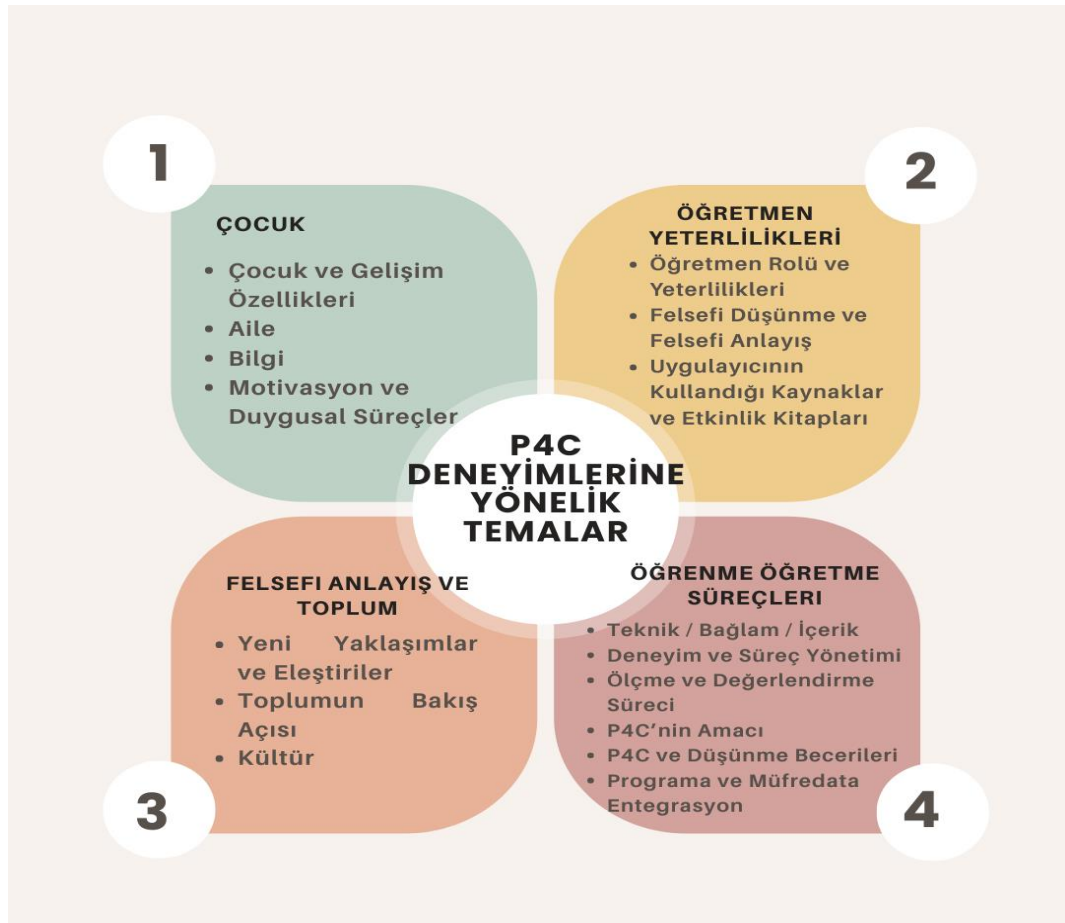
Araştırmacı, bu eğitim sürecinin ardından kendi sınıfında P4C oturumları düzenleyerek çocuklarla felsefi sorgulama temelli uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu uygulamalar, araştırmacının yalnızca veri toplayıcı değil, aynı zamanda süreci gözlemleyen,

deneyimleyen ve yorumlayan bir kolaylaştırıcı olarak konumlanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, araştırmacının alana olan hâkimiyeti, hem katılımcılarla kurduğu ilişkiye hem de verilerin yorumlanma sürecine derinlik kazandırmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, gerçekleştirilen uygulamalar süresince elde edilen nitel verilere yer verilmiştir. Veri toplama aşamasında video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlükleri gibi çeşitli kaynaklardan faydalanılmış; böylece farklı veri türleri birbirini tamamlayacak şekilde değerlendirilmiştir. Bulgular, kuramsal temellere dayalı olarak yapılandırılmış ve sunulmuştur. Bu çerçevede, analiz sonuçlarının aktarımında esas alınan kavramsal yapı Şekil 4.1 'de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.1 Katılımcıların P4C Deneyimlerine Yönelik Oluşan Tema ve Alt Temalar

Şekil 4.1'de görüldüğü üzere, araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan temalar, çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda yapılandırılmıştır. Temalar, hem katılımcı ifadeleri hem de araştırmacı gözlemleri dikkate alınarak anlamlı bir bütünlük içinde sunulmuştur. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının doğasına uygun olarak şekillenen bu temalar; “Çocuk”, “Öğretmen Yeterlilikleri”, “Felsefi Anlayış ve Toplum” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” başlıkları altında toplanmıştır. Her bir tema, araştırmanın temel varsayımlarını

destekler nitelikte olup, çocuk merkezli öğrenme, öğretmenin kolaylaştırıcı rolü, felsefi sorgulama yaklaşımları ve öğrenme ortamının sosyal boyutları ile yakından ilişkilidir.

Bu kapsamda, felsefi diyalog ortamlarının çocukların düşünsel ve sosyal gelişiminde nasıl bir rol oynadığı; öğretmenlerin bu süreçteki donanımları ve yaklaşımları ile birlikte ele alınmış; aynı zamanda öğretim sürecine yönelik oluşan anlayış dönüşümleri de değerlendirilmiştir.

4.1. Çocuk

Çocuk teması kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda dört kategori belirlenmiştir. “Çocuk ve gelişim özellikleri”, “Bilgi”, “Aile” ve “Motivasyon ve duygusal süreçler” kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategorilere yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Çocuk ve gelişim özellikleri

Bu araştırmada ulaşılan veriler, çocukların gelişim özelliklerine ilişkin önemli içgörüler sunmaktadır. Kodların bütüncül olarak incelenmesi, P4C uygulamalarının çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

4.1.1.1. Bireysel farklılıkların farkında olma

P4C uygulamalarının çocuk merkezli yapısı, öğretmenlerin öğrencileri yalnızca akademik başarıları üzerinden değil, bütüncül özellikleriyle tanımalarını mümkün kılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, bu uygulamaların özellikle çocukların bireysel farklılıklarını görünür kılmakta etkili olduğunu ve öğrenme süreçlerini daha kapsayıcı ve adil biçimde yeniden tasarlamaya olanak tanıdığını göstermektedir. Bu durum, her çocuğun farklı yollarla öğrenme potansiyeline sahip olduğu anlayışını güçlendirmektedir.

Şahin Hoca'nın gözlemleri, çocukların P4C ortamında kendilerini daha açık ve içten bir şekilde ifade edebildiklerini göstermektedir. Ona göre bu ifade biçimi, yetişkinlerin tepkilerinden bağımsız, doğal bir düşünce akışı içinde gerçekleşmektedir: “*Yani çocuklara bakış açım, onlardaki o özgüven, o temizlik... Mesela çok rahat bir şey söyleyebiliyor. Bunu başka bir yetişkin de göremezsiniz. Kendini kısıtlamadan ifade edebiliyor, söyleyebiliyor aklından geçeni.*” Bu ifade, P4C'nin sunduğu demokratik ve

özgürlükçü ortamın çocukların özgün seslerini duyurmalarına alan açtığını ve öğretmenlerin öğrencilerini tanımada derinlemesine bir bakış geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, İpek Hoca da her öğrencinin derse katılım biçiminin farklı olduğunu, öğretmenin bu çeşitliliğe göre esnek stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle sessiz kalan ya da geri planda kalan öğrenciler için çeşitli katılım yolları açtığını ifade etmektedir:

“Belki bir öğrenci çok baskın karakter olabiliyor, diğerlerinin konuşmasını engelleyebiliyor. O zamanlarda ufak dokunuşlar yapmak gerekiyor. Ya da bir öğrenci hiç konuşmuyor. O zaman onu muhalif olanla konuşturuyorum ya da hayali karakterimle konuşturuyorum.”

İpek Hoca’nın yaklaşımı, kolaylaştırıcılığın yalnızca yönetime bağlı kalmakla değil; öğrenci profiline uygun esneklik ve yaratıcılıkla şekillenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların daha belirgin olduğu durumlarda da, P4C uygulamaları öğretmene özgün müdahale yolları sunmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı almış öğrencilerle çalışan İpek Hoca, bu çocuklarla bireysel çalışma yürüttüğünü belirtmektedir:

“Bu tür öğrencileri özellikle dikkat eksikliği ya da hiperaktivite olanları bireysel alıyorum. Çünkü üç tanesi böyle yan yana olunca ben yetmiyorum. Ama normal gelişimi olan çocuklarda zaten toplaması kolay oluyor.”

“DEHB’li çocuklarla çalışıyorum, onlarla sürekli soru-cevap yapamam. Haliyle P4C’nin basamaklarında olmayan ama benim karşıdaki kitleye bağlı olarak uygulamam gereken yöntemler oluşuyor.”

Bu ifadeler, öğretmenin süreci esnek bir pedagojik çerçevede yürüttüğünü ve yöntemi öğrencinin ihtiyacına göre yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. P4C’nin bu biçimde uygulanması, katı yapılar yerine mesleki sezgiye dayalı, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışının gerekliliğini desteklemektedir.

Bireysel farklılıkların sadece pedagojik değil, yapısal düzeyde de ele alınması gerektiğine dikkat çeken bir diğer görüş ise Şahin Hoca’ya aittir. Farklı tanımlara sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunmalarının, nitelikli kaynaştırma anlamına gelmediğini belirtmekte ve bu durumu P4C ile aşmaya çalıştığını ifade etmektedir: *“Kaynaştırma konusunda da*

eleştirilerim vardı... Bir otistik çocuğun, bir disleksi olan çocuğun, bir üstün yeteneklinin aynı sınıfta yer alması... Bir tek şeyde kaynaşabilir. Onda da tam sanmıyorum. Yani oyun, birlikte oynayabilirler.”

“Sınıfta 3 otistik, 6 disleksi, 1 üstün zekâlı öğrenci var. Bu çocukları hayata hazırlamak için kullandığım iki yöntem: Oyun ve Çocuklar İçin Felsefe.”

Araştırmacı günlüğünde bu gözlem şu şekilde yankı bulmuştur; *“Şahin Hocanın sınıfında resmi şartlardan fazla kaynaştırma öğrencisi vardı. Bu çocuklarla yürüttüğü P4C çalışmaları, onların kendi kapasiteleri içinde mutlaka ilerlediğini gösterdi. Bu uygulama, farklı gelişim özelliklerine sahip öğrenciler için esnek ve kapsayıcı bir yöntem sunuyor.”* (26.02.2025)

Katılımcılar, aynı zamanda çocukların yaşlarına bağlı olarak P4C’nin etkisinin farklılık gösterdiğini de ifade etmişlerdir. Tuğba Hoca, okul öncesi dönemde çocukların felsefi kavramları daha yaratıcı ve sezgisel biçimde ele aldıklarını gözlemlemiştir: *“Anaokulunda da sorduruyorlar. Bazen bir kavramı bizden çok daha farklı algılıyorlar.”*

Araştırmacı günlüğünde bu durum şu ifadelerle değerlendirilmiştir: *“Tuğba Hoca’nın verdiği örnekler, felsefi düşünmenin yaşa bağlı olarak daralmadığını, hatta küçük yaş gruplarında hayret ve sezginin çok daha güçlü olduğunu gösteriyor.”* (20.04.2025)

Tüm bu veriler ışığında, P4C’nin çocukların bireysel farklılıklarını tanımada öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırabileceği söylenebilir. Çocuğu yalnızca akademik başarılarıyla değerlendirmeyen, onun iletişim tarzını, düşünme biçimini ve duygusal ihtiyaçlarını gözetken bir yaklaşım, öğretmenlerin rehberlik rolünü daha da işlevsel kılmakta; çocuğun potansiyelini ortaya çıkarabilecek demokratik bir ortam yaratıyor olabilir.

4.1.1.2. Gelişimsel uyum ve değişim

P4C uygulamaları, çocukların düşünme biçimlerinde, katılım düzeylerinde ve iletişim davranışlarında zamanla gelişim ve dönüşüm sağlayabilecek bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin gözlemleri, çocukların bu sürece farklı hız ve biçimlerde adapte olduklarını ve düşünsel becerilerinde gözle görülür değişimler yaşandığını ortaya koymaktadır.

Gamze öğretmen, sınıfındaki çocukların değişimini gözlemleyerek, her öğrencide aynı ölçüde olmasa da bazı öğrencilerde kayda değer gelişmeler olduğunu ifade etmektedir:

“Her öğrencide olmadı ama olanda oldu. Bu 20 kişide bir 12-13 tanesinde oldu ama 7-8 tanesinde çok fazla olamadığı zamanlar oldu”.

Bu dönüşümü görünür kılmak için tahtaya hem oturum başındaki hem de sonundaki öğrenci düşüncelerini yazdığını belirten Gamze, bu şekilde öğrencilerin fikirlerinin gelişimine tanıklık ettiklerini vurgulamaktadır: *“He derlerdi, bir aydınlanma yaşarlardı. Günlük hayatlarından örneklerle bağ kurarlardı”.* Gamze’ün bu yöntemi, çocuklarda meydana gelen gelişimi yansıtmak açısından hem öğretmen hem de öğrenci farkındalığını artırıyor olabilir.

Tuğba öğretmen ise uygulamanın haftalık ve düzenli olarak gerçekleştirildiğinde çocukların düşünsel gelişimlerinin daha net gözlemlendiğini dile getirmektedir:

“Deneyimle bir sene boyunca rutin olarak haftada bir saat derse dönüştüğünde günün sonunda sınıf öğretmenlerinden de aldığım değerlendirmeler... Benim dersim artık böyle konuşmaya başlıyor. Böyle yanıtlar almaya başlıyorum”.

Bu ifade, P4C’nin bir etkinlikten ziyade sistemli bir öğrenme sürecine dönüştüğünde öğrencilerde kalıcı etki yaratabileceğini düşündürmektedir.

Ancak bu gelişim her çocukta aynı şekilde ilerlememektedir. Arya öğretmen, çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olduğunu ve özellikle yeni nesil öğrencilerde odaklanmanın daha güç hale geldiğini belirtmektedir: *“Çocuk birkaç çalışma sonra sıkılıyor. Yeni nesil çocuklar özellikle çok çabuk dikkatleri dağılıyor. Sıkıldıkları görülüyor”.* Bu gözlem, P4C uygulamalarının sürekliliğinin yanı sıra dinamik ve çeşitli içeriklerle desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Nil öğretmen, çocukların katılım düzeyinde zamanla yaşanan dönüşümü şu sözlerle ifade etmektedir: *“Hiç katılmayanların da, hani sessiz payını vererek katılım göstermeye başlaması... Bu, alanın güvenli hissettirmesiyle mümkün oluyor”.* Ona göre, kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım oluşturulduğunda çocuklar kendilerini daha rahat hissetmekte ve zaman içinde iletişim becerileri gelişmektedir: *“Birbirlerine karşı daha özenli, daha dikkatli oluyorlar. Topluluk kültürünü inşa etmeye yaklaşıyoruz bence”.* Bu görüş çocukların zamanla birbirlerine daha dikkatli ve özenli davranmaya başladıklarını da ifade eder

Son olarak, Şahin öğretmen, çocukların gelişimini gözlemlemenin ancak sistemli kayıt ve tekrar izlemeyle mümkün olduğunu ifade etmektedir: *“Hiç hareket etmeyen, sabit*

bakan bir çocuk belki de üçüncü oturumda daha rahat, yüz ifadesi daha hoşnut hale gelebilir” . Gelişimi görebilmek için not tutmanın, izleme defterleri oluşturmanın ve videolarla süreci belgeleyerek tekrar analiz etmenin öğretmen gelişimi açısından da işlevsel olduğunu ifade etmektedir: “Gelişimi tekrar tekrar izlemek sizi de geliştirir”

Katılımcılar, özellikle çekingen, içe dönük ya da özel gereksinimli çocukların P4C sürecinde zamanla daha çok ifade imkânı bulduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı sınıf öğretmenleri, kalabalık sınıflarda tüm öğrencilerin sürece eşit düzeyde katılım göstermekte zorlandığını da dile getirmiştir: *“Bazı çocuklar çok sessiz. Özellikle sınıf kalabalıkta herkesin sürece katılması zor oluyor.” (Gamze Hoca)*

Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle not edilmiştir:

“Sınıfın kalabalık oluşu, uygulamanın eşit katılımı ile ilerlemesini zorlaştırıyor. Özellikle içe dönük ya da konuşma problemi olan çocuklar sürecin dışında kalabiliyor. Bu da P4C'nin 'herkesin sesi duyulsun' ilkesinin uygulamada ne kadar kırılgan olabileceğini gösteriyor.” (12.12.2024)

Tüm bu öğretmen anlatımları birlikte ele alındığında, P4C’nin sabır ve süreklilik gerektiren, çocukların bireysel ritmine göre işleyen, gelişimi zamana yayan bir yapı sunduğu söylenebilir. Süreç boyunca çocuğa tanınan özgürlük, güvenli ortam ve öğretmenin esnek rehberliği ile birlikte P4C, çocukların düşünme ve iletişim becerilerini dönüştüren bir deneyim sunuyor olabilir. Tüm bu Çocukların felsefi diyaloga olan katılımında ve gelişiminde süreçsel bir ilerleme olduğunu işaret etmektedir. Bu, çocukların düşünme ve iletişim becerilerinde gözle görülür dönüşümlerin yaşandığını ve P4C’nin zamanla etkisini artırdığını göstermektedir.

Arya öğretmen, öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağıldığını ve bir süre sonra uygulamadan sıkıldıklarını ifade etmektedir. Ona göre, *“Yeni nesil çocuklar özellikle çok çabuk dikkatleri dağılıyor, odaklanmaları daha güç ve sıkıldıkları görülüyor”*. Bu durum, öğrenme ortamlarının kısa süreli, yoğun ve çeşitlendirilmiş şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Ancak Arya öğretmen aynı zamanda P4C’nin haftalık ve sistematik bir yapıya büründüğünde anlamlı bir gelişim sağladığını da gözlemlemektedir.

Benzer şekilde Şahin öğretmen, Alfa kuşağının öğrenme biçimlerine ilişkin daha genel bir değerlendirmede bulunur. *“Hiçbir şeyi öğrenemeyecek ki tanısı var... Öğrenmek istemiyorlar”* sözleriyle, bu kuşağın motivasyon eksikliği yaşadığına ve öğrenmeye karşı isteksizlik gösterebildiğine işaret etmektedir. Şahin öğretmen ayrıca, bu çocukların

geleneksel yöntemlerle eğitilmesinin zorlaştığını, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını güncellemeleri gerektiğini ima etmektedir.

Her iki öğretmenin aktardığı gözlemler, çocukların gelişimsel farklılıklarını yalnızca bireysel değil, kuşaksal bağlamda da değerlendirme ihtiyacı olduğunu gösterebilir. Bugünün çocukları, dijitalleşmiş ve hızlı akan bir dünyada büyümektedir. Bu durum onların dikkat sürelerini, öğrenmeye karşı tutumlarını ve dersle kurdukları ilişkiyi dönüştürmüş olabilir. P4C gibi açık uçlu, sorgulamaya dayalı ve esnek yapılar, bu kuşakla iletişim kurmak adına önemli bir araç olabilir. Ancak bu araçların etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin hem bireysel farklılıkları hem de kuşaksal özellikleri göz önünde bulundurması gerekebilir.

4.1.1.3. Bilişsel ve sosyal gelişim

P4C uygulamaları, yalnızca çocukların düşünsel becerilerini değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki yönlerini de destekleyen çok yönlü bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, çocukların hem kendi düşüncelerini dile getirme hem de başkalarının düşüncelerini dinleme ve empati kurma konusunda önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, P4C'nin sadece akademik değil, aynı zamanda insani değerler açısından da dönüştürücü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Şahin öğretmen, çocukların düşüncelerini ifade edebilme becerisine özellikle vurgu yapmaktadır. Ona göre, çocukların konuşma cesareti kazanmaları hem bireysel gelişimlerinin bir göstergesi hem de P4C uygulamalarının başarısıdır. Sessiz kalan çocukların bile bu ortamda konuşmaya başlaması öğretmen için oldukça değerlidir; *“Yani hiç konuşmayan bir çocuk bile konuşabilir... Suskun bir çocuk bir şeyini anlatamaz yani yüz ifadesine bakıp bir bilmece çözmeye çalışırsınız... Çocuğun konuşmaya başlaması o doğrultuda diyeceğini de gösterir.”* Bu yaklaşım, P4C'nin çocuklara yalnızca felsefi kavramları öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda kendini ifade etme ve iletişim becerilerini de geliştiren kapsayıcı bir pedagojik yapı sunduğunu göstermektedir. Özellikle *“hiç konuşmayan çocuğun sokaktaki bir köpeği anlatması”* gibi basit ama anlamlı örnekler, çocukların gündelik yaşamla bağ kurarak düşüncelerini paylaşma konusunda cesaret kazandıklarını göstermektedir.

P4C uygulamalarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi, tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar, yöntemin çocukların özgün

düşünmesini, soru sormasını, kendini ifade etmesini ve başkalarının düşüncelerine saygı göstermesini desteklediğini ifade etmiştir.

Özellikle Şahin Hoca, farklı gelişim özelliklerine sahip öğrencilerle yürüttüğü P4C uygulamalarının etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfımda 3 otistik, 6 disleksi, 1 üstün zekâlı öğrenci var. Bu Çocuklar İçin Felsefe yapıyorum. Hepsi kendi kapasitesinde mutlaka ilerliyor.” (Şahin Hoca)

Bu ifade, araştırmacı günlüğünde şu gözlemlerle karşılık bulmuştur:

“Şahin Hoca’nın sınıf yapısı, P4C’nin kapsayıcı yapısını görmek açısından çok çarpıcıydı. Farklı gelişim özellikleri olan çocukların, bireysel kapasiteye dayalı şekilde tartışmaya katılması, yöntemin ‘herkes için felsefe’ iddiasını somutlaştırıyor. Ancak bu uygulamanın sürekliliği için öğretmenin duyarlılığı kadar sistematik destek de gerekiyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 26.02.2025)

Bununla birlikte, Şahin öğretmenin çocukların zekâ potansiyeline dair yorumları, P4C’nin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Geleneksel eğitim sistemlerinde "soruyu doğru cevaplayan çocuk" anlayışının hâkim olduğunu, ancak P4C’de esas olanın “doğru soruyu sorabilen çocuk” olduğunu belirtmektedir; “Evet. Hala öyle, soruyu çözen çocuk zekidir. Hayır, doğru soruyu soran çocuk daha zekidir. Doğru soru sormak önemlidir. Çünkü felsefenin amacı sorgulayarak bilgiye ulaşmaktır.” Bu ifade, eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın çocuklarda nasıl geliştiğini ve P4C’nin bu becerileri nasıl desteklediğini açıkça göstermektedir. Soru sormaya yönelik bu olumlu yaklaşım, çocukların düşüncelerini özgürce dile getirmesini teşvik ettiği kadar onları düşünce üreticisi ve eleştirmeni olarak da konumlandırmaktadır.

Duygusal gelişim açısından da P4C’nin önemli katkılar sunduğu gözlemlenmektedir. Şahin öğretmen, duygusal zekanın (EQ) bilişsel beceriler kadar önemli olduğuna işaret ederken, sezgi ve empati gibi niteliklerin eğitimde görmezden gelinmemesi gerektiğini vurgulamaktadır; “Yani sezgiyi işin içinden çıkarmak... Sezgi olmadan diğerinin hiçbir işe yaramadığını düşünenlerdenim. Yani IQ, EQ olmadan hiçbir işe yaramaz.”

Bu yaklaşım, çocukların sadece entelektüel gelişimlerine değil, aynı zamanda duygusal farkındalıklarına da önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin empati, öz değerlendirme ve duygusal hassasiyet gibi becerileri geliştirmeleri, onları yalnızca iyi bir düşünür değil, aynı zamanda sorumluluk sahibi bir birey haline getirebilir.

P4C oturumlarının grup ortamında gerçekleştirilmesi, çocukların topluluk içinde kendi fikirlerini yeniden değerlendirme fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. Bu süreçte çocuklar hem benmerkezci düşünce yapılarından uzaklaşmakta hem de başkalarının fikirlerine açıklık kazanmaktadırlar. Şahin öğretmenin şu ifadesi bu dönüşümü net biçimde ortaya koymaktadır: *“Bu bana ait, bana özgü bir şey değilmiş. Evet, ya öyle düşünüyor ya da olumsuz bir düşüncesi varsa grup içerisinde hiç konuşmasa da kendini yargılıyor, yanlış düşündüğünü düşünebiliyor.”*

Bu gözlem, çocukların grup içinde düşüncelerini yeniden yapılandırabildiklerini ve içsel bir muhasebe sürecine girdiklerini göstermektedir. Bu tür bir farkındalık, bilişsel gelişimin yanında ahlaki ve sosyal gelişimin de bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, Şahin öğretmenin görüşleri üzerinden yapılan değerlendirme, P4C uygulamalarının çocukların sadece düşünme becerilerini değil, aynı zamanda iletişim, duygusal farkındalık, empati ve topluluk bilinci gibi çok yönlü gelişim alanlarını desteklediği ortaya konabilir. P4C, çocukların bilişsel dünyalarını geliştirirken, onları sosyal etkileşim ve duygusal derinlik açısından da güçlendiren bütüncül bir yaklaşım sunuyor olabilir.

4.1.1.4. Felsefi sorgulama ile gelişimsel destek

P4C uygulamaları, çocukların yalnızca düşünsel becerilerini değil, aynı zamanda kimlik inşası, kendini anlamlandırma ve toplumsal bağlamda kendini konumlandırma gibi daha derin gelişimsel süreçleri destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, felsefi sorgulama süreçlerinin çocuklara yalnızca soru sormayı öğretmekle kalmadığını; aynı zamanda onları duygusal, toplumsal ve bireysel bağlamda dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır.

Şahin öğretmen, çocukların kimliklerini bulmaları ve kendilerini ifade etmeleri açısından P4C'nin dönüştürücü etkisine dikkat çekmektedir. Ona göre, çocuklar sürekli birbirleriyle karşılaştırıldıkları bir sistemin içinde kimlik karmaşası yaşamaktadırlar. Ancak P4C, bu karşılaştırma kültürünün yerine, çocuğa bireysel ve özgün bir ifade alanı sunarak onun kendini tanımasına olanak tanımaktadır: *“Çocuklar İçin Felsefe en azından çocuklara bir kimlik bir kişilik kazandırıyor. En azından hiç duymadığı şeyleri duyuyoruz, hiç konuşmadığı şeyleri rahat konuşabiliyor çocuk... Çünkü çocuğa sınırlama getirmiyorsun sen.”* Bu yaklaşım, P4C'nin çocuklara yalnızca entelektüel değil, aynı zamanda

varoluşsal düzeyde de alan açtığını göstermektedir. Özellikle kendi iç dünyasına dair düşünme alışkanlığı kazanan çocukların, kendilerini daha iyi tanıyabildikleri ve ifade edebildikleri düşünülmektedir. Buradan hareketle, felsefi sorgulamanın çocuğun öz farkındalığını artırarak, bireysel farkındalık ve kimlik gelişimi için güçlü bir zemin sunduğu söylenebilir.

Şahin öğretmenin dikkat çektiği bir diğer önemli konu ise çocukların toplumsal koşullarla olan etkileşimidir. Modern aile yapısındaki çözülme, çocuğun duygusal açıdan yalnızlaşmasına ve kendini tanıyamamasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda P4C, yalnızca sınıf içi değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de bir destek mekanizması olarak görülmektedir; *“Bizdeki çocuklar daha çok duygu yoksunluğu çekiyorlar. Yani duygusal anlamda çok yoksunlar, çok zayıflar... Kendilerini tanımıyorlar. Bir kere ne yapabileceklerini, yeteneklerini bilmiyorlar. Onu nasıl bulacaklarını bilmiyorlar.”* (Şahin) Bu ifade, P4C’nin yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda sosyal bir müdahale aracı olarak da işlev gördüğünü düşündürmektedir. Felsefi sorgulama süreci, çocuklara düşünme, kendini ifade etme ve potansiyelini keşfetme gibi gelişimsel boyutlarda önemli fırsatlar sunabilir. Bu bağlamda öğretmenler, çocukları yalnızca akademik başarı üzerinden değil, bir bütün olarak birey olarak ele almanın önemini vurgulamaktadırlar.

Nil öğretmen, P4C’nin en güçlü yönünün çocuğu merkez alan pedagojik bir yaklaşıma sahip olması olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, çocukların boş bir zihin ya da edilgen bir bilgi alıcısı olarak değil, aktif ve düşünen bireyler olarak ele alınması gerekir; *“Her türlü konuda çocuğu merkeze almak, ona güvenmek, yani onu bir şey gibi görmemek, boş bir kap gibi, boş bir zihin gibi görmemek çok önemli. Onun biricikliğini, onun değerini hissedebileceği bir alanı yaratmayı önceliyoruz.”*

Bu vurgu, P4C’nin çocuğun öznelliğine saygı duyan, onu pasif bilgi alıcısından aktif bir düşünür konumuna yükselten yapısal bir dönüşüm sunduğunu göstermektedir. Çocukların bireysel seslerini bulmaları ve bu sesleri özgürce ifade etmeleri, onların kendilik bilinci geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

P4C uygulamaları, çocukların bilgiye yaklaşımında yalnızca bilişsel süreçlerin değil, aynı zamanda duyuşsal ve etkileşimsel boyutların da etkili olduğunu göstermektedir. Bu süreçte çocukların, öğretmenin sözel olarak aktarmadığı duygu ve düşünceleri de sezgisel yollarla anlayabildikleri gözlemlenmektedir. Nil öğretmen, çocukların bu yönünü şu sözlerle ifade etmektedir:

“Ben çocuklar diye biz biraz azımsıyoruz ama bazı çocuklar şeyi çok iyi anlıyorlar. Biz bilgi aktarmasak da, duygularımızı aktarmasak da, bayağı iyi yani iç dünyanı çok iyi anlıyorlar, çözüyorlar.”

Bu ifade, çocuğun öğrenen bir özne olmanın ötesinde, öğretmenle kurduğu etkileşim sayesinde duygusal bağlar kurabildiğini ve bilgi edinme sürecine derinlik katabildiğini göstermektedir. Nil öğretmene göre bu durum, çocukların “açıklığı” ve iç dünyalarıyla kurdukları samimi bağın bir sonucudur. Bu da gösteriyor ki bilgi edinimi, salt içerik aktarımının ötesinde, güvene dayalı bir iletişim ve sezgisel algı yoluyla da gerçekleşebilmektedir.

P4C’nin sunduğu özgür ve açık ortam, çocukların yalnızca dış dünyayı değil, aynı zamanda ilişkileri ve duyguları da analiz edebilecek bir iç görü geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Bu yönüyle bilgi, çocukların yalnızca “ne öğrendiği” değil, “nasıl anladığı” ve “Kiminle kurduğu bağlar üzerinden içselleştirdiği” bir yapıya dönüşmektedir.

İpek öğretmenin gözlemleri ise çocuğun okul deneyiminin, düşünce özgürlüğünü nasıl sınırlandığını göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde özgürce kendini ifade edebilen çocukların, ilkokul düzeyinde ezbere dayalı bir yapıya sürüklendiklerini vurgulayan İpek, bu durumun öğrencinin kendi düşüncelerinden uzaklaşmasına neden olduğunu belirtmektedir:

“Okul öncesinde kavramlar henüz öğretmen tarafından bilgi şeklinde verilmediği için çok rahat kendi düşüncesini ifade edebilirken; ilkokul 4’e geldiğimizde artık kendi düşüncesi yok olmuş, öğretmenin verdiği doğru bilgi ya da kitaplardan aldığı doğru bilgiyi tekrar eder hale gelmiş oluyor.” Bu ifade, P4C’nin eğitimin standartlaşmış, didaktik yönüne karşı alternatif bir yol sunduğunu göstermektedir. Öğrenciye düşünme özgürlüğü tanımayan bir yapı, onun birey olma sürecini de engellemektedir. Bu bağlamda, P4C yalnızca pedagojik bir yöntem değil, aynı zamanda eğitimin insani yönünü yeniden inşa etme çabasıdır.

Katılımcıların ifadeleri, P4C’nin çocukların düşünsel kapasitesini geliştirmekten öte, onların kimlik gelişimlerine, toplumsal farkındalıklarına, duygusal zekâlarına ve ifade özgürlüklerine katkı sunduğunu göstermektedir. Çocukları ciddiye alan, onları düşünen bireyler olarak gören bu yaklaşım, eğitim anlayışında daha adil, katılımcı ve birey merkezli bir paradigma değişiminin habercisi olabilir.

4.1.1.5. Yabancılaşmadan katılıma

Katılımcı görüşleri, felsefi sorgulamaya dayalı topluluk uygulamalarının, başlangıçta öğrenme süreçlerinden dışlanan ya da kendini edilgen hisseden çocukların zamanla sürece aktif biçimde katılmalarını sağladığını göstermektedir. Bu durum, P4C uygulamalarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal olarak da kapsayıcı bir yapı sunduğunu düşündürmektedir. Özellikle Şahin öğretmenin vurguları, eğitim ortamlarının fiziksel ve kültürel yapılarının çocukta nasıl bir yabancılaşma duygusu oluşturduğuna dair önemli ipuçları sunmaktadır. Şahin, okulun mekânsal yapısının çocuk için soğuk ve dışlayıcı bir atmosfer yarattığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Çocuğun okula yabancılaştığı... Çünkü ilk geldiğinde ağlar... Çocuğu sağlık ocağına götürüyorsunuz iğne oluyor, ağlıyor. Bakıyorsunuz taş bina. Okullar da öyle ama okullar da o duyguyu bir kere tetikliyor, taş bina, aynı soğuk.”

Bu benzetmede okul, çocuk için tanıdık olmayan, korku ve kaygı uyandıran bir yer olarak tasvir edilmekte; bu da öğrenme sürecine duygusal bir mesafe oluşmasına neden olmaktadır. Şahin öğretmen, bu bağlamda okulun dört duvardan ibaret olmadığını, “okul” kavramının bir düşünce geleneğini temsil ettiğini hatırlatmakta, fakat günümüzde bu düşünsel boyutun göz ardı edilerek çocukların salt fiziksel yapılara hapsedildiğini eleştirmektedir:

“Sınıf dediğiniz şey mesela şey değil ki dört duvar arası değil... okul terimi daha çok bir düşünce için söylenmiş... Ama her ne hikmetse düşünceyi binaya sokmuş.”

Yabancılaşmanın yalnızca fiziksel mekânla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda çocukların bastırılmışlık hissiyle ifade alanı bulamamasından kaynaklandığı da vurgulanmaktadır. Şahin öğretmen, çocukların sessizliğinin nedenlerine ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

“Çocuk bastırmanın verdiği şeyle... Bazen cevap bile sorsa cevabın arkasını bile beklemiyor... Biliyor zaten cevabın arkasını alamayacağını... Belki de aileden başlıyor. Hani neden susmak zorundayız, bu yüzden ilk değerlerle başlıyoruz.”

Bu alıntı, çocuğun kendi düşüncesini ifade etmeden önce cevabının duyulmayacağını bilmesinin, onu edilgen ve pasif bir konuma ittiğini göstermektedir. Bu bağlamda P4C uygulamaları, yalnızca çocukların düşünme becerilerini değil, aynı zamanda öğrenme

süreçlerine duygusal katılımlarını da desteklemektedir. Çocuğun kendini ifade edebileceği güvenli, eşitlikçi ve yargılayıcı olmayan bir alanın oluşturulması, onun zamanla sürece katılımını artırmakta ve yabancılaşma hissinin azalmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, “*Yabancılaşmadan katılıma*” uzanan bu süreçte, felsefi topluluk yöntemi, çocukların okul ortamını yeniden sahiplenmelerine ve aktif bir özne olarak sürece dâhil olmalarına katkı sunabilir. Katılımcı öğretmenlerin aktardıkları, bu kapsayıcılığın P4C’nin yapısal niteliğinden kaynaklandığını ve çocuğun sesine yer açan demokratik bir öğrenme kültürünü teşvik ettiğini gösterebilir.

4.1.2. Bilgi

P4C uygulamaları, bilgiyi çocuğa aktarılan sabit ve değişmez bir içerik olarak değil, çocuk tarafından keşfedilen ve inşa edilen bir süreç olarak ele alır. Bu yaklaşımda çocuk, pasif bir bilgi alıcısı değil; sorgulayan, fikir yürüten ve kendi anlamını oluşturan aktif bir özne konumundadır. Katılımcı öğretmenlerden Şahin Hoca’nın değerlendirmeleri, bilgi kavramının doğasına ilişkin felsefi bir derinlik sunmakta ve P4C’nin bu derinlikle örtüşen yapısını ortaya koymaktadır.

Şahin Hoca, çocuklara değer öğretiminde bile çoğu zaman bilgiyi önceden tanımlanmış çerçeveler içinde aktarma eğiliminde olduğunu belirterek, bu yaklaşımın “*Bilgiyi keşfetmenin doğasına aykırı*” olduğunu ifade eder. Ona göre, bilgi “*konusarak, sorarak*” ulaşılan bir şeydir; bu nedenle “*doğru ya da yanlış aramıyoruz*” diyerek çocuklarla yürütülen felsefi tartışmaların bilgiye ulaşma süreci olduğunu vurgular:

“Bir değer, bir değeri çocuğa öğretirken aslında belli çerçevelerde biz tanımlıyorduk... E bu bir kere bilginin doğasına aykırı bir şey. Bilgiyi keşfetmenin doğasına aykırı bir şey. Konuşarak, sorarak bilgiye ulaşma... Yani doğru ya da yanlış aramıyoruz... Tartışarak, konuşarak en azından bir fikre, bir bilgiye ulaşma yoludur, bir süreçtir.”

Bu ifadeler, bilginin yalnızca doğru cevapların toplamı olmadığını, aksine çocukların tartışmalar yoluyla inşa ettiği bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenmenin temelinde hayret, sorgulama ve yeniden anlamlandırma vardır. Şahin Hoca’nın şu sözleri, bilgiyi durağan bir yapı değil, dönüşen bir olgu olarak ele aldığını açıkça ortaya koymaktadır:

“Hayretle bakabilir filozoflar bir şeye... Bilimsel bilgilerimizin belki gelecekte hiçbir önemi olmayacak... Mesela atom parçalanamaz denilmişti, şimdi parçalandı... Bilgi de

değişiyor... Deneyisel bilgiler bile değişiyor. Beş duyu organımızla algıladığımız 'kesindir' dediğimiz olgular bile değişirken, fikirler neden değişmesin?"

Bu perspektif, çocuklara sunulan bilginin sabit doğrulara indirgenemeyeceğini, bilgiyi edinme yollarının sorgulama, deneyim ve bakış açısıyla şekillendiğini göstermektedir. P4C'nin sunduğu düşünme alanı tam da bu anlamda bilginin doğasına saygılı bir pedagojik zemin sunmaktadır.

P4C yaklaşımı, bilginin sabit ve mutlak bir aktarım olmadığını; çocukların düşünsel etkileşimleriyle şekillenen, zaman içinde olgunlaşan bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede bilgiye ulaşmak, bireysel bir edinim değil, ortak bir üretim sürecidir. Şahin öğretmenin şu sözleri bu anlayışı özlü biçimde ortaya koymaktadır:

"Konuşarak, sorarak bilgiye ulaşma. Yani doğru ya da yanlış aramıyoruz bakın. Toplu bir, kümülatif olarak bilgiyi arıyorsak eğer tartışarak, konuşarak en azından bir fikre, bir bilgiye ulaşma yoludur, bir süreçtir."

Bu yaklaşım, çocuğun yalnızca bilgiyi öğrenmesini değil, bilgiye giden yolu deneyimlemesini ve bu süreçte düşünsel katkı sunmasını esas alır. Bu nedenle P4C, bilgiyi ezberletmekten çok, çocuğun kendi deneyimiyle yeniden üretmesini destekleyen katılımcı ve demokratik bir pedagojik zemin sunmaktadır.

Şahin Hoca, bilginin yalnızca teorik olarak bilinmesinin yeterli olmadığını, bunun davranışlara dönüşmediği sürece eksik bir öğrenme olduğunu vurgulamakta ve öğrenmenin tamamlanabilmesi için çocukların bilgiye kendi deneyimleri ve yaşam bağlamları üzerinden ulaşması gerektiğini belirtmektedir; *"Kırmızı ışıktaki geçilmez. Bu bir bilgidir. Ama geçiyoruz. Demek ki öğrenememiş. Anladınız mı? Yani bu öğrenmeyi tamamlama, öğrenme süreçlerini tamamlama çok önemli. Bunun hepsini P4C'de yakalayabilirsiniz, yapabilirsiniz. O kadar geniş bir alan."* "Bu örnek, çocukların bilgiye ulaşırken yaşantılarından hareketle düşünebilecekleri bir alan yaratmanın önemine işaret etmektedir. Yani P4C, çocuğa yalnızca bilgi vermeyi değil, bilginin nasıl anlamlandırıldığını ve hayata nasıl yansıdığını sorgulama fırsatı sunar.

Sonuç olarak Şahin Hoca, P4C'nin "çocuğa bilgi yüklemek" ya da "doğruyu göstermek" gibi amaçlar taşımadığını, asıl hedefin çocuğun kendi düşünce süreçleriyle bilgiye ulaşabilmesini sağlamak olduğunu belirtir:

“P4C'nin amacı çocuğa bilgi yüklemek değil. Bir çocuğa doğruyu göstermek de değil. Bilgiye ulaşmasını sağlamak, bunu yaparken kendi fikirleriyle kendi cümleleriyle buna ulaşmasını bilmeli çocuk.”

