



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesine İlişkin Değerlendirici Bir Durum Çalışması *

Emine Deniz Koyuncu ¹, Hasibe Özlen Demircan ²

Öz

Bu değerlendirici durum çalışmasının amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına ve bu yaklaşımın okul öncesi eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerini Çocuklarla Felsefe deneyimi aracılığıyla incelemektir. Araştırmada, 11 okul öncesi öğretmeni yer almış ve bu öğretmenler 10 hafta boyunca Çocuklarla Felsefe oturumlarına katılmıştır. Öğretmenler oturumların tamamlanmasının ardından en az iki kez kendi eğitim ortamlarında Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamayı denemişlerdir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, 10 haftalık Çocuklarla Felsefe oturumu öncesinde ve sonrasında ve okul öncesi öğretmenlerinin kendi eğitim ortamlarındaki uygulamalarının ardından toplanmıştır. Ayrıca, 10 haftalık Çocuklarla Felsefe oturumu süresince elde edilen ses kayıtları, gözlem ve saha notları da veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının okul öncesi eğitimde kullanılabileceğini ve çocukları olumlu yönde etkileyebileceğini düşündüklerini göstermiştir. Okul öncesi öğretmenleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının onları geleneksel eğitim anlayışındaki öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiye, kendi rehberlik ve sınıf yönetimi anlayışlarına eleştirel bir gözle bakmaya yönelttiğini belirtmişlerdir. Öte yandan, bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin, Çocuklarla Felsefe yaklaşımını kullanırken özgüvenleriyle ve yaklaşımı kullanma konusundaki motivasyonlarıyla ilgili bazı sorunlar yaşayabileceklerini ve geleneksel eğitim yapısının bazı yönlerinin, yaklaşımın kullanılmasını engelleyebileceğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilecek olan gelecekteki araştırmaların ve hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim programlarının, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının felsefi boyutunu da içeren daha kapsamlı bir içerikle düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Eğitimi
Okul Öncesi Öğretmenleri
Çocuklarla Felsefe
Çocuklar için Felsefe
Felsefi Soruşturma Topluluğu

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.12.2020
Kabul Tarihi: 16.04.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10380

* Bu makale Emine Deniz Koyuncu'nun Hasibe Özlen Demircan danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin çocuklarla felsefe deneyimi yoluyla incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, edenizkoyuncu@gmail.com

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, dozlen@metu.edu.tr

Giriş

Felsefe, geleneksel düşüncede, tarihteki bir dizi felsefi bilgiyi öğrenmek olarak algılanabilmektedir (Duruhan, Gürbüz Türk, Şan ve Pepeler, 2014). Bu nedenle yerleşik geleneksel bakış açısı içinde "Çocuk ve felsefenin birbiriyle nasıl bir ilişkisi olabilir? Çocuklar, felsefe yapmak için yeterli olgunluğa ve bu kadar çok felsefi bilgiyi almak için yeterli yere sahip değiller. Felsefe, yetişkinler için bile zor." gibi cümleler kurulabilmektedir. Diğer taraftan, felsefe Yunancadaki 'philia' ve 'sophia' kelimelerinden türetilmiştir ve bilgelik sevgisi anlamına gelmektedir. Bu bilgelik sevgisi, tarihteki filozofların fikirlerini pasif öğrenmeye duyulan sevgi değildir. Bunun yerine merak, düşünme ve sorgulamaya dayanan aktif olarak felsefe yapmanın sevgisidir (Cevizci, 2010; Gruioniu, 2013).

Okul öncesi dönemden itibaren kendini gösteren merak, felsefe yapmanın başlangıç noktası olarak görülmektedir (Aristoteles, 1907/2008; Carson ve Pratt, 1965). Ancak çocuklar akıl yürütme ve felsefe yapma konusunda yetersiz olarak da kabul edilebilmektedirler (Piaget, 1974; Rousseau, 1762/2010; Siegler, 2004). Bu görüşün aksine, Dewey, çocukların felsefe yapabileceklerini, hatta felsefe yapmaya yetişkinlerden daha yakın olduklarını, çünkü "sempatik merak, önyargısız yanıt verme ve açık bir zihne" sahip olduklarını savunmuştur (Dewey, 1916, s. 50; Gregory ve Granger, 2012). Dewey'den esinlenen Matthew Lipman (1985) ve çalışma arkadaşları, felsefe ve çocuklar arasındaki ilişki üzerine çalışmalar yapmış ve 1970'lerde "Çocuklar için Felsefe" (P4C) yöntemini geliştirmişlerdir. Çocuklar için Felsefe'nin merkezinde, eleştirel, yaratıcı, iş birliği içinde ve özenli düşünme vardır. Yöntem, çocukları geleneksel felsefenin entelektüel bilgisiyle doldurmadan bir araştırma topluluğu içinde felsefi diyaloglar kurmalarını sağlayarak eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Lipman, 1985, 2003). Çocuklarla felsefe yapmak için, felsefi terminolojiden uzak olan ve aynı zamanda, merakı tetikleyen çocuk edebiyatı eserleri, kısa filmler, resimler ve nesnelere kullanılmaktadır (Brown, Corrigan ve Higgins-DAlessandro, 2012). Sorgulama topluluğu içinde çocuklar, birbirlerini saygıyla dinlemekte, birbirlerinin fikirlerini geliştirmekte, düşüncelerini gerekçeleriyle ifade etmekte ve bu sayede çıkarım yapmaya çalışmaktadırlar (Lipman, 2003). Çocuklar için Felsefe yönteminde, çocukların eşit katılımı ile soruşturma sürecinin yürütülmesine önem verilmesi ve üzerine tartışılacak sorunun, çocukların oylarıyla seçilmesi, demokrasiye verilen önemi ortaya koymaktadır (Kennedy ve Kennedy, 2011; McCall, 2017)