Katılımcıların ifadeleri, P4C'nin bilgiyi sabit ve ezberlenmesi gereken bir içerik olarak değil, çocuklar tarafından keşfedilen ve tartışmalar yoluyla inşa edilen bir süreç olarak ele alınabileceğini düşündürmektedir. Bu yaklaşım, çocuğun bilgiye ulaşan pasif bir alıcıdan ziyade, anlam üreten aktif bir özne olarak konumlanmasına olanak tanıyabilir. Bilginin sabit doğrular yerine, düşünme, sorgulama ve yaşantıyla şekillenen bir yapı olarak görülmesi, P4C'nin öğrenme anlayışına derinlik kazandırıyor olabilir.

4.1.3. Aile

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, P4C uygulamalarında ailenin yalnızca destekleyici bir çevre değil, aynı zamanda çocuğun düşünsel ve duygusal gelişiminin temel belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Aile kavramı, bu bağlamda üç temel boyutta öne çıkmaktadır: (1) ailedeki tutumların öğrenme sürecine etkisi, (2) veli-öğretmen iş birliği ve bilgilendirme süreçleri, (3) evde felsefi süreçlerin sürdürülmesi ve ebeveynlerin sürece katılımı.

1. Aile Tutumlarının Öğrenmeye Etkisi

Bazı katılımcılar, çocukların okulda kazandıkları felsefi bakış açısını evde sürdürebilmeleri için aile ortamının destekleyici olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle ailede çocuğun düşüncelerine saygı duyulmaması veya sorumluluk alma süreçlerinin baltalanması, çocuğun öğrenmeye ve sorgulamaya yönelik içsel motivasyonunu zayıflatmaktadır.

Şahin Hoca, öğrenmenin ilk başladığı yerin aile olduğunu vurgulayarak, aile tutumlarındaki çelişkilerin çocuğun zihinsel dünyasında kafa karışıklığı yaratabileceğine dikkat çekmiştir; *“Öğrenmenin olduğu ilk doğal ortam ailedir.. Annem şunu söylüyor ama benleyken başka şey söylüyor.”*

Şahin Hoca ayrıca, aşırı korumacı aile tutumlarının çocuğun bağımsızlık ve sorumluluk duygusunu olumsuz etkilediğini vurgulamış, bu nedenle velilerle bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerektiğini savunmuştur:

“Çocuğun çantasını taşıyorsun ama o kendisi taşıyabilir.. Sonra bana gelip ‘bu çocuk neden sorumsuz?’ diyorsun. Ama bunu sen yarattın. Velilerle de konuşmamız gerekiyor.”

Benzer şekilde, Gamze Hoca, P4C uygulamalarının çocukların evdeki iletişimlerine de yansıdığını, bunun bazı velilerde direnç oluşturduğunu ifade etmiştir:

“Niye çocuk sürekli böyle değişik sorular soruyor bize?... Biz baş edemiyoruz gibi şeyler söylendi.”

Arya Hoca ise daha toplumsal bir bakışla, aile kurumundaki yapısal sorunlar çözülmeden çocuktaki kalıcı bir dönüşümün mümkün olamayacağını şu şekilde dile getirmiştir:

“Toplumumuzda aile denilen ayakta da arıza çok fazla. Aileyi değiştirmeden çocuğu değiştiremezsin zaten. Çünkü insan köklerine benzer.”

2. Veli-Öğretmen İş Birliği ve Bilgilendirme Süreçleri

P4C’nin çocuklar üzerindeki etkisinin sürdürülebilirliği açısından, velilerin sürece ilişkin farkındalığının artırılması büyük önem taşımaktadır. Katılımcılar, velileri bilgilendirme toplantılarının hem ebeveynlerin kaygılarını giderdiğini hem de süreci sahiplenmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Arya Hoca, P4C uygulamalarına başlamadan önce velilere kapsamlı bir bilgilendirme yaptığını ve bu sürecin olumlu karşılandığını aktarmıştır; *“P4C’yi hiç kimse bilmiyordu. İlk bilgilendirme toplantısını velilerime yaptım... Zaten dört elle sarıldılar. ‘Hocam daha ne isteyelim’ dediler.”* Aynı zamanda bu bilgilendirme sürecinin, veli dirençlerini önlemek açısından işlevsel olduğunu belirtmiştir:

“Doğru bilgilendirme yapılmamış olsaydı sorun yaşardım. Tepeden inme bir uygulama olarak sunsaydım, veli bilmezdi ki nedir P4C?”

Nil Hoca da benzer şekilde, velilerle yaptığı birebir görüşmelerde kitabi bilgiler yerine deneyimsel aktarım yoluna gittiğini ve bu sayede ebeveynlerin süreci daha iyi kavradıklarını ifade etmiştir:

“Kitabi olmayan bir yerden, deneyimden onların kafalarını canlandırabilmeleri için konuşuyorum.”

3. Evde Sürecin Devamlılığı ve Ailenin Aktif Katılımı

Bazı öğretmenler, P4C uygulamalarının yalnızca sınıf içi etkinlikler olmaktan çıkarak ev ortamına taşınması gerektiğini savunmakta; bu doğrultuda ebeveynleri felsefi sürece dâhil edecek uygulamalar geliştirmektedirler.

Tuğba Hoca, velilerin çocuklarının felsefi sorgulamalarını evde nasıl destekleyebilecekleri konusunda pedagojik rehberlik sunduğunu, atölyeler düzenlediğini ve kaynak kitaplar önerdiğini dile getirmiştir:

“Evde bu süreci nasıl yürütebilir diye benim kendi yaptığım atölyeler var... Didaktik olmayan, sonunda ana fikir vermeyen kitaplar neler hocam? diyen velilere kaynak öneriyorum.”

Arya Hoca da uygulamalarını desteklemek amacıyla velilerden kitap desteği aldığını ve bu sürece katılımlarının oldukça güçlü olduğunu belirtmiştir:

“İstediğim her kitabı hemen alıyorlardı... Ekonomik durumu olmayan bile alıyordu.”

Nil Hoca, bazı ebeveynlerin öğretmenden çocuk için duygusal ya da terapötik anlamda alan açmasını talep ettiğini, bu taleplerin kendisine güven duyulduğunu gösterdiğini belirtmiştir:

“Ebeveynlerden ‘Şu konuda konuşur musunuz, alan açar mısınız?’ gibi beklentiler oluyor... Bunlar güven duyduklarının göstergesi.”

Tüm bu ifadeler ışığında, P4C uygulamalarında ailenin yalnızca dolaylı bir destek değil, aynı zamanda çocuğun felsefi gelişiminin doğrudan bir bileşeni olduğu ortaya çıkmaktadır. Ailenin tutumu çocuğun felsefi düşünmeye açıklığını, eleştirel sorulara verdiği tepkileri ve öğrenme motivasyonunu doğrudan şekillendirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin aileyle kurduğu bilinçli iletişim, uygulamanın sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, P4C sürecinde öğretmen-aile iş birliği yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda etik ve sosyal bir sorumluluk alanı olarak değerlendirilebilir.

4.1.4. Motivasyon ve duygusal süreçler

Katılımcıların aktarımlarına göre, P4C uygulamaları çocukların içsel motivasyonlarını tetikleyen, onları düşünmeye ve sorgulamaya istekli kılan, aynı zamanda duygusal deneyimlerini besleyen çok boyutlu bir yapı sunmaktadır. Felsefi soruşturmalar sürecinde çocukların merak, hayret, sezgi ve kuşku gibi temel duyuşsal tepkiler üzerinden düşünsel katılım geliştirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların çoğu, çocukların felsefi düşünmeye doğuştan yatkın olduğunu ve öğretmenin bu beceriyi ortaya çıkarmakla yükümlü olduğunu vurgular. İpek hoca:

“Çocukta doğuştan var olan bir becerinin tekrar hatırlatılması... Bizim görevimiz bunu hatırlatmak oluyor.”

“Felsefe sorularla ilgilenir, cevaplarla değil. En iyi filozoflar da çocuklardır.”

Felsefi düşünmenin merkezinde “neden” sorusunun yer aldığını belirten Nil Hoca, bu sorunun çoğu zaman ihmal edildiğini belirtir:

“Neden sorusunu sormak önemli... Nedeni unuttuklarını fark ettim.”

Aynı zamanda çocukların dünyaya hayretle bakmaları, şaşma duygusunu kaybetmemeleri gerektiği ifade edilmiştir:

“Bu dünyanın varlığına şaşma duygusu... meditatif bir şey, terapötik bir şey.”

Son olarak, çocukların kavramsal oyunlarla özgün düşünceler geliştirebileceği de vurgulanmıştır:

“Sencillik diye bir şey var mı? Niye bencillik konuşuyoruz?”

İpek Hoca, çocukların doğuştan gelen merak ve sorgulama becerilerinin zamanla eğitim sistemi içinde köreldiğini, ancak P4C'nin bu içsel dinamikleri tekrar hatırlatmak ve yeniden canlandırmak için güçlü bir araç olduğunu belirtmektedir. Ona göre, öğretmenin rolü çocuğa bilgi aktarmaktan ziyade çocuğun içinde var olan öğrenme güdüsünü fark ettirmektir:

“Çocukta hani doğuştan var olan bir becerinin tekrar hatırlatılması belki de... En önemli olay çünkü çocuk bunu zaman içerisinde... Eğitim sisteminde unutuyor ve bizim görevimiz bunu hatırlatmak oluyor.”

“Çünkü biz bir şey öğretmiyoruz. Var olan merak duygusu, soru sorma becerisi... Bunu ortaya çıkartabilmek için tekrar bir çaba harcıyoruz.”

İpek Hoca, bu hatırlatma sürecini sadece pedagojik değil, aynı zamanda felsefi bir sorumluluk olarak görmektedir. Bu nedenle, “felsefi altyapı”yı sürecin merkezine alarak çocukların düşünsel yönlerini harekete geçirdiğini ifade eder:

“Bunu yaparken de felsefi altyapıyı kullanıyorum ben kendi adıma.”

Şahin Hoca ise felsefi düşünmenin temeline yerleştirdiği merak, hayret ve kuşku gibi duygusal süreçleri detaylandırmaktadır. Ona göre, P4C etkinlikleri çocukların evrenle kurduğu ilişkiyi yeniden şekillendirmekte; sıradan görünen nesnelere ya da kavramlara farklı açılardan bakmayı öğretmektedir:

“Felsefî düşünme soru sormayı gerektirir... Hayret etmeyi gerektirir... Hayret ettiğin şeyin gerçekten olup olmadığını, olabileceğini, olmayacağını tartışmak zorundasın.”

“Taşa baktığınızda gördüğünüzün gerçekten taş olup olmadığından kuşku duymanız gerekiyor... Hayretle bakabilir filozoflar bir şeye.”

Şahin Hoca, aynı zamanda sezginin de düşünsel süreçlerde vazgeçilmez olduğuna değinmektedir. Salt aklın sınırlarını kabul etmekle birlikte, insanın sezgisel ve duygusal boyutunu görmezden gelmenin P4C’nin doğasına aykırı olduğunu belirtir:

“Ben dedim ki sende sezgi var. Çünkü sezgi de önemli... Salt akıl bazen bizi istediğimiz yöne götürmeyebilir. Çünkü insan duygusal bir varlık... Aslında bütün felsefeler bunu kabul eder.”

Şahin Hoca’nın gözlemlerine göre çocuklar zamanla daha derinlikli ve varoluşsal düzeyde sorular üretmeye başlamaktadır. Bu da onların sürece yalnızca katılmadığını, aynı zamanda süreçle özdeşleştiğini göstermektedir:

“Yaklaşık 5-6. seanslardaydı herhalde çocukların çok daha farklı sorularla geldiğini gördüm... Niye varız? Biz neyiz?”

Ona göre kuşku, çocuğun düşünsel gelişiminde itici bir güçtür. Kuşkuyla hareket eden çocuk sorgular, varsayım üretir ve farklı bakış açıları geliştirir:

“Kuşku önemlidir... Bu sizi güder. Yani ileriye götürür zaten... Kuşku duymak iyidir çünkü düşünmeye zorlar.”

Nil Hoca, P4C uygulamalarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve terapötik etkiler oluşturduğunu belirtmektedir. Bu süreci hem çocuklar hem de ebeveynler için rahatlatıcı, farkındalık yaratan bir deneyim olarak nitelendirir:

“Zihnimiz genelde bir sürü şeyle boğuşuyor. Bir meditatif bir şey... Aynı zamanda da terapötik bir şey olduğunu görüyorum bazen. Bunun çocuklar için de öyle olduğunu, hatta ebeveynler için de öyle olduğunu görüyorum.”

Arya Hoca, sınıfında duygusal tepkileri yoğun yaşayan çocuklara yönelik olarak seçtiği değer temelli içeriklerle onların bu duygularla başa çıkmalarını kolaylaştırmayı hedeflemiştir:

“Her şeye ağlayan çocuklar vardır, çok korkan çocuklar vardır... Sınıfımda sıkıntılı gördüğüm değerleri o hafta ele almaya çalıştım.”

Gamze Hoca ise çocukların zamanla P4C oturumlarını bir oyun gibi görmeye başladıklarını, bu algı değişiminin onların daha özgür ve rahat hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir:

“Zamanla buna bir oyun gibi bakmaya başladılar... Daha özgür oldular, daha iyi oldular.”

Ayrıca Gamze Hoca, P4C’nin psikolojik içeriklerle çalışmada da işlevsel olabileceğini belirtmekle birlikte, bu alanın uzman desteği gerektirdiğini vurgulamaktadır:

“Çocuklar İçin Felsefe bunun için de bir aracı olabilir mi acaba? Olabilir evet... Ama bunu bir psikoloğun yapması uygun olur.”

Son olarak Tuğba Hoca, çocukların felsefeyle kurdukları ilişkinin temelde soru sormaya dayalı olduğunu, bu yönüyle çocukların felsefi sorgulamada en doğal özneyi oluşturduğunu belirtmektedir:

“Felsefe nedir diye çok hafif değiniyorum... Felsefe sorularla ilgilenir cevaplarla değil... En iyi filozoflar da çocuklardır.”

Katılımcıların çoğu, P4C’nin öğrencilerde özgün düşünme, hayret etme ve merak duygusunu geliştirdiğini ifade etmiştir. Gamze Hoca, özellikle öğrencilerin kendi gündemlerini oluşturmalarının, gelişimsel olarak onların düşünme sorumluluğu üstlenmelerini desteklediğini belirtmiştir:

“Öğrencilerin ilgisini çeken şey neyse, onun üzerinden tartışmaya giriyoruz. Gündemi onlar belirleyince çok daha canlı oluyor.” (Gamze Hoca)

Bu durum, araştırmacı gözlemlerinde şu şekilde değerlendirilmiştir:

“Gamze Hoca’nın uygulamalarında öğrenci ilgisine duyduğu hassasiyet, P4C’nin gelişimsel esnekliğine güzel bir örnek. Ancak çocukların gündemiyle ilerlerken kavramsal derinliğin nasıl sürdürüldüğü konusu hâlâ aklımda. Belki de burada öğretmenin reflektif yönü daha belirleyici hale geliyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 25.02.2025)

Bu alıntılar ışığında, P4C uygulamalarının çocuklarda yalnızca düşünme becerilerini geliştirmede, aynı zamanda onların içsel dünyalarına dokunan, meraklarını canlandıran, kuşklarını anlamlandırmalarına olanak tanıyan ve sezgilerini harekete geçiren bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir. Bu nedenle, motivasyon ve duygusal süreçler, P4C’nin etkili ve bütüncül doğasının temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda ele alınan tema, kategori, kod ve örnek öğretmen alıntıları aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 4.1 Çocuk Temasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Alıntı Örnekleri
Çocuk ve Gelişim Özellikleri	Bireysel farklılık • Kapsayıcılık •Özel gereksinimli bireylerle uyum, Farklılaştırılmış öğretim • Sistemli izleme • Kuşaksal farklılık	“Sessiz öğrenciyi hayali karakterle konuşturuyorum.” (İH) “Üç otistik, altı disleksi öğrencimle felsefe yapıyorum; hepsi kendi kapasitesinde ilerliyor.” (ŞH) “Bu çocukları hayata hazırlamak için kullandığım iki yöntem: Oyun ve felsefe.” (ŞH) “Üçüncü oturumda yüz ifadesi değişiyor, rahatlıyorlar.” (ŞH) “Anaokulu çocukları kavramı bizden çok farklı algılıyor.” (TH) Çocuklar kendini kısıtlamadan ifade edebiliyor.” (ŞH)
Bilgi	Bilgi inşası • Hayret • Doğru soru • sorgulama • Bilginin değişkenliği • Deneyim–davranış bağlantısı	“Doğru-yanlış aramıyoruz; tartışarak bilgiye ulaşıyoruz.” (ŞH) “Kırmızı ışıktaki geçmiyorsak bilgi davranışa dönüşmüştür.” (ŞH) “Bilimsel ‘kesin’ bilgiler bile değişiyor; fikirler neden değişmesin?” (ŞH) “P4C’nin amacı çocuğa bilgi yüklemek değil, bilgiye ulaşma yolunu yaşatmak.” (ŞH) «Bilgi kümülatif ilerler» (ŞH)
Aile	Aile tutumu • Aşırı korumacılık • Veli bilgilendirme • evde sürecin devamı • veliden güven isteği	“Çocuğun çantasını sen taşıyorsun, sonra sorumsuz diyorsun.” (ŞH) “Bilgilendirme toplantısından sonra veliler dört elle sarıldılar.” (AH) “Evde süreci yürütmek için atölyeler yapıyorum, kitap listesi veriyorum.” (TH) Veliler ‘Niye böyle sorular soruyor?’ diye şaşırdı.” (GH)
Motivasyon ve Duygusal Süreçler	Merak • hayret • kuşku • sezgi • terapötik etki • oyun algısı • İçsel motivasyon • öğrenci gündemi • dikkat yönetimi	“Felsefe sorularla ilgilenir; en iyi filozoflar çocuklardır.” (İH) “Hayret etmek düşünmeye zorlar, kuşku ileri götürür.” (ŞH) “Oturumları oyun gibi görmeye başladılar; daha özgür oldular.” (GH) P4C oturumları meditatif, terapötik etki yaratıyor.” (NH) Yeni nesil çocukların dikkati çabuk dağılıyor; içerikleri çeşitlendirmek gerekiyor.” (AH)

Bu bulgular, P4C uygulamalarının çocuğun gelişimsel özelliklerine duyarlı biçimde yapılandırılabilirdiğini ve bireysel farklılıkları gözetten bir yaklaşımla yürütülebileceğini göstermektedir. Sürecin, çocuklarda merak ve hayret duygularını harekete geçirerek bilgiye ulaşma yollarını deneyimlemelerine olanak sunduğu söylenebilir. Aynı zamanda, ailelerin sürece dâhil edilmesiyle öğrenmenin ev ortamında da desteklenebileceği; içsel motivasyonun ve duygusal rahatlığın, çocukların katılımını ve düşünsel üretkenliğini artırabileceği ifade edilebilir. Bu yönüyle P4C, bilişsel gelişimin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimi de destekleyen bütüncül bir yapı sunabilir.

4.2. Öğretmen Yeterlilikleri

P4C uygulamalarının başarısı, yalnızca yöntemin içeriğine değil, aynı zamanda uygulayıcının pedagojik yeterliliklerine, felsefi birikimine ve süreç içindeki kolaylaştırıcı rolüne doğrudan bağlıdır. Katılımcı görüşlerine göre, P4C'nin etkili biçimde

uygulanabilmesi, öğretmenin yalnızca bir bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda sorgulama ortamını yöneten, düşünsel atmosferi besleyen ve çocuğun fikrini duyma cesareti kazandığı bir kolaylaştırıcıya dönüşmesiyle mümkün olmaktadır.

Bu kapsamda, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler yalnızca sınıf yönetimi veya iletişim becerileriyle sınırlı kalmamakta; felsefi bir bakış açısına sahip olmak, kavramsal düşünmeyi teşvik etmek, farklı düşüncelere alan açmak ve etik bir rehberlik sunmak gibi çok boyutlu yeterlilikler de gerektirmektedir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğretmen yeterlilikleri üç ana kategori altında ele alınmıştır:

- Öğretmen Rolü ve Yeterlilikleri
- Felsefi Düşünme ve Felsefi Anlayış
- Uygulayıcının Kullandığı Kaynaklar ve Etkinlik Kitapları.

4.2.1. Öğretmen rolü ve yeterlilikleri

4.2.1.1. Öğretmen rolü ve kimliği

P4C (Çocuklar İçin Felsefe) uygulamalarında öğretmenin rolü, geleneksel anlamda bilgi aktaran bir otorite olmaktan çıkarak, düşünmeyi kolaylaştıran, süreci yöneten ve çocukların düşünsel yolculuklarına eşlik eden bir rehber olarak yeniden tanımlanır. Katılımcı öğretmenlerin aktardıkları deneyimler, bu dönüşümün hem öğretmen kimliğine hem de sınıf içi etkileşime önemli etkiler sunduğunu göstermektedir.

Birçok katılımcı, öğretmenin moderatör kimliğine vurgu yaparak, oturumlarda kendi düşüncesini geri plana çekmenin önemine dikkat çekmektedir. Tuğba Hoca bu konuda şöyle der:

“Kesinlikle ben sadece süreci yöneten kişi konumundayım. Asla kendi düşüncemi dile getirmiyorum. Kendi yargılarımı ortaya koymuyorum. Çocuklara jest mimikle dâhil, kendi düşünceme yakın olan kişiye bir ifadede bulunmuyorum.”

Aynı şekilde moderatörlük kavramını sahiplenen Tuğba Hoca, süreci birlikte yaşama yaklaşımını şöyle ifade eder:

“Ben genelde moderatör rolü kimliğini üstleniyorum... Ben de sizinle beraber düşünüyorum diyorum... Sizinle düşünmek bana iyi geldi... Farklı bakış açıları geliştirdi diyerek ayrılıyorum.”

Şahin Hoca da öğretmenin rolünü hakem olmamak üzerinden tanımlamakta ve düşüncenin gelişimini öğretmen yönlendirmeden, çocuklar arasında örülmesi gerektiğini savunmaktadır:

“Ben hakem değilim, düşüncelerinizi doğrulayacak bir hakem değilim. Biz burada doğru-yanlış aramıyoruz ama sonuçta bir yere varacağız... Çünkü felsefe kısa bir tanımla soru sorma, soru sormaktan ibarettir.”

Bu yaklaşım, öğretmenin yalnızca tartışma sürecini kolaylaştıran biri olduğunu ortaya koyarken; aynı zamanda öğretmen dilinin de sürecin niteliğini etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Şahin Hoca, öğretmenin diline yönelik şunları dile getirir:

“Kuracağınız dil önemli. Dil bir kere çocukları incitmeyecek, kesinlik barındırmayacak. Evet, sen yapamamışsın, işte bu yanlış, seninki yanlış demeyecek, diyemez. Böyle bir şey P4C’yi engeller.”

Katılımcılar, öğretmenin empatik, sabırlı ve kapsayıcı bir tutum sergilemesinin, çocukların sürece katılımını artırdığını belirtmektedir. Tuğba Hoca'nın şu ifadesi dikkat çekicidir:

“O bence liderin yani öğretmenin sabrına ve hoşgörüsüne bağlı. Hiçbir çocuğa ‘Sen de hiç konuşmadın, bir kere de senin sesini duymak istiyorum’ demedim.”

Arya Hoca da bu görüşü destekler biçimde, öğretmenin rehberlik gücünün çocuğun soyutlamaya ulaşmasında belirleyici olduğunu vurgular:

“Çocuk o somut hikâye üzerinden çıkarımlarda bulunarak öğretmenin de doğru rehberliğinde, kolaylaştırıcı da doğru liderliğinde kendi düşüncesini ifade edebiliyor.”

Bununla birlikte, öğretmenin sınıfta geri planda durarak çocukların düşünme becerilerini ortaya çıkarması gerektiği sıkça vurgulanmıştır. Nil Hoca'nın ifadesi bu bağlamda açıklayıcıdır:

“En etkin kullandığım uygulamalar, daha az konuştuğum uygulamalar oluyor... Deneyim arttıkça kendimizi susturmayı, zihnimizi susturmayı öğrendik.”

Ancak okul sisteminde öğretmen rolünün bazen istem dışı öne çıktığını da ekler: *“Fakat okul ortamındayken öğretmen rolü devreye giriyor... Daha yüksek sesle oturum yönetmemiz gerekebiliyor.”*

Öğretmenin, çocukların duygusal ifadelerine karşı duyarlı olması da bu rolün bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Şahin Hoca, çocukların korku ya da karamsarlık gibi duygularını bastırmak yerine, bunları tartışmaya açmanın önemine dikkat çeker:

“Çocuk korkuyor, korkuyu tartış. Niye korktuğunu tartış, niye korkmaması gerektiğini o bulur zaten. Evet, o kendisine bulduracaksın. Korku duygularına biraz daha yoğunlaşmak lazım gerçekten.”

P4C’de öğretmen, çocuğun bireysel düşünme sürecini inşa etmesine zemin hazırlayan bir kolaylaştırıcıdır. Bu anlamda geleneksel öğretmenlik anlayışından uzaklaşıp, çocuğun kendi kavram dünyasında özgün yollar bulmasına izin veren bir duruş sergilenmelidir. Şahin Hoca bu dönüşümü şöyle ifade eder:

“Biz sadece söyleneni söylüyoruz, aktarıcı oluyoruz... Ben o aktarıcıları kabul etmiyorum. Orada çocuğun kendi gözüyle, çocuk bakışıyla dünyayı nasıl algıladığını ve bunu nasıl ifade ettiğini ortaya koyması gerekiyor.”

Sınıf ortamının güvenli, eşitlikçi ve kapsayıcı bir yapıya kavuşması ise öğretmenin rolünü destekleyen temel bir faktördür. Nil Hoca, duygusal güvenlik bağlamında şu görüşü dile getirir:

“Bu, kendini güvenli alanda hissetmeleri... Kapsayıcı ve eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olunca biraz kendini gösteriyor. Duygusal esneklik, fikir değiştirme ve kendini ifade etme gibi kazanımlar sağlıyor.”

Katılımcıların P4C sürecine müdahale biçimleri, uygulayıcı rollerini nasıl tanımladıklarıyla doğrudan ilişkilidir. Sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar, oturum sırasında öğrencilerin “konudan sapmalarını” önlemek, süreyi kontrol altında tutmak ya da grup düzenini sağlamak amacıyla zaman zaman yönlendirici müdahalelerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu durum özellikle küçük yaş gruplarında sınıf yönetimiyle ilgili gerekçelerle açıklanmıştır. Buna karşın felsefe kökenli uygulayıcılar, öğrencilerin düşünsel süreçlerine dışsal bir yönlendirme yapmaktan kaçındıklarını; müdahaleyi ancak tartışmanın derinliğini korumak ya da kavramsal karışıklığı açmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini öğrencilerin yönlendirmesine olanak tanıyan demokratik bir tutumla örtüşmektedir.

“Çocuklar bazen çok dağılıyor. Konuyu toparlamak için müdahale etmek zorunda kalıyorum. Ama yine de kendi fikirlerini söylemelerine dikkat ediyorum.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben sadece yön kaybolduğunda bir soru ile çerçeveyi hatırlatırım. Konuyu öğrenciler taşısin istiyorum, ben değil.” (felsefe kökenli)

Bu verilere dayanarak, P4C uygulamalarında öğretmenin rolünün geleneksel bilgi aktarıcılığından çok, düşünmeyi kolaylaştıran bir rehberlik biçimine evrildiğini düşündürmektedir. Bu yeni rolde öğretmenin, kendi düşüncesini geri planda tutarak çocukların fikirlerini özgürce ifade etmelerine alan açması, sürecin etkililiğini artırıyor olabilir. Katılımcıların aktardıkları deneyimler, öğretmenin dil kullanımından tutumuna kadar birçok unsurun çocukların katılımını ve duygusal güvenliğini etkileyebileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, okul ortamının yapısı, yaş grubu ve sınıf dinamikleri gibi etkenlerin öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü zaman zaman zorlaştırabileceği de söylenebilir. Bu bağlamda, P4C uygulayıcısının empatik, sabırlı ve yönlendirmekten çok eşlik eden bir tutum geliştirmesi, sürecin niteliğini olumlu yönde etkileyebilir.

4.2.1.2. Uygulayıcının Yeterlilikleri ve Güçlükleri

P4C uygulamalarında öğretmen yeterliliği, yalnızca yönteme dair bilgi sahibi olmakla sınırlı değildir. Bu alan, çok daha kapsamlı bir düşünsel ve pedagojik hazırlığı zorunlu kılmakta; teknik becerilerin yanı sıra felsefi yönelim, sınıf içi esneklik, pedagojik duyarlılık ve zihinsel refleksiyonla da desteklenmesi gereken bir uygulama alanı olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcıların görüşleri, özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışanların pedagojik yeterliliklerinin belirleyici olduğunu göstermektedir. Tuğba Hoca bu bağlamda, *"Küçük yaş grubuyla çalışıyorsa kesinlikle eğitimci... Ama liseyle çalışıyorsa eğitimci olmak zorunda değil."* diyerek, yaşa uygun pedagojik yeterliliğe dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Gamze Hoca da uygulayıcının müdahaleci olmaması gerektiğini vurgular: *"Öğrencinin gündeminden yola çıkmalı, kendi gündemini dayatmamalı."*

Felsefi yeterlilik ise katılımcıların sıklıkla altını çizdiği bir başka boyuttur. Tuğba Hoca, felsefi altyapının gerekliliğine şu sözlerle işaret eder: *"Gerçekten ben P4C yapıyorum diyorsan felsefe okumalar yapmalısın... Bu adamlar ne yapmış, neden bir Aristo olmuşlar... bunun hikayelerine sahip olması gerekiyor bir P4C eğitmeninin."* İpek Hoca

da uyaran seçiminde felsefi referanslara dayanmanın önemine vurgu yaparak şunları dile getirir: *"Uyaranlarımı felsefeden seçmem, çocuğu felsefeyle tanıştırmış olmamı da gerektiriyor... Ama bu felsefi bilgisi tabii ki felsefe tarihi bünyesinde kullandığım bir şey değil."*

Araştırmacı günlüğü, bu felsefi yönelimin öğretim sürecine etkilerini değerlendirmektedir: *"İpek hocamla yaptığım görüşme sonucu aklıma takılan bir husus daha oldu. Sınıf öğretmenlerinin baskıcı ve didaktik tavırları öğrenci üzerinde olumsuz etki bırakıyor. Bu tavırlarla yapılan şey P4C değil, sadece metin inceleme çalışması oluyor."* (17.05.2025)

Katılımcılar, kısa süreli eğitimlerin felsefi düşünme becerisi kazandırmak için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İpek Hoca bu durumu şu ifadelerle açıklamaktadır; *"Felsefi düşünce tarzı uygulayıcıda gelişmiş olmalı. Kısa süreli eğitimlerle bu bakış açısı kazanılamaz. Her öğretmen bu alana uygun değil."* Araştırmacı günlüğü de bu eleştiriye destekleyerek, *"İpek hocamız, P4C'nin piyasaya dönüştürüldüğünü, herkesin kolaylıkla eğitim alıp uygulayıcı olamayacağını ifade etti."* (01.03.2025) değerlendirmesini sunmaktadır.

Felsefe kökenli uygulayıcılarla sınıf öğretmenleri arasında dikkat çeken farklılıklar gözlemlenmiştir. felsefeler süreci daha doğal bir akışta yürütürken, sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış planlara ve şablonlara bağlı kaldığı belirtilmektedir: *" Felsefe kökenli uygulayıcılar hazır planlara ihtiyaç duymuyor, süreci doğal akışında yürütüyorlar. Sınıf öğretmenleri ise genellikle hazır planlara ve yapılandırılmış sorulara bağlı kalıyor."* (Günlük, 14.05.2025)

Nil Hoca, sınıf öğretmenlerinin kavramsal soru üretiminde zorlandığını vurgular: *"Onlar da çok şablonlarla hareket ediyorlar... Metin anlamaya dayalı sorular epey fazla... kavramsal sorular epey az oluyordu."* Bununla birlikte, sınıf ortamının fiziksel yapısı da öğretim sürecini etkilemektedir. *"Özellikle ortaokulda sınıf ortamında çok verimli geçiremiyordum... sıraları benim değiştirmem gerekiyordu."* ifadesi, ortamın felsefi tartışmalar için yeterince esnek olmayabileceğine işaret etmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda yürütülen uygulamalarda da çeşitli zorluklar yaşanmıştır. *"Online'da biraz daha şeyim... sürekli olması gerekiyor sanki grubun onu yapabilmek için."* diyen Nil Hoca, dijital ortamın yapılandırılmış bir süreci gerektirdiğini belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle yapılan uygulamalarda ise öğretmenin bireysel

farkındalığı öne çıkmaktadır. İpek Hoca, *"Asperger bir öğrenciyle ben çalışırken bir soruma sinirlenip küsüp gidebilir, donup kalabilir..."* diyerek bu farkındalığın gerekliliğine vurgu yapar.

Tüm bu bulgular, P4C uygulayıcısının yalnızca teknik bilgiye değil; aynı zamanda duygusal farkındalık, düşünsel esneklik ve pedagojik sezgiye sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Şahin Hoca'nın sözleri bu anlayışı destekler: *"Biz bu yüzleşmeyi yapıp, hiç yüksünmeden, hiç oflamadan bu şeyleri yapmalıyız. Öğrenmemiz zaten... ben oldum diye bir şey yok."*

Katılımcılar, öğretmenin müdahaleci olmayan bir tutumla öğrencilerin düşüncelerine saygı duyması gerektiği konusunda hemfikirdir. *"Çocukların düşüncelerine müdahale etmeden onları dinlemek gerek. Fikirlerini değerli görmek çok önemli."* (Şahin Hoca) Araştırmacı günlüğü de bu yaklaşımı desteklemektedir: *"P4C'de yol kadar yoldaş da önemli. Öğretmen iyi bir model olmalı: tutarlı, güven veren, fikirleri ciddiye alan, bireyi değil düşünceyi merkeze alan bir rehber olmalı."* (08.02.2025)

Gamze Hoca'nın değerlendirmesi de aynı doğrultudadır: *"P4C öğrencinin özgün düşüncesini ortaya koymasına olanak tanır. Öğretmen, ilgi duyulan konularla ilerlemeli, öğrencinin dikkatini çeken yerden gündemi oluşturmalıdır."* Bu düşünce, araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır: *"Öğretmen öğrencinin özgün düşüncesini çarptırmadan, müdahaleci bir tavırdan uzak durarak onun gündemine yönelmelidir. Karmaşa yaşandığında tanımlar ve gerekçelerle düşünme desteklenmelidir."* (25.02.2025)

İpek Hoca'nın *"Felsefi düşünme bir refleksiyondur, kısa vadede öğretilen bir şey değil."* sözüyle, Nil Hoca'nın *"Çocuk bir kavramla uğraşırken onu yaşar, hissettiğini kelimeye döktüğünde felsefe başlar."* ifadesi, felsefi düşünmenin yalnızca bilgi değil, aynı zamanda bir yaşam tarzı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırmacı günlüğünde şu sorgulamayla desteklenmiştir: *"Felsefi düşünme gerçekten seçilmiş zihinlere mi aittir? Bu düşünce P4C'nin demokratik yapısına zarar verir mi?"* (17.05.2025)

Sınıf öğretmenlerinin bağ kurma konusundaki becerileri öne çıkarken, felsefi yönelimde eksiklikler gözlemlenmiştir. Arya Hoca, metinleri sadeleştirerek çocukların katılımını artırmaya çalıştığını belirtirken; Tuğba Hoca, çeşitli ekollerden eğitim almasına rağmen kavramsal bütünlük sağlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"Tuğba Hoca'nın uygulamaları çeşitlilik içeriyor fakat felsefi bir merkez etrafında toplanmakta zorlanıyor gibi hissettim." (05.05.2025) ve "Arya Hoca'nın deneyimi çocuklarla bağ kurmada çok etkiliydi, ancak felsefi yönelim sınırlıydı." (28.03.2025)

Öğretmenin yalnızca kuramsal bilgiye değil, felsefi bir sezgiye sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Tuğba Hoca'nın yaşadığı güçlükler bu bağlamda dikkate değerdir: *"Konuşuyorlar ama bazen sadece konuşuyorlar. Derinleştirmek zor oluyor. Ben de bazen nasıl ilerleyeceğimi bilemiyorum."* Araştırmacı gözlemi bu durumu şöyle açıklamaktadır: *"Tuğba Hoca'nın yaşadığı bu zorluk, kolaylaştırıcının pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra felsefi sezgiye de sahip olması gerektiğini gösteriyor. Aksi takdirde P4C, 'sohbet' düzeyinde kalabiliyor."* (Günlük, 05.05.2025)

Bu verilere dayanarak, etkili bir P4C uygulayıcısının yalnızca yöntem bilgisine değil; felsefi kavrayışa, pedagojik sezgiye ve reflektif düşünceye de sahip olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin sahip olduğu farklı yeterliliklerin, birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu ve bu çeşitliliğin uygulamanın zenginliğini artırabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, P4C'nin niteliği; öğretmenin düşünme tarzı, çocukla kurduğu etkileşim biçimi ve uygulamaya yüklediği anlam doğrultusunda şekilleniyor olabilir.

4.2.1.3. Mesleki ve Kişisel Katkıları

Katılımcıların ifadeleri, P4C'nin yalnızca çocukların düşünsel gelişimine değil, uygulayıcı öğretmenlerin mesleki yeterliklerine, pedagojik yaklaşımlarına ve kişisel bakış açılarına da derinlemesine katkılar sunduğunu göstermektedir. P4C uygulayıcıları, bu yaklaşımın kendilerini daha hoşgörülü, açık fikirli, düşünsel olarak daha dinamik ve empatik bireyler haline getirdiğini dile getirmiştir. Uygulamalar sırasında edinilen deneyimlerin hem mesleklerine olan inancı artırdığı hem de yaşam pratiklerinde daha derinlikli düşünme becerileri geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Farklı fikirleri anlama, yargılamadan dinleme, sürekli araştırma ihtiyacı duyma ve öğrenci merkezli bakış açısına yönelme, P4C'nin uygulayıcılar üzerinde bıraktığı etkiler arasında öne çıkmaktadır.

Tuğba Hoca, P4C'nin kişisel düşünme biçimini nasıl dönüştürdüğünü şöyle açıklar: *"Gerçekten farklı görüşlere kabul sınırlım çok arttı... Bu kişi gerçekten kendi istediği için mi böyle davranıyor yoksa argümanları kuvvetli mi?"* Arya Hoca ise empatik yaklaşımını yeniden şekillendirdiğini belirtir: *"Aa benim çok suçlu gördüğüm, çok haksız"*

gördüğüm durumlarda çok daha farklı reaksiyonlar gelişebiliyor mu? Çok daha haklı olabilecek iç sebepleri varmış diye daha empatik yaklaşmamıza sebep oldu.”

Benzer şekilde, Nil Hoca da kendisindeki dönüşümü şu sözlerle dile getirir: *“Daha da açık hale getirdi beni diğer alanlara... Hareket odaklı şeylere, dans etmeye başladım mesela.”* P4C’nin öğretmen kimliğini nasıl beslediğini anlatan Şahin Hoca şunları ifade eder: *“Çocuklara bakarken farklı bakmaya başladınız... Her çocuğun öğrenebileceği bir yöntemin olduğunu görüyorsunuz... Çocukların soruları sizi besliyor.”*

Arya Hoca, yöntemin mesleki motivasyon üzerindeki etkisini şöyle açıklar: *“Çocuklardaki bu değişim ve dönüşüm benim mesleğime olan inancımı güçlendirdi... Çocuğa geçmeyen bir şey ‘mış gibi’ yapılan bir şey olamaz. Eğer çocuğun farklılaştığını görürsem, mesleki olarak kendimi bir tık daha ilerlemiş olarak görüyorum.”* Tuğba Hoca ise mesleki farkındalığını şu şekilde vurgular: *“Sınıf öğretmenliğini çok büyük aşkla yapmıştım ama kendi tekrarında olduğumu fark ettiğim bir anda P4C alanına geçtim... Gerçekten daha iyi bir eğitmen olduğumu hissediyorum.”* İpek Hoca bu katkıyı sürekli değişim ve öğrenme ihtiyacıyla ilişkilendirir: *“Çocuklar İçin Felsefe dediğim şey sürekli değişen, gelişen bir şey... Sürekli araştırma yapmama sebep oluyor. Duramıyorum.”*

Gamze Hoca ise P4C’nin farklı derslere katkısından söz eder: *“Bazı derslerde de düşündürücü sorular sormamı sağladı... Milli Mücadele konusunu işlerken bile düşündürücü şeyler sormak çocukların ilgisini çekiyor.”* Nil Hoca, P4C’nin sanatla ve edebiyatla olan bağına şu sözlerle ifade eder: *“Çünkü kurmacalar iyileştirir. Her zaman... Benim kendimi iyileştirme yolum bu. Büyük coşku duyuyorum.”* Gamze Hoca ise seslendirme eğitimi alma isteğini şu şekilde açıklar: *“Bu çocukların çok daha ilgisini çekiyor... Çocuk gerçekten kendini o kitabın içinde hissediyor. Ben de bunu yapmak istiyorum.”*

İpek Hoca, Çocuklar İçin Felsefe yapmanın yaşamsal enerjisini ve zihinsel gençliğini nasıl koruduğunu şu samimi ifadelerle dile getirir:

“Yaşlanmıyorum Asuman Hocam. Hep çocuklarla çalışınca hiç yaşlanmıyorum... Sürekli sorgulamaktan hep genç, aktif kalabiliyorum... Beni çürütmek çok mümkün olmuyor çünkü çürütülecek bir doğru bilğim olmuyor.”

Katılımcı ifadeleri, P4C uygulamalarının yalnızca öğrencilere değil, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine de anlamlı katkılar sunabileceğini düşündürmektedir. Bu

yaklaşımın, öğretmenlerin empati kurma biçimlerini, düşünsel esnekliklerini ve pedagojik yaklaşımlarını dönüştürmüş olabileceği görülmektedir. Uygulayıcıların, P4C ile birlikte mesleklerine dair farkındalıklarının arttığı, kendilerini daha yaratıcı, araştırmaya açık ve öğrenci merkezli bir anlayışa yönelmiş hissettikleri söylenebilir. Aynı zamanda bu sürecin, öğretmen kimliğini besleyen, sanatsal ya da entelektüel yönelimleri tetikleyen bir öğrenme ortamı sunduğu da ifade edilebilir.

4.2.1.4. Eğitimler ve Kaynak Kullanımı

Katılımcıların tamamı, P4C uygulayıcılığının yalnızca bireysel merak ve motivasyonla değil; nitelikli, derinlikli ve çok yönlü eğitim süreçleriyle gelişebileceği konusunda hemfikirdir. Bu bağlamda, uygulayıcıların yalnızca temel bilgileri edinmeleri değil; felsefi düşünme biçimini içselleştirmeleri, çocuk merkezli pedagojik yaklaşımları kavramaları ve kendi öğrenme yollarını inşa etmeleri beklenmektedir. Katılımcı ifadeleri, eğitimlerin sürekliliği, farklı ekollerin tanınması ve eleştirel bakışla harmanlanmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Tuğba Hoca, farklı kaynaklardan ve ekollerden eğitimler aldığını, her birinden kendi öğretmenlik anlayışı doğrultusunda yararlandığını belirtmektedir:

“Ben günün sonunda 5 seneme geldiğimde ve bu alanla tek boyutlu eğitimler almadım. Yani uluslararası eğitimlerde aldım. Birçok farklı ekoldeki Nihan Hoca'nın ekolü... Akkocaoğlu'nun ekolündeki eğitimleri de aldım, Nihan Antepe'nin ekolündeki eğitimleri de aldım... Kendi öğretmenlik etik anlayışım ve deneyimlerimle aldığım eğitimleri harmanladım.”

Ancak bu çeşitlilik her zaman felsefi tutarlılıkla birleşmemektedir. Araştırmacı gözlemlerinde, Tuğba Hoca'nın farklı eğitimlerden geçmiş olmasına rağmen kavramsal derinlikten uzak bir uygulama sürdürdüğü ifade edilmiştir:

“Tuğba hocam, birçok farklı yerden eğitim almış ancak felsefi kavramlara hiç değinmedi. Ne ‘Sokratik yöntem’ ne de ‘hayret’ gibi temel düşünme öğeleri konuşulmadı.”

“Tuğba hocamız birçok ekolden eğitim almasına rağmen felsefi bir tutarlılık geliştirmemiş gibi görünüyordu. Uygulamalarında özgünlük olsa da kavramsal derinlik ve felsefi dil eksikti.” (Araştırmacı Günlüğü, 05.05.2025)

Tuğba Hoca'nın ifadesi, kısa süreli eğitimlerin yalnızca fikir vermekle sınırlı kaldığını da ortaya koymaktadır:

“Eğitimde yöntem anlatıldı ama gerçek sınıf ortamında nasıl olur; onu çok da görmedik. Sadece konuşma halkası yapmayı öğrendik.”

Bu durum, araştırmacı günlüğünde şöyle değerlendirilmiştir:

“Kısa süreli eğitimlerin öğretmenleri yöntem hakkında fikir sahibi yaptığı ama içselleştirme düzeyinde yetersiz kaldığını düşündü.” (20.04.2025)

İpek Hoca da son yıllarda P4C’nin giderek “moda” haline geldiğini, ancak bu yaygınlaşmanın içeriğin sığlaşması gibi bir riski beraberinde getirdiğini ifade etmiştir:

“Şu an P4C çok moda. İki gün eğitim alan uygulayıcı oluyor. Ama bu iş öyle hemen olunacak bir şey değil. Felsefe bir birikim işi.”

Araştırmacı bu görüşü şu şekilde yorumlamıştır:

“Eğitimlerin niceliksel olarak artması bir kazanım gibi görünse de, derinlik eksikliği yöntemin ruhunu zayıflatabilir.” (Günlük, 17.05.2025)

Benzer bir eleştiri Şahin Hoca tarafından da dile getirilmiştir. Eğiticilerin yalnızca kolaylaştırıcı değil, aynı zamanda felsefi rehber olabilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

“Felsefeye uzak olanlar için bu eğitimler yüzeysel kalıyor. Felsefi kavramı öğretmeden P4C öğretmek mümkün değil.”

“P4C eğitimi sadece uygulama değil; aynı zamanda düşünme eğitimi olmalı.” (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2025)

Nil Hoca’nın deneyimi, eğitimde sürekliliğin ve yoğunluğun dönüştürücü etkisini açıkça ortaya koymaktadır. İlk kez uzun süreli, kamp ortamında aldığı eğitimle yönetime dair derin bir bağ kurduğunu ifade eder:

“İlk yıllarında... 2017 yazında bu eğitimi almış oldum. 50 saatlik bir eğitim, bir kamp ortamında... Bu sayede çok daha fazla dönüştürücü katkıları olduğunu düşünüyorum.”

Eğitimin yalnızca felsefi bilgi aktarmaktan ibaret olmaması gerektiği; çocuk odaklılık, pedagojik refleksiyon ve yöntemsel esneklik gibi unsurları da içermesi gerektiği düşüncesi yaygındır. Bu noktada, pedagojik formasyona sahip kişilerin avantajlı olduğuna dair yorumlar öne çıkmaktadır:

“Bu konuda da mesela benim sınıf öğretmeni bir geçmişim yok. Bu anlamda pedagojik altyapımın eksik olma ihtimali olduğu için sınıf öğretmeniyle beraber ilerliyorum.” (İpek Hoca)

“Küçük yaş grubuysa kesinlikle eğitimci. Ama liseyle çalışıyorsa eğitimci olmak zorunda değil.” (Tuğba Hoca)

Nil Hoca, eğitimin kişisel gelişime katkısını bir “alet çantası” metaforuyla açıklamıştır. Bu çanta yalnızca başlangıçta değil, süreç içinde sürekli gelişmekte ve öğretmenin öğrenme yolculuğuna eşlik etmektedir:

“Bu donanımı güçlendirmek gerekiyor... Ama şart mı bunlar? Sonradan, yolda da gelişen şeyler çünkü Çocuklar İçin Felsefe yaparken zaten bu araçlara ihtiyaç duyuyorsun ve sürekli alet çantasını geliştirmek istiyorsun.”

Öte yandan, P4C eğitimlerine erişimin eşit olmadığı, bazı kurumlarda eğitimin yalnızca “kozmetik” düzeyde kaldığı da ifade edilmiştir. Nil Hoca bu durumu şöyle değerlendirmiştir:

“Okul bütçe ayırmıştı mesela. Çok olacağını düşündüm ama sonrasında hiç rastlamadım maalesef. Bir trend gibi kaldı.”

İpek Hoca da bu tür yüzeysel yaklaşımların yöntemi araçsallaştırma riski taşıdığına dikkat çekmektedir: *“P4C eğitimleri moda oldu. Herkes birkaç saatlik eğitimle bu işi yapmaya başladı. Oysa felsefi düşünme bu kadar kolay kazanılacak bir şey değil.”*

Araştırmacı günlüğü bu görüşü şöyle yorumlamıştır:

“İpek Hoca’nın bu değerlendirmesi, yöntemin yaygınlaşma biçimiyle ilgili çelişkili bir tablo ortaya koyuyor. Bir yandan erişilebilirlik önemli; öte yandan bu yaygınlık beraberinde sığlaşmayı getiriyor olabilir. Belki de sorun, hızla çoğalan uygulamalarda değil; yavaş gelişen felsefi bakışın yeterince önemsenmemesinde.” (Araştırmacı Günlüğü, 17.05.2025)

Sonuç olarak, katılımcıların deneyimleri, P4C uygulayıcılığı için eğitimin yalnızca bir başlangıç değil; aynı zamanda bir düşünme biçiminin inşa süreci olduğu varsayılabilir. Etkili bir P4C eğitimi, yalnızca felsefi bilgi aktarımı değil; pedagojik yeterlilik, çocuk haklarına duyarlılık, sorgulayıcı yaklaşım ve kavramsal tutarlılık gibi çok yönlü bileşenleri içermelidir. Eğitimlerin sürekliliği, derinliği, sahayla kurduğu bağ ve bireysel gelişimle bütünleşme kapasitesi, yöntemin niteliğini doğrudan belirlemelidir. Bu bağlamda P4C eğitimi, yalnızca “nasıl uygulanır” sorusunun değil, “nasıl düşünülür, nasıl sorgulanır, nasıl rehberlik edilir” sorularının da cevabını içinde barındırabilir.

4.2.2. Felsefi düşünme ve felsefi anlayış

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkıldığında, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında öğretmenin felsefi düşünme yeterliliği ve anlayışının temel bir belirleyici olduğu görülmektedir. Katılımcılar, felsefi düşünme biçimini yalnızca teorik bilgiyle sınırlı olmayan, aynı zamanda bir tutum ve bakış açısı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin felsefi bir perspektifle yaklaşabilmesi, düşünsel esneklik, sorgulayıcı yaklaşım ve kavramsal derinlik gibi özelliklerle ilişkilendirilmektedir.

Şahin Hoca, felsefi bakış açısını şu şekilde tarif etmektedir:

“Önemli olan felsefi bakış açısını, felsefi dili, felsefi düşünme biçimini çocuklara yerleştirebilir şeyi, bir bilgiye ulaşırken hangi aşamalardan geçtiğini, çocuğun yaşayarak, en azından ne bilmediğini bilerek başlaması gerekiyor.”

Bu ifade, felsefenin yalnızca kavram öğretimi değil; öğrenenin kendi bilgi sınırlarını fark etmesini sağlayan bir süreç olduğunu vurgular. Aynı zamanda felsefi etkinliğin, kesin doğrular yerine sorgulama sürecine ve çelişiklere açık olma haline dayandığı da dile getirilmektedir:

“Felsefe bir kere şu doğru bu yanlış demez... Dilde pelesenk edilen dürüstlük, özgürlük, adalet gibi kavramların temelinde bir şey var. Bu temeli önce oluşturmamız gerekiyor.”

Bu yönüyle felsefi anlayış, değer kavramlarını derinlemesine ele almayı, kavramların içsel çelişkilerini görünür kılmayı ve çocuğun bu süreçte özneleşmesini hedefler. İpek Hoca'nın sözleri de bu yaklaşımı destekler niteliktedir; *“Bugün doğru derim, yarın ben kendi kendimi eleştiririm... Her an değişen, gelişen bir yöntem.”*

Şahin Hoca'nın Hume'un şüpheciliğine gönderme yaparak çocuklarla yürüttüğü tartışmalarda kullandığı şu örnek de dikkate değerdir; *“Bir sabah kalktık güneş doğudan değil de batıdan doğmuş. Evet, ne olabilir? Dünya böyle döneceğine şöyle dönseydi ne olurdu?”*

Bu tür sorular, çocuğun düşünme sınırlarını genişletirken, öğretmenin de hazır bilgi verme yerine, alternatif olasılıkları birlikte düşünme yetkinliğini ortaya koymasını gerektirir. Gamze Hoca ise öğretmenin bu süreçte çelişkilerle yüzleşme sorumluluğunu şöyle ifade eder; *“Sürekli bir çelişkiye düşüyorum. Bu anlamda felsefi açıdan baktığımda evet öyle ama uygulamada öyle olmuyor ve bu durum beni rahatsız ediyor.”*

Bulgular, öğretmenin yalnızca bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda kendi düşünsel süreçlerini sorgulayan, çocuğun sorularını ciddiye alan ve onları yeni sorulara dönüştürebilen bir rehber olması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda felsefe olmanın, çocuklara sadece kavramları öğretmekten ibaret olmadığı, aksine onlarla düşünmeyi, sorgulamayı ve belirsizlikle kalabilmeyi deneyimlemek olduğu vurgulanmaktadır.

Gamze Hoca, çocuğun özgürce tartışma ortamında felsefi bir çelişkiyi fark etmesini örneklerken şunları dile getirir:

“Kurallar olmalı mı dediğimizde düşürdüğümüz bir sistemin ayağını kaydırarak düşüncelere sahip oluyor çocuklar... Okul ortamında kurallara uymak zorundayız diyoruz ama kurallarla bastırılınca ben böyle bir çelişkiye düşüyordum.”

Ayrıca, Şahin Hoca'nın “insan nedir?” sorusunu öncelikli bir mesele olarak tanımlaması, felsefenin insan doğasına ve yaşamına temas eden temel sorularla başlaması gerektiğini gösterir: *“İnsan olmazsa felsefe olmaz... İnsan olarak kendimizi tartışmalıyız. Hayvanlar üzerinden değil.”*

Son olarak, Nil Hoca'nın P4C'nin Türkiye'de yüzeysel ve moda bir yaklaşıma indirgenmesi konusundaki eleştirisi, felsefi anlayışın derinlikli ve yetkin bir biçimde geliştirilmesi gerektiğini vurgular; *“Öüne gelen de P4C yapıyor... Akademik altyapısını öğrenmeden sadece kulak dolgusu şeylerle... Ama gerçekten felsefe aşkına kapılmış olan, yetkin iş yapan insanlar kalacak.”*

Katılımcıların P4C'ye yönelik felsefi yaklaşımları, uygulayıcının bu yöntemi nasıl kavradığını ve nasıl yorumladığını doğrudan etkilemektedir. Özellikle felsefe eğitimi almış olan katılımcılar, uygulamaların yalnızca teknik bir araç değil; düşünsel bir tavır ve felsefi bir duruş içerdiğini vurgulamışlardır.

İpek Hoca, felsefi düşünme ile felsefe bilgisi arasındaki farkı net bir biçimde dile getirmiştir. Ona göre felsefi düşünme yalnızca bilmekle değil; zamanla oluşan zihinsel bir alışkanlıkla ilgilidir: *“Felsefe kitaplardan öğrenilebilir ama felsefi düşünme bir süreçtir. Herkes düşünce eğitir ama herkes düşünemez.” (İpek Hoca)*

Bu vurgu, araştırmacı günlüğünde şu sorgulamalarla karşılık bulmuştur: *“İpek Hoca'nın bu ayrımı oldukça çarpıcıydı. Ancak bu yaklaşımın sınıf öğretmenlerini dışlayan bir yönü olabilir mi, diye düşünmeden edemedim. P4C'nin temelinde katılımcılık varken,*

uygulayıcılık bu kadar seçici mi olmalı? Belki de burada önemli olan şey, düşünme tarzını öğretmeye açık olabilmek.” (Araştırmacı Günlüğü, 17.05.2025)

Benzer şekilde Nil Hoca da felsefi dilin yalnızca kavramsal değil; sezgisel, yaşantısal ve duyuşsal bir boyutu olduğuna dikkat çekmiştir: *“Bir çocuk bir kavramı yaşadığı anda felsefe başlar. Sadece tanım yetmez, sezgi olmadan düşünce gelişmez.” (Nil Hoca)*

Bu ifade araştırmacı refleksiyonunda şu şekilde değerlendirilmiştir: *“Nil Hoca’nın sezgi, hayret ve yaşantı üzerine kurduğu bu düşünsel çerçeve beni oldukça etkiledi. Ancak bu düzeyde bir kavramsal derinliğin her öğretmen tarafından içselleştirilip içselleştirilemeyeceğini de sorguladım. Belki de burada felsefi eğitimin sadece içerik değil, bir düşünme atmosferi sunduğunu kabul etmeliyiz.” (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2025)*

Felsefi altyapıya sahip katılımcılar, genellikle uygulamalarında dışsal materyal ya da hazır planlara başvurma ihtiyacı duymadıklarını; tartışmayı doğrudan kavramdan, sezgiden ya da öğrencinin sorusundan başlattıklarını ifade etmişlerdir: *“Plan yapmıyorum, çocuklarla beraber kavramın içinden çıkıyoruz. Felsefi olan zaten orada başlıyor.” (Şahin Hoca)*

Bu yaklaşım araştırmacı gözleminde şöyle yer almıştır:

“Şahin Hoca’nın kavramsal derinlik arayışı oldukça güçlüydü. Ancak bu kadar içe dönük ve sorgulayıcı bir yaklaşımın, çocuğun gelişim düzeyini aşma riski de taşıyabileceğini düşündüm. Belki de Çocuklar İçin Felsefe yaparken, felsefe olmayı değil, onların düşünmesini kolaylaştırmayı önceliklendirmek gerekiyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2025)

Buna karşılık, sınıf öğretmeni kökenli bazı katılımcılar, felsefi düşünmenin içerdiği kuramsal arka planı güçlü biçimde uygulamalarına yansıtmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Tuğba Hoca'nın deneyimi bu duruma örnek teşkil etmektedir:

“Eğitim aldım ama kavramları çok kullanmadım. Daha çok çocukların söylediklerine göre şekillendirdim. Filozof, sokratik yöntem gibi kavramlar konuşmalarımda yer almadı.” (Tuğba Hoca)

Bu ifade, araştırmacı günlüğünde şu gözlemlerle karşılanmıştır:

“Tuğba Hoca'nın uygulamaları canlı ve öğrenci merkezliydi, ancak kavramsal düzeyde zayıflık hissediliyordu. Belki de P4C'yi uygularken sadece katılım değil, felsefi düşünme

süreçlerini tetikleme kapasitesi de göz önünde bulundurulmalı.” (Araştırmacı Günlüğü, 05.05.2025)

Katılımcıların kavramsal derinliğe yaklaşımları, felsefeye olan formasyonel yatkınlıklarına göre anlamlı biçimde ayrıışmaktadır. Sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar, P4C etkinliklerinde genellikle kavramların temel anlamlarına odaklanmakta ve çocukların tanımlar üzerinden düşünmesini desteklemektedir. Ancak bu yaklaşım, bazı durumlarda kavramların felsefi boyutuna girilmeden yüzeyde kalmasına neden olabilmektedir. Buna karşın felsefe kökenli uygulayıcılar, kavramlara yalnızca tanımsal değil, sorgulayıcı ve çok boyutlu bir perspektifle yaklaşmakta; öğrencileri kavramların sınırlarını tartışmaya ve alternatif anlamlar üretmeye teşvik etmektedir. Bu durum, oturumlara kavramsal derinlik ve eleştirel yoğunluk kazandırmaktadır.

“Çocuklarla genellikle kavramın ne anlama geldiğini konuşuyoruz. Tanımı üzerinden örnekler veriyorlar.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben kavramı sadece tanımlatmam. ‘Adalet nedir?’, ‘Kime göre doğru?’ gibi sorularla düşünmeye zorluyorum.” (Felsefe kökenli)

Tüm bu görüşler, P4C’nin yalnızca bir sınıf etkinliği değil; köklü bir felsefi anlayışı gerektiren bir pedagojik yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ancak bu anlayışın öğretmenler tarafından içselleştirilmesi, hem bireysel felsefi altyapıya hem de eğitim süreçlerinde sağlanan destekleyici yapıya bağlıdır. Bu nedenle P4C uygulayıcılığında yalnızca eğitsel araçlar değil; düşünsel tutum, kavramsal farkındalık ve felsefi sezgi de belirleyici faktörler arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin felsefi düşünme ve anlayışlarının, çocuklarla yapılan felsefi etkinliklerin niteliğini doğrudan belirlediği; bu yeterliliğin ise sadece bilgi değil, etik duruş, sorgulayıcılık ve entelektüel alçakgönüllülükle geliştiği sonucuna ulaşılabilir.

4.2.3. Uygulayıcının kullandığı kaynaklar etkinlik kitapları

Katılımcıların ifadeleri, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında kullanılan kitaplar, etkinlik materyalleri ve hazır kaynakların öğretim sürecinde önemli araçlar olduğunu göstermektedir. Ancak bu kaynakların birebir ve kalıplaşmış biçimde kullanılmasının, sürecin felsefi doğasına zarar verebileceği ve öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü sınırlayabileceği sıkça vurgulanmıştır.

P4C uygulayıcıları, kaynakları ilham verici bulmakla birlikte, bunları doğrudan değil; pedagojik amaçlara, öğrenci ihtiyaçlarına ve kültürel bağlama uygun olarak dönüştürerek kullanma gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu noktada, öğretmenin yalnızca aracı değil, içerik üreticisi ve anlam kurucu bir aktör olarak konumlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Şahin Hoca, özellikle yabancı kaynakların çevirilerinde yaşanan anlam kayıplarına dikkat çekerek, öğretmenin bu tür materyalleri sorgulayıcı bir bakış açısıyla ele almasının önemini vurgulamıştır:

“Heider’in dansı falan Türkçeye çevrelemiyor.. bu yola çıkarken nasıl bir yöntem belirleyelim, nasıl bir soruşturma topluluğu oluşturalım... P4C yönlendiricisi böyle düşünmeli.”

Benzer şekilde, Gamze Hoca da hazır kaynaklara ulaşmanın özellikle taşra kentlerinde zor olduğunu belirterek bu eksikliği kendi üretimleriyle tamamladığını ifade etmiştir:

“Özge Özdemir’in kitabını almıştım... Maraş’ta bu tür kitaplar bulmak çok mümkün değil.”

“Bazılarını kendim yaptım, o soruları kendim yazdım... bazı soruları değiştirdim mesela ya da değerlendirmesini daha farklı yaptım.”

Katılımcıların kaynak kullanımı konusundaki yaklaşımları, uygulama biçimlerini ve felsefi tutumlarını yansıtmaktadır. Sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar, süreci kolaylaştırmak amacıyla hazır etkinlik kitaplarından ve planlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu materyallerin sınıf içinde uygulanabilirliği ve zaman tasarrufu sağlaması gibi avantajları vurgulanırken, bazı katılımcılar bu kaynakların sınırlayıcı olabileceğine de dikkat çekmiştir. Öte yandan felsefe kökenli uygulayıcılar, hazır materyallere daha mesafeli yaklaşmakta; her oturum için özgün kavramsal çerçeveler geliştirdiklerini, öğrencilerin düşünsel düzeyine göre metin ve sorular ürettiklerini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, felsefi derinlik ve eleştirel sorgulama açısından katkı sunarken; uygulayıcıdan yüksek hazırlık ve refleksiyon beklentisi doğurmaktadır.

“Etkinlik kitaplarından çok faydalaniyorum ama her oturumu birebir kitaptan yürütmiyorum. Sınıfın ihtiyacına göre değiştiriyorum.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben hazır etkinliklerle çalışmıyorum. Öğrencilerin düşünce düzeyine göre kavramlar seçiyorum, hatta metni de ben yazıyorum bazen.” (Felsefe kökenli)

İpek Hoca ise hazır etkinlik kitaplarına daha eleştirel yaklaşarak, bu tür kaynakların öğretmenlerin yaratıcılığını ve yönlendirici rolünü gölgede bırakabileceğini ifade etmiştir: *“Çocuklar İçin Felsefe etkinlik kitabı... böyle bir etkinlik kitabı olmaz bence. Çünkü bir öğretmeni sınırlandırmış olursun.”*

“Orada sana felsefi soruyu sunuyorlar, akabindeki basamakları da gösteriyorlar... fasilitatörün fasilitatörlüğü kalmıyor... ama çok ilham veriyor, okunması gerek.”

Araştırmacı gözlemleri de bu eleştirileri desteklemektedir:

“Sınıf öğretmenlerinin P4C’yi uygularken hazır planlara başvurma eğilimi dikkat çekici. Bu durum, uygulamanın felsefi yönünü zayıflatıyor ve süreci katılaştırıyor. felsefe kökenli katılımcılar ise genellikle plan kullanmadan süreci yönetiyor.” (Günlük, 14.05.2025)

İpek Hoca’nın kültürel bağlama yaptığı vurgu, kaynakların yalnızca içeriği değil, bağlamı da dönüştürmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır:

“Ben zaten ilahiyat doktoru olduğum için hep Türk-İslam’dan hareket ederek hikaye seçiyorum... bizim bir masal kültürümüz var zaten.” “Tüm etkinliklerimi ben kendim yaparım... aldığım şeyi de kültürel uyarlamamı muhakkak yaparım.”

Görüşmelerde, sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcıların çoğunlukla hazır plan ve etkinlik kitaplarıyla çalıştıkları, bu kaynakların süreci kolaylaştırdığı ancak zaman zaman yüzeysellik oluşturduğu görülmüştür. felsefe kökenli uygulayıcılar ise kavramsal çerçeveleri kendilerinin oluşturduklarını ve her oturumu özgün biçimde yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, felsefi derinlik ve esneklik sağlamakla birlikte zaman yönetimini zorlaştırabilmektedir.

“Hazır planları kullanıyorum ama her sınıfa göre uyarlıyorum. Kitaptaki her etkinlik her gruba gitmiyor.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben her oturum için yeni bir kavram geliştiriyorum. Bazen öğrenci soruları bana yön veriyor.” (Felsefe kökenli)

Bu verilere dayanarak, P4C uygulamalarında öğretmenin metin ve kaynaklarla kurduğu ilişki, onun felsefi yeterliliğinin ve kolaylaştırıcılık becerisinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenin içerik üretme ve esnek planlama yetkinliği, sürecin hem niteliğini hem de öğrenci katılımını doğrudan etkilemektedir.

Yukarıda ele alınan tema, kategori, kod ve örnek öğretmen alıntıları aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 4.2 Öğretmen Yeterlilikleri Temasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	Örnek Öğretmen Alıntıları
1. Öğretmen Rolü, Yeterlilikleri ve Mesleki-Kişisel Katkıları	Moderatörlük • Kolaylaştırıcı rehberlik • Empati ve sabır • Dil duyarlılığı • Güvenli ortam • Müdahalesiz dinleme • Sınıf yönetiminde esneklik • Açık-fikirlilik • Yaşam-boyu öğrenme • Yaratıcılık • Mesleki motivasyon	“Kesinlikle ben sadece süreci yöneten kişiyim; kendi düşüncemi dile getirmiyorum.” (TH) “Ben hakem değilim... Burada doğru-yanlış onaylamıyoruz.” (ŞH) “Hiçbir çocuğa ‘Hadi sen de konuş’ demedim; sabır kilit.” (AH) “Ben de sizinle beraber düşünüyorum... Farklı bakış açıları geliştirdi.” (TH) “Farklı görüşlere kabul sınırim çok arttı.” (TH) “Bu değişim mesleğime inancımı güçlendirdi.” (AH) “Daha açık hale geldim; dans etmeye başladım.” (NH) “Hep çocuklarla olunca yaşamıyorum; sürekli sorgulamak diri tutuyor.” (İH)
2. Felsefi Düşünme ve Felsefi Anlayış	Felsefi bakış • Sorgulama kültürü • Doğru soru • Çelişkiyle yüzleşme • Şüphe • Hayret ve sezgi • Refleksiyon • Kavramsal derinlik	“Çocuk ne bilmediğini bilerek başlamalı; felsefe budur.” (ŞH) “Felsefi düşünce kısa eğitimle kazanılmaz; bu bir süreç.” (İH) “Bir sabah kalksak da güneş batıdan doğsa, ne olurdu?” (ŞH) “Bir çocuk bir kavramı yaşadığı anda felsefe başlar.” (NH) “Sürekli çelişkiye düşünüyorum; bu beni felsefi olarak diri tutuyor.” (GH)
3.Uygulayıcının Kullandığı Kaynaklar ve Etkinlik Kitapları	Kaynak uyarlama • Hazır plan eleştirisi • Kültürel bağlam • Materyal üretme • Sürekli eğitim gereği • Moda ve sığlaşma riski • Erişim güçlüğü	“Etkinlik kitabı ilham verir ama birebir kullanmam.” (İH) “Bazı soruları kendim yazdım, değiştirerek kullandım.” (GH) “Heider’in dansı çeviride kayboluyor; öğretmen sorgulayarak uyarlamalı.” (ŞH) “Kısa kurslar yetmez; derinlik olmadan P4C modaya döner.” (NH) “Eğitimde yöntemi gördük ama sınıfta nasıl olur pek görmedik.” (TH) “Uyaranlarımı Türk-İslam masallarından seçiyorum; kültürel uyarlama şart.” (İH)

Bu bulgular, öğretmenlerin P4C sürecine yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda düşünmeyi kolaylaştıran rehberler olarak dâhil olabildiklerini göstermektedir. Katılımcıların, felsefi düşünmeye dair içsel bir dönüşüm yaşayabildikleri ve bu süreci yaşam boyu öğrenme perspektifiyle ele aldıkları söylenebilir. Ayrıca, kullanılan kaynakların kültürel bağlama göre uyarlanması ve öğretmenin kendi pedagojik yorumunu katmasının uygulamaların niteliğini artırabileceği anlaşılmaktadır. Felsefi sorgulamanın kısa süreli eğitimlerle değil, zaman içinde gelişen bir düşünce pratiğiyle yerleşebileceği de öğretmen görüşlerinden hareketle ifade edilebilir.

4.3. Felsefi Anlayış ve Toplum

Bu tema altında katılımcıların Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarına ilişkin toplumsal düzeydeki gözlem, deneyim ve değerlendirmeleri yer almaktadır. Katılımcıların ifadeleri, felsefi anlayışın eğitimdeki yeri, toplumun felsefeye bakışı ve kültürel etkileşimler

çerçevesinde ele alınmıştır. Tema, “Yeni yaklaşımlar ve eleştiriler”, “Toplumsal bakış açısı” ve “Kültür” olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir.

4.3.1. Yeni yaklaşımlar ve eleştiriler

Katılımcıların ifadelerinde, P4C yaklaşımının sadece bir eğitim yöntemi olmaktan çıkıp, eleştirel ve düşündürücü bireyler yetiştirme amacı taşıyan felsefi bir bakış açısı sunduğu ortak bir vurgu olarak öne çıkmaktadır. P4C'nin klasik felsefe eğitiminden farklı olarak, bilginin ezber yoluyla aktarılmasını değil, bilginin doğasına uygun olarak keşifle kazanılmasını önceliklediği belirtilmiştir. Şahin Hoca bu farklılaşmayı şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bir değeri, bir değeri çocuğa öğretirken aslında belli çerçevelerde biz tanımlıyorduk... Bu bilginin doğasına aykırı. Bir şeyi yani bilgiyi keşfetmenin doğasına aykırı bir şey.”*

P4C'nin bir eğitim modası olarak algılanmasından uzaklaştırılması ve köklü bir pedagojik anlayışla sürdürülmesi gerekliliği Şahin Hoca tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: *“Bunu bir moda eğitim tarzı değil... ciddiye almak gerekiyor.”* Yine Şahin Hoca, yurt dışından alınıp yerelleştirilmeden kullanılan uygulamalara eleştiri getirerek, P4C'nin kendi özgün kültürel bağlamımıza uygun şekilde şekillendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır: *“Bu başka yerde öyle... bu belli yani devşirilmiş bir şey. O yüzden diyorum yani bir şey olması lazım. Bir kendi özümüze özgü bir tarz olması gerekiyor.”*

Benzer bir görüş Nil Hoca tarafından da dile getirilmiş, alternatif eğitim modellerine yönelik toplumsal farkındalığın arttığı bir dönemde P4C ile tanıştığını ve sorgulama temelli yaklaşımlara olan açıklığın arttığını belirtmiştir: *“Alternatif uygulamalara, sorgulama temelli uygulamalara bir açıklık oluştu.”* “Başka Okul Mümkün” gibi projelerin yaygınlaşması da bu farkındalığın bir göstergesi olarak sunulmuştur.

Felsefe eğitiminin özünden uzaklaştığına dair eleştiriler de dikkat çekicidir. Nil Hoca, mevcut felsefe öğretmenliği uygulamalarının “çok kuru kuru” olduğunu ve felsefenin ruhunu taşımadığını belirtirken, Tuğba Hoca da bazı örneklerin iyi öğretim uygulamaları içerse de P4C olmadığını ifade etmiştir:

“Sınıf öğretmenin iyi bir dersi olur ama o P4C olmaz... ama o P4C değil benim bakış açımla.”

Katılımcıların birçoğu, felsefi düşünmenin bilgi edinmekten çok daha derin bir zihinsel beceri olduğuna dikkat çekmiştir. İpek Hoca bu ayrımı şu sözlerle ortaya koymuştur:

“Felsefi düşünme tarzı ile felsefe bilgisi aynı şey değil. Felsefi düşünme herkesin sahip olabileceği bir şey değildir. Oysa bilgi kitaplarla edinilir.” Bu görüşler araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır: *“İpek hocam, felsefi düşünmenin kolay kazanılamayacak bir zihinsel yapı olduğunu belirtti. Felsefi tutumun, kısa süreli eğitimlerle edinilemeyeceğini, bunun bir süreç ve deneyim meselesi olduğunu ifade etti.”* (Araştırmacı Günlüğü, 01.03.2025)

Şahin Hoca ise felsefi yaklaşımın sadece bilgi değil, sezgi, kavramlar arası bağ kurma ve sorgulama becerisi olduğuna dikkat çekerek, *“Benim için önemli olan çocukların konuşması, düşünmesi ve kendi fikrini ifade edebilmesi. Bu, felsefi yaklaşımın özü zaten.”* şeklinde konuşmuştur.

Araştırmacının şu değerlendirmesi bu görüşü destekler niteliktedir: *“Şahin hocanın felsefi yaklaşımı oldukça bütüncül. Uygulamalarında sadece kuramsal bilgi değil, felsefi sezgi, kavramlar arası geçiş ve çok yönlü sorgulama bariz şekilde gözleniyor. Onun için ‘insanı düşündüren’ sorular esas.”* (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2025)

Bazı katılımcılar, P4C’nin sadece bir teknik olarak algılanmasının, yöntemin özünden uzaklaşmasına neden olduğuna işaret etmiştir. İpek Hoca’nın, *“P4C uygulaması diyerek yapılan şeylerin çoğu aslında etkinlik. Derin düşünme yok, felsefi sorgulama yok. Sadece sırayla konuşuluyor.”* şeklindeki eleştirisi, Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerinin yüzeyselleşme riskine işaret etmektedir. Bu eleştirinin araştırmacı günlüğündeki yansımaları şu şekildedir: *“Yöntemin özünden uzaklaşıp biçime indirgenme riski bulunuyor. Konuşma halkasının yapısal düzeni korunurken, içeriksel derinliğin kaybolması, yöntemi pedagojik bir etkinliğe dönüştürebiliyor.”* (Araştırmacı Günlüğü, 17.05.2025)

P4C’nin özünden uzaklaşmasına yol açabilecek bir diğer unsur ise, eğitim içeriklerinin şablon şeklinde aktarılmasıdır. Şahin Hoca bu durumu şu sözlerle eleştirir: *“Bazı eğitimlerde işin özü aktarılmıyor. Sadece ‘bu kavramla şu etkinliği yaparsın’ gibi tarifler veriliyor. Bu da P4C’yi yüzeyselleştiriyor.”*

Araştırmacı bu eleştiriye şu şekilde değerlendirmiştir:

“P4C’nin özünde bir felsefi tavır, bir yaşam biçimi olduğunu yeniden hatırlattı. Eğer bu yön göz ardı edilirse, yöntem sınıf içi bir faaliyet setine dönüşür; oysa felsefe, doğası gereği dönüşümseldir.” (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2025)

Ayrıca, bazı öğretmenler kullanılan kavramların yerel kültüre uzak olduğunu ve bu durumun anlam daralması yarattığını ifade etmiştir. Gamze Hoca, *“Kitaplarda verilen kavramlar bazen bizim öğrencilerimize uzak kalıyor. Çocuk anlamıyor, bağ kuramıyor.”* şeklindeki sözleriyle bu sorunu dile getirmiştir.

Araştırmacı bu görüşü şu şekilde değerlendirmiştir:

“Kavramlar felsefenin evrensel dili olsa da, öğrencinin yaşantısıyla buluşmadıkça soyut birer kelime olarak kalıyor. Demek ki P4C uygulamalarında kültürel bağlam, yalnızca uygunluğu değil, kavramların yaşamsallığını da etkiliyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2024)

Bu verilere dayanarak, P4C yaklaşımının sadece teknik bir yöntem olarak değil, düşünme ve anlam arayışının pedagojik bir ifadesi olarak ele alınması gerektiği söylenebilir. Uygulamanın, kültürel bağlama duyarlı, felsefi derinliği koruyan ve öğrencilerin yaşantısıyla bağ kurabilen şekilde gerçekleştirilmesi, yöntemin etkisini artıracak ve yüzeysel bir etkinlik olmaktan uzaklaştıracaktır.

4.3.2. Toplumun bakış açısı

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, Türkiye’de felsefeye ve düşünen bireylere yönelik toplumsal bakış açısının belirli kalıplar çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Felsefeye dair tarihsel ve kültürel ön yargılar, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde etkili olabilmektedir.

Şahin Hoca, Türkiye’de felsefe yapıp yapılamayacağına dair yaygın bir kuşku olduğunu, bu kuşkunun dilsel ve kültürel bazı ön kabullerle beslendiğini ifade etmiştir. Felsefe yapmak için “kendine uygun bir yöntem” geliştirmenin önemine dikkat çekmiş ve Türkçenin bu anlamda yeterli bir zemin sağlayabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda şu ifadeyi kullanmıştır:

“Yani sonuçta şey ‘Biz felsefe yapabilir miyiz?’ sorusu vardır ya, Türkler felsefe yapamaz derler. Ya evet, Türkçede felsefe yapılabilir mi? Yapılamaz mı? Yapılabilir yani. Ben o taraftayım.”

Katılımcılar, Türkiye’de düşünsel üretimin sürekliliği açısından bir eksiklik olduğu görüşündedir. Özellikle Şahin Hoca, Türkiye’nin tarihsel olarak bir “sosyolog” eksikliği yaşadığını, bu nedenle toplumsal yönelimi ve bireysel yön bulmayı anlamlandırmakta zorluk yaşandığını ifade etmiştir:

“Türkiye'nin bir sosyoloğu yok. Yani Almanya'nın dayandığı Hegel'i ya da Kant'ı gibi... Bu yüzden ne için sokağa çıktığımızı bilmiyoruz aslında. Tam bilmiyoruz.”

Düşünmenin toplum nezdinde her zaman olumlu bir karşılık bulmadığı da dile getirilmiştir. Şahin Hoca, düşünce eyleminin toplum tarafından çoğu zaman kaygı verici ya da olumsuz bir durum gibi algılandığını belirtmiştir. Bu bağlamda, düşünceye dair toplumsal mesafenin çocuklara da yansıdığı gözlemlenmiştir:

“Düşünmek için oturan birisinin yüz ifadesi bazen kaygılı görünür... Biz düşünmeye çok da açık bir toplum değiliz.”

Gamze Hoca'nın deneyimlerine göre, yetişkinler fikir beyan ederken yargılanma kaygısı taşıyabilmekte, bu da düşünsel paylaşımı sınırlandırabilmektedir. Ancak sınıf ortamında güvenli bir ifade alanı oluşturulduğunda, çocukların çok daha özgür ve yaratıcı düşünceler dile getirebildiği ifade edilmiştir:

“Biz yetişkinler bazen istemesek de şunu diyebiliyoruz ya: Acaba beni yargırlar mı, bir şey derler mi? Ama sınıfta kimsenin düşüncesini yargılamayan bir ortam oluşturduğunuzda çocuk istediği gibi fikrini ifade ediyor.”

Gamze Hoca, çocukların toplumdan ve eğitim sisteminden kaynaklanan bazı kalıp yargıları aşmakta zorlanabileceğini belirtmiştir. Özellikle “doğru” kabul edilen sosyal normlara yönelik düşünsel sorgulamanın sınırlı olduğu gözlemlenmiştir:

“Otobüste ayakta olan bir yaşlıya yer vermek zorunda mı? Sorusuna hepsi kesinlikle evet dedi. Dedim ki, ya oturan kişi hastaysa? Ama yine de yaşlıya yer vermeli mi? Tek düze düşünüyorlar.”

İpek Hoca ise, Türkiye'de P4C yaklaşımının ilk uygulanmaya başlandığı dönemlerde bu yöntemin yeterince tanınmadığını ve kabul görmediğini belirtmiştir. Bu durumun zamanla değişmiş olsa da, ilk yıllarda yaşanan zorlukların uygulayıcılar için belirleyici olduğu anlaşılmaktadır:

“Benim ilk yapmaya başlamam çok eskilere dayanıyor. O zaman Türkiye'de kabul görmüyordu, öyle diyeyim.”

Bu bulgular doğrultusunda, Türkiye'de toplumun felsefeye, düşünmeye ve düşünceyi ifade etmeye yönelik yaklaşımının tarihsel, kültürel ve eğitsel katmanlara sahip olduğu söylenebilir. P4C yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamlarının bu bakışı dönüştürme potansiyeline sahip olduğu izlenimini vermektedir.