Lipman ve çalışma arkadaşlarından sonra, başka araştırmacılar da Çocuklarla Felsefe üzerine çalışmaya devam etmişlerdir. Felsefi Soruşturma Topluluğu (FST) adlı bir yöntem geliştiren Catherine McCall, bu araştırmacılar arasında biridir. FST'de çocuklar sorgular, bir araştırma topluluğunda iletişim-etkileşim yoluyla anlam oluşturur, düşüncelerini gerekçelendirir ve bir konuda hatalı olabileceklerini görürler (McCall, 2013). FST, insanlar tarafından üretilen bilginin yanlış olabileceği fikrine dayanmaktadır (Matthews, 2014). Bunu ortaya koymak için, diyalog sırasında düşünceler arasındaki farklılıklara ve uyuşmazlıklara odaklanılmaktadır. FST, tartışılan sorunun ve çocukların katılımının mümkün olduğunca felsefi nitelikte olmasına özel bir önem göstermektedir. Bu nedenle oturumu yürüten kişi, tartışılacak soruyu çocukların oylamalarıyla seçmek yerine sorular arasından en felsefi olanı seçerek belirleyebilir ve soruşturma boyunca çocukların eşit olarak katılıp katılmadıklarından daha çok, felsefi nitelikte katılıp katılmadıklarına odaklanır. FST'de diyalogun felsefi niteliğine verilen önem, konunun daha derinlemesine incelenmesine izin verir (McCall, 2017).

Çok çeşitli yöntemleriyle çocuklarla felsefe yapmak, çocukları belli bir konuda ne düşünceleri gerektiği ile ilgili değil, nasıl düşünceleri gerektiği ile ilgili yönlendirmek anlamına gelmektedir (Scholl, Nichols ve Burgh, 2009). Çocuklar için Felsefe (Lipman, 1985), Felsefi Soruşturma Topluluğu (McCall, 2013) gibi yöntemlerin ardından zamanla "Çocuklarla Felsefe" (ÇiF) okul öncesi dönemden başlayarak çocuklarla felsefe yapmanın genel bir başlığı haline gelmiştir (Cassidy ve Christie, 2013) ve güncel kaynaklarda, çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, felsefi düşünceye aktif katılımı hedefleyen bir yaklaşım ve alan uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Kizel, 2016).

Okul öncesi dönemde felsefeyle ilgili olarak, çocuklarla felsefe alanındaki araştırmaların, pilot çalışmaların ve uygulamaların desteklenmesi ve bu yaklaşımın eğitim sisteminde kurumsallaştırılması

önerilmektedir (UNESCO, 2011). Çünkü, okul öncesi eğitim, çocukların düşünmesini desteklemeli ve bunun için uygun öğrenme ortamlarını sağlamalıdır (Anderson, 2017). Benzer şekilde, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programı, çocukların kendi potansiyelini gerçekleştirmelerinde erken yaşam deneyimlerinin önemine dikkat çekmekte; okul öncesi eğitiminin, çocuklara nitelikli bilişsel uyaranların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sunulduğu ve bağımsızlıklarının desteklendiği bir ortam sağlaması gerektiğini belirtmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim; amaçları, farklı fikirlere saygı duyan, tartışma kültürüne sahip, özgün, bağımsız, eleştirel ve mantıklı düşünen, değişim ve gelişimin farkında bireyler ve bir toplum oluşturmak olan felsefe dersleriyle (MEB, 2018) uyum içindedir. Ancak eğitim sistemi içinde çocukların en erken lise 10. sınıfta resmen tanıştıkları felsefe dersleri, geleneksel anlayışa uygun olarak işlenmekte olup, ağırlıklı olarak felsefe tarihinden filozofların düşünceleri, bilginin kaynağı olan öğretmenden tek yönlü bir şekilde çocuklara aktarılmaktadır (Duruhan vd., 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Türkiye'de felsefe eğitimine başlama yaşı ile eğitimin uygulanış biçimi ve felsefe dersinin doğasının okul öncesi eğitiminin doğası ile örtüştüğü göz önünde bulundurulduğunda, ÇiF'in, çocukları okul öncesi eğitimden başlayarak felsefeyle farklı bir şekilde buluşturabileceği ve bu buluşmanın olumlu etkiler sağlayabileceği görülebilmektedir.

ÇiF kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. ÇiF kullanımının çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan alanyazın ise giderek artmaktadır (Kilby, 2019). Ancak, ÇiF ile ilgili çalışmalar çoğunlukla ilkökul ve ortaokul çocukları ile yürütülürken, okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Gasparatou ve Kampeza, 2012; Ghaedi, Mahdian ve Fomani, 2015; Karadağ ve Demirtaş, 2018; McCall, 2017; Säre, Luik ve Tulviste, 2016). Bu olumlu etkiler, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gibi bilişsel gelişim alanlarında (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Daniel ve Auriac, 2011; Jenkins ve Lyle, 2010; Siddiqui, Gorard ve See, 2015; Yusoff, 2018), aktif dinleme ve kendini ifade etme gibi dil gelişimi alanında (Commonwealth of Australia, 2008; Newell-Jones, 2012) ve kendine güven ve başkalarına saygı gibi sosyal duygusal gelişim alanlarında gözlemlenmiştir (Cassidy, Marwick, Deeney ve McLean, 2017; Fair vd., 2015; Naraghi, Ghobadiya, Naderi ve Shariatmadari, 2013). Bu bilgilerin ışığında, ÇiF'in okul öncesi eğitim programıyla uyumlu olduğu ve okul öncesi eğitimde amaçlanan ortamı sağlamaya katkı sağlayabileceği görülebilmektedir.

ÇiF'in kullanıldığı ortamda ÇiF oturumunu yürütecek kişi önemli bir unsurdur. ÇiF oturumunu yürüten kişiye kolaylaştırıcı adı verilmektedir ve ÇiF'te kolaylaştırıcı, çocukları yönlendirmeksizin, onların birbirleriyle aktif olarak etkileşime girip, birbirlerinin fikirleri üzerine düşünüp, düşüncelerini gerekçeleriyle sunarak, kendi bilgilerini inşa etmelerini sağlamaktadır (Maxwell, 2005; O'Tuel ve Bullard, 1995). Kolaylaştırıcı, tartışmanın felsefi niteliğini sürdürmekten sorumludur, bu nedenle ÇiF'te özellikle FST'de kolaylaştırıcının felsefe ve mantık alanlarında bilgi sahibi olması önemlidir (McCall, 2017). Öğretmen ise, bir sınıfta çocuklarla felsefe yapmanın ortamını sağlayan kişidir ve bu öğretmenin ÇiF'te belirgin bir rolü vardır (Anderson, 2017). ÇiF'te öğretmen, bilginin kaynağı olarak soruşturma topluluğuna liderlik eden değil, topluluk içindeki çocukların kendi bilgilerini üretmelerini kolaylaştıran bir role sahiptir. Bu nedenle ÇiF'te bir öğretmenin, hem mevcut çocuk algısına ve hem de mevcut öğretmen-çocuk ilişkisine dair algısına eleştirel olarak bakması ve hiyerarşik bir yerden yaklaşmayı bırakması gerekmektedir (Murriss, 2008). Bunlar dikkate alınarak, öğretmenlerin ÇiF'e yönelik mesleki gelişimleri üzerine çalışmalar yapılmıştır. Shaughnessy'nin (2005) Gregory ile yaptığı röportajda Gregory, öğretmenleri çocuklarla bu tür bir felsefi düşünmeyi ve sorgulamayı kolaylaştırmaya hazırlamanın tek yolunun, öğretmenlerle aynı türde bir felsefi düşünmeyi ve sorgulamayı kolaylaştırmak olduğunu ifade ederek ÇiF'e yönelik öğretmen eğitime vurgu yapmıştır. Öğretmenler sınıflarındaki çocukları ÇiF ile tanıştırmak ve onları bu yaklaşımla desteklemek istiyorlarsa, önce kendileri ÇiF ile tanışmalıdırlar. Bu şekilde ÇiF alanında deneyim kazanabilir, yaklaşımı ve yaklaşıma ilişkin görüşlerini sistematik olarak inceleyebilirler (Glatthorn, 1995). Böylece bu süreç, öğretmenlere ÇiF'i öğrenmeye ve uygulamaya yönelik daha fazla motivasyon kazandırır.

Öğretmenler ve onların ÇiF'e yönelik mesleki gelişimleri bu kadar önemli bir role sahip olmasına rağmen, ÇiF'in eğitim alanında kullanımına ilişkin öğretmenlerle yürütülen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca yapılan çalışmaların tamamına yakını, ilkökul, ortaokul öğretmenleri veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir (Akkocaoğlu Çayır, 2018; Demissie, 2015; Green ve Condy, 2016; Haynes ve Murriss, 2011; Mergler, Curtis ve Spooner-Lane, 2009; Newell-Jones, 2012; O'Riordan, 2013; Roberts, 2006; Scholl, 2014; Scholl, Nichols ve Burgh, 2016; Siddiqui vd., 2015). Okul öncesi eğitime odaklanılarak gerçekleştirilmiş birkaç çalışma yapılmış olsa da (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Karadağ, Demirtaş ve Yıldız, 2017; Okur, 2008), bildiğimiz kadarıyla, daha önceki çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF oturumlarına katılımları yoluyla Çocuklarla Felsefe hakkındaki görüşlerine odaklanılmamıştır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF yaklaşımı ve ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımına ilişkin görüşleri, onları ÇiF ile tanıştırmak için incelenmiştir. ÇiF ile tanıştırılmaları, ÇiF oturumlarına katılmaları ve kendi sınıflarında ÇiF yaklaşımını uygulamayı denemeleriyle gerçekleştirilmiştir. Sınıflarındaki uygulamalar, nitelikli ÇiF uygulamaları olarak değil, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF ile tanışmalarının bir aşaması olarak görülmüştür.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF yaklaşımı ve ÇiF yaklaşımının okul öncesi eğitiminde kullanımına ilişkin görüşlerini ÇiF deneyimi yoluyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada 'ÇiF deneyimi', okul öncesi öğretmenleri ile yapılan uygulamalar ile onların kendi sınıflarında yaptıkları uygulama denemelerinin toplamına karşılık gelmektedir. Bu noktada, bu çalışmanın cevaplamaya çalıştığı araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF deneyiminden önce ve sonra ÇiF hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyiminden önce ve sonra, ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyiminden önce ve sonra, ÇiF'i okul öncesi eğitiminde kullanmanın etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.1 Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyiminden önce ve sonra, ÇiF'i okul öncesi eğitiminde kullanmanın çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.2 Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyiminden önce ve sonra, ÇiF'i okul öncesi eğitiminde kullanmanın öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.3 Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyiminden önce ve sonra, ÇiF'i okul öncesi eğitiminde kullanmanın öğretmen-çocuk arasındaki ilişki üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyiminden önce ve sonra, ÇiF'i okul öncesi eğitiminde kullanmanın önündeki engeller ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Durum çalışması, özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığında, güncel bir olguyu gerçek hayat bağlamında araştırmak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Durum çalışması yönteminin kullanılması, uygulanan bir program kendine özgü olduğunda ve bu program yeni bir ortamda uygulandığında; programı değerlendirmek için özellikle yararlı olmaktadır (Balbach, 1999). Bu çalışmada ÇiF yaklaşımı güncel bir olgu olarak kabul edilirken, okul öncesi eğitim ortamı gerçek hayat bağlamı olarak kabul edilmiş ve aralarındaki sınırlar daha net bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Durum çalışmasının doğası, incelemekte olduğu bağlama göre farklılık gösterebilir. Betimleme ve açıklamanın ötesine geçerek ve olgu hakkında değerlendirme yapmaya ve yargıda bulunmaya çalışarak mümkün olduğunca eksiksiz bir anlayışa ulaşmak için kullanılan değerlendirici durum çalışması bir durum çalışması çeşididir (US Agency for International Development [USAID], 2013). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe ve bu