4.3.3. Kültür

Katılımcılar,  ocuklar  in Felsefe uygulamalarının etkili olabilmesi için kültürel bağlamın göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda özellikle çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin, topluluk yapısının, bölgesel değerlerin ve dilsel karşılıkların felsefi düşünme süreçlerini doğrudan etkileyebileceği ifade edilmiştir.

 pek Hoca, kavramların her toplumda farklı anlam katmanlarına sahip olduğunu belirtmiş, çocuklarla yapılan felsefi sorgulamalarda evrensel kabul edilen kavramların bile yerel kültüre göre farklılaşabilece ini vurgulamıştır:

“ yi ve kötü dedi in şey bile analiz yapt ında kendi co rafyandan çıkmalı... Çünkü her kavram kendi kültüründe kendi anlamını kazanır.”

Bu nedenle, etkinliklerin yalnızca kültürel olarak uyarlanması gerektiğini değil, aynı zamanda uygulama ortamının da buna uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Etkinlik kitaplarını  eviri ise okurum ama kullanmam... Ald ım şeyi de kültürel uyarlamamı muhakkak yaparım. Camide de yaparım, sınıfta da, sitede de yaparım.”

Gamze Hoca ise özellikle kırsal bölgelerdeki kültürel yapının çocukların düşünmeye yönelik alışkanlıklarını  ekillendirdi ini belirtmiş; muhafazak r ve daha kapalı toplumsal yapılarda çocukların eleştirel düşünme alışkanlıklarının yeterince gelişmemiş olabileceğini ifade etmiştir:

“Kırsal bölge ve Maraş biraz daha muhafazak r... Hani biraz daha sı  kalmıştı diyebilirim.”

Aynı zamanda düşünmenin kendisinin, çocuklar tarafından “zor” bir eylem olarak algılanabilece ini aktarmıştır:

“D   nmek çok zor bir eyleymi  gibi geldi. O konfor alanından çıkmak çocuklar için zor oldu.”

“ l m, din gibi kavramları işlerken çevreden tepki gelebiliyor. Bu yüzden çok hassas ilerlemek zorunda kalıyoruz.”

Araştırmacı g nl    bu bağlamda  u içsel sorgulamalarla  ekillenmi tir:

“P4C’nin en çok değer verdiği şeylerden biri olan açık ifade özgürlüğü, yaşanılan kültürel çevrede sınırlandırılabilir. Bu da bana gösterdi ki çocuklar  in Felsefe

yapmak, bazen yalnızca pedagojik değil; kültürel bir cesaret işi de olabiliyor.”
(Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2024)

Arya Hoca'nın aktardığı bir örnek, sınıf ortamında dini ve kültürel farklılıkların çocuklar tarafından nasıl algılandığını ortaya koymaktadır. Yahudi bir öğrencisinin Ramazan Bayramı'na katılmak istememesi üzerine diğer öğrencilerin gösterdiği olumsuz tepkiler, kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık eksikliğine işaret etmektedir:

“Kayla dedi ki: ‘Benim bayramım Ramazan Bayramı değil. Ben Yahudi’yim öğretmenim.’ Diğer çocuklar hemen tepki gösterdi. Dedim ki, bu onun en doğal hakkı ama sizin tepkileriniz doğru değil.”

Ayrıca Arya Hoca, görev yaptığı farklı bölgelerdeki çocukların sosyo-kültürel geçmişlerinin, felsefi sorgulama becerilerini etkilediğini gözlemlemiştir. Turizm bölgesinde görev yaptığı sınıfta çocukların daha çeşitli sosyal etkileşimlere maruz kaldığını ve bu durumun onların düşünsel gelişimlerine olumlu yansıdığını ifade etmiştir:

“Güllük’teki sınıfım sosyo-kültürel açıdan daha iyiydi. Uyaranlar zengindi. Çocukların seviyesi şu anki sınıfıma göre daha iyiydi.”

Tuğba Hoca, P4C'nin kültürel bağlamda nasıl “araçsallaştırılabileceği” konusuna eleştirel yaklaşmıştır. Türkiye’de birçok yaklaşımın ilk etapta popülerleşip, ardından yüzeyselleştiğini ifade ederek, kültürel olarak bu tür uygulamaların derinleşmeden “proje malzemesi” hâline getirilebildiğine dikkat çekmiştir:

“Yeni alanı hemen kirletiriz. Akademik altyapısını öğrenmeden sadece kulak dolgunluğuyla, hazır planlarla... Ama sonra su durulur. Gerçekten felsefe aşkına kapılmış olan kalır.”

Buna rağmen, kavramların evrensel doğasına vurgu yaparak, kültürel uygunluk gerekçesiyle felsefeden uzaklaşmanın da doğru olmadığını savunmuştur: *“Felsefenin yerli millisi olmaz... Felsefe zaten bu milletler kurulmadan önce de vardı. İngiltere’den alınan bir planı kullanınca Türk çocuklarına uygun değil diyemeyiz.”*

Bu görüş, araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer bulmuştur:

“Tuğba Hoca’nın felsefenin evrenselliğine olan inancı beni etkiledi. Ancak hemen ardından yaşadığı sosyo-ekonomik çevrenin daha rahat konuşma ortamı sunduğunu ifade etmesi, bu evrenselliğin pratikte nasıl farklılaştığını da gösterdi. Belki kavramlar evrenseldir ama tartışılabilirlikleri kültüre göredir.” (Araştırmacı Günlüğü, 05.05.2025)

Şahin Hoca da dışarıdan “devşirilmiş” yöntemlerin kültürel uyarlama yapılmadan uygulanmasının riskli olabileceğine dikkat çekmiştir. Lipman’ın sorgulama topluluğu modelinin Türkiye bağlamında aynen uygulanabilir olup olmadığını sorgulamış ve her ülkenin kendi kültürel dinamiklerine göre özgün yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir: *“Kendi topraklarımıza uygun bir şey yaratmak istiyorum. Lipman sorgulama topluluğu bize uygun mudur? Hâlâ düşünüyorum.”*

Ayrıca çocukların yaşadığı çevrelerin, aile yapılarının ve duygusal dünyalarının Batı’daki örneklerden farklı olduğunu vurgulamıştır:

“Bizim çocuklarımızın yaşam tarzları, aile yapıları çok farklı... Duygusal anlamda çok yoksunlar, ne yapabileceklerini bilmiyorlar.”

Bu düşünce, araştırmacı günlüğü yansımada şu ifadelerle sorgulanmıştır:

“Şahin Hoca’nın bu yerellik vurgusu bana çok anlamlı geldi. Ancak bu yaklaşımın evrensel felsefi değerlerle çelişip çelişmeyeceğini sorguladım. Kültürel özgünlükle felsefi evrensellik nasıl bir arada yürütülebilir? Belki de mesele, evrensel kavramları yerel dille tartışabilme becerisi kazanmakta.” (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2025)

Benzer şekilde, Şahin Hoca, P4C uygulamalarının Batı kaynaklı biçimlerinin doğrudan aktarılmasının sakıncalarına dikkat çekmiş ve kültürel özgünlük ihtiyacını vurgulamıştır:

“Her şeyi Amerika’dan devşirmemeliyiz. Bizim kendi yöntemimiz, kendi tarzımız olmalı. Her kavram her kültürde aynı şekilde karşılık bulmaz.” (Şahin Hoca)

Bu görüş, araştırmacı refleksiyonlarında şu sorgulamayla karşılık bulmuştur:

“Şahin Hoca’nın yaklaşımı, ‘yerli’ bir P4C düşüncesine kapı aralıyor. Ancak bu yerellik vurgusu evrensel felsefi değerlere kapı kapatır mı, sorusu aklıma takıldı. Belki de mesele, evrensel kavramları yerel dilde tartışabilmekte diyebiliriz.” (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2025)

Bazı katılımcılar ise belirli kavramların konuşulabilirliğinin yaşanılan yerin kültürel kodlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Özellikle Gamze Hoca, yaşadığı bölgede belirli kavramlara mesafeli durulmasının, uygulamaları etkileyebildiğini ifade etmiştir:

“Ölüm, din gibi kavramları işlerken çevreden tepki gelebiliyor. Bu yüzden çok hassas ilerlemek zorunda kalıyoruz.” (Gamze Hoca)

Araştırmacı günlüğü bu bağlamda şu içsel sorgulamalarla şekillenmiştir:

“P4C’nin en çok değer verdiği şeylerden biri olan açık ifade özgürlüğü, yaşanan kültürel çevrede sınırlandırılabilir. Bu da bana gösterdi ki Çocuklar İçin Felsefe yapmak, bazen yalnızca pedagojik değil; kültürel bir cesaret işi de olabiliyor.”
(Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2024)

Nil Hoca ise kültürel yapının sınıf içi grup dinamikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu, felsefi etkinliklerde “ciddiyet” ve “disiplin” beklentisinin yaratıcı düşünmeyi köreltebileceğini ifade etmiştir. Ona göre, kültürel olarak hata yapmaya, sakarlığa, yeniden denemeye alan açan bir yapı, çocukların daha özgürce düşünebileceği ortamlar oluşturabilir:

“Her şey çok ciddi olunca Çocuklar İçin Felsefe soğutucu olabiliyor. Hataların da yer bulduğu bir alan olmalı. Çünkü hayatta da her şey çok ciddi değil.”

Katılımcılar, kültürün sadece “coğrafi” ya da “dini” bir belirleyen değil; aynı zamanda pedagojik yaklaşımlar, grup ilişkileri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve felsefi yöntemin uyarlanması açısından da merkezi bir konumda olduğunu dile getirmiştir. P4C’nin evrensel ilkelerine rağmen, her toplumun kendi değerleriyle yeniden şekillenmesi gerektiği, kültürel farklılıklara duyarlı uygulamaların hem çocukların katılımını artırabileceği hem de düşünsel derinliği mümkün kılabileceği yönünde ortak bir görüş oluşmuştur.

Tuğba Hoca, yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel yapısının bazı konuların rahatça tartışılmasına olanak tanıdığını belirtmiştir:

“Refah seviyesi yüksek bir yerdeyim. Din, siyaset gibi konuları konuşabiliyoruz. Ama başka yerlerde konuşulabilir mi, emin değilim.” (Tuğba Hoca)

Bu ifade araştırmacı günlüğünde şöyle değerlendirilmiştir:

“Tuğba Hoca’nın deneyimi bana şunu düşündürdü: Çocuklar İçin Felsefe, sadece sınıf içinde değil, sınıfın dışındaki kültürel atmosferde de şekilleniyor. Öğretmenin konuşabileceği şeyleri belirleyen yalnızca müfredat değil; aynı zamanda toplumun bu konulara yaklaşımı.” (Araştırmacı Günlüğü, 05.05.2025)

Tüm bu bulgular, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir. Felsefenin evrensel niteliği ile yerel kültürel

gerçeklik arasında kurulan denge, P4C uygulamalarının derinliği ve sürdürülebilirliği açısından belirleyici olabilir.

Yukarıda ele alınan tema, kategori, kod ve örnek öğretmen alıntıları aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 4.3 Felsefi Anlayış ve Toplum Temasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	Örnek Öğretmen Alıntıları
1. Yeni Yaklaşımlar ve Eleştiriler	Felsefi özün kaybı • Biçim/öz ayrımı • Yöntem-moda eleştirisi • Derinlikten uzaklaşma • Etkinliğe indirgeme • Kavram yoksunluğu • Refleksiyon eksikliği • Ezbere direnç • Kavramlar arası geçiş yetersizliği • Akademik yeterlik sorunu • Felsefenin araçsallaştırılması • Plan ve materyale bağımlılık	“P4C moda eğitim tarzı değil... Ciddiye almak gerekiyor.” (ŞH) “P4C diyerek yapılanların çoğu etkinlik sadece. Felsefi sorgulama yok.” (İH) “Kısa süreli eğitimle felsefeyi derinlemesine kavrayamazsın.” (NH) “Etkinlik kitapları kılavuz olabilir ama esas olan kavramı tartışmaktır.” (TH) “Yöntemi forma indirgersen içi boşalır.” (GH)
2. Toplumun Bakış Açısı	Felsefeye karşı tarihsel önyargı • Sorgulama korkusu • Düşünceyi bastırma • Toplumda felsefi kültür eksikliği • Aile ve çevre baskısı • Fikir beyanı çekincesi • Düşünen bireye güvensizlik • Geleneksel öğrenmeye bağlılık • Sessizlik kültürü • Katılımcı düşünceye mesafe	“Biz düşünmeye çok da açık bir toplum değiliz.” (ŞH) “Felsefe deyince hâlâ çok ciddi, kafa karıştırıcı bir şey sanıyorlar.” (NH) “Aile çocuğun konuşmasını sınıfta sorun sayıyor.” (GH) “Yargılanırım diye yetişkin düşünmekten korkuyor, ama çocuklar rahat.” (GH) “Düşünce üretmeye alışık değiliz, ezberi severiz.” (İH)
3. Kültür	Kavramların kültürel karşılığı • Yerelleştirme ihtiyacı • Kültürel içeriklerle uyaran üretimi • Evrensel–yerel denge • Yerel müfredat oluşturma isteği • Etkinlik kitaplarında kültürel uzaklık • Toplumsal değerlerle uyum • Kapsayıcılık ve çoğulculuk • Kültürel çeşitliliğe duyarlılık • Dilsel bağlam uyumu • Bölgesel farklara göre yaklaşım • Sosyo-kültürel bağlamda felsefi gelişim	“Etkinlik kitaplarındaki bazı kavramlar bizim kültürle çok örtüşmüyor. Çocuklar anlamıyor, bağ kuramıyor.” (GH) “Aldığım şeyi de kültürel uyarlamamı muhakkak yaparım. Camide de yaparım, sınıfta da, sitede de.” (İH) “Her şeyi Amerika’dan devşirmemeliyiz. Bizim kendi yöntemimiz olmalı.” (ŞH) “Uyaranlarımı Türk-İslam masallarından seçiyorum.” (İH) “Lipman modeli Türkiye için aynen geçerli olmayabilir; yerli bir tarz üretmeliyiz.” (ŞH) “Farklı inançtan öğrencilerin olduğu sınıfta tartışmalar yaparken çok dikkatli oluyorum.” (AY) “Yahudi bir öğrencim Ramazan Bayramı’na katılmak istemedi, diğerleri onu yadırgadı. Oysa farklılıklara saygı duymayı öğrenmeliyiz.” (AY) “Her şey çok ciddi olunca çocuklarla felsefe soğutucu olabiliyor. Hatalara alan açmalıyız.” (NH)

Tablo 4.3’ e göre, P4C uygulamalarının sahadaki yansımalarının çeşitli eleştirel değerlendirmelere konu olabildiğini ve bu sürecin yalnızca teknik bir yöntem olarak

değil, felsefî bir derinlik ve kültürel bağlam içerisinde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Katılımcıların görüşleri, yöntemin içeriğini kaybetmeden uygulanabilmesi için yüzeysel etkinliklerden kaçınılması, kavramsal bütünlüğün korunması ve akademik yeterliliğin desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, toplumun felsefeye yönelik önyargılı yaklaşımının ve sorgulayıcı düşünceye olan mesafesinin süreci dolaylı biçimde etkileyebileceği; bu nedenle, kültürel duyarlılık ve yerelleştirme çabalarının önem kazanabileceği söylenebilir. Tüm bu yönleriyle, P4C'nin uygulanabilirliğini artırmak için pedagojik, kültürel ve toplumsal boyutların birlikte değerlendirilmesi faydalı olabilir.

4.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri

P4C uygulamaları öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu tema altında ele alınan *“teknik, program, içerik, deneyim ve süreç yönetimi, ölçme-değerlendirme, P4C'nin amacı, düşünme becerilerine etkisi ve bağlam”* gibi başlıklar, sürecin hem teorik hem de pratik yönlerini kapsamlı biçimde ortaya koyar. Bu başlıklar aracılığıyla, uygulamaların nasıl planlandığı, yürütüldüğü ve değerlendirildiği bütüncül bir şekilde analiz edilebilir.

4.4.1. Teknik

4.4.1.1. Teknikler ve uygulama yöntemleri

Katılımcıların ifadeleri, P4C (Çocuklar İçin Felsefe) uygulamalarında kullanılan teknik ve yöntemlerin oldukça çeşitli olduğunu ve bu çeşitliliğin çocukların düşünsel katılımını artırmada önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Uygulayıcılar, pedagojik esnekliklerini kullanarak metin, görsel, etkinlik, drama ve oyun gibi farklı araçlarla felsefi düşünmeyi desteklemektedir. Bu durum, P4C'nin sabit bir kalıba sıkıştırılamayacak kadar dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Şahin Hoca'nın uygulamaları, yaratıcı etkinliklerin çocukların hem duygusal hem de kavramsal düzeyde düşünmelerini desteklediğini göstermektedir. *“Resim yaptırıyorum. Ne bileyim işte 5-6 tane değişik materyal verip işte şunu yapmanızı istiyorum ya da işte bir bahçe oluşturun diyorum”* diyerek, estetik ve üretken etkinliklerin felsefî süreçle nasıl bütünleştirilebileceğini örneklemiştir. Yine Şahin Hoca'nın istasyon çalışmaları, çocukları şiir, yazı ve resim gibi farklı üretim biçimleriyle kavramları yorumlamaya

yönlendirmiştir: *“Deniz diyorsunuz mesela, denizle ilgili işte bir yazı yazın, şiir yapın ya da resim yapın... Masalar değişiyor geçiyor. Yani şiir masası, resim masası istasyonu gibi...”*

Benzer biçimde, Gamze Hoca da uygulamalarında metafor ve drama tabanlı yöntemlere yer vermekte; “kavram keki”, “soğan kabuğu”, “bilinç koridoru” gibi yaratıcı tekniklerle öğrencilerin düşüncelerini katmanlandırmasını desteklemektedir: *“Kavram keki çok hoşuma gitmişti... Başta ne koyardınız kekinizin içine, o kekinizin içindekiler değişti mi şimdi konuştuğuktan sonra?”* Gamze Hoca ayrıca, drama ile P4C’nin birbirini tamamladığını düşünmekte ve bu alanda eğitim alma isteğini belirtmektedir: *“Drama ile desteklediğimde çocukların ilgisi artıyor. Birbirini tamamlayan iki yöntem gibi düşünüyorum.”* Bu düşünce araştırmacı günlüğünde şöyle not ediliyor. *Gamze Hoca, dramayı P4C’yi tamamlayan bir unsur olarak görüyor ve bu konuda eğitim almak istediğini belirtiyor. Drama, çocukların daha aktif katılımını ve duygusal bağ kurmasını kolaylaştırıyor gibi görünüyor.”* (Günlük, 12.12.2024)

Arya Hoca’nın vurguladığı “A mı B mi?”, “Katılıyorum–Katılmıyorum” gibi etkinlikler, çocukların soyuttan somuta geçiş yapmalarına, zıt kavramlar arasında ayırım yaparak tartışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. *“Mesela iki tane zıt argüman veriyorsun. Hangi tarafa yakınsın? İşte bu şey, değer çizgisi oluşturuyorsun... Katılıyorum, katılmıyorum gibi kartlar oluşturuyorsun.”*

Tuğba Hoca ise “Bilinç koridoru” tekniğini örneklendirerek, çocukların argüman üretme ve karar verme becerilerini nasıl kullanabileceklerini açıklamaktadır: *“Bir kurgu veriyorum... A tarafı diyor ki ‘Çikolatayı yemelisin.’ B tarafı diyor ki ‘Çikolatayı yememelisin.’ İkisi de bu düşünceye argüman oluşturuyorlar ve koridordan bir tane çocuk geçiyor adım adım ve günün sonunda o argümanları düşünerek kararına varıyor.”*

İpek Hoca, kendine özgü teknikler geliştirerek P4C sürecine farklı bir yorum katmaktadır. “Ayşe Teyze’nin Çantası” ve “gölge oyuncular” gibi modellerle çocukların başka karakterler adına düşünmesini teşvik etmektedir: *“Ayşe dediğimiz çocuk kendi adına konuşmaz ama ‘Ayşe, sen Fatma olsan ne düşünürdün?’ O zaman Fatma adına konuşabiliyor... Gölge oyuncular araya katabiliyorum.”* Ayrıca “Felsefi dans” ifadesiyle çocukların düşünsel özgürlüğünü metaforik olarak tanımlamaktadır: *“Felsefe size dans etmenize izin verir... İlkokul çocukları dansı çok seviyorlar.”* Bunun yanı sıra, “sokratik yöntem”, “öğrenme çukuru” ve “düşünme oyunları” gibi temel yapılar da İpek Hoca’nın

uygulamalarında sistematik bir şekilde yer almaktadır: *“Sokratik yöntem kullanarak... Sonra uyararı veriyorum ve P4C'nin basamaklarını tek tek uygulamaya başlıyorum. Öğrenme çukuruna kadar çekiyorum.”*

Şahin Hoca da ters sav ve çelişik akıl yürütme tekniklerini kullanarak öğrencilerin bilişsel esnekliğini desteklemeyi hedeflemiştir: *“Öyle bir şey söyleyin ki ben hırsızlık iyi düşünüyem... Ters akıl yürütme, çelişik akıl yürütme, tam bunun çelişliğini buldurmayı da seviyorum.”*

Ancak bazı tekniklerin P4C yaklaşımıyla örtüşmediği de dile getirilmiştir. Özellikle 5N1K yönteminin P4C ile uyumsuz olduğu görüşü dikkat çekicidir: *“5N1K bizden çok uzak, o bambaşka bir şey... 5N1K'dan hareket ederse zaten 5N1K yöntemini kullanmış oluyor, P4C yapmış olmuyor.”*

Katılımcılar, uyararı seçiminde de oldukça farklı yaklaşımlar sergilemiştir. Gamze Hoca, çocuk kitaplarını uyararı olarak kullandığını ancak yoğun müfredat nedeniyle uygulamaları ders aralarına “sıkıştırarak” yapabildiğini ifade etmiştir: *“Çocuk kitaplarını kullanıyorum ama dördüncü sınıf müfredatı çok yoğun. Genellikle boşluk bulduğumda etkinlik yapabiliyorum.”* Araştırmacı gözlemi de bu durumu şöyle not eder: *“Uygulamanın müfredata göre şekillenmesi, sürecin derinliğini sınırlıyor olabilir.”* (Günlük, 12.12.2024)

Şahin Hoca, yöntem ve mekânın içeriğe uygun olması gerektiğini savunarak daha esnek bir yaklaşım önermektedir: *“P4C için sabit bir sınıf ortamı değil, konuya uygun yerler düşünülmeli. Bazen doğada, bazen kütüphanede... Yöntem de mekân da esnek olmalı.”* (Günlük, 22.02.2025)

Bazı katılımcılar farklı kurumlardan aldıkları eğitimlerin yöntemsel tutarsızlıklar içerdiğini ve bu durumun uygulayıcı üzerinde belirsizlik yarattığını belirtmiştir. Tuğba Hoca, bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Her kurum farklı bir teknik öğretiyor. Hangisi doğru bilemiyorum. Kendi yolumu bulmakta zorlanıyorum bazen.”* Araştırmacı günlüklerinde bu deneyim, *“felsefi tutarlılığı sorgulama ihtiyacı”* olarak yorumlanmıştır. (Günlük, 05.05.2025)

Son olarak, katılımcılar sınıf öğretmenlerinin uygulamalarda daha çok hazır planlara bağlı kaldıklarını, bu durumun esnekliği engellediğini ve P4C'nin felsefi yönünü zayıflattığını belirtmişlerdir. *“Sınıf öğretmenleri genellikle önceden yapılandırılmış planlara bağlı kalıyor. Bu da süreci esnek yönetmeyi engelliyor.”* (Günlük, 14.05.2025)

Tüm bu ifadelerden yola çıkarak, P4C uygulamalarının yalnızca teknik bir model üzerinden yürütülmediği; aksine, uygulayıcının yaratıcı düşünme biçimine, pedagojik esnekliğine, mekân seçimine ve öğrenci profiline göre şekillendiği görülmektedir. Ancak bu çeşitlilik, yöntemsel bütünlük ve rehberlik eksikliğiyle birleştiğinde uygulayıcılarda kararsızlığa ve yöntemin yüzeyselleşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, P4C'nin bir “yöntem” olmaktan çok, bir “düşünme kültürü” olarak benimsenmesi, tekniklerin de bu kültürün bir parçası olarak esnek ama felsefi bir temele dayanarak kullanılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Katılımcıların uygulama tekniklerine ilişkin görüşleri, mesleki formasyonlarının etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar, özellikle küçük yaş gruplarının yapısal yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu belirterek uygulamalarını önceden planladıklarını, belirli adımlar doğrultusunda yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımda teknik donanım ve sınıf yönetimi becerisi ön plandadır. Öte yandan, felsefe kökenli uygulayıcılar daha esnek, açık uçlu bir yöntem benimsediklerini, kavramsal derinliğin süreci doğal olarak yönlendirdiğini dile getirmişlerdir. Bu yaklaşım, katılımcıların düşünsel katkılarına daha fazla alan tanımakta; ancak zaman yönetimi ve grup içi denge açısından bazı zorluklar da doğurabilmektedir.

“Önceden hazırladığım adımlar var. 5N1K ile başlıyorum, sonra yavaş yavaş felsefi soruya doğru ilerliyoruz.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben süreci öğrencilerin düşüncelerine göre şekillendiriyorum. Bazen bir kavramda o kadar derinleşiyoruz ki planın dışına çıkmak zorunda kalıyorum.” (felsefe kökenli)

4.4.1.2. Felsefi soru üretimi

Katılımcılar, P4C'nin temel yapı taşlarından biri olan soru sorma sürecine büyük önem atfetmişlerdir. Sorgulama temelli öğrenme biçimini etkinleştiren bu yaklaşımda, nitelikli, düşündürücü, çocuksu ama derinlikli sorularla çocukların hem düşünmesi hem de konuşması hedeflenmektedir.

Gamze Hoca, felsefe eğitimi alırken danışman öğretmeninin özellikle düşündürücü sorular üzerinde durduğunu ve bunun kendi yaklaşımına yansıdığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Benim staj danışmanım da aynı zamanda, derslerde de çok fazla bahsederdi yani bu felsefe sorularından falan. Hani düşündürücü sorular sormamız gerektiğini mesela

sürekli vurgulardı. Evet, biraz onlarda etkili oldu bence o derslerdeki bu tür bahsetmeleri de.”

Bu ifade, öğretmen yetiştirme sürecindeki yönlendirmenin, uygulayıcının soru sorma biçimini doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir.

Şahin Hoca, hem eğitim sisteminde kullanılan soru biçimlerini eleştirmiş hem de soru sorma sürecinin felsefi derinlik içermesi gerektiğini vurgulamıştır:

“Yani bir kitabı yazıyorsanız bir hikâyeyi setlerden mi bahsediyorsunuz hocam... Adana'ya işte neyle gitmişti Tülay. Ya böyle bir soru sorulabilir mi? ... Bunu verince başarılı mı sayacağız? ... Çocuklar İçin Felsefenin amacı bu tip kalıplaşmış şeylerin dışına çıkmaktır.”

Bu vurgu, yüzeysel bilgi sorularından uzaklaşılarak çocuklara düşünsel alan tanınması gerektiği yönündedir.

Aynı zamanda felsefi düşünmenin doğası gereği sorgulamayı zorunlu kıldığını ifade ederek şunları söylemiştir:

“Şimdi felsefeye baktığımızda felsefi düşünmeye baktığımızda daha doğrusu felsefi düşünme soru sormayı gerektirir. Çünkü sorgulamayı gerektirir. ... Hayret ettiğin şeyin gerçekten olup olmadığını olabileceğini olmayacağını tartışmak zorundasın.”

Bu açıklama, felsefi düşünmenin hayret, sorgulama ve anlamaya yönelik çabayı içerdiğini ortaya koymaktadır.

Nil Hoca, soru oluşturma becerisinin zamanla geliştiğini, bu yetkinliğin hem çocuklar hem yetişkinler için zorlayıcı olduğunu dile getirmiştir:

“Bir felsefi soru oluşturma seviyesine gelebilmeleri için biraz zaman gerekiyor. ... Hatta hani konuşmacı genelde tepki verir buna. ... Genelde çünkü çok rasyonel değiliz bence. Ve zaten soru oluşturmak oldukça fazla pratik gerektiriyor.”

Bu ifade, soru oluşturma sürecinin eğitsel bir hedef olarak yapılandırılması gerektiğine işaret eder niteliktedir.

Tuğba Hoca ise, ilkokul düzeyindeki öğrenciler için doğrudan felsefi soru kalıplarının işe yaramadığını, soruların öğrenci yaşantılarına göre uyarlanması gerektiğini vurgulamıştır:

“Onlar da asla ilkokul müfredatına uygun bir sistemde yürüyemiyorlar. ... Kalıplaşmış soruları kullanıyorlar. Hâlbuki o soruyu biraz daha ilkokul düzeyine çevirerek ama yine felsefi soru düzeyinde sorabilirsin.”

Bu görüş, yaş gelişimine uygun felsefi soru üretmenin önemini göstermektedir.

Yine Tuğba Hoca, öğrencilerin yüzeysel sorularla metni tekrar etmesindense kendi hayatından örneklerle düşünmesini sağlamaya çalıştığını belirtmiştir:

“Sen ne düşünüyorsun soruları başlangıç sorularım hep sen ne düşünüyorsun... Kendi hayatımızı düşünelim diyorum. Kendi hayatından örnek ver bana. Metinden örnek verme diyorum.”

Son olarak, Şahin Hoca, çocuksu soruların aslında çok güçlü düşünsel kapılar aralayabildiğini ifade etmiştir:

“Çok sıkıntılı bir bölgeydi... Çocuklarla nasıl iletişim kurarım diye düşünmeye başladım. Sonuçta şöyle sorular vardır, hepimize çok anlamsız çocuksu gelir ama o çocuksu sorular çok önemlidir.”

Bu verilerden hareketle, P4C uygulamalarında düşündürücü, çocuksu ve felsefi derinlik taşıyan soruların çocukların düşünme süreçlerini harekete geçirdiği söylenebilir. Katılımcıların vurguladığı gibi, ezber temelli değil, anlam üretmeye yönelik sorular çocukları hem konuşturmada hem de düşündürmede etkili olabilir.

4.4.1.3. P4C’de drama ve oyun temelli yaklaşımlar

Katılımcıların görüşlerinde, P4C'nin uygulanma sürecinde drama, oyun ve ısınma etkinliklerinin hem süreci yapılandırmada hem de çocukların ilgisini sürdürmede önemli birer araç olarak görüldüğü dikkat çekmektedir.

Arya, P4C ve yaratıcı dramayı "*kardeş gibi*" tanımlayarak, bu iki yöntemin bir arada kullanılmasının çocuklar için hem sahne hem de sunum becerilerini destekleyici bir rol üstlendiğini vurgular: *“Çocuklarım sunum yapmaları için o sahne işte drama da olsun P4C de olsun sunumlarında o sahne olayına ihtiyacımız vardı.” “Gerçekten p4c yaratıcı drama kardeş gibi zaten, harmanlamak gerekiyor.”*

Şahin da benzer biçimde derslerin başlangıç kısmını ısınma ve giriş olarak drama çalışmalarıyla yapılandırıldığını, çocukların kavramlara yönelik grup sunumlarını da dramatize ettiklerini ifade eder:

“Ben drama çalışmasıyla başlıyordum ısınmaya ve girişe drama çalışmasıyla başlıyordum.”

“Yaptıkları grup çalışmalarında kor kavram üzerine onlar kendileri de drama tekniklerinden faydalanıp sunum yapıyorlardı.”

Drama tekniğine yönelik yaklaşımlar sadece sahneleme değil, aynı zamanda soyut düşünceyi somutlaştırma aracı olarak da kullanılmıştır. Gamze’ün şu ifadesi dikkat çekicidir: *“Canlandırma, oyunun etkisi büyük yani o zaman değil mi biraz daha düşündürmek ve düşündüklerimizi biraz daha somutlaştırır oyun.”*

Tuğba ise drama kullanımına yönelik eleştirel yaklaşımları paylaşarak, yöntemin abartılmadan ama dikkat çekici biçimde kullanılabileceğini belirtir: *“Kimisi diyor ki asla drama yer almaz bu işin içerisinde. Kimisi de olayı dramaya dönüştürüyor mesela o da saçmalıyor... Ama drama tekniklerinden yararlanıyorum.”*

Nil, oyunun çocuk dünyasında doğal bir öğrenme biçimi olduğunu vurgular ve P4C öncesinde tanışma sürecinde bu oyunlardan nasıl yararlandığını betimler:

“Bir hafta boyunca sadece tanışma etkinliği yaparım. 'Bir insanla tanış olmak ne demekle başlarım ve ufak oyunlarla...”

“Daha çok şey, hareketli oyunları... Bizim çocuklar çünkü bu anlamda hareket seven çocuklar. Bir sürü hareketli oyunum var.”

Şahin ise ısınma sürecine ilişkin yaklaşımını daha doğrudan bir şekilde ifade eder:

“Taşı atıyorsunuz ortaya. Evet, o taşla başlıyorlar... Önce çocukları bir ısıtmanın gerekiyor. Ortama ısıtmanın gerekiyor...”

Bu ifadeler, drama ve oyunun sadece bir “dikkat çekme” aracı olmadığını, aynı zamanda felsefi tartışma öncesi zihinsel hazırlık, kavramsal düşünmeyi somutlaştırma ve öğrenci katılımını artırma amacıyla bütünsel bir biçimde P4C süreçlerine entegre edildiğini göstermektedir.

Bu verilerden hareketle, P4C uygulamalarında drama ve oyun temelli etkinliklerin, çocuğun dikkatini toplaması, sürece dâhil olması ve kavramları somutlaştırarak düşünmesi açısından etkili araçlar olduğu söylenebilir.

4.4.1.4. Tartışma ve diyalog süreçleri

P4C uygulamalarında tartışmanın amacı, yapıcı fikir alışverişini sağlamak ve çocukların kendi düşüncelerini özgürce ifade edebileceği bir ortam yaratmaktır. Şahin Hoca,

geleneksel münazara tarzı anlayışa karşı çıkararak, tartışmanın bir “fikre ya da gerçeğe ulaşma aracı” olduğunu vurgular:

“Tartışmak, bir fikre bir gerçeğe ulaşmak için yapılır. Yani bütün çocuklar konuşur ya da bütün insanlar konuşur. Hiç kimse benim fikrim daha önemli diye konuşmaz.”

Aynı zamanda, katılımcılar çocukların fikirlerini ifade ederken karşılaştıkları çekincelere de dikkat çeker. Şahin Hoca, çocukların "acaba garip mi olur söylediklerim?" gibi eleştirilme kaygılarıyla konuşmaktan çekinebileceğini belirtir.

“Acaba işte ben bir şey söylesem ne derler? Garip mi olur söylediklerim? İnsanlar korkuyordu.”

Nil Hoca ise güvenli alan, kapsayıcılık ve eşitlikçi bir ortamın bu süreci destekleyici rolüne işaret eder:

“Bu, alanın güvenli alanda hissetmeleri, işte o kapsayıcı ve eşitlikçi ve bütüncül bir yaklaşıma sahip olduğu, o zaman biraz kendini gösteriyor aslında.”

Tartışma ortamının yapıcı bir diyaloga dönüşebilmesi için belirli kuralların ve saygılı bir dilin gerekliliği vurgulanır. Şahin Hoca, sınıf içinde çocukları incitmeyen bir dilin önemini vurgular:

“Dil bir kere çocukları incitmeyecek, kesinlik barındırmayacak. Seninki yanlış demeyecek... Böyle bir şey P4C yapmayı engeller.”

Tuğba ise felsefe öğretmekten ziyade felsefe yapmanın önemine dikkat çeker:

“Felsefe öğretmek değil, felsefe yapmaktır. Çocukların soru sorma becerilerini hep dinamik tutma uygulamalarıdır. Bağlantı kurma, gerekçe üretme, argüman geliştirme becerilerini güçlendirmek için yapılan uygulamalardır.”

Nil Hoca da çocukların zamanla birbirlerinin fikirleri üzerinden düşünce geliştirdiklerini şu sözlerle ifade eder:

“Bir anda daha çok görünür bir şekilde, daha çok diğerlerinin fikirleri üzerinden görüş geliştirme, argüman geliştirme... Gibi şeyler var. Daha açık seçik kendini ifade etme, yani daha argümantatif düşünme tarzını ifade şekline daha iyi yansıtan çocuklar...”

Tüm bu süreçte, çocukların sadece konuşmaya değil, aynı zamanda düşünmeye, karşıt görüşlere saygı duyarak yanıt vermeye ve fikirlerini gerekçelendirmeye teşvik edildiği görülmektedir.

Bu verilerden hareketle, P4C oturumlarında tartışma ve diyalog süreçlerinin yalnızca fikir paylaşımı değil, aynı zamanda düşünceyi yapılandırma, farklılıklarla baş etme ve topluluk içinde felsefi bir düşünme kültürü geliştirme açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu süreçlerin etkili işlemesi ise güvenli bir ortam, açık iletişim ve yapılandırılmış rehberlik ile mümkün olabilir.

4.4.2. Bağlam

4.4.2.1. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun fiziksel ve sosyal koşulları

P4C uygulamalarının yapıldığı okulların fiziki yapısı, sınıf mevcudu ve sosyal çevre gibi unsurlar, yöntemin uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir. Arya Hoca, kalabalık sınıflarda yaşanan zorluklara değinerek şu tespitte bulunmuştur: *“Mesela 40 kişiyle yapamazsınız bunu. Çünkü oturma düzeni, çocukların birbirini duyması bile sorun oluyor.”*

Tuğba Hoca ise alternatif mekân arayışını şu sözlerle ifade etmektedir: *“Bahçeye çıkıp yere oturarak çemberde yapıyoruz bazen, sınıf yetmiyor çünkü.”* Bu ifadeler, uygulamanın fiziksel ortamla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal çevrenin etkisine değinen Nil Hoca, öğrencilerin yaşam koşullarının katılım üzerinde belirleyici olduğunu belirtmiş, *“Çocukların yaşadığı mahalle çok yoksunluk içeriyor. Zihinsel odaklanma zorlaşıyor.”* demiştir. Bu veriler, P4C'nin bağlamsal uygulamalarında hem fiziksel hem sosyal ortamın bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.4.2.2. Okulun idari yapısının desteği veya engelleyici yapısı

Katılımcılar, okul yönetiminin desteğinin ya da engelleyici tutumunun P4C uygulamalarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Gamze Hoca, ilk zamanlardaki çekinceleri şöyle anlatır: *“İdare ilk başta pek sıcak bakmamıştı ama sonradan sınıf dışı uygulamalara izin verdiler.”* Tuğba Hoca ise deneyimini olumlu bir destek örneği olarak ifade eder: *“Müdürümüz çok destek verdi. Özellikle kitap seçme ve bahçede yapmamıza ses çıkarmadı.”* Nil Hoca, okul kültürünün önemine dikkat çekerek, *“Bazı okullarda çok kalıp düşünülüyor. Mesela saat geldiğinde derse geç kalma kaygısıyla uygulama bölünüyor.”* şeklinde bağlamsal engellerden söz etmektedir. Bu ifadeler, okulun örgütsel yapısının ve yönetsel esnekliğinin P4C uygulamalarını ya kolaylaştırdığını ya da zorlaştırdığını göstermektedir.

4.4.2.3. Sınıf ortamı ve öğrenci profili

P4C uygulamalarının etkililiği, sınıf içindeki öğrenci yapısı, mevcut sınıf kültürü ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Katılımcıların deneyimlerine göre, çocukların sürece katılım biçimleri oldukça çeşitlilik göstermekte ve bu çeşitlilik öğretmenin sınıf içi düzenlemelerini doğrudan etkilemektedir.

Şahin Hoca, uygulamaların sağlıklı ilerleyebilmesi için öncelikle öğrencilerin tartışma kültürünü öğrenmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Ona göre, çocuklara saygılı iletişim ve eleştirel düşünme ortamı yaratmak sürecin temel taşlarından biridir:

“Çocuklara önce tartışma dilini öğretiyorum. Yanlış demek yok. Başkasının fikrine saygı duymayı öğreniyorlar.”

Nil Hoca ise sınıf içindeki bireysel farklılıkların başlangıçta katılımı zorlaştırdığını, ancak zamanla grup dinamiğinin oturduğunu ifade etmiştir:

“Bazı öğrenciler çok öne çıkıyor, bazıları ise sessiz kalıyor. Grup dinamiği zamanla oturuyor.”

Bu süreçte özel gereksinimli öğrencilerin varlığı da önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Arya Hoca, konuşmayan bir öğrencisinin dahi sürece bir şekilde katılımını desteklediğini şu sözlerle aktarmıştır:

“Bir öğrencim konuşmuyordu ama gözleriyle katılıyordu. Onu da dışlamamaya dikkat ettik.”

Katılımcılar, her çocuğun farklı ihtiyaçlar ve katılım düzeyleriyle sürece dahil olduğunu belirtmiş; özellikle çekingen, konuşma zorluğu yaşayan ya da özel gereksinimli öğrencilerin aktif katılımının sınıfın genel yapısına bağlı olarak şekillendiğini vurgulamışlardır. Gamze Hoca'nın ifadesi bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır:

“Her çocukla birebir ilgilenmeye çalışsam da, kalabalık sınıflarda bazı öğrenciler bu sürece yeterince katılamıyor. Özellikle çekingen ya da konuşma problemi olan öğrenciler geride kalabiliyor.”