yaklaşımın okul öncesi eğitiminde kullanımı hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada değerlendirici durum çalışması yöntemi izlenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada, örneklem belirleme yöntemi olarak, kolayda örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'de Antalya ilindeki 6 farklı anaokulunda çalışan 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Bütün katılımcılar kadındır ve devlet anaokullarında çalışmaktadırlar. Katılımcıların cinsiyeti ve çalıştıkları okul türü bilinçli olarak seçilmemiş, katılımcıların uygunluğu ve istekliliği onları belirlemiştir. Çalışma boyunca katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine onlara P1 ile P11 arasında ve çalıştıkları anaokullarına da S1 ile S6 arasında kodlar verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini almadan önce, haklarında demografik bilgiler toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 32 ile 55 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 41'dir. Öğretmenlik deneyimleri ise 10 ile 32 yıl arasındadır. Ortalama öğretmenlik deneyim yılı 18'dir. Katılımcıların 6'sı 5 yaş (48-60 ay), 3'ü 4 yaş (36-48 ay), 2'si 5-6 yaş (60-72 ay) ile olmak üzere, katılımcılar çoğunlukla 5 yaş çocuklarla çalışmaktadırlar. Katılımcılara çalışmanın başında, daha önce ÇiF ile ilgili herhangi bir kursa, seminere veya eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur ve hiçbirinin ÇiF ile ilgili herhangi bir kursa, seminere veya eğitime katılmadıkları görülmüştür. Bu çalışmada, kolaylaştırıcıların felsefe ve mantık konularında bilgi sahibi olmalarının beklendiği FST yöntemi kullanılmıştır. Ancak temel amacı öğretmenlerin profesyonel kolaylaştırıcı olmalarını sağlamak değil, onları ÇiF ile tanıştırmak olan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin felsefe ve mantık bilgileri çalışma öncesinde ve sırasında sorgulanmamıştır.

Bağlam

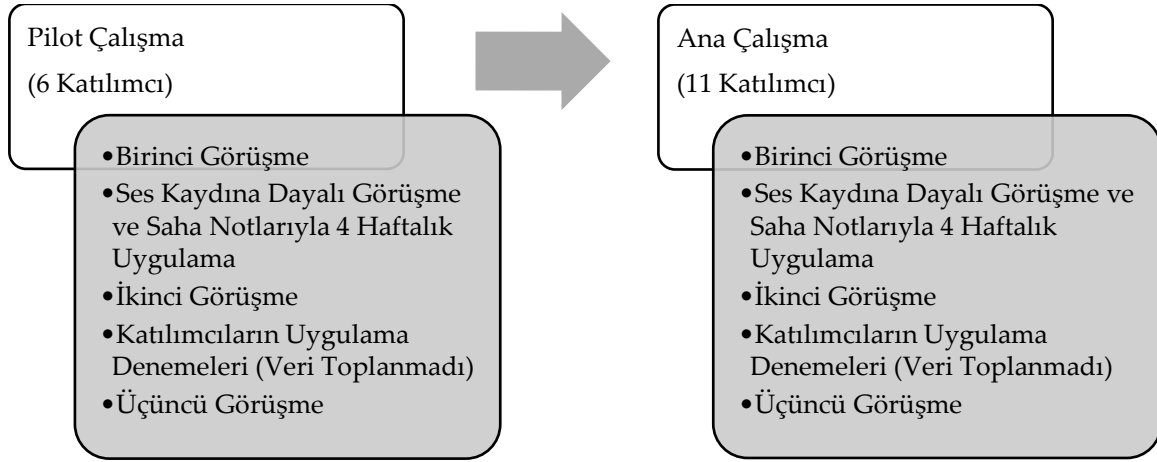
Bu çalışma, Antalya ilinin farklı merkez ilçelerinde bulunan 6 devlet anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. 10 hafta boyunca, haftada bir kez ve bir saat olmak üzere gerçekleştirilen ÇiF oturumları için 11 katılımcı aynı saat ve aynı yerde bir araya gelmiştir. Bu nedenle gerek görüşmeler gerekse uygulamalar için yer ve zaman belirlenirken tüm katılımcıların uygunluğu ve istekleri göz önünde bulundurulmuştur. Bunların sonucunda, öğretmen katılımının en yüksek olduğu S1 Devlet Anaokulunun öğretmenler odasında tüm katılımcılarla birlikte salı günleri 13.00-14.00 saatleri arasında buluşulmasına oy birliği ile karar verilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerle gerçekleştirilen ÇiF oturumlarından hemen önce ve sonra ve onların kendi sınıflarındaki ÇiF uygulamalarından sonra yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenleri ile bire bir olarak üç görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerdeki sorular, çalışmanın amaçları doğrultusunda ilk yazarın katıldığı ÇiF eğitiminden yararlanarak ve literatürü inceleyerek hazırlanmıştır. Görüşme sorularının geçerliliğini denetlemeleri ve gerekli değişiklikleri önermeleri için bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümlerinde görev yapan toplam üç uzman tarafından görüşme soruları incelenmiştir. Görüşme soruları, pilot çalışma ile de test edilmiştir.

Birinci görüşme 10 haftalık ÇiF oturumundan önce, ikinci görüşme onun ardından yapılmıştır. 17 sorudan oluşan birinci ve ikinci görüşme aynı sorulardan oluşmaktadır, bu sayede 10 haftalık ÇiF oturumu boyunca katılımcıların görüşleri analiz edilmiştir. Üçüncü görüşme, katılımcıların sınıflarında ÇiF uygulamasını denedikten sonra, sınıflarındaki ÇiF uygulaması hakkındaki görüşlerini analiz etmek için gerçekleştirilmiştir ve birinci ve ikinci görüşmeden farklıdır. Görüşmelerin yanı sıra, 10 haftalık ÇiF oturumu boyunca, çalışmanın başından sonuna kadar, katılımcıların görüşlerinin geçerliliğine ve araştırma bulgularının daha anlamlı olmasına katkıda bulunmak için saha notları alınmış ve ses kaydına dayalı gözlem yapılmıştır.

Veri toplama sürecinin adımları Şekil 1'de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Veri Toplama Sürecinin Adımları

Prosedür

Bu bölüm, ÇiF oturumu için hazırlık, ÇiF'in doğası, pilot çalışma ve ana çalışmayı içermektedir.

ÇiF Oturumu için Hazırlık

Gerekli etik izinler alınmış ve okul öncesi öğretmenleri, birinci yazar tarafından yüz yüze olarak çalışmaya davet edilmişlerdir. Araştırmacılar, ÇiF oturumlarının yapısını takip ederek, felsefi sorular uyandıran çocuk edebiyatı, felsefedeki düşünce deneyleri ve çocuklar için felsefe için yazılmış hikâyeleri kullanarak 10 haftalık ÇiF oturumunu hazırlamışlardır. Araştırmada, programın uyarılarının geçerliliğini denetlemek için Okul Öncesi Eğitimi Bölümü mezunu, Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi ve Çocuklarla Felsefe alanında uzman bir kişiye danışılmış ve geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Çalışmada 10 haftalık ÇiF oturumu sırasında kullanılan 10 uyaran Şekil 2'de gösterildiği gibidir:

1. Hafta	•The Hermit Crab (Goodrich, 2009)
2. Hafta	•Picture of a Friend (Lipman, Ogden ve Matkowski, 2003)
3. Hafta	•The Unhappy Prince (The Philosophy Foundation, t.y.-b)
4. Hafta	•Köprüyü Geçerken (Janish, 2014)
5. Hafta	•Goodland and Badland (The Philosophy Foundation, t.y.-a)
6. Hafta	•A Color of His Own (Lionni, 1975)
7. Hafta	•'Ağustos Böceği ile Karınca' (Ezop, 2018)
8. Hafta	•Ballerino Nate (Brubaker Bradley, 2006)
9. Hafta	•Keşfedilmemiş Adadaki Yaratık (Karadağ ve Gülenç, 2019)
10. Hafta	•Görsel bir Uyaran olarak 'Ağacın Arkasındaki Çocuk Resmi'

Şekil 2. ÇiF Oturumlarında Kullanılan 10 Uyaran

ÇiF Oturumunun Doğası

Her ÇiF oturumunun, topluluğu felsefi sorgulamayı teşvik etmeye, buna coşkuyla odaklanmaya ve düşünme yolculuğunda daha derine inmeye teşvik etmek için belirli bir yapısı vardır. Her ÇiF oturumu Şekil 3'te gösterildiği gibi belirli 10 aşamaya sahiptir (Siddiqui vd., 2015).