Araştırmacı günlüğü de bu görüşleri desteklemekte; kalabalık sınıfların P4C sürecini zorlaştırdığı ve tüm öğrencilerin eşit katılımını engelleyebildiği gözlemlenmiştir: *“Sınıfın kalabalık olması, P4C sürecini olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza*

çıkıyor. Bu durum, tüm çocukların eşit oranda katılımını zorlaştırıyor.” (Günlük, 12.12.2024)

Bu bulgular doğrultusunda, P4C’nin başarıyla uygulanabilmesi için sınıf ortamının demokratik bir katılım kültürüyle şekillendirilmesi, her öğrencinin ifade biçimi ve katılım düzeyinin dikkatle gözlemlenmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenci farklılıklarını gözetken bir yaklaşım, hem sürecin kapsayıcılığını artırmakta hem de felsefi tartışmalara katılımı güçlendirmektedir.

4.4.2.4. Zaman, mekân ve materyal yeterliliği

P4C oturumlarının etkili ve verimli bir biçimde yürütülebilmesi, yalnızca öğretmenin bilgi ve becerisiyle değil; aynı zamanda zaman, mekân ve materyal koşullarının uygunluğu ile de doğrudan ilişkilidir. Katılımcılar, bu koşulların sağlanmadığı durumlarda yöntemin potansiyelinin sınırlı kaldığını belirtmektedir. Özellikle süre yetersizliği, uygun mekân eksikliği ve materyal bulma güçlüğü, uygulamanın derinliğini olumsuz etkileyen başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Zaman yönetimi konusuna değinen Şahin Hoca, P4C’nin yapısal olarak üç aşamadan oluştuğunu – ısınma, soruşturma ve kapanış – ve her bir aşamanın belirli bir süreye ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır:

“Bir ders saati yetmiyor. Isınma, soruşturma, kapanış... Her biri zaman istiyor.”

Benzer şekilde, mekânın çocukların katılımına olan etkisine dikkat çeken Arya Hoca, sınıf dışındaki alanların öğrenciler üzerinde olumlu bir motivasyon yarattığını gözlemlemiştir:

“Çok amaçlı salonun saatini iple çeker hale geldiler. Hem sahneye çıkıyorlar hem de rahat ediyorlar.”

Tuğba Hoca ise, uygulamada kullanılan materyallerin seçiminde yaşadığı zorluklara işaret etmektedir. Uygulayıcının kendi çabasıyla içerik üretmesi gerektiğini, ancak çocukların ilgisini çekecek metin ya da görseller bulmanın her zaman kolay olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Metinleri kendim seçiyorum, ama çocukların ilgisini çekecek malzeme bulmak kolay değil.”

Uygulamanın sadece içeriğe değil, fiziksel düzene de duyarlı olması gerektiği, özellikle oturma düzeni bağlamında Nil Hoca'nın vurgularında açıkça görülmektedir. Ona göre, çocukların birbirini görebileceği şekilde oturması, iletişim ve dikkat açısından belirleyicidir:

“U düzeni ya da çember gibi herkesin birbirini görebileceği şekilde oturması çok önemli. Çünkü çocuk ancak birbirinin yüzünü gördüğünde gerçekten dinliyor.”

Şahin Hoca ise sınıf dışı alanların sunduğu olanakları örneklerle somutlaştırarak, mekânsal esnekliğin yaratıcılığı artırdığını belirtmiştir. Bir dönem okul bahçesinde gerçekleştirdiği istasyon çalışmasında çocuklara “deniz” kavramını vermiş, bu kavram üzerinden şiir, resim ya da hikâye üretmelerini istemiştir:

“Bir dönem okul bahçesinde yaptım. Dört sınıfla istasyon çalışması yaptım. Her istasyonda çocuklara bir kavram verdim, mesela 'deniz' dedim. O kavramla ilgili bir şiir yaz, resim yap ya da kısa bir hikâye uydur dedim.”

Aynı katılımcı, sabit sınıf ortamlarının yöntemin doğasına uygun olmadığını, mekânın içeriğe göre esnek biçimde değiştirilebilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

“P4C’de kullanılan teknikler sabit olmamalı. Konuya göre ortam da değişmeli. Sınıf ortamı yerine bazen doğa, bazen başka mekânlar daha işlevsel olabilir.”

Bu vurgu, araştırmacı günlüğünde şu şekilde karşılık bulmuştur:

“Şahin Hoca, P4C’de kullanılan teknik-yöntem ve mekânın, konunun doğasına uygun olması gerektiğini savunuyor. Sabit sınıf yerine değişken ve konuyla uyumlu ortamlar öneriyor. Bu yaklaşım, uygulamayı standartlaştırmak yerine esnekleştirmeyi amaçlıyor.”
(Günlük, 22.02.2025)

Uygulayıcıların zaman ve mekânı nasıl yapılandığı, P4C’nin sınıf içindeki uygulama biçimini doğrudan etkilemektedir. Sınıf öğretmeni kökenli katılımcılar, P4C oturumlarını genellikle belirli bir ders saatine sıkıştırmak zorunda kaldıklarını ve bu nedenle zaman yönetimine özel önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, oturumların süresini kısıtlamakta ve derinleşmesini zorlaştırabilmektedir. Ayrıca uygulamalar büyük oranda sınıf ortamında yürütülmekte, mekân kullanımı okul kuralları ve fiziki olanaklarla sınırlı kalmaktadır. Felsefe kökenli katılımcılar ise süreci sınırlayan bir zaman anlayışından uzak durduklarını, tartışmanın doğal akışına göre süreyi şekillendirdiklerini ifade

etmişlerdir. Aynı şekilde, sınıf dışı alanları kullanarak öğrencilere düşünsel özgürlük sağlayan ortamlarda P4C uygulamayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

“Ders saatine sığdırmaya çalışıyoruz. Bazen tam tartışma açılıyor ama teneffüse denk geliyor.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Biz bazen bahçede, bazen okul koridorunda bile felsefe yapıyoruz. Ortam rahat olunca öğrenciler de daha çok katılıyor.” (felsefe kökenli)

Tüm bu ifadeler, P4C uygulamalarının yalnızca içerik temelli değil, aynı zamanda çevresel koşullara duyarlı bir yapı içinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Süre kısıtlamaları, materyal temini, oturma düzeni ve mekân seçimi gibi unsurlar, P4C’nin hem pedagojik etkililiğini hem de öğrencilerin katılım düzeyini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, P4C’nin yalnızca sınıf içinde yürütülen bir yöntem değil; uygun ortam, zaman ve araçlarla desteklendiğinde gerçek potansiyelini ortaya koyan çok boyutlu bir öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir.

4.4.2.5. Velilerin ve okul topluluğunun bakışı

Velilerin ve genel okul topluluğunun P4C’ye bakışı da uygulamaların sürdürülmesini etkileyebilmektedir. Gamze Hoca, velilerin ilgisizliğine dikkat çeker: *“Veliler felsefeyle ne yapılacak diyor. Oysa çocukları değişiyor, ama fark etmiyorlar.”* Nil Hoca ise toplumun geneline yayılan önyargılardan söz eder: *“Felsefe denince hemen dinsel karışıklık, başkaldırı gibi algılanıyor bazı yerlerde.”* Bu ifadeler, P4C uygulayıcılarının yalnızca sınıf içi değil, aynı zamanda okul dışı paydaşlarla da iletişim stratejileri geliştirmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

4.4.2.6. Felsefi etkinliklerin bağlamsal uygulanabilirliği

Katılımcıların bir kısmı devlet ve özel okul koşulları arasındaki farklara dikkat çekmiştir. Tuğba Hoca, özel okullarda uygulama yapmanın kolaylığını şöyle aktarır: *“Özel okulda daha esnek olabiliyorsun. Süreyi de ortamı da ayarlayabiliyorum.”* Buna karşılık Nil Hoca devlet okullarındaki engellere işaret eder: *“Devlet okulunda saat kavgası bitmiyor. Müdür bile saat uyarısı yapabiliyor.”* Bu karşılaştırmalar, bağlamın yalnızca fiziksel değil, kurumsal farklarla da belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Bu verilere dayanarak, P4C uygulamalarının bağlamsal koşullardan etkilenebileceği düşünülebilir. Katılımcı sayısı, mekânın fiziksel düzeni ve idari tutumlar gibi unsurlar, uygulamanın niteliğini dolaylı olarak şekillendirebilir. Özellikle sınıf mevcudu ve oturma düzeni gibi fiziksel etkenlerin, öğrencilerin katılım biçimini ve etkileşimini etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca, okul yönetiminin desteği ya da sınırlayıcı tutumları, öğretmenin uygulamaya yaklaşımını dönüştürebilir. Bu çerçevede, P4C'nin etkili yürütülebilmesi için uygulamaların bulunduğu bağlamın dikkate alınmasının faydalı olabileceği ileri sürülebilir.

4.4.3. İçerik

İçerik kategorisi kapsamında katılımcı görüşlerinden yola çıkarak içerik belirleme, uyarı belirleme ve tabuların çalışılmasına yönelik bulgular yer almaktadır.

4.4.3.1. İçerik

P4C uygulayıcılarının içerik belirleme sürecinde çeşitli stratejiler izledikleri ve bu sürecin çoğunlukla öğrencilerin ihtiyaçlarına, sınıf dinamiklerine ve gündelik yaşantılarına bağlı olarak şekillendiği görülmektedir. Katılımcılar, içerik seçiminin pedagojik amaçlara hizmet etmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. İpek Hoca, içerik seçiminde öğrenci ihtiyaçlarını merkeze aldığını açıkça ifade etmektedir:

“Karşıdaki kitlenin ihtiyacı ne, ben onu belirlerim. Ardından zaten uyarıyı seçerim ve içerik de buna bağlı olarak gelişmiş olur.”

Benzer şekilde Arya Hoca da, değer eğitimi odaklı içerikler seçtiğini ve sınıfın genel durumuna göre değer kavramlarını işlediğini belirtir:

“Saygı değerini çocuk bilir ama beceriye dönüştürebilmek... o hafta saygıyı ele aldım. Adil olmakta eksiklik gördüysem diğer hafta adil olmayı aldım.”

Gamze Hoca, içeriklerin belirlenmesinde hem ders içeriklerinden hem de sınıf atmosferinden etkilendiğini şöyle aktarır: *“Sınıfta olan olaylardan da istifade ederek belirleyebiliyorum... Mesela şu anki sınıfta çok fazla birbiriyle kavga eden öğrenciler var. Bu nedenle arkadaşlık üzerine bir felsefe oturumu planlıyorum.”*

Nil Hoca, edebi içeriklerin kullanımı konusunda daha seçici bir yaklaşım sergilemektedir: *“Kurgusal içeriklerden ulaşmak daha kavramsal boyutta düşünmeyi derinleştiriyor. Yoksa olayları konuşuyor oluyoruz çoğunlukla ve örneklerde*

boğuluyoruz.” Ayrıca aynı öğretmen, “Ayı Olmayan Ayı” kitabının hem ekolojik hem de kimlik temelli olarak yorumlanabileceğini vurgulayarak içeriğin çok boyutlu analizine işaret eder: “Ben kimim?”, “Beni ben yapan şey ne?” kimlikler soruları üzerinden kurgulayabiliyor... Bir başka katılımcı içeriklerin bazen fazla kavramsal ve yoğun olduğuna değinmektedir: “Başından sonuna okuyacak olduğumuzda çok fazla kavrama değiniyor. Yani boca edilmiş bir sürü kavram.”

Bu verilerden hareketle, içerik belirlemenin öğrencilerin yaşantılarına duyarlılıkla yaklaşmayı gerektirdiği ve P4C uygulayıcılarının bu süreci oldukça esnek ve ihtiyaç temelli yürüttükleri söylenebilir. Ancak içeriklerde aşırı kavramsallaşmanın ya da gündelik olaylara saplanmanın düşünsel derinliği engelleyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. İçerik seçiminde tematik tutarlılık ile pedagojik uygunluk arasında bir denge kurulması faydalı olabilir.

4.4.3.2. Uyarı

P4C uygulayıcıları, uyarı seçimi konusunda oldukça çeşitli materyallerden faydalanmakta ve bu seçimlerde öğrencilerin yaş grubu, ilgi alanları, sınıf dinamikleri ve toplumsal bağlam belirleyici olmaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, uygulayıcıların yalnızca geleneksel çocuk kitaplarıyla sınırlı kalmayıp, çok çeşitli uyarı türlerini kullandıklarını göstermektedir.

Tuğba Hoca, uyarı zenginliğini şöyle dile getirmektedir: “Oo çok uyarım var... Çocuk kitaplarından çok yararlanıyorum. Videolardan, animasyonlardan... Masallar, mitolojik öyküler, karikatürler, sanat eserleri, görseller, varsayımsal kurgular...” Aynı şekilde, Nil Hoca da kullanılan materyallerin çeşitliliğine dikkat çeker: “Hikâye, masal, şarkı, fotoğraf, resim, çocuk kitapları... Mitolojik hikâyeler, fıkralar, kısa filmler, şarkı sözleri... Yaş grubu büyüdükçe dans koreografisi, tiyatral sahne, tragedyalar da olabilir.” İpek Hoca, uyarıların sadece nesnel değil, anlatıcı olarak kendi varlığından da kaynaklanabileceğini belirtmektedir: “Şiir olabilir, film sahnesi olabilir, görsel olabilir, sadece ben olabilirim... Hikâye anlatmayı seviyorum... Şarkı, nesne... Çok çeşitli olabilir.”

İpek Hoca, P4C oturumlarında uyarı seçiminde öğrenci ihtiyaçlarını öncelikli belirleyici olarak görmekte ve bu doğrultuda içerik türlerini çeşitlendirmektedir. Uyarı seçiminde sadece görsel ya da yazılı materyaller değil, sözlü anlatı ve kültürel içeriklerden de yararlanmaktadır. Bu bağlamda mitolojik hikâyeler de sıkça tercih ettiği uyarılar arasında yer almaktadır. Kendi ifadesiyle:

“Uyaran seçerken şiir olabilir, bir film sahnesi olabilir, bir görsel olabilir... Mitolojik hikâyeler de oluyor zaman zaman. Ama karşıdaki kitlenin ihtiyacına göre şekillendiririm. Örneğin, bencillikle ilgili bir sorun varsa bu temaya uygun bir mitolojik hikâye seçerim.”

Arya Hoca ise hikâyeleri öncelikli tercih olarak vurgular: *“P4C her şey üzerinden yapılabilir ama ben hep hikâyeler... İşte Kumkurdu’yla başladım.”* Gamze Hoca da hikâye kitaplarının kullanımını şöyle ifade etmektedir: *“Evet, çoğunlukla hikâye kitapları... Ders içeriğine göre de değişir... En bilindik kitaplar üzerinden gittim, önerilerden faydalandım.”*

Bazı uygulayıcılar uyaran seçiminde eleştirel tutum sergilemektedir. Şahin Hoca, bazı kitapların çocukları yeterince ciddiye almadığını belirtir: *“O kitaplar benim ülkemin çocuklarını ciddiye almadan, hafifleyerek, küçümseyerek yazılmış.”* Tuğba Hoca da mitolojik hikâyelerin sansürlenmesine karşı çıkar: *“Masalları maskelemek... Fazla korumacı. Vahşetiyle aktarılmalı... Grimm masalları haliyle aktarılmalı. Uyarlanmış halleri daha problemli.”*

Nil Hoca ise, güçlü edebi eserlerin düşünmeyi derinleştirdiğini vurgular:

“Bazen çok güçlü eserler var... Onlarla felsefe yapmanın olanakları daha kolay olabiliyor. Eser kendisi çalışıyor zaten.”

Bu verilerden hareketle, P4C uygulayıcılarının oldukça geniş ve yaratıcı bir uyaran yelpazesi kullandıkları, uyaran seçiminde öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları söylenebilir. Ancak bazı uygulayıcılar, kullanılan materyallerin niteliksel yeterliliğine ve pedagojik derinliğine dair eleştiriler de getirmektedir. Uyaranların hem bilişsel hem de duygusal anlamda etkili olabilmesi için çeşitliliğin yanında anlamlılık ve bağlamsal uygunluk da önem taşıyor olabilir.

4.4.3.3. Tabular

Katılımcıların aktardıkları, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında tabu olarak algılanan konulara dair oldukça farklı yaklaşım biçimlerinin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda en sık karşılaşılan tabu temalarının ölüm, cinsellik, din ve siyaset olduğu görülmektedir. Bu temaların işlenişi, hem uygulayıcının pedagojik yeterliliği hem de sınıfın hazırbulunuşluğu doğrultusunda değişmektedir.

Şahin Hoca, ölüm gibi hassas temaları doğrudan ele almak yerine daha örtük kavramlar üzerinden tartışma yürütmeyi tercih ettiğini şöyle ifade eder:

“Bunlar (ölüm gibi konular)... Çok küçük gruplarla yaptım ama çocukların önceden aldığı getirdikleri bilgiler ya da karakterlerine yer eden korku engelledi. Bunun yerine korkuyu koydum... Korku nedir? Niçin korkarsınız?”

Bu yaklaşım, öğrencilerin psikolojik hazırbulunuşluklarına duyarlı bir stratejiyi yansıtmaktadır. Ancak Şahin Hoca, bu tür konuların arka planında felsefi açıdan derinleşmenin zorunlu olduğunu ve örneğin “ölüm” kavramının sorgulanmasının Tanrı, varoluş ve rüya gibi daha soyut alanlara açıldığını belirtir: *“Mesela orada bahsedeyim korkarsınız şundan korkarsınız... Ama bunu direkt ‘ölüm nedir?’ diye tartışmıyorum. Bu sefer ‘Tanrı nedir?’e gitmeniz gerekiyor... Ama maalesef böyle bir bakış açısı... Adam kaldırırlar.”*

Arya Hoca, toplumsal tabuların okul ortamında öğretmenler tarafından da yeniden üretildiğini ve bu yaklaşımın çocukların gerçek yaşamla yüzleşmesini engelleyebileceğini ifade etmektedir: *“Biz öğretmenler de bu konuda aslında yanlış düşünüyoruz... Ölmekten de bahsedilmeli, siyasetten de bahsedilmeli. Yani tabuları kırabilmeliyiz.”*

Öte yandan Gamze Hoca, bazı konulara dair sınırlılıklar hissettiğini ve uzman desteğinin gerekebileceğini belirtmektedir: *“Din, cinsellik, ölüm gibi konulara çok girmedim... Belki çocuk psikoloğu daha etkili olabilir. Yine ben yetersiz olabilirim o konuda.”*

İpek Hoca ise özellikle cinsiyet gibi konularda okul ortamında sınıf öğretmenlerinin rehberliğini aldığını ifade eder: *“Bu anlamda pedagojik altyapımın eksik olma ihtimali olduğu için sınıf öğretmenlerine danışıyorum... Cinsiyet tanımlamayla ilgili bir problem tespit ettiğimde ne kullanmalıyım, diye soruyorum.”*

Nil Hoca, P4C pratiğinde zor konulara temas etmenin kaçınılmaz olduğunu, ancak bunun donanım ve güvenli alanla birlikte anlamlı hale gelebileceğini vurgular:

“Zor konulardan kaçmamak gerekiyor diye düşünüyorum şimdiki deneyimimle... Ama ilk yıl için özellikle donanımlı hissetmiyordum... Yine de çocuklar aslında öyle bir durum karşısında ne yapacaklarını biliyorlar bence.”

Tuğba Hoca da din ve ölüm gibi konularda sınıfın ailevi ve kültürel arka planını hızla sezdiğini, bu nedenle bu alanlarda temkinli davrandığını ifade eder:

“Felsefi çemberde çocuklar kilitlendiğinde ‘çünkü Allah öyle istemiş’ ifadesini çok kullanıyorlar... Birbirimizin düşüncelerine saldıramayız, ama ne saçmalıyorsun diyemeyiz... Din felsefesi henüz ilkokul düzeyinde uygun değil bence.”

Bununla birlikte Tuğba Hoca’nın toplumsal cinsiyet ve siyaset felsefesi gibi temalara sıklıkla yer verdiği, bu konularda sıkıntı yaşamadığı görülmektedir:

“Toplumsal cinsiyet çok ele aldığım bir kavram... 23 Nisan haftasında güncel siyasetten esinlenerek ‘Temis Tanrıçası’ nı ele aldık... Hiçbir sıkıntı da yaşamıyorum.”

Katılımcıların bir kısmı, toplumun felsefeye ve sorgulayıcı düşünceye karşı mesafeli oluşunun da uygulamaların sürdürülebilirliğini zorlaştırdığını belirtmiştir. Gamze Hoca, veli tepkileri nedeniyle bazı kavramların tartışılmasında çekince yaşadığını söylemiştir:

“Ölüm, din gibi konuları işlerken bazı veliler tepki gösterebiliyor. Bu da bizi sınırılıyor.”
(Gamze Hoca)

Araştırmacı gözlemlerinde bu durum şöyle yer almıştır:

“Gamze Hoca’nın yaşadığı bu sınır, felsefenin çocuklar için değil; toplumun kendisi için hâlâ bir tabu olduğunu düşündürdü. Çocuklar İçin Felsefe yapmak çoğu zaman, aslında yetişkinlerin düşünme sınırlarına çarpıyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2024)

Bu bulgular, tabu olarak görülen temaların P4C uygulamalarında işlenişine yönelik öğretmen tutumlarının oldukça çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların bir kısmı tabu temalara doğrudan yaklaşmaktan çekinirken, bazıları bu temaları pedagojik strateji ve sınıf ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırarak tartışmaya açmaktadır.

Bu verilerden hareketle, tabu konuların P4C uygulamalarında hem öğretmenin donanımına hem de çocukların sosyal ve kültürel bağlamına göre şekillendiği; bu temaların ele alınış biçimlerinin uygulamanın derinliğini ve felsefi niteliğini doğrudan etkileyebileceği söylenebilir. Ancak bu çıkarım, bağlama özgü değişkenler dikkate alındığında genellenebilir nitelikte olmayabilir.

4.4.4. Deneyim ve süreç yönetimi

Katılımcıların görüşleri, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında deneyimin belirleyici bir unsur olarak öne çıktığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin kendi deneyim süreçlerinin yanı sıra, çocukların erken yaşantılarının da öğrenme ortamındaki etkisi vurgulanmıştır.

Şahin, P4C uygulamalarında çocukların kendilerini ifade etmede güçlük yaşadığını ifade etmiş; çocukların özgün düşünceler geliştirmesinin, bastırılmış deneyimlerle sınırlı kaldığını şu sözlerle belirtmiştir: *“Kendini ifade etmede çocuklar zorlanıyordu. Sanki bir maskot gibiydi ya yetişkinlerin maskotu gibiydi çocuklar... Gerçek dünyayı tanımakta çocuklar bence biraz geriye itilmiştir.”* Bu ifade, çocukların erken yaşantılarla şekillenen bir düşünsel çerçeve içinde geliştiğini ve bu çerçevenin öğretim sürecine doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Deneyim temelli öğrenme vurgusu, Şahin’in şu sözleriyle daha açık biçimde ortaya konulmuştur: *“Bu yola çıktığınızda, yolda göreceğiniz şeyleri yolda çözeceksiniz... Ne kadar çok bunu tecrübe edersem, bu yolda o kadar daha iyi olabilirim gibime geliyor.”* Bu yaklaşım, öğretmenin yalnızca planlayıcı değil, süreç içinde öğrenen bir figür olarak da konumlandığını ortaya koymaktadır.

Aynı katılımcı, empati kavramının P4C bağlamında sıklıkla yanlış anlaşıldığını dile getirerek, empatiyi “bir başkasının yerine kendini koymak” olarak değil, “başkasını anlamaya çalışmak” biçiminde tanımlamaktadır: *“Birebir insan bir başkasının yerine giremez... Sadece anlamaya çalışır.”* Bu ifade, çocukların başkalarının deneyimlerini birebir yaşamasının mümkün olmadığını, ancak felsefi sorgulamayla anlamaya çalışmanın öğrenme sürecinde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Arya ise, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminde erken yaşantıların önemine vurgu yaparak şu ifadeyi kullanmıştır: *“Ön yaşantısında biriktirdikleri çok kıymetli çocukların... Yaşantıdan gelen uyaranların çocuğu bilişsel, duyuşsal her açıdan zenginleştirmesi varsıllaştırmak oluyor.”* Bu ifade, öğrenmenin sadece sınıf içi deneyimlerle değil, çocuğun geçmişinden getirdiği hazır bulunuşluk düzeyiyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı, yüksek hazır bulunuşluğun düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Benzer şekilde İpek, ilkokul düzeyinde yürütülen felsefi etkinliklerin bireyin sonraki öğrenme süreçlerine etkisini vurgulamaktadır. Özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle çalışırken, daha önce P4C ile tanışmamış bireylerde dirençle karşılaştığını ifade eden katılımcı, şu sözleriyle erken yaşlardaki felsefi temasın etkisini ortaya koymuştur: *“İlkokulda çok hazır... 3-4 dersten sonra kendim çekiliyorum, çocuk zaten kendisi yapıyor.”* Bu yaklaşım, öğretmenin zamanla geri planda kaldığı ve öğrencinin düşünsel özerklik kazandığı bir öğrenme ortamını işaret etmektedir.

Uygulayıcıların süreç yönetiminde benimsedikleri yaklaşım, çocukların felsefi tartışmalara nasıl dâhil edildiğini de belirlemektedir. Sınıf öğretmeni kökenli katılımcılar, çocukların anlam kurmasını kolaylaştırmak için somut örneklerden yola çıktıklarını ve süreç içinde 5N1K gibi klasik soru tekniklerini kullanarak öğrencileri adım adım felsefi düşünmeye yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, özellikle ilkokul düzeyinde yapılandırılmış öğrenmeye yatkın çocuklar için işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Buna karşın felsefe kökenli uygulayıcılar, felsefi sorgulamanın doğal bir süreç olduğunu savunarak başlangıçtan itibaren öğrencilerin yönlendirmesine açık bir yapı tercih etmektedirler. Bu açık uçlu yapı, tartışma boyunca öğrencilerin özgün katkılarına alan tanımakta ve farklı bakış açılarını beslemektedir.

“Önce hikâyeyi okuyoruz, sonra çocuklara ‘kim, ne zaman, nerede, neden’ gibi sorularla ilerliyorum. En sonunda daha derin sorulara geçiyorum.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben sürecin başında da sonunda da felsefi sorularla ilerliyorum. Bazen bir sorunun cevabı çıkmaz ama o düşünce süreci asıl kazançtır.” (felsefe kökenli)

Katılımcıların pedagojik yaklaşımları ve sınıf yönetimi becerileri, çocukların yaşı, grup dinamiği ve uygulayıcının öğretim alışkanlıklarıyla şekillenmektedir. Sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar, küçük yaş gruplarının dikkat sürelerine, duygu durumlarına ve sosyal gelişimlerine daha duyarlı olduklarını ifade etmiş; bu nedenle pedagojik yaklaşımlarında rehberlik etme ve yönlendirme rollerini ön planda tuttuklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda sınıf yönetimini kolaylaştıran yapılar kurmakta daha deneyimli oldukları anlaşılmıştır. Felsefe kökenli uygulayıcılar ise öğrencilere özerklik tanıyan, daha serbest ve demokratik bir yaklaşım benimsediklerini; ancak özellikle ilkokul düzeyinde sınıf içi düzeni sağlama konusunda zaman zaman zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, yaş grubu farklarının pedagojik uygulamalara etkisini göstermektedir.

“Öğrencilerin duygusal tepkilerini iyi gözlemliyorum. Bazen sadece yönlendirici olmak yetmiyor; rehberlik de gerekiyor.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Benim yaklaşımım daha özgürlükçü. Ama küçük yaş gruplarında bunu uygulamak zor olabiliyor, sınıf kolayca dağılabiliyor.” (felsefe kökenli)

Bu verilere dayanarak, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında hem öğretmenin hem de öğrencinin bireysel deneyimlerinin süreci doğrudan etkilediği söylenebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde edinilen yaşantıların, çocuğun düşünme becerilerini

şekillendirdiği ve hazır bulunuşluk düzeyini artırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin süreç içinde kazandıkları deneyimlerin, uygulamaların niteliğini geliştirdiği ve öğrenme ortamını daha esnek ve etkili hale getirdiği görülmektedir. Bu bağlamda, P4C uygulamalarının erken yaşlardan itibaren yapılandırılması, hem çocukların hem de uygulayıcıların gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

4.4.5. Ölçme ve değerlendirme süreçleri

Katılımcıların görüşleri, P4C uygulamalarında ölçme ve değerlendirmenin süreç odaklı ve dinamik bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir. Değerlendirme, yalnızca bilişsel çıktıların değil; aynı zamanda felsefi becerilerin, duyuşsal kazanımların ve grup etkileşimlerinin gözlemlenmesini içeren bütüncül bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Arya, değerlendirme aşamasında çocukların kendi düşünsel gelişimlerini fark edebilmeleri için düşünme çemberinde çıkarım yaptıklarını belirtmiştir: *“Önceden ne düşünüyorduk, şimdi ne düşünüyoruz, hangi aşamadık nereye doğru evrildik... Tartışarak dersi bitiriyorduk.”* Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde içsel farkındalık yaratmayı ve bireysel gelişimi teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Tuğba, değerlendirme süreçlerinin hem öğretmenler hem öğrenciler tarafından gözlemlendiğini vurgulamış, sürecin zaman içinde geliştiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Benim dersim artık çocuklarım böyle konuşmaya başlıyor... Biz neyi niçin yaptığımızı çok daha iyi fark ediyorlar artık.”* Tuğba aynı zamanda, grubun hangi felsefi kavram üzerine yoğunlaştığını sorgulayan reflektif bir değerlendirme anlayışı geliştirdiklerini belirtmiştir.

İpek, değerlendirmeyi çoğunlukla öğrencilere bıraktığını ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak "öğrenme çukuru" içinde bırakma stratejisi izlediğini açıklamıştır: *“Bazen öğrenme çukurunda bırakır çıkarım... Ya da kendileri çıksınlar diye yollarını açarım.”* Ayrıca, öğrencilerin felsefi becerilerini değerlendirmek amacıyla süreç öncesinde gözlem ve analizler gerçekleştirdiğini; *“Bir hafta boyunca sadece tanışma etkinliği yaparım... Bir insanla tanış olmak ne demek?”* diyerek bu süreci başlattığını ifade etmiştir.

İpek ayrıca, değerlendirme sürecinde öğrencilerin *“dinleme, soru sorma, kendini ifade etme”* gibi becerilerine odaklandığını, bu süreçte kendi geliştirdiği dereceleme araçları ve gözlem formları kullandığını belirtmiştir:

“İlk hafta böyleydi, ikinci hafta böyleydi... Bir gözlem formu dolduruyorum kendim için.”

Gamze, P4C etkinliklerinin sonunda değerlendirmeye zaman ayırmanın her zaman mümkün olmadığını ancak sürecin başından itibaren öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir iklimin oluşturulmasının esas olduğunu ifade etmiştir:

“Her etkinlikte değerlendirme yapabiliyor muyuz? O an yok... Ama şu iklimi oluşturmak önemli: herkesin fikri değerlidir.”

Şahin ise ölçme ve değerlendirmenin süreklilik gerektirdiğini vurgulamış; özellikle *izleme defterleri, not alma, video kaydı* gibi yöntemlerle hem öğrenci hem de öğretmenin gelişimini takip etmenin önemine dikkat çekmiştir: *“Gelişimi çocuğun davranışlarını her şey sonradan tekrar tekrar izlemeniz sizi de geliştirecektir.”* Ayrıca, oturum sonlarında yazılı dönüt alınmasının sürecin anlamlandırılmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Nil da değerlendirme sürecini yapılandırmadan önce felsefi becerileri gözlemlemeyi ve tanışma etkinlikleriyle grubu analiz etmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir:

“Bir hafta boyunca sadece tanışma etkinliği yaparım... O hafta temel sorunu belirliyorum.”

Katılımcıların P4C oturumlarındaki değerlendirme anlayışları, öğretmenlik yaklaşımlarını ve felsefi yönelimlerini doğrudan yansıtmaktadır. Sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar, değerlendirme sürecinde daha çok etkinlik çıktıları, öğrencilerin yazılı ürünleri veya planlı uygulamalardaki performanslarına odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntem, süreci ölçülebilir kılmakla birlikte düşünsel ilerlemenin daha çok “gözlem” üzerinden yorumlanmasını sınırlayabilmektedir. felsefe kökenli uygulayıcılar ise değerlendirmeyi sürecin bir parçası olarak görmekte; öğrencinin düşünme biçimindeki dönüşümü, kavramsal ilerleyişini ve katkılarını izlemeyi tercih etmektedirler. Bu yaklaşımda değerlendirme daha çok nitel gözlemlere, tartışma içeriğine ve öğrenci-öğrenci etkileşimine dayalıdır.

“Etkinlikten sonra bir kâğıda düşüncelerini yazmalarını istiyorum. Bu şekilde değerlendirme yapıyorum.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben onların nasıl düşündüğüne, fikirlerini nasıl geliştirdiğine bakarım. Değerlendirme onlar için de bir düşünme süreci zaten.” (felsefe kökenli)

Bu verilere dayanarak, P4C uygulamalarında ölçme ve değerlendirmenin geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek gözleme, çıkarıma, öz değerlendirmeye ve sürece dayalı bir

yapıda yürütüldüğü söylenebilir. Süreçte öğrencilerin düşünme, sorgulama ve ifade becerileri gelişimsel olarak izlenmekte; değerlendirme aynı zamanda öğretmenin rehberliğini ve öğretim stratejilerini şekillendirmektedir.

4.4.6. P4C'nin amacı

Katılımcıların görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımının temel amacı yalnızca bilgi aktarmak değildir. Aksine, çocuğun kendi düşünme süreçleriyle bilgiye ulaşmasını sağlamak, bireysel düşüncelerini oluşturmaya zemin hazırlamak, yaşadığı dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olmak ve farklı bakış açıları geliştirerek kişisel ve toplumsal gelişimine katkı sunmak gibi çok katmanlı hedefler barındırmaktadır. Bu yönüyle P4C, yalnızca bilişsel bir beceri kazandırma değil; aynı zamanda felsefi ve yaşamsal bir dönüşüm yaratma aracı olarak görülmektedir.

Bu anlayışı destekleyen en güçlü ifadelerden biri Şahin Hoca'ya aittir. Ona göre P4C, çocuğa bilgi yüklemekten çok, çocuğun kendi cümleleriyle bilgiye ulaşmasını sağlamalıdır:

“Zaten P4C'nin amacı çocuğa bilgi yüklemek değil... Doğruyu göstermek de değil. Bilgiye ulaşmasını sağlamak, bunu yaparken kendi fikirleriyle, kendi cümleleriyle buna ulaşmasını bilmeli çocuk. Hiç konuşmayan bir çocuk şunu demeli: 'Ya benim de fikrim varmış.'”

Bu yönüyle P4C, çocuğun sadece düşünmesini değil, aynı zamanda düşüncesini ifade etmesini teşvik eder. Bu da, çocuğun iç dünyasıyla ve çevresiyle temas kurarak varoluşunu anlamlandırmasına olanak tanır. Şahin Hoca'nın şu sözleri bu yaklaşımın felsefi boyutunu yansıtmaktadır:

“Bizim aslında derdimiz çocuğun kendini tanıması... yaşadığı dünyayı tanıması... karşısındakini tanıması ve anlamlandırmasıdır.”

Felsefi düşünme sürecinin çocuğun bireysel gelişimini ve toplumsal ilişkilerini beslediğini vurgulayan Şahin Hoca, eğitimin amacının yalnızca akademik başarı değil, hayatla anlamlı bir bağ kurabilen bireyler yetiştirmek olduğunu ifade eder:

“Başarı başka bir şey; başarı, dünyayla doğru bağı kurabilmek... kendiyle barışık, kendi sorunlarını çözebilen... 'yaşamalıyım' diyen bireyler yetişiyor.”

Bu bireysel dönüşümün toplumsal karşılığını da dile getiren katılımcı, P4C'nin daha insani bir toplumun inşasına katkı sunabileceğini şöyle ifade etmiştir:

“Felsefe artık sokağın da anlayabileceği bir şey olmalıdır... çok daha iyi bir insan prototipine kavuşabiliriz. Bunun başlangıcı da çocuklardır.” “Felsefi düşünce, sürekli sorular sorarak üst bir tura çıkmaktır. Bu da farklı bakış açıları kazandırır.”

P4C'nin çocukları sadece düşündüren değil; aynı zamanda sorgulayan, empati kurabilen ve daha sağlıklı kararlar alabilen bireyler haline getirme potansiyeline sahip olduğu katılımcılarca sıklıkla dile getirilmiştir. Arya Hoca bu bağlamda şunları söylemiştir:

“Düşünebilen, sorgulayabilen, doğrulara ulaşabilen bireyler haline dönüşebilir... daha eleştirel yaklaşabilen, daha empati kurabilen... P4C'de daha sağlıklı kararlar verebilen bireyler.”

Bu dönüşüm yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve ahlaki gelişimi de kapsar. Nil Hoca, P4C'nin bireyleşme ve benlik gelişimi üzerindeki etkisini şu sözlerle ifade eder:

“Aslında bütün benlik gelişimine... yani kendi kendisiyle temas, kendini tanıma, kendini bilme ve kendine yetme... Bu birey olmak aslında. Bizim felsefi olarak çok öne çıkardığımız, vurguladığımız bir şey.”

Şahin Hoca da bu sürecin çocuğun özgürce kendini ifade edebildiği bir öğrenme ortamıyla mümkün olduğunu vurgulamıştır:

“Ben bu soruyu sorarsam arkadaşlarım Gamzeer mi? Öğretmenim bana ne der? demiyor. Evet, tamamen özgür... saçmalasın da hiç umurumda değil, konuşsun. Çünkü oturumlar arttıkça bir biçimde o yerleşiyor.”

Gamze Hoca, P4C'nin öğrencilerin kendi düşüncelerini şekillendirmesi ve kişisel görüş oluşturma sürecini teşvik ettiğine dikkat çekerek yöntemin bireysel düşünce üretimine katkısını vurgular: *“Herkesin kendine ait bir düşünce yapısı oluşturarak kendi doğrusunu bulması ya da o konudaki kendi görüşünü ortaya çıkarması, bir görüşe sahip olması.”*

İpek Hoca ise P4C'nin çocuklara yalnızca ifade özgürlüğü değil; aynı zamanda başkasının bakış açısından düşünme ve empati kurma becerileri kazandırdığını ifade etmiştir: *“Çocuğun kendisini açıkça ortaya koyduğu, kendini ifade ettiği, arkadaşının gözünden konuştuğu... empatisini görüyorsun... her şeyi ölçebileceğin bir etkinliğe dönüşüyor.”*

“P4C sayesinde çocuklar tekdüze düşünceden uzaklaşıp daha yaratıcı ve sorgulayıcı hale geliyorlar.”

Bu sosyal-duygusal yönlerin yanı sıra, Tuğba Hoca P4C’nin entelektüel gelişime olan katkısını da vurgulamıştır: *“Kesinlikle entelektüel bakış açıları geliyor... Kitaba bakış açıları değişiyor. Bu düşünce becerilerinin yanında bu becerileri sayabilirim.”*

Bu görüşler doğrultusunda, katılımcılar genel olarak P4C’nin tekdüze düşünce kalıplarını kırarak çocukları daha yaratıcı, özgür ve sorgulayıcı bireyler haline getirdiği konusunda ortaklaşmışlardır.

Araştırmacı günlüğünde bu hususta ele alınmıştır: *“P4C’nin amacı, tek düze cevaplardan sıyrılıp, merak eden, sorgulayan ve tartışan bireyler yetiştirmek. Bu yaklaşım öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, sosyal-duygusal gelişimine de katkı sağlıyor.”* (Günlük, 12.12.2024)

Bu verilere dayanarak, P4C yaklaşımının yalnızca düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir pedagojik yöntem olmanın ötesinde, çocuğun bireysel farkındalık kazanmasını, kendi düşüncelerini oluşturup ifade etmesini, empati kurarak başkalarının bakış açılarını değerlendirmesini ve toplumsal yaşama daha bütüncül bir anlayışla katılmasını destekleyen çok yönlü bir öğrenme süreci sunduğu ileri sürülebilir. Katılımcı ifadeleri ve gözlemler doğrultusunda, bu yaklaşımın çocuklarda hem entelektüel hem de varoluşsal bir gelişimi mümkün kıldığı; dolayısıyla eğitim süreçlerine yalnızca akademik değil, etik, sosyal ve felsefi derinlik kazandırdığı söylenebilir.

4.4.7. P4C ve düşünme becerileri

Katılımcılar, P4C yaklaşımının çocukların düşünme becerilerine çok yönlü katkılar sunduğunu vurgulamışlardır. Görüşmelerde öne çıkan düşünme becerileri; yaratıcı, eleştirel, refleksif, işbirlikçi, analogik, yansıtıcı, argümantif ve özenli düşünme becerileridir. Ayrıca iletişim, empati, kendi düşüncesini ifade etme, başkalarının düşüncelerini dikkate alma, farklı açılardan bakabilme ve akıl yürütme gibi sosyal ve bilişsel becerilerin de bu süreçte desteklendiği görülmektedir.

Şahin Hoca, felsefi düşünmenin esasının doğru sorgulama ve mantıksal düşünme olduğunu vurgular:

“Doğru sorgulamayla doğru yargıya ulaşırsınız. Hani mantık.”

Benzer şekilde Arya Hoca da, çocukların ezber yerine sorun çözmeye odaklanmasının önemine dikkat çeker:

“Soru çözen değil, sorun çözen çocuklar diyoruz.”

Felsefi tartışmaların çocuklar arasında zamanla ortaklaşa bir düşünme biçimi oluşturduğuna işaret eden Şahin Hoca, bu sürecin doğruluğu-yanlışığı değil, birlikte anlam üretimini esas aldığını ifade eder:

“Yavaş yavaş bütün çocukların aynı yöne baktığını göreceksiniz. Felsefe... Çocukların ortaklaşa vardığı anlamlar.”