1	•Çember Olma
2	•Uyarının Sunulması
3	•İkili Gruplar Halinde Düşünme Zamanı
4	•İş Birliği içinde Soru Oluşturma
5	•Toplulukla Sorunun Paylaşılması
6	•Tartışılacak Sorunun Seçilmesi
7	•Seçilen Soru üzerine ilk Düşüncelerin Belirtilmesi
8	•'Katılıyorum çünkü...' ve 'Katılmıyorum çünkü...' Kalıpları Yardımıyla Topluluk İçinde Diyalogun İnşası
9	•Tartışma ile İlgili Son Düşüncelerin Belirtilmesi
10	•Katılımcıların Diyalog İçindeki Kendi Süreçlerini Değerlendirmeleri

Şekil 3. ÇiF Oturumunun 10 Aşaması

Pilot Çalışma

Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek için ve görüşme sorularının ve öğretmenlerle gerçekleştirilecek olan Çocuklarla Felsefe oturumlarının etkililiği hakkında ilk görüşleri almak için bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, Antalya ilindeki devlet anaokullarında görev yapan 6 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, sırasıyla, birinci görüşmeyi, 4 haftalık ÇiF oturumunu, ikinci görüşmeyi, kendi sınıflarında en az 2 ÇiF uygulamasını ve üçüncü görüşmeyi içermiştir. 4 hafta boyunca ÇiF oturumları, Çocuklarla Felsefe alanında sertifikalı bir eğitmen ve aynı zamanda felsefe bölümü mezunu olan ilk yazar tarafından yürütülmüştür. Pilot çalışmada kullanılan uyarılar, daha sonra ana çalışmada kullanılan uyarılar arasında da yerini almıştır. Pilot çalışma sonunda alınan geri bildirimler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir. Pilot çalışma sonrasında yapılan analizler, veri toplama araçlarının, araştırma deseninin ve programın, araştırma sorularını araştırmak için uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Ana Çalışma

Ana çalışmanın kapsamı sırasıyla, birinci görüşme, 10 haftalık uygulama, ikinci görüşme, öğretmenlerin sınıflarında yaptığı en az iki uygulama ve üçüncü görüşmedir. Veri toplama amaçlı yapılan görüşmeler, 10 haftalık ÇiF oturumunun hemen öncesinde ve sonrasında ve katılımcıların kendi uygulamalarından sonra, onlar için uygun olan yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci görüşmelerden her biri, ortalama 20-30 dakika sürerken, üçüncü görüşme ortalama 10-15 dakika sürmüştür. ÇiF uygulamaları, okul öncesi öğretmenleri ile, pilot çalışmada olduğu gibi ilk yazar tarafından, 10 hafta boyunca haftada bir gün bir saat olmak üzere gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık uygulama tamamlandıktan sonra, katılımcıların sınıflarında en az iki ÇiF uygulaması denemeleri için tüm ÇiF oturumlarının planları onlarla paylaşılmıştır. Ardından, katılımcılar, isteğe bağlı olarak 10 plandan en az ikisini seçmiş ve 10 haftalık ÇiF deneyimlerine dayanarak sınıflarında ÇiF yaklaşımını kullanmayı denemişlerdir. Üçüncü görüşmede katılımcılara sınıflarında kaç uygulama yaptıkları sorulmuş ve her birinin iki veya üç deneme yaptığı öğrenilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz

Çalışmada veriler, görüşmeler, sese dayalı gözlemler ve saha notları yoluyla elde edilmiştir. Analiz için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, görüşmelerin ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış üç görüşmeden sonra ortaya çıkan kategoriler ve kodlar, birinci yazar ve ÇiF'te eğitmen olan bir sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Daha sonra kodlarını ve kategorilerini karşılaştırarak nihai bir anlaşmaya varmışlardır. Veri analizinde, ÇiF deneyiminin on

haftalık uygulamayı ve sınıflarındaki uygulamalarını içerdiği kabul edilerek, ikinci ve üçüncü görüşmenin bulguları birlikte tartışılmış ve 'ÇiF Deneyimi Sonrası' başlığı altında birlikte sunulmuştur.

Ayrıca, on haftalık uygulama sırasında alınan sese dayalı gözlem ve saha notları, üç yarı yapılandırılmış görüşmeden ortaya çıkan kategori ve kodlara göre incelenmiş ve bunlarla birleştirilmiştir. İlk oturumlarda yapılan gözlem ve alınan saha notları, ÇiF deneyiminden önce ortaya çıkan kategorileri ve kodları desteklerken, son oturumlarda yapılan gözlem ve alınan saha notları, ÇiF deneyiminden sonra ortaya çıkan kategori ve kodları desteklemiştir. Çalışmada katılımcı kontrolü ölçütü de kullanılmıştır; böylece katılımcılar görüşmelerde ifade ettiklerinin doğruluğunu onaylamışlardır (Punch, 2014).

Bulgular

ÇiF deneyimlerine ilişkin bulgular, derinlemesine yapılan analizler sonrasında, her birinde ÇiF deneyiminden önceki ve sonraki görüşlerinin belirtildiği dört ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar, ÇiF hakkında genel görüşler, okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımına ilişkin görüşler, okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının etkilerine ilişkin görüşler ve okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının önündeki engellere ilişkin görüşlerdir.

1. ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrasında ÇiF Hakkındaki Genel Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyimi öncesi ve sonrasında Çocuklarla Felsefe hakkındaki genel görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrası ÇiF Hakkında Görüşler

	Kategoriler	Kodlar	Alıntılar
ÇiF Hakkındaki Görüşleri	Önce Düşünmeye Öğretmen Liderliğinde Yaklaşım	Soruları Öğretmenin Sorması (n=11, %100)	Çocuklarla Felsefe deyince aklıma, çocuklara açık uçlu sorular sormak ve onların cevap vermeleri geliyor. (P11)
		Çocukların Fikirlerini Paylaşmaları (n=11, %100)	Bence Çocuklarla Felsefe, çocukların belli bir konuda veya onlara sorduğum bir soru hakkında fikirlerini söylemesi demek. (P2)
		Çocukları Düşüncelerinde Yönlendirme (n=5, %45)	Bence çocukların beyni boştur ve şekillendirilmesi, yönlendirilmesi gerekir, işte Çocuklarla Felsefe çocukların fikirlerini doğru şekilde yönlendirmek olabilir. (P5)
		Sonra Düşünmeye Öğretmen Kolaylaştırıcılığında Yaklaşım	Çocukların Eleştirel ve Yaratıcı Düşünceleri (n=10, %91)
Çocukların Kendi Sorularını Sormaları (n=9, %82)	Başlangıçta, çocukların bizim sorularımızı yanıtladıkları bir yaklaşım olduğunu düşünmüştüm, ama şimdi Çocuklarla Felsefe bana, çocukların kendi sorularını bulmalarını çağırıyor. (P1)		
Çocukların İş Birliği İçinde Düşünceleri (n=5, %45)	Çocuklarla Felsefe, artık, çocukların düşünürken sürekli etkileşim içinde olması anlamına geliyor benim için. Çünkü uygulamalarımız sırasında hep birlikte düşündük, birbirimizin fikirlerinden etkilendik. (P9)		

ÇiF deneyiminden önce, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri “Düşünmeye Öğretmen Liderliğinde Yaklaşım” kategorisi altında ele alınmıştır. Tüm okul öncesi öğretmenleri (n=11), ÇiF'in, öğretmenin sorular sorduğu, çocukların bu soruları cevapladığı ve belirli bir konuda fikirlerini paylaştıkları bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle katılımcılar, ÇiF'in soru-cevap ve beyin fırtınası gibi bazı yöntemlere ve okul öncesi eğitimde halihazırda kullandıkları çember ve hikâye zamanındaki etkinliklere benzer olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5), ÇiF'in, öğretmenlerin çocukları ne düşünmeleri gerektiği konusunda yönlendirdikleri bir yaklaşım olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

ÇiF deneyiminden sonra ise, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri “Düşünmeye Öğretmen Kolaylaştırıcılığında Yaklaşım” kategorisi altında ele alınmıştır. Neredeyse tüm okul öncesi öğretmenleri (n=10), ÇiF'in çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünmesini destekleyen bir yaklaşım olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çoğu (n=9), ÇiF'in çocukların kendi sorularını oluşturduğu bir yaklaşım olduğunu dile getirmişlerdir. Bu noktada katılımcılar, ÇiF'in, çocuklardan sadece onlara sorulan sorulara cevap vermelerinin ve fikirlerini paylaşmalarının beklenmesinden dolayı, sınıfta kullandıkları soru-cevap, beyin fırtınası gibi yöntemlerden ve hikâye, çember zamanındaki etkinliklerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, okul öncesi öğretmenlerinin (n=5) neredeyse yarısı, ÇiF'in, öğretmenin baskın olmadığı, çocukların iş birliği içinde düşündükleri bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise (n=2), ÇiF'i sorgulama temelli yaklaşıma benzetmişlerdir. Bu benzetmenin kaynağı ise ÇİF'te çocukların kendi sorularını ve cevaplarını üretmesi, daha aktif olması ve her iki yaklaşımın da sorgulamaya dayalı olması olarak ifade edilmiştir.

2. Çocuklarla Felsefenin Okul Öncesi Eğitiminde Kullanımı Hakkındaki ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrasındaki Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyimi öncesi ve sonrasında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının okul öncesi eğitiminde kullanımı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitiminde ÇiF Kullanımı Hakkında ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrası Görüşler

	Kategoriler	Kodlar	Alıntılar
ÇiF'in Kullanımı Hakkındaki Görüşleri	Önce	Çocuklarla İlgili	Çocukların Gelişimsel Olarak Hazır Bulunuşluğu (n=11, %100)
		Öğretmenlerle İlgili	Felsefi Bilginin Önemi (n=7, %64)
	Okul Öncesi Eğitimi ile İlgili	Öğretmenin Kendine Güvenmesi (n=4, %36)	Okul Öncesi Eğitimi Müfredatına Uygunluğu (n=7, %64)
			Bence bu yaklaşımı okul öncesi eğitiminde kullanabiliriz ama sanki gelişim düzeyleri açısından, ilköğretimde ve ilerisinde daha uygun olur gibi geliyor. (P1)
			Her zaman sınıfımda yapacağım uygulamalar hakkında, uygulamadan önce, detaylı bilgiye sahip olmalıyım diye düşünürüm. Çocuklarla Felsefe yapmak için, doğru bir şekilde uygulamak için de felsefi bilgiye sahip olmam önemli bence. (P3)
			Bunu doğru bir şekilde yapabilir miyiz? Belki de yanlış veya eksik bilgimiz var, bu yüzden alanında uzman bir kişi olmak ÇiF'i kullanmak için önemli bence. (P8)
			Bizim, okul öncesi eğitiminde keskin sınırlarımız yok. Kolayca farklı yaklaşımlarla çalışabiliyoruz. Bu yaklaşımı da müfredatımızdaki herhangi bir etkinliğe kolayca entegre edebileceğimizi düşünüyorum. (P7)