Arya, düşünme becerilerinin gelişiminde P4C'nin etkisini açıkça gözlemlediğini belirterek şu ifadeleri kullanmıştır:

"Kesinlikle var. Öğrencilerin düşünme becerilerine etkisi kesinlikle var. Çünkü hiç konuşmayan çocuğun bile bu konuda yorum yaptığını gördüm... Düşünme becerilerini kazandırıyor mu çocuklara kazandırıyor. Şimdi mesela bakın bir sürü projelerde artık hani dekoratif cümle ya bu problem çözme becerisini kazanır."

Diyaloğun düşünme becerileri üzerindeki etkisine de vurgu yapan Arya, şöyle devam etmiştir:

"Diyaloğa girmek düşünme becerilerini daha iyi geliştirir... Hani diyaloga girebiliyor; düşüncesini ifade edebiliyor... Her sorduğumu cevap verecek, işte her şeye mantıklı bir cevabı olan çocuklar."

Nil ise düşünme becerilerinin uygulamada gözlemlenebildiğini ama bazı ölçeklerde doğrudan görünmeyebileceğini ifade etmiştir:

“Bunu çok kullanıyorum, abdüktif düşünmeyi. Tüme varımsal, tümden gelimsel, analogi, bunlar zaten ana bizim akıl yürütme şekillerimiz ve haliyle beceriler.”

“En rahat giden analitiktir. Ama ben araya analogi soktuğumda analitiği kendim kendime çürütürüm.”

"Yani bilişsel düşünme becerilerine; yaratıcı düşünmeyle, problem çözme, işbirlikçi düşünme tabii ki oralarda var ama gözle görülür olmadığını söylemeye çalıştım... Problem çözme var tabii ki."

İpek, P4C'nin diyalojik düşünmeyi desteklediğini ve bu yaklaşımın çocukların fikir üretmesini, başkalarının düşüncelerinden hareketle görüş geliştirmesini sağladığını belirtmiştir:

"Metabilişsel düşünme tabii tabii, hani onu çok çok tabii tabii sıklıkla, sıklıkla yansıtıcı düşünmeyiz ya da en son böyle etkinlik bitiyor, hadi yansıtıcı bir eser yazdırma ya da işte video şeyi yani biz bunu öz değerlendir, yılların öz değerlendirmesi oldu yansıtıcı düşünme."

"Diyalog içinde gelişen... onun düşüncesinden hareketle fikir yürüterek, fikir üretmek ve görüş geliştirmek, argüman geliştirmek. O etkileşimli bir düşünme şekli."

"Bu şeyde gerekçesiz düşünme, düşünme değildir. Değildir. Gerekçesi yok ise zaten ben kendim çatır çatır çürütürüm. Çocuk perişan olur. Argümantasyon yapmazsa, basamaklarını akıl yürütme zincirinde bir açık bulursam canını okuyacak kadar bunaltabilirim."

Şahin, yaratıcı, eleştirel ve reflektif düşünmenin P4C ile nasıl desteklendiğini gündelik yaşamla ilişkilendirerek anlatmıştır:

"Yaratıcı düşünmeyi etkiliyor. Yani çocuk daha yaratıcı düşünmeye başlıyor... Bir olaya eleştirel bakabiliyor. Hemen kabullenmiyor... Tartışabiliyorsa bildiğini farkına varıyor."

"Yeni bir şey açılmanın yolu, şimdi demin reflektif düşünce falan diyorum mesela şimdi bu reflektif düşüncede bir eşyadan ya da bir şeyden yola çıkarsınız sonra vardığınız düşünceye geri dönersiniz yeni bir düşünceye açılır."

Yani işte bu reflektif olay bu. Yani o düşünceye dönüp bu sefer hareketle ilgili bir tartışma yaratmanız gerekiyor

Tuğba Hoca, öğrencilerinin düşünce ifade etme ve soru sorma biçimlerinin değiştiğini; bu durumun hem iletişim tarzlarına hem de eleştirel düşünme biçimlerine yansıdığını ifade etmiştir: *"Öğretmenim soru sorma şekli değişti artık... Benimle konuşma şekli değişti... Ben de böyle düşünüyorum. Sen böyle düşünebilirsin ama diyorlar artık... Kendi sorularını kendileri sormaya başlıyorlar zaten."*

Tuğba Hoca ayrıca, öğrencilerin kalıplaşmış düşünceler yerine farklı açılardan bakmayı ve empati kurmayı öğrendiklerini belirtmiştir:

"Paylaşmak güzeldir... O kalıpları yıkmayı ve farklı açılardan bakmayı ediniyorlar."

Bu bulgulara dayanarak, P4C yaklaşımının çocukların düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu, özellikle yaratıcı, eleştirel, işbirlikçi ve refleksif düşünmenin desteklendiği söylenebilir. Bu etkilerin, çocukların sadece düşünsel değil; sosyal, dilsel ve duygusal gelişimlerini de beslediği, farklı fikirleri dikkate alarak empatik ve yapıcı diyaloglara girebilmelerini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Ancak bu etkilerin kalıcı ve güçlü bir biçimde gözlenebilmesi için sürecin uzun vadeli ve sistemli bir şekilde uygulanması gerektiği de katılımcı ifadelerinden çıkarılabilir.

4.4.8. Program ve müfredat entegrasyonu

P4C'nin öğretim programlarına entegrasyonu, katılımcıların çoğunluğu tarafından eğitimde anlamlı ve gerekli bir dönüşüm olarak değerlendirilmiştir. Görüşmelerde bu entegrasyonun *bir ders olarak tanımlanması, disiplinlerarası bir araç olarak kullanılması, sürekliliğinin sağlanması ve kültürel bağlamla uyumlu hale getirilmesi* gibi alt temalar öne çıkmıştır.

4.4.8.1. Ders olarak tanımlama ve disiplinleşme

Katılımcıların ifadeleri, P4C'nin Türkiye'deki eğitim sistemi içerisindeki konumuna yönelik farklı ancak birbiriyle ilişkili değerlendirmeler sunmaktadır. Genel eğilim, yöntemin pedagojik değerinin kabulü yönünde olmakla birlikte, bu değer mevcut müfredat yapısına entegrasyonunda ciddi zorluklar yaşandığı yönündedir.

Arya Hoca, P4C'nin yalnızca bir yöntem değil, eğitim sistemine kazandırılması gereken bir disiplin olduğunu savunur. Ona göre, yaratıcı drama örneğinde olduğu gibi, bu yöntemin müfredat içinde kurumsallaşması için mücadele verilmesi gerekmektedir:

“Milli Eğitim Bakanlığı tarafından disiplin olarak müfredata entegre edilmeli... Yaratıcı drama bu bağlamda çok mücadele verdi... Benim hayalim bu yani disiplin olarak müfredata entegre ediniz çünkü işe yarayan bir alan.”

İpek Hoca da benzer bir noktadan hareketle, P4C'nin yapısal olarak eğitim sistemine dâhil edilmesi gerektiğini ifade eder; ancak mevcut sistemin bu yapıyı kaldırarak nitelikte olmadığını vurgular:

“Felsefi soruşturma yani P4C'nin yöntemi bir ders gibi... Ama bizim eğitim sistemimizde buna uygun bir yapı yok.”

Bu görüşler, P4C'nin yalnızca ara etkinlik ya da ders dışı uygulama olarak değil, sistemli ve disiplin temelli bir yaklaşımla ele alınması gerektiği düşüncesini yansıtmaktadır. Ancak bu yaklaşım, diğer bazı katılımcılar tarafından sorgulanmaktadır. Şahin Hoca, yöntemin katı bir yapıya bürünmesini eleştirerek, P4C'nin akışkan ve deneyim temelli yapısına dikkat çeker:

“Programı olmasın bu işin çünkü programı olursa disipline olur. Disiplin olmasın çünkü akış içinde geliyor.”

Bu ifade, P4C'nin müfredat içinde “düzenli” bir ders formatına indirgenmesi durumunda esnekliğini ve felsefi doğasını kaybedebileceği endişesini ortaya koymaktadır. Nitekim Şahin Hoca'nın şu vurgusu bu düşüncüyü net biçimde özetler:

“P4C'yi mevcut ders kazanımlarına yedirmeye çalışmak yöntemin doğasına aykırı. Bu bir ders içeriği değil, düşünme biçimi.”

Felsefi temelli bu yaklaşım, araştırmacı günlüğünde şu şekilde yankı bulmuştur:

“Şahin Hoca'nın vurgusu çok çarpıcıydı. Gerçekten de P4C, ölçme-değerlendirme, kazanım tabanlı eğitim mantığıyla örtüşmüyor olabilir. Belki de bu yüzden öğretmenler bu yöntemi uygularken hep bir sıkışma hissediyor. P4C'yi sistemin içine değil, sistemin çevresine yerleştiriyorlar.” (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2025)

Sınıf öğretmenleri ise, yöntemle sistemin uyumsuzluğu karşısında farklı stratejiler geliştirmektedir. Gamze Hoca, müfredat baskısı nedeniyle uygulamaları ders aralarına sıkıştırarak yürüttüğünü belirtmektedir:

“Çocuk kitaplarını uyaran olarak kullanıyorum. P4C sürecinde çocuklara hitap eden hikâyeler önemli. Ancak 4. sınıflarda müfredatın yoğunluğu nedeniyle ders içine sıkıştırarak uyguluyorum.”

Bu gözlem, araştırmacı tarafından şu şekilde not edilmiştir:

“Gamze Hoca ile görüşmemde, uygulamanın yoğun müfredat nedeniyle sınırlı kaldığını gözlemledim. Uyaran olarak çocuk kitaplarını kullandığını ama zamanı yönetmede zorlandığını ifade etti.” (Günlük, 12.12.2024)

Benzer şekilde, Tuğba Hoca da P4C'yi müfredata entegre etmekte zorlandığını, uygulamayı genellikle kulüp saatlerinde gerçekleştirdiğini belirtmiştir:

“Ders içinde değil, kulüp çalışması gibi yürütüyorum. Programa entegre etmeye çalıştım ama çok zorlandım.”

Araştırmacı bu yaklaşımı şöyle değerlendirmiştir:

“Tuğba Hoca’nın bu yaklaşımı, P4C’nin sistemin dışında kalma halini gösteriyor. Sanki yöntem kendi bağımsızlığını koruyarak hayatta kalmaya çalışıyor. Belki de asıl sorun, P4C’nin müfredata eklenmeye çalışılması değil, müfredatın P4C’nin değerleriyle yeniden yapılandırılması gerektiği.” (Günlük, 20.04.2025)

Araştırma bulguları, uygulayıcıların mesleki formasyonlarının P4C’yi ele alış biçimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Sınıf öğretmeni kökenli katılımcılar, uygulamaları çoğunlukla müfredatla ilişkilendirerek Türkçe, Hayat Bilgisi ve benzeri ders içeriklerine entegre etmekte; bu süreçte değerler eğitimi veya sosyal-duygusal gelişim gibi hedeflere öncelik vermektedirler. Buna karşın, felsefe kökenli uygulayıcılar felsefi sorgulamanın doğasının disiplinler arası olduğunu vurgulamakta; herhangi bir içerikten, hatta matematik ya da müzik gibi soyut ya da sanatsal alanlardan dahi felsefi sorular çıkarılabileceğini ifade etmektedirler. Bu farklılık, ders bağlamının seçimi ve uygulama derinliği açısından çeşitlilik yaratmaktadır.

“P4C oturumlarını genellikle Hayat Bilgisi kazanımlarıyla ilişkilendiriyorum. Değerler eğitimiyle çok uyumlu gidiyor.” (Sınıf öğretmeni kökenli)

“Ben her yerden felsefi soru çıkarılabileceğini düşünüyorum. Müzik dersinde de ‘güzellik nedir?’ sorusunu tartışabiliriz.” (Felsefe kökenli)

Katılımcıların tamamı, P4C’nin çocukların düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak yöntem, mevcut eğitim sisteminin kazanım odaklı, zaman baskılı ve değerlendirme merkezli yapısı içerisinde çoğunlukla “ders dışı etkinlik” ya da “boşluk doldurma” formatında uygulanabilmektedir. Bu da yöntemin felsefi derinliğinin ve sürekliliğinin zarar görmesine yol açmaktadır.

4.4.8.2. Süreklilik ve yapılandırılmış uygulamalar

P4C yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için süreklilik ve düzenli bir plan dâhilinde yürütülmesi katılımcılar tarafından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Katılımcı öğretmenler, bu yaklaşımın hem öğrencilerin düşünsel süreçlerine olan katkısını artırdığını hem de felsefi etkinliğin bir alışkanlık ve kültür hâline gelmesine imkân tanıdığını belirtmişlerdir.

Nil Hoca, haftalık düzenli uygulamaların öğrencilerde felsefi düşünmenin içselleştirilmesine olan etkisine dikkat çekmiş ve bu istikrarlı yapının çocukların düşünme derinliğini artırdığını ifade etmiştir:

“Her hafta yapıyordum. Haftalık belli bir gün ve saatim vardı. O saatte sadece felsefe yapardık... bir sistem kurunca çocuklar da alışıyor.”

Benzer şekilde Tuğba Hoca da bu düzenli yapının çocuklarda bir beklenti ve bağlılık oluşturduğunu, felsefe saatinin onlar için özel bir anlam kazandığını belirtmiştir:

“Düzenli yaptığınız zaman çocuklar o günü bekliyor. Salı günleri bizim felsefe saatimizdi mesela.”

Ancak süreklilik sağlanmadığında yöntemin etkisinin azaldığını vurgulayan katılımcılar da olmuştur. İpek Hoca, felsefi düşünmenin süreksiz uygulamalarda yüzeysel kaldığını ve çocukların felsefi sürece yabancılaştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Araya başka dersler girdiğinde ya da haftalarca yapamadığımızda çocuklar kopuyor. O yüzden bu ders gibi yapılandırılmalı.”

Bu görüşler, felsefi etkinliğin diğer dersler gibi yapısal bir düzene oturtulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların ortak vurgusu, P4C’nin etkili olabilmesi için pedagojik bir süreklilik ve eğitim planı içerisinde yer alması gerektiğidir.

Öte yandan, Şahin Hoca’nın şu görüşü, bu sürekliliğin yalnızca okul düzeyinde değil, eğitim sistemi genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini düşündürmektedir: *“Çocuklar İçin Felsefe üniversiteye kadar uzanmalı. Okul öncesinden itibaren düşünce eğitimi verilmezse sonradan kazanmak çok zor.”*

Araştırmacı günlüğünde bu görüş şu şekilde yansıtılmıştır: *“Şahin hocanın görüşleri toplumun düşünme biçimini çocukluktan itibaren şekillendirmenin önemini gösteriyor. Felsefi yaklaşım, sadece bilgi değil, yaşama bakışı da kazandırmalı.”* (Günlük, 22.02.2025)

Bu verilere dayanarak, P4C’nin çocuklar üzerinde anlamlı bir etki yaratabilmesi için tekil, aralıklı uygulamalar yerine sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşması gerektiği söylenebilir. Bu yönüyle P4C, yalnızca düşünmeyi öğretmeyi değil, düşünerek yaşamayı bir alışkanlık ve kültür hâline getirmeyi hedefleyen bütüncül bir pedagojik model olarak değerlendirilebilir.

4.4.8.3. Disiplinlerarası uygulanabilirlik ve müfredat dağılımı

Gamze Hoca, yöntemin farklı derslerle bütünleştirilebileceğini söyleyerek uygulamalarında özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar derslerini örnek göstermiştir: *“Türkçede, sosyal bilgilerde, hatta görsel sanatlarda bile kullandım. Kavramı verip onun etrafında tartıştık, yazı yazdık, resim çizdik.”*

Nil Hoca, aynı doğrultuda, dersler arası geçişliliği önemseddiğini belirtmiş ve özellikle Hayat Bilgisi kazanımlarıyla örtüşmelerini dile getirmiştir: *“Hayat Bilgisi konularında çok güzel kavramlar çıkıyor. Aile, çevre, haklar... Bunları P4C ile işleyince çocuklar daha çok katılıyor.”*

Şahin Hoca, disiplinlerarası bağları desteklese de, yöntemin özgür yapısının bozulmaması gerektiğini savunmaktadır: *“Her derse uyarlanabilir ama bunu sırf ‘yetiştirmek’ için değil, gerçekten düşünce üretmek için kullanmalı. Yöntemi bir araç değil, amaç gibi görmek lazım.”*

4.4.8.4. Müfredatın esnekliği ve kendi içeriğimizi belirleme

Katılımcıların görüşleri, P4C’nin yapısal esnekliğinin, mevcut müfredatın katı ve kazanım odaklı yapısı karşısında öğretmenler ve öğrenciler için bir nefes alma alanı sunduğunu göstermektedir. Türkiye’deki eğitim sisteminde öğretim programlarının büyük ölçüde merkezi olarak belirlenmesi ve çerçeve planlara sıkı sıkıya bağlı kalınması, öğretmenlerin pedagojik özerkliğini sınırlamakta; bu durum, özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dayalı yöntemlerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Tuğba Hoca, bu soruna dikkat çekerek P4C’nin özgürleştirici yönünü vurgulamaktadır: *“Çerçeve planın dışına çıkamıyoruz çoğu zaman ama P4C ile çocuklar kendileri konu belirliyor. Bu onları da beni de özgürleştiriyor.”* Bu ifade, P4C’nin çocukların ilgi alanlarından hareketle yapılandırılabilen doğasının hem öğretmene hem de öğrenciye aitlik hissi kazandırdığını göstermektedir.

Benzer bir yaklaşım, Nil Hoca tarafından da dile getirilmiştir. Nil Hoca’ya göre, P4C’nin belirli kazanımlarla sınırlandırılması yöntemin ruhuna aykırıdır. Yöntem, çocukların yaşantılarından, gündemlerinden ve bireysel deneyimlerinden hareketle inşa edilmelidir: *“Kazanımları ezberletmek yerine, çocukların kendi deneyimlerinden yola çıkarak düşünmesini sağlıyoruz. Bu müfredatta eksik olan şey.”* Bu görüş, P4C’nin

yalnızca bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda müfredata eleştirel bir alternatif sunduğu fikrini de desteklemektedir.

Ancak bu esnekliğe rağmen, uygulayıcılar zaman zaman müfredatın sınırlayıcı yapısıyla baş etmekte zorlanmaktadır. Gamze Hoca, P4C'yi sınıf içinde uygulayabilmek için zaman yaratmakta güçlük yaşadığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Çocuk kitaplarını uyaran olarak kullanıyorum. P4C sürecinde çocuklara hitap eden hikâyeler önemli. Ancak 4. sınıflarda müfredatın yoğunluğu nedeniyle ders içine sıkıştırarak uyguluyorum.”*

Bu ifade, araştırmacı gözleminde şöyle değerlendirilmiştir: *“Gamze Hoca ile görüşmemde, uygulamanın yoğun müfredat nedeniyle sınırlı kaldığını gözlemledim. Uyaran olarak çocuk kitaplarını kullandığını ama zamanı yönetmede zorlandığını ifade etti.”* (Günlük, 12.12.2024)

Bu bağlamda, P4C'nin müfredatla kurduğu ilişki ikili bir görünüm sunmaktadır: Bir yandan mevcut sistemin katılığına karşı esnek, çocuk merkezli ve sorgulamaya dayalı bir alternatif sunarken; diğer yandan bu esnekliği sürdürebilmek için öğretmenin kendi zamanını, yöntemini ve içerik seçimlerini ustalıkla yönetmesi gerekmektedir.

4.4.8.5. Kültürel uyum ve yerelleştirme

İpek Hoca, P4C uygulamalarının kültürel bağlama uyarlanmasıyla ilgili önemli olduğunu ifade etmiş ve yerli içeriklere dikkat çekmiştir:

“Metinlerin kültürel bağlamı çok önemli. Türkçe metin bulmakta zorlanıyoruz. Ya da kültürümüze uygun değil. O yüzden kendi materyalimizi geliştirdik.”

Şahin Hoca da benzer şekilde evrensel kavramların çocuklara aktarımında yerellik ilkesine önem verdiğini dile getirmiştir: *“Yani filozofları anlatmıyoruz ama felsefi düşünmeyi çocuklara yaşıatıyoruz. Bunun için kültürel bağlam çok önemli.”*

Ancak bu entegrasyonun yapısal düzeyde, pedagojik esneklik, kültürel uyum ve disiplinlerarası iş birlikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler, yöntemin ders olarak tanımlanmasını savunurken, bazıları yöntemsel bir araç olarak tüm derslere yayılmasının daha anlamlı olacağını belirtmiştir.

Bu bulgulara dayanarak, P4C'nin eğitim sistemine entegrasyonunun farklı düzeylerde düşünülmesi gerektiği; bunun da merkezi müfredat politikaları kadar öğretmen özerkliği ve yerel uygulamalarla şekillenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak bu görüşler bireysel

deneyimlere dayalıdır; dolayısıyla kesinlik içeren çıkarımlar yerine, öneri niteliğinde yorumlar olarak değerlendirilmelidir.

Yukarıda ele alınan tema, kategori, kod ve örnek öğretmen alıntıları aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 4.4 Öğrenme Öğretme Süreçleri Temasına Yönelik Bulgular

Kategoriler	Kodlar	Örnek Öğretmen Alıntıları
Teknik	Metin, görsel, video • Drama / oyun / “felsefi dans” • İstasyon çalışması • Kavram keki • Soğan kabuğu • Bilinç koridoru • A-mı-B-mi? ve değer çizgisi • Ters sav ve çelişik akıl yürütme • Isınma oyunları • Esnek mekân/ Hayali kahraman kullanma /Ayşe teyzenin çantası modeli	“Resim-şiiir-hikâye istasyonlarında ‘deniz’i çocuklar üretiyor.” (ŞH) “Kavram keki yaptık; tartışmadan sonra malzemesini değiştiriyor.” (GH) “Bilinç koridorunda A ‘Çikolatayı ye’ diyor, B ‘Yeme’ diyor; çocuk argümanları dinleyip karar veriyor.” (TH) “Değer çizgisine geçiyoruz: ‘Katılıyorum / Katılmıyorum’ kartıyla zıt argüman tartışıyorlar.” (AH)
Program	Ders olarak tanımlama tartışması • Disiplinleşme • Haftalık sabit saat • Kulüp / boşlukta yürütme • Müfredat baskısı • Çerçeve-plan esnekliği • Disiplinlerarası yayma • Yerelleştirme	“Milli Eğitim dersi yapsın; yaratıcı dramadaki mücadeleyi P4C için de verelim.” (AH) “Program olursa disipline olur; kazanım tabloları yöntemi boğar.” (ŞH) “Kulüp saatine sıkıştırıyorum; ders içine sığmıyor.” (TH) “Çocuk kitaplarını kullanıyorum ama 4. sınıf müfredatında zamanı zor sıkıştırıyorum.” (GH)
İçerik	Öğrenci ihtiyacı • Değer kavramları • Yerli-mitolojik öykü • Çocuk edebiyatı • Şarkı-fotoğraf-kısa film • Tabu konularda temkin • Aşırı kavramsallaşma riski	“Karşıdaki kitlenin ihtiyacına göre uyarımı seçerim.” (İH) “Saygı eksikse o hafta saygıyı masaya yatırıyoruz.” (AH) “Metin çok kavram boca edince çocuk boğuluyor.” (GH) “Mitolojik hikâyeleri sansürlemeyin; vahşetiyle aktarın.” (TH) “Bazı kitaplar çocukları ciddiye almıyor; hafif yazılmış.” (ŞH)
Deneyim ve Süreç Yönetimi	Öğretmen tecrübesi • Öğrenci erken yaşantıları • Isınma–Soruşturma–Kapanış • Empati (anlamaya çalışmak) • Öğrencinin düşünsel özerkliği • Süreçte öğrenen öğretmen	“Yolda göreceğimiz şeyleri yolda çözeceğiz; tecrübeyle gelişir.” (ŞH) “İlkokulda üç-dört oturdumdan sonra ben çekiliyorum; çocuklar yürütüyor.” (İH) “Ön yaşantılar çocukları zenginleştiriyor; düşünme hazırbulunuşluğu artıyor.” (AH) “Bazı öğrenciler öne çıkıyor, bazıları sessiz; grup dinamiği zamanla oturuyor.” (NH)
Ölçme-Değerlendirme	Süreç gözlemi • Öğrenme çukuru • İzleme defteri-video • Çıkışta öz-değerlendirme • Yazılı dönüt • Dereceleme formu	“Önce ne düşünüyorduk, şimdi neredeyiz – çıkışta tartışıp kapatıyoruz.” (AH) “Gelişimi tekrar izlemek çocuğu da beni de geliştiriyor.” (ŞH) “Bir hafta tanışma etkinliği yapar, gözlem formu doldururum.” (İH) “Her etkinlikte ölçmüyoruz ama ‘her fikir değerlidir’ iklimi asıl ölçüt.” (GH)

Tablo 4.4 ‘ ün devamı

P4C’nin Amacı	Bilgi yüklemek değil erişim yolu • Kendini tanıma • Varoluşu anlamlandırma • Empati-toplumsal bilinç • ‘Daha iyi insan’ prototipi • Soru-merak-hayret	“Amaç çocuğun kendi cümlesiyle bilgiye ulaşması; ‘Benim de fikrim var!’ demesi.” (ŞH) “Düşünebilen, sorgulayan, empati kuran bireyler yetişsin istiyoruz.” (AH) “Bireyin kendini bilmesi, kendine yetmesi – benlik gelişimi.” (NH) “Kendi görüşünü oluşturup ifade etmesi en kıymetlisi.” (GH)
Düşünme Becerilerine Etkisi	Yaratıcı-Eleştirel-Refleksif • İşbirlikçi • Özenli düşünme Argümantatif • Empati ve çoklu bakış • Soru sorma cesareti Analogik düşünme	“Doğru soru → doğru yargı; mantık temel.” (ŞH) “Soru sorma şekilleri değişti; ‘Ben böyle düşünüyorum, sen öyle düşünebilirsin.’” (TH) “Problem çözme, işbirlikçi düşünme var ama her zaman ölçekte görünmez.” (NH) “Soru çözen değil, sorun çözen çocuklar.” (AH)
Bağlam	Sınıf mevcudu-oturma düzeni • Zaman kısıtı • İdari destek / engel • Veli algısı • Devlet-özel farkı • Fiziksel mekân • Sosyo-kültürel çevre	“40 kişiyle çember kuramazsın; birbirini duyamıyorlar.” (AH) “Müdür saat uyarısı yapınca oturma yarıda kalıyor – devlet okulunda kavga bitmiyor.” (NH) “Özel okulda süre ve mekân rahat ayarlıyorum.” (TH) “Veliler ‘Felsefeyle ne yapacak?’ diyor ama çocuğun değiştiğini görmüyorlar.” (GH) “P4C için bazen bahçeye, bazen kütüphaneye çıkıyoruz; mekân esnek olmalı.” (ŞH)

Bu bulgular, P4C uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine çok boyutlu biçimlerde yansıyabileceğini ve öğretmenlerin pedagojik yaratıcılık, program esnekliği ve felsefi duyarlılıkla süreci şekillendirebildiklerini düşündürmektedir. Teknik çeşitliliğin, içerik seçimlerinin ve değerlendirme yaklaşımlarının çocuk merkezli bir anlayışla geliştirilebildiği görülmektedir. Öte yandan, bağlamsal sınırlılıkların ve program dışı konumlandırmanın, sürecin sürdürülebilirliğini zaman zaman zorlayabileceği ifade edilebilir.

4.5. Araştırmacı Günlüklerine Ait Bulgular

Bu çalışmada, araştırma süreci boyunca tuttuğum araştırmacı günlüğü verileri tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yapılandırılmıştır. Tabloda yer alan araştırmacı günlüğünden alınan doğrudan alıntılar, tema, kategori ve kodlarla ilişkilendirilerek bulguların gerekçelendirilmesine ve derinleştirilmesine katkı sunmuştur. Bu yaklaşım, nitel verilerin daha bütüncül bir şekilde yorumlanmasına imkân tanımıştır.

Tablo 4.5’te araştırmacı günlüklerine ait genel bir bakış açısını sunan tema, kategori ve kodlar sunulmuştur:

Tablo 4.5 Araştırmacı Günlüklerine Ait Tematik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı
Öğretmen Yeterlilikleri	Felsefi Yeterlik	Süreç bilgisi, derinlik	“İH, felsefi düşünmenin kolay kazanılamayacak bir zihinsel yapı olduğunu belirtti. Felsefi tutumun, kısa süreli eğitimlerle edinilemeyeceğini, bunun bir süreç ve deneyim meselesi olduğunu ifade etti.”
	Kaynak Kullanımı	Hazır planlara eleştiri	“P4C’nin özünde bir felsefi tavır, bir yaşam biçimi olduğunu yeniden hatırlattı. Eğer bu yön göz ardı edilirse, yöntem sınıf içi bir faaliyet setine dönüşür; oysa felsefe, doğası gereği dönüşümseldir.”
Öğrenme-Öğretme Süreci	İçerik (Uyaran ve Tabular)	Uyaran seçimi, pedagojik tabu	“Bazı kavramlar (din, ölüm) çocuklarla işlenmek istenince dış müdahale riski artıyor. GH bu konuda çok hassas davranıyor. Kimi konuların tabu olması, felsefi derinliği engelleyebiliyor.”
	Program ve Bağlam	Yerli müfredat, kültürel uyarlama	“ŞH’nın bu yerellik vurgusu bana çok anlamlı geldi. Ancak bu yaklaşımın evrensel felsefi değerlerle çelişip çelişmeyeceğini sorguladım. Belki de mesele, evrensel kavramları yerel dille tartışabilme becerisi kazanmakta.”
	Yeni Yaklaşımlar ve Eleştiriler	Etkinikleşme, biçimselleşme riski	“İH uygulamaların P4C metin çözümlemesine döndüğünü, 5N1K üzerinden etkinlik yapmanın felsefe olmadığını, bunun derinlikten uzaklaştığını dile getirdi.”
Çocuk	Duygusal Süreçler	Merak, cesaret, ifade özgürlüğü	“P4C seansları sonrasında çocuklar ‘bugün neyi merak ettim’ demeye başladılar. Bu küçük cümle bana büyük bir dönüşümün işareti gibi geldi.”
	Kavramsal Derinlik ve Yaş	Ön bilgi eksikliği, sadeleştirme	“İH, bazı çocukların yaşları gereği kavramları anlayamamasının doğrudan engel olmadığını ama bu kavramsal yetersizliğin öğretmenin uyarı sadeleştirmesini gerektirdiğini vurguladı.”
Felsefi Anlayış ve Toplum	Yeni Yaklaşımlar	Yüzeysellik, araçsallaştırma riski	“Yöntemin özünden uzaklaşıp biçime indirgenme riski bulunuyor. Konuşma halkasının yapısal düzeni korunurken, içeriksel derinliğin kaybolması, yöntemi pedagojik bir etkinliğe dönüştürebiliyor.”
	Toplumun Felsefeye Bakışı	Önyargı, sessizleştirme, güven eksikliği	“ŞH’nın ‘Biz felsefe yapabilir miyiz?’ sorusu çok çarpıcıydı. Aslında bu soru bile, ülkemizde felsefenin toplumsal kabuller karşısındaki kırılganlığını gösteriyor.”
	Kültürel Bağlam	Yerel kavram, ifade sınırı, kültürel baskı	“P4C’nin en çok değer verdiği şeylerden biri olan açık ifade özgürlüğü, yaşanan kültürel çevrede sınırlandırılabilir. Bu da bana gösterdi ki çocuklarla felsefe yapmak, bazen yalnızca pedagojik değil; kültürel bir cesaret işi de olabilir.”

Bu tablo oluştururken, yalnızca katılımcıların söylediklerine değil; onların söyledikleriyle araştırmacı deneyimleri arasında kurulan bağlara odaklanılmıştır. Her bir alıntı, sahada

gözlemlenen bir dönüşümün, gerilimin ya da çabanın işaretini tanımlamaktadır. Özellikle öğretmenlerin felsefi tutum konusundaki sorgulamaları, P4C'nin yalnızca bir yöntem değil, bir düşünme biçimi olduğuna dair farkındalığını artırmıştır. Bazı kavramların tabu sayılması, kültürel baskılar, çocukların duygusal ve kavramsal tepkileri gibi unsurlar; bu yöntemin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel boyutları olan bir yaklaşım olduğunu hatırlatmıştır. Günlüklerde sıkça not alınan “Bu bir etkinlik değil, bir tutum” cümlesi, bu sürecin temel yönelimini özetlemektedir. Dolayısıyla bu tablo, yalnızca betimleyici değil; aynı zamanda araştırmacı olarak araştırmacının içsel çözümlemesini de yansıtan bir yapı sunmaktadır.

Bu bağlamda araştırmacının, tüm veri toplama sürecini dikkate aldığında, sınıf öğretmeni kökenli ve felesefecei kökenli olan öğretmenlerin bu yaklaşıma farklı bakış açısı ve yorum getirdikleri fikri oluşmuştur. Sınıf öğretmeni olan ve bir eğitim amacıyla bu uygulamayı yapan öğretmenlerimizin bu yaklaşımı daha teknik bir uygulama benimsediği, felsefe kökenli öğretmenlerimizin ise görüşme yapılan zamanlar dâhil yapılan uygulamaları, yeterliliklerini sürekli sorguladığı, uygulamalardaki teknik ve yöntemlerinde kendilerine özgü doğal bir akış ve yöntem kullandıkları farkedilmiştir. Bu durum, P4C uygulaması yapan öğretmenlerin felsefi altyapıya sahip olmalarının süreci daha gerçekçi ve anlamlı bir zemine oturtabildiğini göstermektedir. Sınıf öğretmenin felsefi donanımı güçlü olduğunda, bu durumun uygulayıcı açısından önemli bir avantaj sağlayabileceği fark edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin otoriter müdehaleci ve yönlendirici tavrının bu uygulamayı olumsuz etkileyeceğine dair eleştiriler ortaya konmuştur.

Bazı katılımcılar, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini uzun yıllar boyunca tanıma fırsatına sahip olmalarının, P4C uygulamalarında sınıf yönetimi açısından önemli bir avantaj sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, bu görüşle çelişen ifadeler de dikkat çekmiş; bazı katılımcılar, sınıf öğretmenlerinin geleneksel ve otoriter yaklaşımlarının öğrencilerin özgür düşünme ortamını kısıtlayabileceğini ve bu durumun süreci olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, P4C uygulayıcılarının yaklaşımları çok boyutlu olarak ele alınmış; dersin yapısal çerçevesinden pedagojik anlayışa, süreç yönetiminden kavramsallaştırma biçimlerine kadar farklı kategorilerde belirgin yaklaşım ayrılıklarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu çeşitlilik, uygulayıcıların mesleki geçmişleri, felsefi yeterlilikleri ve sınıf içi deneyimleriyle doğrudan ilişkilendirilebilecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu ayırım Tablo 4.6 ‘da sunulmuştur:

Tablo 4.6 Sınıf Öğretmeni ve Felsefe Kökenli P4C Uygulayıcılarının Yaklaşımları

Kategori	Sınıf Öğretmeni Kökenli	Felsefe Kökenli
Ders Bağlamı	Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslere entegre edilir. Değerler ve öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkmaktadırlar.	Disiplinler arası her konudan felsefe çıkarılabilir.(Fen bilimleri, müzik, matematik, resim vb.
Teknik ve Derinlik	Planlı, teknik, yapılandırılmış uygulamalar; özellikle küçük yaş gruplarında avantaj sunar.	Açık uçlu, kavramsal derinlikli felsefi uygulamalar mevcuttur.
Kaynak Kullanımı	Etkinlik kitapları, hazır planlar kullanılır	Özgün yol haritası ve kavramsal metin üretimine odaklanılır
Müdahale Biçimi	Yönlendirici, otoriteye dayalı müdahaleci tavrı süreci zorlaştırabilir.	Düşünsel özgürlük tanıyan, minimum müdahaleli kolaylaştırıcılık mevcuttur.
Süreç Yönetimi	Somuttan soyuta ilkesi benimsenerek, 5N1K soruları ile başlanır felsefi sorulara ulaşılır.	Süreç açık uçlu bırakılır, net sonuca ulaşma zorunluluğu bulunmaz. Süreç başında ve sonunda felsefi sorgulama aktiftir.
Kavramsallaştırma	Temel tanımlar üzerinden çalışılır, derinleştirme sınırlı kalabilir	Kavramları sorgulayıp felsefi derinlik katarlar (örneğin “Adalet nedir?”, Sayı nedir? Problem nedir? gibi)
Değerlendirme	Ürün odaklı: yöntem ve teknikler kullanılır. Etkinlik kitaplarından yararlanılır.	Süreç odaklı: dönüşümsel düşünme ve kavramsal ilerleme esas alınır. Değerlendirme öğrencilere bırakılır. Süreç değerlendirmeye önem verilir. İzleme formları, kayıt altına alma gibi değerlendirmeler yapılır.
Zaman ve Mekân Kullanımı	Süre baskısı hissedilir, zaman yönetimi ön plandadır. Mekân sınırlı ve kurallıdır.	Esnek zaman kullanımı vardır; tartışma derinliği önceliklidir. Sınıf dışı mekânları kullanma ağırlıktadır.
Pedagojik yaklaşım ve sınıf yönetimi	Pedagojik yaklaşım, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Küçük yaş grubunda rehberlik ihtiyacına karşılık verir. Sınıf yönetimi daha etkilidir.	Özerklik anlayışı mevcuttur. Pedagojik yaklaşımda süreç zorlu olabilir. Orta öğretimde daha verimli rehberlik ihtiyacı sağlar. İlkokul seviyesinde sınıf yönetiminde zorluklar yaşanabilir.

Tablo 4.6’ya göre sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar, süreci daha yapılandırılmış ve planlı bir şekilde yürütmekte; genellikle müfredata entegre edilen ders içerikleri üzerinden ilerlemektedirler. Etkinlik kitapları, hazır planlar ve somut teknikler kullanarak, küçük yaş gruplarının gelişimsel ihtiyaçlarına uygun bir rehberlik sunmaktadırlar. Buna karşın felsefe kökenli uygulayıcılar, süreci açık uçlu ve kavramsal derinliği önceleyen bir anlayışla yürütmekte; özgün içerikler üreterek disiplinler arası felsefi sorgulamalara alan açmaktadırlar. Bu iki yaklaşım arasındaki temel fark, uygulayıcıların felsefi tutumları ve pedagojik refleksiyon düzeyleriyle doğrudan

ilişkilidir. Sınıf öğretmenleri, zaman ve sınıf yönetimi açısından daha etkili bir kontrol sağlarken; felsefe kökenli uygulayıcılar, öğrencilerin düşünsel özerkliklerini destekleyen demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya odaklanmaktadır. Değerlendirme süreçlerinde de benzer bir farklılık görülmüş; bir yanda ürün ve çıktıya dayalı ölçümler, diğer yanda düşünsel dönüşüme odaklanan süreç değerlendirme yöntemleri öne çıkmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların mesleki geçmişleri yalnızca uygulama tekniklerini değil, aynı zamanda çocukların felsefi düşünme ortamına nasıl davet edildiklerini de belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bulgular, P4C'nin esnek ve yoruma açık yapısının, uygulayıcının kimliğine ve pedagojik yaklaşımına göre farklı biçimlerde şekillendiğini göstermektedir.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının uygulayıcılarına yönelik deneyimleri ele alınmıştır. Yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlükleri bir araya getirilerek dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar “çocuk, öğretmen yeterlilikleri, öğrenme öğretme süreci, felsefi anlayış ve toplumdur.

5.1. Çocuk Temasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada çocuk temasına yönelik elde edilen bulgular, P4C yaklaşımının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine çok yönlü katkılar sunduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, çocukların düşünme biçimleri, bilgiyle ilişkileri, aile bağlamındaki öğrenme deneyimleri ve motivasyon ve duygu süreçleri bağlamında dört ana kategori öne çıkmıştır; çocukların gelişimsel özellikleri, bilgi, aile, motivasyon ve duygusal süreçler.

Araştırma verileri, çocukların kendilerini daha rahat ifade edebildiği, düşüncelerinin değerli bulunduğu ve farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü bir sınıf ortamının, onların hem akademik hem de sosyal becerilerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, Işıklar ve Abalı Öztürk (2022) ile Trickey ve Topping (2004)’in P4C’nin eleştirel düşünme ve sosyal beceriler üzerindeki etkilerine dair ortaya koydukları verilerle tutarlıdır. Boyraz (2021) da P4C’nin çocukların özyeterlik duygusunu ve topluluk içinde etkileşim kapasitesini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin felsefi tartışmalara katılmasında duygusal boyutun göz ardı edilemeyeceği bu araştırmada da açıkça görülmüştür. Katılımcılar, çocukların duygusal düzenleme, empati ve sezgi becerilerinde artış gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, Alzahrani ve Almutairi (2023), Campbell vd., (2023) ve Kefeli vd., (2021) gibi çalışmalarda da desteklenmektedir. Felsefi süreçler, duyguların ifade edilmesine olanak tanırken, aynı zamanda sosyal dışlanma, çekingenlik ve iletişim sorunları gibi engellerin aşılmasında çocuklara destek sunmaktadır.

Öğrencilerin kendi sorularını üretebildiği ve fikirlerini gerekçelendirebildiği bir ortamda özgün düşünme becerileri daha kolay gelişmekte, merak ve hayret gibi duyular öğrenmenin motoru haline gelmektedir. Lipman (1991), çocukların düşünsel gelişiminde soru sormanın temel araçlardan biri olduğunu vurgularken; Kennedy (2004), çocukların

aktif sorgulayıcı rolü üstlendikleri ortamlarda felsefi diyalogun daha nitelikli ilerlediğini savunmaktadır. Ayrıca Murris (2016), çocukların yaratıcılık, sezgi ve hayret gibi bilişsel-duygusal süreçleri kullanabildikleri felsefi diyalogların öğrenmede dönüştürücü etkiler yarattığını belirtmektedir. Nikolidaki (2023), çocukların kendi düşüncelerinin değerli görüldüğü ortamlarda felsefi katılımın ve motivasyonun arttığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada da katılımcı öğretmenler, çocukların kendi gündemlerini oluşturabildikleri ve fikirlerinin duyulduğu ortamlarda katılımın, motivasyonun ve derinleşmenin arttığını ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda, öğretmenin öğrenci farklılıklarına duyarlılığı ve kapsayıcı bir sınıf atmosferi oluşturma becerisi, P4C oturumlarının etkisini doğrudan etkilemektedir. Singal (2024), bu noktada öğretmenin pedagojik esnekliğini vurgularken; Kefeli vd., (2021), özel gereksinimli ve çekingen öğrencilerin felsefi tartışmalarda daha görünür hâle gelmesinde öğretmenin rehberliğinin kritik rol oynadığını vurgulamaktadır Çayır (2019) da kapsayıcı sınıf ortamlarının, özellikle kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal katılımını artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Gregory (2007), felsefi topluluğun doğasının kapsayıcı olduğunu, öğretmenin dışlayıcı olmayan, empatik bir dil kullanmasının süreci olumlu etkilediğini savunmaktadır. Bu araştırmada da sessiz, çekingen ya da özel gereksinimli öğrencilerin uygun destekle sürece aktif katılım sağladıkları gözlemlenmiştir.

Bilgi teması kapsamında elde edilen bulgular, P4C'nin bilgiyi sabit ve mutlak doğrularla değil, sorgulama ve tartışmayla inşa edilen bir süreç olarak ele aldığını ortaya koymuştur. Katılımcıların vurguladığı gibi, bilgiye ulaşma süreci çocukların deneyimleri, hayretleri ve kuşku ile şekillenmektedir. Bu yaklaşım, bilginin davranışa dönüşmediği sürece tamamlanmadığını vurgulayan P4C pedagojisiyle doğrudan örtüşmektedir. Bu yönüyle P4C, bilgi aktarımından çok bilgiye ulaşma yollarını keşfetmeye odaklanan bir yöntem sunmaktadır. Öğrencilerin doğruyu değil, anlamlı soruları üretmeyi öğrenmesi, düşünmenin merkezine çocuğu yerleştiren çağdaş öğrenme yaklaşımlarıyla örtüşmektedir.

Lipman (2003), bilgiyi yalnızca aktarılması gereken bir nesne değil; çocukların sorgulama yoluyla yapılandığı aktif bir süreç olarak tanımlar. Bu yaklaşım, bilginin öğretmen merkezli değil, çocuk merkezli bir diyalog süreciyle edinildiğini vurgular. Öcal ve Aybek (2023) de P4C'nin bilgi kavramını yalnızca bilişsel bir içerik olarak değil, çocukların aktif katılımıyla şekillenen bir yapı olarak ele aldığını belirtmektedir. Benzer

şekilde, Tükenmez ve Gündoğdu (2021) yaptıkları çalışmada, felsefi diyalogların öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını sorgulama, akıl yürütme ve anlamlandırma yönünde dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Işıklar ve Abalı Öztürk (2022) ise P4C yaklaşımının, öğrencilerin bilgiye eleştirel ve yaratıcı biçimde yaklaşımlarını sağlayarak derinlemesine öğrenmeyi teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Akkocaoğlu Çayır (2019) ise bilginin çocuklar için tartışılabilir hale geldiğinde öğrenme süreçlerinin daha anlamlı ve kalıcı olduğunu savunmaktadır. Bu çerçevede, P4C'nin bilgi anlayışı, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak çocuğu bilgiyi inşa eden özne olarak konumlandırmaktadır.

Aile boyutu da, çocuğun felsefi düşünmeye yatkınlığının belirlenmesinde önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler, ailelerin çocukların düşünme ve ifade becerilerini destekleyecek bir iletişim dili kullanmalarının, sürecin etkisini artırdığını vurgulamıştır. Bu bulgu, Daniel ve Auriac (2011)'ın ailenin düşünsel sermaye aktarımındaki rolüne işaret eden yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Topping ve Trickey (2007) aile desteğinin P4C sürecine yansımaları incelerken, çocukların ev ortamındaki felsefi destek düzeyinin sınıf içi katılımı etkilediğini göstermiştir. Özkan (2020)'a göre de ailelerin, çocukların düşünsel gelişiminde temel yönlendirici rol üstlendiklerini ve evde düşünmeye dayalı bir ortam oluşturma çocukların felsefi sorgulama becerilerini pekiştirdiğini belirtmektedir. Yine Akman ve Korkmaz (2019), okul-aile iş birliğinin düşünme becerilerinin gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, çocukların felsefi sorgulamayı sürdürebilmesi için yalnızca okul içi değil, ev içi ortamın da destekleyici olması gerektiğini ortaya koymuştur. Ailelerin P4C'ye ilişkin farkındalıkları, bilgilendirme toplantıları ve atölye çalışmalarıyla artırıldığında, çocukların katılım düzeylerinin de anlamlı şekilde değiştiği gözlenmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin aktardığı gibi, felsefi düşünmeye evde alışkın olmayan çocukların süreçte zorlandıkları, ailelerin çocuğun düşünce üretme çabasını ciddiye almadığı durumların da gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu durum, P4C'nin etkisinin yalnızca sınıf içi uygulamayla sınırlı kalmaması gerektiğini, çok paydaşlı bir öğrenme iklimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Aşağıda bu bulgulara ilişkin sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur:

Sonuçlar:

1. P4C, çocukların eleştirel düşünme, empati kurma, duygusal farkındalık geliştirme ve özgün düşünceler üretme becerilerini bütüncül biçimde desteklemektedir.

2. Bireysel farklılıkların tanınması, pedagojik zenginlik olarak değerlendirilmekte ve bu farklar kapsayıcı sınıf ortamları yoluyla sürece entegre edilebilmektedir.
3. Öğrencilerin duygularını ifade edebildiği, değerli hissedebildiği ve fikirlerinin dikkate alındığı demokratik ortamlar, katılım düzeylerini belirgin biçimde artırmaktadır.
4. Merak, hayret ve sezgi gibi bilişsel süreçler, çocukların felsefi diyaloga katılımını derinleştiren temel etkenler arasında yer almaktadır.
5. Öğrenme güçlüğü ya da özel gereksinim gösteren öğrencilerin de sürece aktif katılabilmesi, P4C'nin eşitlikçi yapısını görünür kılmaktadır.
6. Bilgi, çocuklar için ezberlenecek sabit bir içerikten ziyade, tartışmayla yapılandırılan ve anlamlandırılan bir süreçtir. Bu yapı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir.
7. Ailenin düşünme ortamına katkısı, çocukların süreçteki motivasyonunu ve felsefi katılımını doğrudan etkilemektedir. Ancak aile desteği sınırlı olan öğrenciler için bu durum bir dezavantaj oluşturabilmektedir.
8. P4C uygulamalarının etkili olabilmesi için, öğretmenlerin duyarlı, esnek ve kapsayıcı sınıf atmosferi oluşturması kadar, aile, okul ve çocuk arasındaki iş birliğinin de güçlendirilmesi gerekmektedir.

5.2. Öğretmen Yeterlilikleri Temasına Yönelik Tartışma Ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, P4C uygulayıcılarının sahip olması gereken öğretmen yeterliliklerinin yalnızca yönleme teknik hâkimiyetle sınırlı olmadığını; felsefi anlayış, sınıf yönetimi, pedagojik duyarlılık ve materyal kullanımı gibi çok boyutlu bir yeterlilik seti gerektirdiğini göstermektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğretmen yeterlilikleri üç ana ekseninde değerlendirilmiştir; öğretmen rolü ve yeterlilikleri, felsefi düşünme ve anlayış, uygulayıcının kullandığı kaynaklar ve etkinlik kitapları. Bu bulgular, P4C'nin yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de dönüştürücü bir öğrenme süreci olduğunu ortaya koymaktadır (Daniel ve Auriac, 2011; Gregory, 2007; Murris, 2016).

Araştırmada ön plana çıkan ilk unsur, öğretmenin rolündeki değişimdir. Katılımcılar, P4C uygulamalarıyla birlikte geleneksel öğretmen kimliklerinden uzaklaştıklarını; bilgiyi

aktaran değil, düşünmeyi yönlendiren bir kolaylaştırıcıya dönüştüklerini ifade etmişlerdir. Sokrates'in kendine atfettiği ve "Sokratik cehalet pozisyonu" olarak adlandırdığı bu kavram, birey bilgi iddiasında bulunmaktan kaçınarak, sürekli sorgulama temelinde öğrenme sürecinin yürütülmesidir (Benson, 2000; Brickhouse ve Smith, 1994). Bu durum, öğretmenin bilmediğini kabul eden ve çocukla birlikte öğrenen pozisyonuna geçişiyle örtüşmektedir (Kennedy, 2004). Ayrıca bu yeni rol, öğretmenin sınıfta otorite kurmak yerine diyalogu teşvik eden bir ortam yaratmasını gerektirmektedir (Fisher, 2001; Lipman, 2003; Trickey ve Topping, 2004).

Felsefi düşünme ve anlayış, öğretmen yeterliliklerinin bir diğer belirleyici boyutunu oluşturmaktadır. Katılımcıların bazıları, özellikle felsefe kökenli olanlar, kavramsal sorgulamalarda daha derinlikli tartışmalar yürütebildiklerini belirtmiş; sınıf öğretmeni kökenli uygulayıcılar ise bu beceriyi zamanla kazandıklarını ifade etmişlerdir. Parkin (2021), öğretmenlerin P4C sürecinde rasyonel söyleme katılabilme, argüman üretebilme ve düşünsel esneklik gösterebilme becerilerinin süreci zenginleştirdiğini savunur. Bu araştırmada da katılımcılar, zamanla daha güçlü sorular sormaya başladıklarını ve çocukların düşüncelerini derinleştirmek adına stratejik müdahalelerde bulunduklarını aktarmıştır (Boyras, 2024; Özkan, 2020). Zulkifli ve Hashim (2020), öğretmenlerin yalnızca yöntemi uygulayan değil, aynı zamanda üst düzey düşünme biçimlerini modelleyen entelektüel figürler olduğunu vurgular.

P4C'nin öğretmenler üzerinde yarattığı bu dönüşüm, pedagojik bir kimlik değişimini de beraberinde getirmektedir. Wang ve Du (2014), bu tür uygulamaların öğretmenlerin gizil pedagojik inançlarını dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Nitekim bu araştırmada bazı katılımcılar, P4C sayesinde mutlak cevaplar vermekten uzaklaştıklarını, derslerini daha açık uçlu planladıklarını ve çocuklara daha fazla soru sordurduklarını ifade etmiştir (Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Kilby, 2025). Bu durum, öğretmenin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kendi pedagojik uygulamalarına da yansıttığını göstermektedir.

Uygulayıcıların kullandığı kaynaklar ve etkinlik kitapları, öğretmen yeterliliklerini destekleyen önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, hikâye kitapları, resimler, kısa filmler, kavram kartları ve görsel materyaller gibi kaynaklardan faydalandıklarını ifade etmiştir. Polat (2023), çocuk edebiyatının felsefi kavramların anlaşılmasında etkili olduğunu ortaya koyarken; Lafcı-Tor (2023), metinlerin çocukların sorgulama başlatmasına katkı sunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Direk (2016) ve Saeed

(2015) de çocuklara yönelik metinlerin tartışma başlatıcı olarak pedagojik önemini vurgulamaktadır.

Ancak bazı katılımcılar, hazır etkinlik kitaplarının kullanımını eleştirmiş; bu kitapların öğretmenin özgün kolaylaştırıcılık becerisini sınırlandırabileceğini ifade etmiştir. Orchard vd. (2020), etkinlik kitaplarının öğretmen yaratıcılığıyla desteklenmediğinde yüzeysel kalabileceğini öne sürerken; D'Olimpio (2016) da standartlaştırılmış içeriklerin P4C'nin doğasına aykırı olduğunu belirtmektedir. Matthews (1994) ise materyalin anlamlı olabilmesi için öğretmenin bağlam kurma becerisinin belirleyici olduğunu ileri sürmektedir.

Buna karşın, bazı materyallerin değerlendirme araçları içermesi olumlu bulunmuştur. Katılımcılar, çocukların ilerlemesini izlemek için yazılı yanıtlar, kavram haritaları ve öğrenci çizimlerinden yararlandıklarını ifade etmiştir. Walczak (2021) ve Balcı & Eryılmaz (2024), bu tür yapılandırılmış değerlendirme araçlarının öğretmenlerin süreci izleyip müdahale etmelerini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

Katılımcıların çoğu, kısa süreli ve maddi odaklı çevrim içi kursların P4C'yi yalnızca yüzeysel tanıttığını, bu nedenle pedagojik derinlik kazanmakta zorlandıklarını dile getirmiştir. Boyraz (2024), öğretmen eğitiminin yalnızca bilgi verme değil; bu yaklaşımın ders içerikleriyle nasıl bütünleştirileceğini örnekleyen uzun soluklu ve uygulamalı bir yapıda olması gerektiğini savunmaktadır. Akkocaoğlu Çayır (2021) ise P4C'nin profesyonel gelişim süreciyle bütünleştirildiğinde sürdürülebilirliğinin arttığını belirtmektedir.

Bu araştırma P4C uygulayıcılarının yalnızca felsefi tartışma yürütme becerisine değil; pedagojik esneklik, yaratıcı materyal kullanımı ve eleştirel bakma, öz değerlendirme gibi çok yönlü yeterliklere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. P4C'nin öğretmen üzerindeki dönüştürücü etkisi, öğretmenin öğretme biçimini, öğrenmeye bakışını ve sınıfla kurduğu etkileşimi derinlemesine değiştirmektedir. Aşağıda bu bulgulara ilişkin sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur:

Sonuçlar:

1. P4C uygulayıcıları, geleneksel öğretmen kimliğinden uzaklaşarak kolaylaştırıcı rolünü benimsemekte ve sınıf ortamını yapılandırılmış diyaloga uygun şekilde dönüştürmektedir.

2. Öğretmenlerin felsefi düşünme kapasitesi, sınıf içi tartışmaların derinliği ve niteliği üzerinde doğrudan etkilidir. Öğretmenler sahip oldukları pedagojik bilginin yanında felsefi altyapıyı da güçlendirmelidir.
3. P4C süreci, öğretmenlerin pedagojik kimliklerini yeniden tanımlamalarını ve daha yansıtıcı, esnek ve katılımcı bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktadır.
4. Etkinlik kitapları ve pedagojik materyaller, öğretmenlerin uygulama becerilerini destekleyen ve tartışma kalitesini artıran araçlardır.
5. Bazı öğretmenler, hazır etkinlik kitaplarının sınıf dinamiklerine duyarsız kaldığını ve öğretmenin özgün katkısını sınırladığını ifade etmiştir.
6. Yapılandırılmış ancak esnek şekilde kullanılan değerlendirme araçları, öğretmenlerin çocukların düşünsel gelişimini izlemelerine olanak sağlamaktadır.
7. P4C yalnızca öğrenci merkezli değil, aynı zamanda öğretmen gelişimine katkı sunan bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.
8. Öğretmenlerin P4C'yi bir yöntemden öte bir pedagojik duruş olarak benimsemeleri, uygulamanın sürdürülebilirliğini ve etkisini artırmaktadır.
9. P4C uygulamalarının etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için nitelikli, kapsamlı ve uygulamaya dönük öğretmen eğitim programlarının zorunlu olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

5.3. Felsefi Anlayış ve Toplum Temasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın "Felsefi Anlayış ve Toplum" temalı bulguları, öğretmenlerin felsefi düşünmeye dair yaklaşımlarının, bireysel ve toplumsal düzeyde derinlemesine sorgulama ve uyum çabasını yansıttığını gözler önüne sermektedir. Bu tema altında yer alan özellikle "Kültür", "Toplumsal Felsefeye Bakışı" ve "Yeni Yaklaşım ve Eleştiriler" kategorileri, felsefi düşünmenin eğitimdeki rolü, toplumsal yansımaları ve eleştirel düşüncenin önündeki yapısal ve kültürel engelleri kapsamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, felsefi sorgulamanın salt akademik bir bilgi aktarımından çok, öğrencilerin etik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir düşünme tarzı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Eslit (2023), Pauzi (2024), Shahini ve Nouri (2019) ve Leng (2020) gibi çalışmalarda da desteklenmekte; felsefi

düşünmenin, hem bireysel farkındalığı hem de toplumsal duyarlılığı artırdığı vurgulanmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, felsefi düşünmenin yalnızca soyut bir entelektüel etkinlikten ibaret olmadığını; aksine, hem pedagojik karar alma süreçlerini hem de çocukların düşünsel ve etik gelişimini yönlendiren temel bir araç olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenin eğitime ve çocuğa yaklaşımını doğrudan etkileyen bir felsefi tutum geliştirmesi gerektiğine işaret etmektedir (Biesta, 2015; Doğanay ve Sarı, 2018).

Felsefi düşünme, öğretmenlerin eğitim hedeflerini sorgulamasını, öğretim stratejilerini yeniden çerçevelendirmesini ve çocukların düşünsel süreçlerine daha fazla alan tanınmasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin birçoğu, diyalojik bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin hem kendileriyle hem de çevreleriyle ilgili daha anlamlı sorular sormalarına olanak tanıdıklarını belirtmiştir (Leng, 2020; Michalik, 2019). Bu yönüyle felsefe, hem öğretmenin hem öğrencinin düşünsel büyümesine katkı sunan bir yapı olarak konumlandırılmaktadır.

Ancak bu pedagojik ideal, öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları toplumsal normlar, aile tutumları ve kurumsal sınırlılıklarla sıklıkla çatışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bazıları, felsefi tartışmalarda yer alan tabu kabul edilen temaların – ölüm, din, siyaset, adalet gibi – toplum ve aileler tarafından “uygunsuz” bulunduğunu ve bu durumun çocukların derinlikli düşünme fırsatlarını kısıtladığını dile getirmiştir. Nitekim Çayır (2023), kültürel normların öğretmenleri çocuklara felsefi sorular yöneltme konusunda çekingen hale getirdiğini belirtmektedir. Bu çekinceler, özellikle çocuğa yönelik geleneksel “masum ve eksik” algısıyla birleştiğinde, felsefi diyalogu büyük ölçüde sınırlayan bir çerçeve oluşturmaktadır.

Diğer yandan, bazı ailelerin çocuklarının karmaşık konular üzerine düşünebileceğini kabul ettiği durumlarda, P4C uygulamalarının daha fazla destek gördüğü anlaşılmaktadır (Gillett-Swan, 2017). Bu da gösteriyor ki, felsefi düşünmenin çocuklar için değeri konusundaki toplumsal farkındalık, öğretmen uygulamalarına doğrudan etki etmektedir. Felsefi diyaloglar, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda çocukların toplumsal meselelerle ilişkilmesini ve bu konular üzerine düşünme becerilerini de güçlendirmektedir (Yüceer ve Keskin, 2023; Tunçel, 2023).

Ayrıca, öğretmenlerin ifadeleri, P4C’nin eğitim sisteminin mevcut yapısıyla olan ilişkisini de tartışmaya açmaktadır. Eleştirel düşünmeye, iş birliğine ve özgür tartışmaya

dayalı P4C pedagojisi, çoğu zaman sınav odaklı ve ezbere dayalı öğretim anlayışıyla çatışmaktadır (Daniel ve Auriac, 2011; Lyle ve Thomas-Williams, 2012). Bu durum, öğretmenlerin bir yandan müfredatı yetiştirme baskısıyla baş etmeye çalışırken, diğer yandan çocuklara düşünsel özgürlük sunma çabası arasında sıkışmasına neden olmaktadır.

Yine de, bazı katılımcılar P4C'nin öğrencilerin hem sosyal-duygusal gelişimlerine hem de akademik başarılarına olumlu katkı sunduğunu gözlemlediklerini belirtmiştir (Gorard vd., 2016; Alt, 2019). Bu bağlamda, felsefi sorgulamanın yalnızca akademik değil; etik, empatik ve toplumsal değerler açısından da kapsayıcı bir gelişimi desteklediği görülmektedir (Millett ve Tapper, 2012). Dolayısıyla, felsefi düşünmenin sınıf içinde işlevsel hâle gelmesi, öğretmenin sadece bilgi aktarıcı değil; kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesini de gerekli kılmaktadır. Aşağıda bu bulgulara ilişkin sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur.

Kültürel normlar bağlamında ise, öğretmenler felsefi tartışmalarda hem hassasiyet hem de yaratıcı uyarılama becerisi göstermektedir. Yerel anlatılar, halk hikâyeleri, dini semboller gibi öğeler, öğrencilerin kendi yaşam dünyalarından yola çıkarak felsefi sorular üretmelerine katkı sağlamaktadır (Shah, 2008; Tunçel, 2023). Bu bulgu, kültürel olarak duyarlı bir felsefi pedagojinin olanaklı olduğuna işaret etmekte ve tezimizi desteklemektedir. Ancak, Boyraz (2024); Öcal ve Aybek (2023)'in önerileri arasında merkezi P4C materyal geliştirme vurgusu bulunurken, bu tezde öğretmenlerin kendi materyallerini üretme konusundaki deneyim ve yaklaşımlarına geniş yer verilmiştir. Bu açıdan tezimizle çelişmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin P4C uygulamalarını kendi mesleki ve kültürel çevrelerine uyarlarken yeni yaklaşımlar geliştirdikleri, klasik metinlerden uzaklaşıp çizgi film, resim, oyun gibi çocuk merkezli uyaranlarla ilerledikleri gözlemlenmiştir. Bu uygulama tarzı, felsefenin çocuğa uyarlanabilirliği ve eğitimin yaşamla ilişkilenebilirliği açısından dikkate değerdir (Boyraz, 2022).

Son olarak, toplumsal eleştiriler ve yapısal sınırlılıklar, öğretmenlerin felsefi uygulamalarda karşılaştığı gerilimleri derinleştirmektedir. Sınav odaklı müfredatlar, zaman baskısı, ölçme-değerlendirme kaygıları gibi nedenlerle, P4C uygulamaları ideal düzeyde sürdürülememektedir (Daniel ve Auriac, 2011; Lyle ve Thomas-Williams, 2012). Buna rağmen, öğretmenler bu sınırlılıkların felsefi sorgulamayı değerli ve anlamlı

hale getiren öğretim stratejileriyle aşılabileceğini savunmaktadır. Aşağıda bu bulgulara ilişkin sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur:

Sonuçlar:

1. Öğretmenler, felsefi düşünmeyi bireysel gelişim kadar toplumsal bilinç ve etik duyarlılık açısından da merkezi bir eğitim aracı olarak görmektedir.
2. Toplumun çocuğa ve felsefeye yönelik geleneksel bakışı, P4C uygulamalarının içeriğini ve sürecini doğrudan etkilemektedir.
3. Toplumsal değerler ve aile tutumları, özellikle tabu temalar söz konusu olduğunda felsefi tartışmaları sınırlamakta, öğretmenleri temkinli davranmaya yönlendirmektedir.
4. Ailelerin ve okul yönetimlerinin tutumu, felsefi tartışma ortamlarının desteklenip desteklenmemesinde belirleyici olmaktadır.
5. Eğitim sisteminin standart test ve müfredat odaklı yapısı, P4C'nin yaratıcı ve sorgulayıcı doğasıyla çelişebilmekte; bu durum öğretmenlerin uygulamalarını zorlaştırmaktadır.
6. Öğretmenler, yerel kültüre duyarlı uyaranlar kullanarak öğrencilerin felsefi sorgulamaya aktif katılımını teşvik etmektedir.
7. Toplumsal ve yapısal sınırlılıklar, felsefi uygulamaların sürekliliğini zorlasa da, öğretmenlerin geliştirdiği yeni yaklaşımlar bu sınırları esnetebilmektedir.
8. Felsefi uygulamalar, kültürel çeşitliliğe saygı ve kapsayıcı eğitim ortamlarının inşası için önemli bir potansiyel taşımaktadır.

5.4. Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın “Öğrenme ve Öğretme Süreci” teması altında elde edilen bulgular, öğretmenlerin P4C uygulamalarına yönelik deneyimlerinin çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ve öğretme sürecinin yalnızca içerik aktarımından ibaret olmadığını göstermektedir. Tema altında yer alan teknik ve uygulama yöntemleri, program ve içerik, bağlam, deneyim ve süreç yönetimi, ölçme-değerlendirme, P4C'nin amacı ve düşünme becerilerine etkisi gibi alt temalar, öğretmenlerin P4C pedagojisini nasıl yapılandırıldığını kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Bu kategoriler, P4C uygulamalarının öğrenme-

öğretme süreciyle nasıl bütünleştirildiğini ve bu entegrasyonun hangi pedagoji ilkeleriyle örtüştüğünü anlamlandırmak açısından önemlidir.

P4C oturumlarında pedagojik esneklik, teknik çeşitlilik ve düşünmeye dayalı yaklaşımlar eleştirel öğrenmeyi derinleştirmede kritik rol oynamaktadır. Katılımcılar, “kavram keki” tekniğiyle öğrencilerin kavramları katmanlı düşünmelerine; “öğrenme çukuru” ile zorlayıcı bilişsel durumlar içinde derin düşünmeye yönelmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca drama, metafor, istasyon çalışmaları, bilinç koridoru gibi yöntemler, çocukların eleştirel, yansıtıcı ve işbirlikçi düşünme süreçlerini güçlendirmek için etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. “Kavram keki” ve “öğrenme çukuru” teknikleri, Lipman (2003)’ın önerdiği eleştirel, yaratıcı ve duyarlı (critical, creative, caring) düşünme becerilerini besleyen yapılandırılmış yöntemlerdir. Drama ve oyun temelli etkinliklerin soyut düşünmeyi somutlaştırmada etkili olduğu; bu kapsamda kullanılan tekniklerin P4C’yi yalnızca teknik bir model olmaktan çıkarıp, esneklik ve felsefi tutum gerektiren dinamik bir düşünme kültürüne dönüştürdüğü görülmektedir (Boyras, 2021; Fisher, 2001; Lipman, 2003) .

Katılımcı görüşlerinde düşünme becerilerinden yaratıcı, eleştirel, reflektif (yansıtıcı), metabilışsel, işbirlikçi, analogik, argümantatif ve özenli düşünme biçimlerinin geliştiğı vurgulanmıştır. Bu durum, çocukların fikir üretme, gerekçelendirme, başkasının perspektifinden düşünebilme, düşüncelerini yapılandırma ve kendi düşünme süreçlerini izleyebilme (metabilış) gibi derinlemesine bilişsel süreçleri deneyimlediklerini göstermektedir. Lipman (2003), P4C'nin temel amacını eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi teşvik eden bir topluluk oluşturmak olarak tanımlarken; Fisher (2008), bu yaklaşımın çocukların düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etmelerini ve analogiler kurarak soyut düşünme becerisi kazanmalarını mümkün kıldığını vurgular. Trickey ve Topping (2004) ise P4C’nin çocuklarda hem bilişsel hem de sosyal gelişimi desteklediğini, metabilışsel farkındalığı artırdığını göstermiştir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir. Akkocaoğlu Çayır (2021) ve Boyraz (2019), P4C'nin çocuklarda yansıtıcı düşünme, empati, eleştirel analiz ve düşünsel derinlik kazandırma yönünde önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı ifadeleriyle de uyumlu olarak, bu bulgular P4C’nin çok katmanlı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir.

Araştırma verileri, P4C uygulamalarında içerik ve uyaran belirleme sürecinin öğretmen inisiyatifi, öğrenci profili ve toplumsal bağlam arasında kurulan dikkatli bir denge ile

şekillendiğini göstermektedir. Katılımcılar, içerik seçiminde çocukların yaşantılarına, sınıf dinamiklerine ve gelişimsel düzeylerine odaklandıklarını belirtmiştir. Özellikle mitolojik öyküler, değer temelli anlatılar ve sanatsal uyarılar hem çocukların ilgisini çekmekte hem de düşünsel derinliği desteklemektedir. Ancak içeriklerin aşırı kavramsallaştırılması ya da gündelik olaylara indirgenmesi durumunda tartışmaların felsefi niteliğinin zayıflayabileceği de gözlemlenmiştir. Uyarı seçiminde ise çocuk kitapları, hikâyeler, görseller, kısa filmler ve şiir gibi farklı türler kullanılmış; bazı öğretmenler anlatıcı olarak kendi seslerini ve deneyimlerini de sürece dâhil etmiştir. Bununla birlikte, ölüm, din, cinsiyet ve siyaset gibi toplumsal düzeyde hassasiyet içeren temaların sınıf içinde felsefi olarak ele alınmasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar bu temalardan özellikle dezavantajlı gruplarla çalışırken uzak durma eğilimindeyken, bazıları bunları felsefi sorgulama için fırsat olarak değerlendirmiştir. Bu durumun çocuklar için teröpatik ve meditatif etkisi olduğunu, toplum içerisinde duyguları ifade etmede bir araç olarak kullanılabilceği, yalnızlık hissini ortadan kaldırdığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi, okul kültürü ve aile beklentileri gibi değişkenlerle ilişkilidir. Nitekim Akkoçaoğlu Çayır (2023), tabu temalara yaklaşımın yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda sosyokültürel kodlarla belirlendiğini, bu nedenle öğretmenlerin felsefi çerçevede dahi otosansür uygulayabildiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Haynes ve Murriss (2012), tabu temaların çocukların varoluşsal sorularını bastırmak yerine, güvenli ve etik tartışma zeminlerinde işlenmesi gerektiğini savunmuştur. Vansieleghe ve Kennedy (2011), bu tür temaların çocukların düşünsel gelişimi için dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu belirtirken; Worley (2019), P4C'nin tartışma etiğine dayalı yapısının bu karmaşık temaları çalışmak için elverişli bir alan sunduğunu ifade etmektedir. Bu temaların ele alınış biçimi, pedagojik güvenlik ve tartışma etiği ile desteklenmediğinde çocuklar üzerinde duygusal yük oluşturabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Zulkifli ve Hashim (2020), öğrencilerin yaşam dünyasıyla ilişkili anlatıların eleştirel düşünmeyi tetiklediğini ve felsefi sorgulama becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Daniel ve Auriac (2011), çocuklara sunulan içeriğin hem bilişsel hem de sosyal gelişimi desteklemesi gerektiğini vurgular. Kefeli vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada, P4C oturumlarına katılan ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme puanlarında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Akbayır ve Tedikçi (2022) nin, felsefe eğitiminin matematik başarısına etkisini inceledikleri çalışmada P4C'nin yalnızca bilişsel değil,

akademik başarıya da katkı sağlayabileceğini göstermesi bakımından bu tez bulgularını hem teorik hem de pratik düzlemde destekleyen niteliktedir.

Katılımcı öğretmenler, özellikle çocukların başkalarının düşüncelerini dinleme, farklı bakış açılarını anlama ve sınıf içi tartışmalarda empati kurma gibi davranışlarında belirgin değişimler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, P4C'nin temel bileşenlerinden biri olan özenli düşünmenin sınıf içi etkileşimlerde aktif biçimde geliştiğini göstermektedir. Nitekim Asgari vd. (2023) de bu süreci şu şekilde ifade etmektedir: “*P4C, demokratik diyalogun yanı sıra eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır; bu düşünme biçimlerinden özellikle özenli olanı, öğrencilerin empati ve bakış açısı geliştirme gibi sosyal-duygusal yeterlikleriyle ilişkilendirilmektedir*”. Bu çerçevede, P4C uygulamalarının bilişsel becerilerin ötesine geçerek öğrencilerin ahlaki duyarlılıklarını, topluluk içinde sorumluluk alma becerilerini ve saygılı iletişim alışkanlıklarını da pekiştirdiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde yalnızca bilgi aktaran bir yöntem değil, çok yönlü bir düşünsel gelişim alanı sunduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, P4C oturumlarında öğrencilerin yalnızca dışsal bilgiyi edinmediklerini; aynı zamanda bu bilgiye kendi düşünme yollarıyla ulaşmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendi cümleleriyle fikir üretmesi, varoluşlarına dair sorular sorması, kendini araması, hayatı anlamlandırması, düşüncelerini ifade etme cesareti kazanması ve farklı bakış açılarını değerlendirebilme becerisi geliştirmesi, P4C'nin bilişsel olduğu kadar duygusal ve etik bir dönüşüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dönüşümün, empati kurabilme, iş birliğine açık olma ve sosyal farkındalık geliştirme gibi üst düzey sosyal-duygusal yeterlikleri de kapsadığı vurgulanmıştır (Boyras, 2021; Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Kefeli vd., 2021). Ayrıca, katılımcı öğretmenler sürecin öğrencilerin benlik gelişimi, düşünce özgürlüğü ve eleştirel duruş kazanımı açısından da anlamlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, P4C'nin öğrenme ortamını yalnızca bilgi merkezli olmaktan çıkarıp, öğrencinin kendini tanıdığı, başkalarıyla anlamlı bağ kurduğu ve toplumsal meselelere dair düşünsel derinlik geliştirdiği bir alan hâline getirdiğini göstermektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2019; Murris, 2016).

Öğretmenlerin, öğrenme sürecini yönetme konusunda benimsediği stratejiler de bu bağlamda dikkat çekmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler tartışma ortamını yönlendirmek için açık uçlu sorular kullanmakta, tartışma kurallarını birlikte belirlemekte

ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir alan oluşturmaya çalışmaktadır. Malboeuf-Hurtubise vd. (2021), öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolünü benimsediklerinde öğrencilerin felsefi diyaloga daha aktif katıldıklarını ve bu yolla sürece olan bağlılıklarının arttığını belirtmektedir. Bu bulgular, katılımcı öğretmenlerin "kendini geri çekmek" ve "sorudan beslenmek" gibi stratejilerle tartışma alanını öğrencilere açma eğilimiyle birebir örtüşmektedir.

Tezimiz, güncel araştırmalardan biri olan Boyraz'ın (2024) çalışmasıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Boyraz (2024), Türkiye'de ilkokul öğretim programlarının P4C yaklaşımıyla yeniden yapılandırılmasının olanak ve sınırlılıklarını ele almış; özellikle müfredat uyumu, öğretmen yeterlikleri ve materyal ihtiyacı üzerinde durmuştur. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, P4C etkinliklerinin Hayat Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi disiplinlerle doğrudan ilişkilendirildiği; ancak bu entegrasyonun öğretim programlarında doğrudan yer bulmaması nedeniyle öğretmenlerin inisiyatifine bağlı olarak geliştiği görülmüştür. Bu bulgu, Boyraz'ın mevcut öğretim programlarının P4C'nin amaç ve kazanımlarıyla "örtüşen ancak uygulamada bağlamsal destek gerektiren" bir yapıya sahip olduğunu vurgulayan bulgularıyla birebir örtüşmektedir.

P4C uygulamalarının müfredata entegrasyonu, bir başka tartışma başlığını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, P4C'nin disiplinler arası bir yaklaşımla mevcut ders içeriklerine entegre edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu eğilim, Lipman (2003)'in felsefenin "diğer derslerin içerisine dağılarak verilmesi" fikriyle uyum içindedir. Öte yandan, Avcı (2023) ve Öcal ve Aybek (2023)'in önerileri arasında P4C'nin tüm kademelerde müfredata ders olarak eklenmesi gerektiği yönündeki ifade, bu tezin bulgularıyla tam olarak örtüşmemektedir. Çünkü katılımcı öğretmenler P4C'nin disiplinler arası ve esnek yapısının korunduğu, ders-dışı ya da dersle bütünleşmiş uygulamaların daha etkili olacağı görüşünü dile getirmiştir. Bu durum, yaklaşımın okul pratiğinde nasıl yapılandırılması gerektiğine dair farklı görüşlerin varlığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Wahab vd., (2022) , P4C'nin özellikle sosyal bilgiler ve ahlak eğitimi alanlarında kullanıldığında etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, felsefi tartışma aracılığıyla değer eğitimini daha çağdaş bir zemine oturtabildiklerini ifade etmiştir.

Ayrıca, P4C uygulamalarında içeriklerin yaşa uygun ve gelişimsel düzeyle uyumlu şekilde seçilmesi, öğrenme- öğretme sürecinin etkililiğini artırmaktadır. Karadağ vd., (2017), okul öncesi düzeyde yürütülen P4C uygulamalarının düşünme becerilerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koyarken, Nikolidaki (2023) ise çocukların kendi

sorularını ortaya koyabildikleri ortamlarda felsefi diyaloga katılımlarının arttığını vurgular. Öcal ve Aybek (2023) de çocukların P4C uygulamaları ile erken yaşta tanışmasının önemini vurgulamakta ve üst düzey düşünme ve soru sorma becerilerini geliştirebilmek için öğretim programlarında ders olarak verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin kullandığı süreç yönetimi teknikleri, öğrencilerin hem düşünsel hem de duygusal gelişimini desteklemektedir.

Öte yandan, sınıf içi zaman yönetimi, ölçme-değerlendirme baskısı ve müfredat yoğunluğu gibi yapısal faktörler, bazı öğretmenlerin P4C'yi tam anlamıyla uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Zappalà ve Smyth (2021), hesap verebilirlik rejimlerinin öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını benimsemelerini sınırlandırdığını belirtirken; bu durum, araştırmada da vurgulanan "etkinlikleri zamana sığdırma" çabalarıyla çakışmaktadır.

Tüm bu bulgular bir araya getirildiğinde, P4C'nin öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesi, hem öğretmenin pedagojik tutumunu hem de sınıf içi etkileşimi dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, bilgi aktarmaya dayalı geleneksel öğretimden, anlam üretmeye ve katılıma dayalı bir öğrenme ortamına geçişi simgelemektedir. Aşağıda bu bulgulara ilişkin sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur:

Sonuçlar:

1. P4C uygulamaları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları yöntemleri çeşitlendirmiş ve pedagojik yaklaşımlarını dönüştürmüştür.
2. P4C uygulamalarında kullanılan yaratıcı ve yapılandırılmış teknikler, çocukların derinlemesine düşüncelerini, kavramsal farkındalıklarını artırmalarını ve felsefi tartışmalara aktif katılımlarını desteklemektedir.
3. P4C'nin etkili biçimde uygulanabilmesi için içeriklerin öğrencilerin gelişim düzeyine, yaş özelliklerine ve toplumsal bağlamlarına uygun seçilmesi gerekmektedir.
4. İçerik ve uyaran seçiminde olduğu gibi, tabu temaların da pedagojik sorumluluk ve kültürel duyarlılıkla, güvenli ve anlamlı biçimlerde ele alınması, P4C'nin felsefi derinliğini ve dönüştürücü etkisini güçlendirmektedir.
5. P4C uygulamalarının öğrencilere çok boyutlu bir düşünme süreci sunduğu; öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı (reflektif), metabilişsel, argümantatif ve

işbirlikçi düşünme becerilerini geliştirerek, onları hem bireysel farkındalığı yüksek hem de toplumsal etkileşime açık bireyler hâline getirdiği belirtilmiştir.

6. Öğretmenlerin açık uçlu sorularla yönlendirdiği tartışmalar, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirme, sorular üretme ve karşı argüman geliştirme becerilerini artırmıştır.
7. P4C'nin amacı yalnızca düşünmeyi öğretmek değil; bireyin kendini ve çevresini anlamlandırmasına, etik duyarlılık geliştirmesine ve özgürce düşünen bir topluluğun parçası olmasına zemin hazırlayan bütünsel bir öğrenme süreci sunmaktır.
8. P4C uygulamalarının mevcut derslerle bütünleştirilmesi, disiplinler arası bir yaklaşımı teşvik etmiştir.
9. Standart testler, ölçme-değerlendirme baskısı ve yoğun müfredat, öğretmenlerin P4C etkinliklerini zamana yaymalarını ve derinleştirmelerini zorlaştırmaktadır.
10. Öğrenci katılımı, içerik ve yöntem seçiminde belirleyici bir rol oynamaktadır.
11. P4C'nin öğrenme ortamlarına dâhil edilmesiyle birlikte, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumlarında da dönüşüm gözlemlenmiştir.

6. ÖNERİLER

6.1. Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler

P4c sürekliliği tüm eğitim kademelerine yayılabilir.

- P4C yalnızca dönemsel etkinlik değil, okul öncesinden üniversiteye kadar her kademedede uygulanabilecek bir düşünme kültürü sağlanabilir.
- Oturumlar yıl boyu düzenli ve planlı şekilde yürütülebilir.

İçerikler yaşa, düzeye ve kültürel bağlama uygun seçilebilir.

- Kullanılan hikâye, görsel, kısa film vb. materyaller öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olabilir. Bu konuda küçük yaş grubunda oyun ve drama tekniklerinden yararlanılabilir.
- Kültürel çeşitliliği yansıtan ve öğrencilerin yaşantılarıyla bağ kurabilecekleri uyaranlar tercih edilebilir.
- Öğrencilerin merak ve sorgulamasını destekleyen; yerel anlatılar, mitolojik hikâyeler ve kültürel olarak anlamlı uyaranların kullanılması, içeriğe bağ kurmalarını ve derinleşmelerini kolaylaştırabilir.
- Tabu temalar da içerik ve uyaranlar gibi pedagojik sorumluluk ve kültürel duyarlılıkla ele alınabilir.

Tartışma ortamı demokratik ve katılımcı olabilir.

- Sınıfta düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği, hata yapmaktan çekinilmeyen, saygılı bir tartışma kültürü oluşturulabilir.
- Sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenerek aidiyet hissi güçlendirilebilir.

Düşünme süreci görselleştirilip ve somutlaştırılabilir.

- P4C oturumlarında drama, oyun ve teknikler pedagojik amaçlar doğrultusunda değerlendirilebilir ve çocukların düşünsel katılımını destekleyecek şekilde esnek biçimde kullanması yararlı olabilir.
- P4C oturumlarında çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış sorulara, yansıtıcı etkinliklere ve etkileşimli tartışmalara düzenli biçimde yer verilebilir.

6.2. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişime Yönelik Öneriler

P4c, öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilebilir.

- Eğitim fakültelerinde P4C'ye yönelik hem kuramsal hem de uygulamalı dersler sunulmalıdır.
- Uygulayıcıların yalnızca yöntemi değil, felsefi arka planı da tanınması sağlanmalıdır. Uygulamalar sırasında soru sorma ve derinleşmede tecrübe edinilecek ortamlar sağlanabilir.

Hizmet içi eğitim ve atölye çalışmaları yaygınlaştırılabilir.

- Görevdeki öğretmenlere yönelik olarak, kolaylaştırıcılık, açık uçlu soru sorma, tartışma yönetimi gibi konularda resmi atölye çalışmaları düzenlenebilir. Bu çalışmalar sayesinde öğretmenlerin süreci yalnızca yöntemsel değil, felsefi ve pedagojik açıdan da bütünlüklü şekilde kavramaları desteklenebilir.
- P4C’de sınıf öğretmenlerine sınıf içi pratiğine dönük örnek oturumlar ve rehberlik sağlanabilir.

Öğretmenlere yönelik paylaşım ve destek ağları kurulabilir.

- Uygulayıcı öğretmenler deneyimlerini paylaşabileceği dijital platformlarda bir araya gelmelidir.
- Bu sayede yalnızlaşma azaltılır, uygulama motivasyonu ve mesleki gelişim desteklenir.

6.3. Eğitim Politikaları ve Kurumsal Yapıya Yönelik Öneriler

P4c tüm derslere uygulanabilecek esnek bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

- Sadece sözel derslerde değil; Fen, Matematik, Görsel Sanatlar gibi alanlarda da düşünme temelli P4C uygulamalarına yer verilebilir.
- Ders kitaplarında felsefi sorgulamayı teşvik eden sorular ve etkinlikler yer alabilir.

Uygulama rehberleri geliştirilmeli ve müfredata entegre edilebilir.

- P4C için derslere uyarlanmış, MEB kazanımlarıyla uyumlu rehber dokümanlar hazırlanmalıdır.
- Bu sayede öğretmenlerin “zaman bulamama” ve “uygulama yeri bulamama” sorunları azaltılabilir.

- P4C uygulamalarının edebi metin incelemeye dönme riskine yönelik önlemler alınabilir, eğitimlerde bu konuya öncelik verilebilir.

Ölçme-değerlendirme yöntemleri geliştirilebilir.

- Öğrencilerin düşünme sürecini ortaya koyan gözlem formları, öz değerlendirme araçları ve tartışma analizleri gibi araçlar geliştirilebilir.
- P4C'nin etkileri nicel değil, nitel yollarla değerlendirilebilmelidir.

Kültürel ve toplumsal duyarlılığı gözetken yaklaşımlar teşvik edilebilir.

- Yerel hikâyeler, halk masalları ve yaşanmışlıklar P4C içeriklerine entegre edilerek öğrencilerin bağ kurma becerileri güçlendirilebilir. Kültürümüze ilişkin farkındalık oluşturulabilir.
- Toplumsal farklılıklara ve kapsayıcılığa duyarlı uygulama örnekleri yaygınlaştırılabilir.

Yapılan bu araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda EK 4'te yer alan bir ders planıörneği sunulmuştur. Bu plan P4C uygulamalarında rehber olabilir ve bu şekilde derslere entegre edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, K., & Tedikçi, S. K. (2022). *Felsefe eğitiminin matematik başarısına etkisi. Education Quarterly Reviews*, 5(2), 192–207.
- Akdemir, S., & Şaban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe-temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Journal of Qualitative Research in Education (JOQRE)*, 8(2), 1–31. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.2m>
- Akkaya, G. (2016). *Rol model içerikli animasyonların üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk alma davranışları ve öğrenmelerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akkoçaoğlu Çayır, N. (2015a). *Çocuklarla felsefe ve eğitim*. Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for children in teacher education: Effects, difficulties and recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 173–180.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Sorunlar ve Çözümler. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 302–351. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1344914>
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2023). Öğretmenlerin Çocuklarla Felsefi Tartışmalarda Tabu Kavramlara İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (35). <https://doi.org/10.14689/enad.35.1677>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemde analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Alkın Şahin, S., & Tunca, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 389–403.
- Alt, K. (2019). Philosophising with young children as a language-promoting principle. *Childhood ve Philosophy*, 1–20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42556>
- Alver, B. (2005). *Karar Verme Süreci ve Öğrenci Kararları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Alzahrani, A., & Almutairi, N. (2023). Philosophy for children in Saudi Arabia and its impact on non-cognitive skills. *Childhood ve Philosophy*. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.75190>
- Aristotle. (2014). *Nicomachean Ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge University Press.
- Asgari, M., Whitehead, J., Schonert-Reichl, K. A., & Weber, B. (2023). *The impact of Philosophy for Children (P4C) on middle school students' empathy, perspective-taking, and autonomy: Preliminary outcomes*. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 43(1), 26–44.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., & Öncü, E. (2021). “P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler” eTwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 214–228. <https://doi.org/10.46442/intjcss.929211>
- Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşleri. *Educational Academic Research*, 48, 1–13.

- Aydın, Y. (2023). İlkokul öğretim programlarının hayal gücü eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 162–169. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1395089>
- Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of philosophy for children (P4C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532>
- Bardakcı, M., Doğan, S., Bektaş, M., & Dönmez Usta, N. (2018). *Eğitimde değişim ve gelecek: 21. yüzyıl becerileri ve eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık. (Erişim bağlantısı: <https://depo.pegem.net/egitimvedegisimkitabi.pdf>)
- Barrow, W. (2015). “I think she’s learnt how to sort of let the class speak”: Children’s perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.03.003>
- Benson, H. H. (2000). *Socratic Wisdom*. Oxford University Press.
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Practical approaches. *Phi Delta Kappan*, 65(9), 556-560.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305–319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>
- Bircan Kaya, N. (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Bochenski, J. M. (2008). *Çağdaş düşünme yöntemleri* (T. Kabadayı ve M. Irmak, Çev.). Bilgesu Yayınları.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gamzeenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklar İçin Felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 145–173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklar için felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Boyraz, C., & Türkcan, B. (2021). Development of a primary school teacher on philosophy with children: An action research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 491–510. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.207>
- Boyraz, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 127–144. <https://doi.org/10.32433/eje.1152712>
- Boyraz, C. (2023). *Çocuklar için felsefe – Öğretmen kılavuzu*. Sadık Uygun Yayınları.
- Boyraz, C. (2024). Türkiye’de ilköğretim programlarını çocuklar için felsefe bağlamında yeniden düşünmek. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 280–294. <https://doi.org/10.69643/kaped.1520686>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brickhouse, T. C., & Smith, N. D. (1994). *Plato's Socrates*. Oxford University Press.
- Budak Durmuş, F. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe konusunda Türkiye’de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Campbell, C., Missiuna, C., Dix, L., & Whalen, S. (2023). Partnering for change: Collaborating to transform occupational therapy services that support inclusive education. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275920>

- Can, E. (2022). Can “Philosophy for Children” Practices Be Done in Primary Schools? A Qualitative Research on Teachers in Primary Schools. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(Special Issue), 1099–1110.
- Candemir, B., Tunç, Y., Açar, D., & Sağlam, M. (2022). Alternatif eğitim yaklaşımlarında değerler eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 951–966. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1103296>
- Canuto, A. (2018). Developing children’s reasoning and inquiry, concept analysis, and meaning-making skills through the community of inquiry. *Childhood ve Philosophy*, 14(30), 427–452. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.28144>
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072–1083. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.709341>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı, çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Nitel sorgulama ve araştırma tasarımı: Beş yaklaşımdan birini seçmek* (4. baskı). SAGE Publications.
- Costa, A. L. (2001). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: ASCD.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* [Doktora tezi, Ankara].
- Çelik, H., Başer Baykal, N., & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379–406.
- Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H., & Malkoç, P. (2022). Evaluation of the conceptual framework of philosophy for children. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 896–906. <https://doi.org/10.29228/joshas.63585>
- Daniel, M., & 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>
- Değirmenci Toraman, K., & Kılıç, F. (2024). Türkiye’deki çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2008–2024). *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 94–117.
- Direk, N. (2016). *Çocuklarla Felsefe*. PanYayıncılık
- D’Olimpio, L. (2016). Book review – *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers*. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1). <https://doi.org/10.21913/jps.v3i1.1302>
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2018). Effect of undergraduate education on the educational philosophies of prospective teachers: A longitudinal study. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 1–22. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.001>
- Droit, R. P. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe sohbetleri*. Say Yayınları.

- Education Endowment Foundation. (2021). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*.
https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/documents/projects/Philosophy_for_Children_report_-_final_-_pdf.pdf?v=1630926369
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Erdoğan, N. (2022). Erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 4(1), 45–56.
- Erişti, B., & Kuzu, A. (2020). *Eğitim araştırmalarında paradigma tartışmaları ve yorumlayıcı yaklaşım*. In S. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 55–76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenolojik desen. In A. Saban & A. F. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (pp. 51–84). Anı Yayıncılık.
- Eslit, E. (2023). *Philosophical horizons: Navigating the frontiers of 21st century arts and sciences education*. <https://doi.org/10.20944/preprints202307.1368.v1>
- Fields, B., & Asbury, K. (2024). How do primary school children view learning and behaviour problems and to what extent can a brief Philosophy for Children (P4C) intervention change their feelings, behaviour or thoughts? *PsyArXiv Preprints*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/sf37a>
- Flick, U. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. S. B. Sarı). Değişim Yayınları.
- Fisher, R. (2001). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. Continuum.
- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury Publishing.
- Forman, J., & Selly, P. (2001). *Decision-Making Skills for Youth*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Ghaedi, Y., Mahdian, M., & Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547–551.
<https://doi.org/10.12691/education-3-5-2>
- Gillett-Swan, J. (2017). ‘You can't have well-being if you're dead...or can you?’ Children's realistic and logical approach to discussing life, death and wellbeing. *Children ve Society*, 31(6), 497–509. <https://doi.org/10.1111/chso.12221>
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2016). Can ‘Philosophy for Children’ improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Golding, C. (2007). *Pragmatism, constructivism and Socratic objectivity: The pragmatist roots of P4C*. Philosophy of Education Society of Australasia Conference.
<https://pesa.org.au/images/papers/2007-papers/golding2007.pdf>
- Gregory, M. (2011). *Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue*. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>
- Gregory, M., Haynes, J., & Murreis, K. (Eds.). (2017). *The Routledge international handbook of philosophy for children*. Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Etkili değerlendirme: Duyarlı ve doğalcı yaklaşımlarla değerlendirme sonuçlarının kullanılışının artırılması*. Jossey-Bass.

- Günhan Altıparmak, İ. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe’de merakın rolü ve önemi* [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi].
- Haas, H. J. (1976). Piagetyen çerçevede “Çocuklar için felsefe” değeri. *Metafelsefe*, 7(1), 70–75.
- Hançerlioğlu, O. (2006). *Felsefe sözlüğü* (12. basım). Remzi Kitabevi.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Taylor ve Francis Group.
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom* (2nd ed.). Routledge
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Işıklar, S., & Abalı-Öztürk, Y. (2022). The effect of Philosophy for Children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130–142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>
- Jackson, E. T. (1989). *A guide for teachers*. <http://www.p4chawaii.org/wpcontent/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>
- Kabil, G., & Kutluca, A. Y. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 39–58. <https://doi.org/10.12984/egged.1090180>
- Karadağ, F., Demirtaş, V., & Toprak-Yıldız, T. (2017). Development of critical thinking scale through philosophical inquiry for children 5–6 years old. *International Online Journal of Educational Sciences*. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.010>
- Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklar İçin Felsefe öğretim programı’nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19–40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karamad, J., Fallah, V., & Salimi, L. (2020). Develop a narrative philosophy education program and evaluate its effectiveness. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 3(2), 96–109. <https://doi.org/10.52547/ijes.3.2.96>
- Kaytancı, F. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin çocuklarla felsefe eğitimi etkinliklerine ve kök değerlere yönelik deneyimlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].
- Kefeli, İ., Üçüncü, D., & Yaman, Z. (2021). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerle “Çocuklar için felsefi etkinlik” uygulaması: Nitel bir çalışma örneği. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 51–65. <https://doi.org/10.52797/tujped.850057>
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy*, 30(4), 338–359.
- Kennedy, D. (2004). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744–765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x>
- Kilby, B. (2025). *Philosophy for/with Children: A Meta-Analysis*. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 12(1), 26–38. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.1.703>
- Kneeland, H. (2001). Problem çözme stratejileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 23–37. (Orijinali: 1998).

- Koyuncu, E. D. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin Çocuklar İçin Felsefe hakkındaki görüşlerinin Çocuklar İçin Felsefe deneyimi yoluyla incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Kulkul, Y. (2022). *İlkokul üçüncü sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi].
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
- Lafcı-Tor. (2023). Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarının İncelenmesi. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1347085>
- Lam, C.-M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/138036>
- Leng, L. (2020). The role of philosophical inquiry in helping students engage in learning. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00449>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lipman, M. (1974). *Philosophy for children: A handbook for teachers*. Princeton University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511840272>
- Lipman, M. (2008). A life teaching thinking. *Science for the Gifted. School Science and Mathematics*, 89(3), 244–250.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2023). *Felsefe sınıfta* (Çev. M. Kerem). Usturlab Yayıncılık.
- Lyle, S., & Thomas-Williams, J. (2012). Dialogic practice in primary schools: How primary head teachers plan to embed Philosophy for Children into the whole school. *Educational Studies*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.540824>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrançois, D., Mageau, G., Taylor, G., Éthier, M., Gagnon, M., ... & DiTomaso, C. (2020). Impact of a combined philosophy and mindfulness intervention on positive and negative indicators of mental health among pre-kindergarten children: Results from a pilot and feasibility study. *Frontiers in Psychiatry*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.510320>
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Harvard University Press.
- McCall, C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. Routledge.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi değiştirme: İlk ve orta sınıflarda sorgulama* (K. Gamzeenç ve N. P. Boyacı, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2013). *İlköğretim Programları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://vizyon2023.meb.gov.tr/>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğrenci profili ve beceriler*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogrenci-profil>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). *Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Michalik, K. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion – Uncertainty as a challenge and opportunity. *Childhood ve Philosophy*, 1–20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42675>
- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546–567. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Children*. Routledge.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261–279. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172>
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). Yayınodası Yayıncılık.
- Nikolidaki, S. (2023). Listening philosophically: Developing an ear for emergent philosophising. *Journal of Philosophy in Schools*, 10(2). <https://doi.org/10.46707/jps.v10i2.195>
- Opak, B. (2022). *Düşünme becerileri ve Çocuklar İçin Felsefe (P4C) temelli öğretmen eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ve öğretim pedagojileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2020). In philosophical conversation with: New and beginning teachers. In *Philosophy and community*. <https://doi.org/10.5040/9781350073432.0018>
- Öcal, N. K., & Aybek, B. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitiminde yaşadıkları sorunlar. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 257–301. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1354004>
- Özatalay, B. (2007). Yaratıcı düşünme eğitimi üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 55–62.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49–61. <https://doi.org/10.32960/uead.696440>
- Parkin, N. (2021). Offering philosophy to secondary school students in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57(1), 87–101. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00212-5>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma yayın yılı: 2002)
- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K., & Krelau, L. (1990). *Critical Thinking Handbook*. Sonoma State University.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking.

- Pauzi, P. (2024). Critical thinking in learning perspectives on educational philosophy. *El-Ghiroh*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.37092/el-ghiroh.v22i1.699>
- Piaget, P. (1933). Çocuk felsefeleri. C. Murchison (Ed.), *Bir el kitabında çocuk psikolojisi* (ss. 534–547). Clark University Press.
- Picus, L. O., Sachse, C., & Smith, C. (1983). Problem solving skills in childhood. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 201–212.
- Plato. (1992). *Republic* (G. M. A. Grube, Trans.; C. D. C. Reeve, Rev. ed.). Hackett Publishing.
- Polat. (2023). Lewis Carroll'ın “Alice Harikalar Diyarında” Eserinin P4C Çalışmaları Bağlamında Kullanım Olanının Değerlendirilmesi. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1343655>
- Polya, G. (1957). *How to Solve It*. Princeton University Press.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8–13. <https://doi.org/10.1177/003172171209400203>
- SAPER. (2020). *What is P4C?* Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education. <https://www.sapere.org.uk/about-us/what-is-p4c/>
- Shah, S. (2008). Leading multi-ethnic schools: Adjustments in concepts and practices for engaging with diversity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 523–536. <https://doi.org/10.1080/01425690802263684>
- Shahini, G., & Nouri, Z. (2019). Investigating students' philosophic-mindedness through their producing philosophical questions: Hindering and facilitating factors. *IIUM Journal of Educational Studies*, 6(1), 18–37. <https://doi.org/10.31436/ijes.v6i1.219>
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. (2017). Can programmes like philosophy for children help schools to look beyond academic attainment?. *Educational Review*, 71(2), 146–165. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>
- Singal, Y. (2024). Implications of philosophical thinking on the practice of inclusive education in a social context. *Edunity Kajian Ilmu Sosial dan Pendidikan*, 3(3), 231–238. <https://doi.org/10.57096/edunity.v3i3.231>
- Smith, R. (2011). The play of Socratic dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 221–233.
- Sönmez, V., & Demirel, Ö. (2021). *Eğitim Programları ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Daha iyi düşünme için öğretim: Sınıf sorgulama topluluğu*. Melbourne: ACER.
- Taggart, G. L., Glaser, J. E., & Bond, N. (2005). *Thinking and learning through inquiry*. Corwin Press.
- Taşdelen, V. (2017). Çocuk Kültürü Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe. *Çocuk Ve Medeniyet*, 2(4), 7-18.
- Tekkalan, O. (2023). Çocuklarda eleştirel düşünme becerisi gelişiminde felsefe temelli eğitim yönteminin önemi: Konya örneği. *Premium E-Journal of Social Science*. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4384>
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* (ss. 77–94). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Tepe, S. (2015). Çocuklarla felsefe öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(207), 79–88.

- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 787–796. <https://doi.org/10.1348/000709907X193032>
- Tozduman Yaralı, K. (2023). Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde verilen çocuklarla felsefe derslerine yönelik bir inceleme. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (35), 287–310. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1296496>
- Tunç, A. İ. (2017). Çocuklar İçin Felsefe. *Çocuk Ve Medeniyet*, 2(4), 71-90.
- Tunçel, G. (2023). Integrating philosophy with children into the social studies courses. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 156–180. <https://doi.org/10.53047/josse.1372384>
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. dergipark.org.tr+8ouci.dntb.gov.ua+8enadonline.com+8
- Ulubey, Ö., & Alpaslan, M. M. (2022). Examination of the relationship between educational philosophy, critical thinking, classroom engagement and academic achievement. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(3), 462–479. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N3.05
- UNESCO. (2007). *Philosophy: A school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Guidance on Global Citizenship Education: Topics and learning objectives* (2nd ed.). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381554>
- Ulubey, Ö., & Alpaslan, M. M. (2022). Examination of the relationship between educational philosophy, critical thinking, classroom engagement and academic achievement. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(3), 462–479. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N3.05
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171–182.
- Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'Philosophy for Children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* [Doctoral thesis, University of Durham].
- Vygotsky, L. (1985). *Thought and language* (E. Hanfmann ve G. Vakar, Çev.). MIT Press.
- Walczak, P. (2021). Analysis of the state of research on the effectiveness of the philosophical inquiry method. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(32), 215. <https://doi.org/10.12775/pbe.2021.013>
- Wahab, M., Zulkifli, H., & Razak, K. (2022). Impact of philosophy for children and its challenges: A systematic review. *Children*, 9(11), 1671. <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Wang, L., & Du, X. (2014). Chinese teachers' professional identity and beliefs about the teacher–student relationships in an intercultural context. *Frontiers of Education in China*, 9(3), 429–455. <https://doi.org/10.1007/bf03397030>
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. R veL Education.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>

- Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi: Çocuklarla felsefi düşünme*. Final Kültür Yayınları.
- Yan, S. (2017). *Meta-Analysis of the Effects of Philosophy for Children Program on Students' Cognitive Outcomes* [Electronic thesis, Utah State University]. <https://hdl.handle.net/1969.1/161473>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Başer, D. (2022). Problem çözme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(2), 156–173.
- Yüceer, D., & Keskin, S. (2023). A practical look at the concept of freedom with a philosophy approach for children in early childhood. *Childhood ve Philosophy*, 19, 1–31. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.74047>
- Zappalà, G., & Smyth, C. (2021). Student and teacher outcomes from participating in a philosophy for children program: Volunteer ethics teachers' perspectives. *Journal of Philosophy in Schools*, 8(1), 104. <https://doi.org/10.46707/jps.8ii.137>
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29–45. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>

EKLER

EK 1. Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.11.2023-218525



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Belgesi

Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Oturum Karar Sayıları
03.11.2023	9	2023/194-226

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU başkanlığında 03.11.2023 tarihinde 09:00-12:00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Karar Sayısı: 2023/213

Yüksek Lisans Öğrencisi Asuman DÜNDAR ve Dr. Öğr. Üyesi Mahmut BOZKURT'ın 25 Ekim 2023 tarihli "Çocuklarla Felsefe Uygulayıcılarının Deneyimleri: Bir Öğelbilim Çalışması" başlıklı araştırmalarına ait ekte sunulan belgeler, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiştir.

Araştırmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu araştırmacılara ait olmak üzere ve "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine "Uygun" olduğunun kabulüne, sonucun sorumlu araştırmacı Yüksek Lisans Öğrencisi Asuman DÜNDAR'a bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

Ek:

- 1- Etik Kurul Başvurusu (6 Sayfa)
- 2- Aydınlatılmış Onam Formu (1 Sayfa)
- 3- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (1 Sayfa)

Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. Ahmet MOR
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Aydın ÜNAL
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Fınar KARAMAN
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Bilge BAL ÖZKAPTAN
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN
Kurul Üyesi

Toplantıya Katılamayanlar

Katılmadı
Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Kurul Üyesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :38U5JN2Y8S Pn Kodu :51282

Belge Takip Adresi : <http://turkiye.gov.tr/ubd/uk=3743daD=38U5JN2Y8SdaS=218525>

Adres:Korucuk Mah. Üniversite Cad. 15 Temmuz Yarıbağcı Rektörlük Binası No:21B 57010 Merkez/SINOP
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70
e-Posta:inank@sinop.edu.tr İnternet Adresi:www.inank.sinop.edu.tr
Kep Adresi:sinopuniversitesi@ta01.kep.tr

Raporlar: Mahmut ÇAY
Uzman: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1207



EK 2. Veri Toplama Araçları

İLKOKULDA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE UYGULAYICILARININ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

BÖLÜM 1: KATILIMCI BİLGİLERİ

1. Cinsiyet : Kadın () Erkek ()
2. Uygulama yılınız?
3. Unvanınız nedir?
4. Mezun olduğunuz bölüm?
5. Öğrenim durumu: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()
6. Şu an da uygulama yaptığınız bir grup var mı? Evet() Hayır()
7. Çalıştığınız kurum: Devlet() Özel() Yüksek Öğretim()

BÖLÜM 2: GÖRÜŞME SORULARI

Tema	Görüşme Soruları
1. UYARAN, İÇERİK, FİZİKSEL ORTAM VE GRUBA YÖNELİK DENEYİMLER	1. Uygulama yaparken hangi uyaranlardan yararlanıyorsunuz? (Hikâye, video, şarkı, masal, fotoğraf, resim vb.) 2. Uyaranları neye göre belirliyorsunuz? (Grubun seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına göre) 3. Bir uygulayıcı olarak uygulama ortamı, grubun oturma düzeni, katılımcı sayısı ve özellikleri hakkında görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız? Nasıl olmalı, siz nelere dikkat ettiniz? 4. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında içerik belirleme yöntemlerine ilişkin deneyimleriniz nelerdir? • Soyut kavramlar: özgürlük, sorumluluk, adalet, saygı, iyilik vb. • Tabular: ölüm, cinsellik, din, siyaset vb. Bu konulara yönelik ilkökul öğrencileriyle çalışılmalı mı? Deneyimlerinizi aktarır mısınız?
2. SÜRECE İLİŞKİN DENEYİMLER	1. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında, uygulama yöntemlerine ilişkin deneyimleriniz nelerdir? Siz nasıl bir yöntem izlediniz? 2. Uygulama sırasında size düşen rol ve sorumlulukları etkin kullandığınıza yönelik deneyimleriniz nelerdir? 3. Uygulamanın size kişisel ve mesleki katkıları nelerdir? 4. Çocuklarda sürece ilişkin hangi tutumları gözlemlediniz? 5. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında yaşadığınız sorunlara ilişkin deneyimleriniz nelerdir? • Kolaylaştırıcı olarak rolünüz • Uyarın seçimi • Fiziksel ortam • Sorgulama grubu oluşturma süreci
3. DEĞERLENDİRME	1. Uygulama yaptığınız gruplarda, konuyla ilgili başlangıç ve bitişte öğrencilerin bakış açılarına dair değişim gözlemlediniz mi? Deneyimlerinizle dayanarak paylaşır mısınız? 2. Uygulama öncesinde P4C'nin öğrencilere hangi açılardan katkı sağlayacağını düşünüyordunuz? 3. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının öğrencilerin düşünme becerilerine etkisine dair deneyimleriniz nelerdir? 4. Çocuklar İçin Felsefe yönteminin eğitim programlarında yer almasına yönelik görüşleriniz nelerdir?

EK 3. Araştırmacı Günlüğü Örnekleri

12.12.2024

P4c ile ilgili görüşmemizde katılımcının ağırlıklı olarak sözel derslerde kullanmış. Öğretmenimiz ortaokul 7. sınıfta da uygulama fırsatı bulmuş. Ortaokullarda ilkokul kadar verimli geçmediğinden bahsetti. Sınıfın kalabalık olması p4c süreci olumsuz etkileyen bir durum. P4c tek düze cevaplardan arındırarak sorgulayan, merak eden tartışan öğrenciler yetiştirmek için önemli olduğundan bahsetti.

Uyaran olarak çocuk kitaplarından yararlanmış. Hazır planlar etkinlikler kullanmış. Uygulamaya yönelik 4. sınıflarda yoğun müfredattan dolayı ders süreci içinde sıkıştırarak uygulamış. Dramanın p4c yi tamamladığından, drama ile ilgili eğitim almak istediğinden bahsetti. P4c farklı kültürlerde uygulamaktan bahsetti.

22/02/2025

Şahin hocayla bugün son görüşmemizi yaptık. Uluslararası ilişkiler okumuş fakat yüksek lisansını felsefe alanında yapmış. 97 de sınıf öğretmeni olarak atanmış. Çocukları, çocuklarla çalışmayı çok seviyor. Eğitimci kimliğinde tanınmış ama felsefe yönü ağır basmakta. Diğer iki katılımcımdan farklı olarak yapılan uygulamaların Amerika dan Avrupa dan devşirilmesinden özgün bir tarzımızın olması gerektiğini savunuyor ve bunun için çalışmaları olduğunu iddia ediyor. Sıklıkla uygulanana Lipman Soruşturma topluluğu yönteminin bize uygun olup olmadığı konuda şüpheli yaklaşıyor. Ayrıca P4c uygulamalarına yönelik hikâye kitapları yazıyor. Diğer katılımcılardan farklı olarak, P4c de kullanılan teknik-yöntem ve mekân için konuya uygun olması gerektiğini savunuyor. Bu konuda sabit bir sınıf değil değişken konuya uyumlu bir ortam tarz olması gerektiğini belirtiyor. P4C ye başlama nedeninin en önemlisi çocukların konuşmasını sağlamak. Şahin hocanın sorulara verdiği cevaplar da insanı düşündüren tarzda felsefi yanını hiç bırakmıyor. Diğer katılımcılar gibi felsefenin çocukların hayatında anasınıfından başlayarak üniversiteye kadar olması gerektiğini belirtti.

01.03.2025

Bugün İpek hoca felsefe öğretmenimiz ile görüştüm ona katılımcı bulabilmesi için sorular sorduğumda, bir sınıf öğretmenin felsefe her sınıf öğretmenin felsefe yapmaması gerektiği konusunda bana söylemleri oldu bu çevremde varsa da bu konuda pek bir bilgim yok. Çünkü bana ulaşamazlar dedi çünkü felsefi düşünme yapısına sahip olmayan birinin

sınıfta felsefî düşünme becerilerini yönetebileceğini düşünmüyorum dedi yani ve bu konuda yapılan felsefî çalışmalar yani P4C adı altında yapılan çalışmaların sadece edebi metin incelemekten ileriye gitmediğini iddia etmekte. Ayrıca felsefî düşünmeyi felsefe bilme ile karıştırmamamız gerektiğini söyledi felsefî düşünme felsefe yani herkesin sahip olamayacağı bir şey ama felsefeyi bilgiyi herkese sahip olabilir. Okuyarak ulaşabilir işte eğitim felsefeleri ya da işte bunların herkes bilebilir ama oradaki felsefeyi düşünme tarzı bir uygulayıcı da önemlidir ve bunu herkes sahip olamaz. Bunu da işte kısa eğitimlerle herkesin sahip olamayacağını bunun uzun süreli bir uzun zamanlı bir süreç olduğunu söyledi. Bu konuda eleştirileri var yapılan çalışmalara ve bunu bir artık piyasaya dönüştürüldüğünü kendisini de daha önce eğitim verdiğini ama artık eğitim vermediğini söyledi bu şekilde ben de katılımcı olması için özellikle ilkokul öğrencileri ile uygulama yaptığı için öğretmenimizle de görüşme kararı aldık.

16.03.2025

Nil Hoca ile yaptığımız ikinci görüşme sonrası özellikle sezgi, merak ve hayret gibi felsefî kavramlara verdiği önemi bir kez daha gözlemledim. Çocuklarla yaptığı tartışmalarda, onların duygusal tepkilerini yok saymadan, aksine onlardan felsefî açılımlar üretmeye çalıştığını belirtti. “Küçük bir çocuğun ‘neden her şeyin bir sonu var?’ sorusu, bana Sartre’dan daha çok şey düşündürüyor” ifadesi hâlâ aklımda. Bu cümlesi, onun P4C’ye bakışının ne kadar sahici ve yaşamla iç içe olduğunu gösteriyor. Kavramlara yüklediği anlam, yalnızca bilgi düzeyinde değil; yaşam pratiğinde de karşılık buluyor. Nil Hoca’nın yaklaşımı, felsefî düşünmenin yaşla, bilgiyle değil; yönelme ve duyarlılıkla ilgili olduğunu bana yeniden hatırlattı.

04.04.2025

Görüşme sonrası notlarımı alırken fark ettim ki, Arya Hoca’nın uygulamalarında teori değil, deneyim ön planda. Sokratik diyalog gibi kavramlara doğrudan değinmese de, uygulamalarında bu yöntemin doğasını barındırıyor: Çocukları konuşmaya teşvik ediyor, onları dinliyor, fikirlerine değer veriyor. Ancak aynı zamanda sınıf içindeki otorite dengesini korumaya özen gösterdiğini de hissettim. Bu da sınıf öğretmenliği kimliğinin P4C içinde nasıl konumlandığını sorgulamama neden oldu. Arya Hoca’nın pedagojik yönü güçlü, fakat felsefî altyapı ve kavramsal refleksiyon açısından sınırlı kalabildiğini söylemek mümkün. Yine de çocukların özgüvenini artırma ve düşünce üretimini teşvik etme noktasında oldukça başarılı bir örnek olduğunu düşünüyorum.

20/04/2025

Bugün sınıf öğretmeni olan ve özelde çalışan Tuğba öğretmenim ile görüşme yaptım. Tuğba öğretmenim farklı yerlerden eğitim almış kendince bir uygulama yöntemi belirlemiş ve okul öncesinden başlayıp liseye kadar birçok kademede uygulama yapmış bir öğretmen. 5 yıldır bu alanla ilgileniyor. Sınıf öğretmenlerinin P4c uygulamalarında eksikliklerinden bahsetti. Başladığı yıllarda sınıf öğretmenlerinin daha avantajlı olduğunu düşünmesine rağmen bu düşüncesi yıllar içinde değişmiş felsefi bilgisi ve düşünmenin de bir o kadar önemli olduğunu düşünmüş. Farklı ekollerde verilerin eğitimlerin birbiri ile uyuşmadığını belirtti. Tek bir doğru uygulama var diyemeyeyiz dedi. Tuğba hocamın felsefenin evrensel olduğu ile ilgili düşünceleri dikkatimi çekti. Çünkü felsefeyi ilgilendiren kavramların da evrensel olması aslında her kültürde aynı kavramlar üzerine düşünülmesi felsefenin ya da uygulamanın milletin olmadığı savundu.

14/05/2025

Araştırmamız da veri toplama aşamasında felsefeciler ve sınıf öğretmenlerinin çocuklarla felsefe yöntemine farklı yaklaşıyorlar. Felsefe kökenli olanlar uygulama başından itibaren felsefe yapmaya başlıyor. Felsefi düşünüyor. Bunun için önceden hazırlanmış plan ya da kaynaklara ihtiyaç duymuyor. Fakat sınıf öğretmenleri onları yönlendirecek kaynak ve planlara başvuruyor. Önceden yapılandırılmış sorularla ilerliyor. Planı olduğu gibi uygulamak süreçte zorluklar yaşıyor ya uygulamanın P4C çalışması olup olmadığı konusunda eleştirilere maruz kalmasına neden oluyor. Sınıf öğretmenlerinin didaktik olması ve öğretici olması bazen çocuklarla felsefe çalışmalarını zorlayabiliyor felsefe kökenli olan öğretmenlerimizin eleştirisi bu yönde çocukları yönlendirmek istediklerini belirtiyorlar yani sınıf öğretmenliğim sınıf eğitiminden çıkarıp çocukları daha özgür hissettikleri daha kendilerini rahat ifade edebildikleri bir ortam sunulması gerektiğini ifade ediyorlar

25.05.2025

Bugün görüşme notlarımı gözden geçirirken P4C'nin kültürle olan ilişkisini derinlemesine düşünme ihtiyacı hissettim. Katılımcıların bu konuya yaklaşımı oldukça çeşitlilik gösteriyordu. Şahin Hoca, özellikle Batı merkezli felsefi yaklaşımların Türkiye'deki çocuklar için doğrudan uygulanamayabileceğini vurgularken, bu yöntemin kendi kültürel bağlamımıza uyarlanması gerektiğini savundu. Bu görüş bana son derece

anlamalı geldi. Çünkü bir yöntemin başarılı olabilmesi, yalnızca içeriğine değil, bağlamına da bağlıdır. Ancak bu görüşü tamamen benimsemek de beni biraz tedirgin etti.

Tuğba Hoca'nın "felsefenin milleti olmaz" sözü aklıma takıldı. Gerçekten de adalet, özgürlük, mutluluk gibi kavramlar dünyanın her yerinde çocukların ilgisini çekebilir. Ama bu kavramlara yüklenen anlamlar, yaşanan kültürel çevreye göre değişiyor. Bu noktada, P4C'nin belki de en büyük gücü, evrensel felsefi kavramları yerel deneyimlerle harmanlayabilme potansiyelinde yatıyor. Çocukların kendi kültürel gerçekliklerinden yola çıkarak düşünmeleri, onlara felsefi bir evrensellik kazandırabilir.

Yine de şu çelişki içimi kurcalıyor: Eğer yöntemi tamamen kendi kültürümüze göre biçimlendirirsek, P4C'nin evrensel yapısını bozma riski doğmaz mı? Öte yandan, tamamen ithal bir yapıyla uygulamak da yabancılaşma yaratmaz mı? Belki de çözüm, "kültürel çeviri" gibi bir kavramda yatıyor: Evrensel kavramları, yerel anlam alanlarına tercüme etmek. Böylece çocuklar hem kendi kültürlerini tanır, hem de başkalarının dünyalarına açılır.

Bugün bir kez daha fark ettim ki P4C, yalnızca felsefe yapma yöntemi değil; aynı zamanda bir kültürlerarası iletişim zemini olabilir. Ama bunun için öğretmenin hem yerel gerçekliği bilmesi hem de evrensel dile kulak verebilmesi gerekiyor. Zor ama mümkün.

EK 4. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Örnek Bir Ders Planı

DERS PLANI: P4C ile Problem Kavramı Üzerine

Ders: Matematik (Problem çözme alt kazanımıyla ilişkili)

Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf

Konu: Problem nedir? Problem çözmek ne demektir?

Süre: 1 ders saati (40 dakika)

Uyaran: Özgün hikâye: “Eymen ve Su Parası”

A. Amaçlar / Kazanımlar

Alan	Kazanım
Bilişsel	Problem kavramını tanımlar ve anlamlandırır.
Felsefi	Problem ve çözüm üzerine eleştirel düşünür.
Duygusal / Sosyal	Farklı çözüm yollarını tartışır ve başkalarının fikrine açık olur.
Matematiksel	Problem çözmeye yönelik tutum geliştirir.
P4C’ye Özgü	Soru üretir, gerekçeli konuşur, başkasının düşüncesine atıf yapar.

B. Uyaran: “Eymen ve Su Parası” (Özgün Hikâye)

Kısa özet:

Eymen, teneffüste susar ve kantine su almaya gider. Yanında 5 TL'si vardır. Kantindeki küçük su 3 TL, büyük su 6 TL'dir. Eymen kararsız kalır. Küçük suyu alır ama doymadığını hisseder. Dönüp öğretmenine, “Benim problemim var!” der. Öğretmeni şaşırır: “Neden bir problem olduğunu düşünüyorsun?” Hikâye burada sona erer.

C. P4C Uygulama Aşamaları

1. Hazırlık ve Uyaran Sunumu (5 dk)

- Öğretmen hikâyeyi anlatır veya canlandırarak okur.
- Sınıf tartışma kuralları hatırlatılır: *Dinliyoruz, söz almadan konuşmuyoruz, farklı düşünceler saygındır.*

2. Soru Üretimi (5 dk)

- Öğrencilere şu soru yöneltilir: “Aklınıza ne takıldı?”

- Öğrenciler bireysel ya da ikili gruplarla “merak ettikleri sorular”ı yazar.

Olası öğrenci soruları:

- Problem ne demek?
- Herkesin problemi aynı mı olur?
- Eymen’in yaşadığı şey bir problem mi?
- Problem çözmek ne demektir?

3. Soru Seçimi (3 dk)

- Öğrenciler oy çokluğuyla seçer.
Seçilen örnek soru: “Problem nedir?” veya “Problem çözmek ne demektir?”

4. Felsefi Soruşturma (20 dk)

- Öğretmen kolaylaştırıcıdır; soruları açıcı ve yönlendirici şekilde yönlendirir.

Örnek diyaloglar:

- “Eymen’e neden problem yaşadığını düşündünüz?”
- “Bir şeyin problem olması için ne gerekir?”
- “Sen hiç problem yaşadın mı? O nasıl çözüldü?”
- “Her problem bir çözüm gerektirir mi?”

5. Metabolişsel Kapanış (7 dk)

- “Bugün düşünürken neleri fark ettin?”
- “Bir arkadaşının fikri seni düşündürdü mü?”
- Günlük çalışması: “Benim için problem nedir?” başlıklı resimli ya da yazılı ifade.

D. Değerlendirme Araçları

Yöntem	Amaç
Gözlem Formu	Dinleme, söz alma, gerekçeli düşünce sunma davranışları.
Öğrenci Günlüğü	“Bugün öğrendiğim: Problem demek...” cümlesini tamamlama.
Akran Katılımı	“X arkadaşımın fikrine katılıyorum çünkü...” gibi ifadelerin izlenmesi.

E. Program Uyumu ve Felsefi Temalar

- **Matematik Kazanımıyla Uyum:** “Problemleri anlar ve çözüme yönelik önerilerde bulunur” kazanımı.
 - **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli:** Karar verme, çözüm üretme, vicdanî farkındalık.
 - **Felsefi Kavramlar:** Karar, ihtiyaç, çözüm, yeterlilik, sorumluluk.
-

F. Uzantı / Disiplinler Arası Bağlantılar

- **Türkçe:** “Yaşadığım bir problemi anlatıyorum” yazı çalışması.
- **Görsel Sanatlar:** “Bir problemi ve çözümünü çiz” etkinliği.
- **Hayat Bilgisi:** “Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlar ve baş etme yolları” konusuyla ilişkilendirme.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Asuman DÜNDAR

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Ankara/Sincan İbni Sina Lisesi, 2003

Lisans : Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği, 2008

Yüksek Lisans : Sinop Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Temel Eğitim
Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi, 2025

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Teketaban İlkokulu, Sakarya, Milli Eğitim Bakanlığı, 2008-2010

İş yeri : Fatih İlkokulu, Muş, Milli Eğitim Bakanlığı, 2010-2012

İş yeri : Sincan Akşemsettin İlkokulu, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı,
2012-2020

İş yeri : Atatürk İlkokulu, Sinop, Milli Eğitim Bakanlığı, 2020- devam
ediyor.