Tablo 2. Devamı

		Kategoriler	Kodlar	Alıntılar
ÇiF'in Kullanımı Hakkındaki Görüşleri	Sonra	Çocuklarla İlgili	Çocukların Gelişimsel Olarak Hazır Bulunuşluğu (n=11, %100)	Başta, çocukların gelişim düzeyleri felsefe yapmaya yetmezmiş gibi düşünmüştüm ama şimdi farklı düşünüyorum. Onlara felsefe yapma fırsatı vermeyen bizleriz. Böyle olunca, bu konuda ne kadar yetenekli olduklarını göremiyoruz. (S10)
			Öğretmenlerle İlgili	Felsefi Bilginin Önemi (n=11, %100)
		Okul Öncesi Eğitimi ile İlgili	Öğretmenin Kendine Güvenmesi (n=5, %45)	Uygulamalarımız sırasında, fikirlerimize asla karışmadınız ama bizim alıştığımız şey bu değil ki! Biz müdahale ederiz. Doğrusu, çocukların düşüncelerine müdahale etmeme konusunda kendime güvenemiyorum. (S10)
			Öğretmenin Motivasyonu (n=4, %36)	Her öğretmen bu yaklaşımı sınıfında kullanmak istemeyebilir. Bence sadece istekli öğretmenler kullanılmalı. İstemeyenler kullanmaya zorlanmamalı. (S9)
			Erken Çocukluk Döneminin Önemi (n=11, %100)	Çocukların, erken dönemde bu yaklaşımla tanışması çok önemli bence çünkü bu dönemde çocuklar sünger gibi oluyorlar. Yaşadıkları her şeyi emiyorlar ve bunlar onların hayattaki karakterlerini oluşturuyor. (S11)
		Okul Öncesi Eğitimi Müfredatına Uygunluğu (n=7, %64)	Okul öncesi dönemde, müfredatımızda farklı yaklaşımları diğer kademelere göre daha kolay kullanabildiğimizi düşünüyorum. Çocuklarla Felsefe yaklaşımını da kolayca kullanabileceğimizi düşünüyorum. (P3)	

ÇiF deneyiminden önce, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri Çocuklarla, Öğretmenlerle ve Okul Öncesi Eğitim ile ilgili olarak üç kategori altında ele alınmıştır. "Çocuklarla İlgili" kategorisi altında, çocukların gelişimsel olarak hazır bulunuşluklarının ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımını belirleyebileceğinden bahsetmişlerdir. Bazı okul öncesi öğretmenleri (n=6) çocukların gelişimsel olarak felsefe yapmaya hazır bulunduğunu ve ÇiF'in onlarla kolayca kullanılabilirliğini savunurken, bazı okul öncesi öğretmenleri de (n=4) okul öncesi dönemdeki çocuklarla ÇiF kullanımını, çocukların bilişsel gelişimlerinin yetersizliği açısından uygun bulmamışlardır. Ayrıca, birkaç okul öncesi öğretmeni (n=3), ÇiF'in iki dilli olanlar ve özel gereksinimi olan çocuklarla kullanılamayabileceğini ifade etmişlerdir.

"Öğretmenlerle İlgili" kategorisi altında okul öncesi öğretmenleri felsefi bilginin önemi, öğretmenin kendine güveni ve okul öncesi eğitimi müfredatına uygunluğu bakımlarından fikirlerini paylaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=7) ÇiF'in okul öncesi eğitimde kullanılmasında felsefi bilgi sahibi olmanın gerekli olduğunu belirtirken, geri kalanlar (n=4) felsefi bilgiye sahip olmanın çok gerekli değilse de, yaklaşımı kullanmaları konusunda destek olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenin kendine güveni ile ilgili olarak, 4 okul öncesi öğretmeni, yaklaşımı sınıfta doğru bir şekilde kullanabilmesi için öğretmenin kendine güvenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Okul Öncesi ile İlgili” kategorisi altında, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=7) okul öncesi eğitimi müfredatının esnekliğinin ÇiF’in okul öncesi eğitiminde kullanımına izin vereceğini, bu sayede de yaklaşımın oldukça uygulanabilir olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına çok benzer olarak gördükleri beyin fırtınası gibi yöntemleri, sınıflarında zaten aktif olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.

ÇiF deneyiminden sonra ise, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri aynı üç kategori altında ele alınmıştır. “Çocuklarla İlgili” kategorisi altında, tüm okul öncesi öğretmenleri (n=11) okul öncesi dönemdeki çocukların, ÇiF’e gelişimsel olarak hazır bulduklarını ve okul öncesi eğitiminde kolaylıkla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışmanın başında, ÇiF’in iki dilli çocuklarla ve otizmlili çocuklar gibi özel gereksinimleri olan çocuklarla kullanılamayabileceğini ifade eden okul öncesi öğretmenleri, ÇiF deneyiminden sonra, eğitim ortamlarında bu çocuklarla ÇiF’i kullanmakta zorluk çekmeyeceklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı, sınıfında 22 çocuk olduğunu ve kalabalık sınıf mevcudunun yaklaşımın verimli kullanımını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir.

“Öğretmenlerle İlgili” kategorisi altında okul öncesi öğretmenleri felsefi bilginin önemi, öğretmenin kendine güvenmesi ve motivasyonu açılarından fikirlerini paylaşmışlardır. Felsefi bilgiye sahip olma konusunda, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=6), öğretmenlerin yaklaşımı kullanırken felsefi bilgiye sahip olmasının gerekli olduğunu belirtirken, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5) ÇiF’i okul öncesi eğitiminde kullanırken felsefi bilginin gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini, ÇiF’in kullanımı sırasında herhangi bir felsefi bilgi aktarımı olmamasına dayandırmışlardır. Öğretmenin kendine güvenine ilişkin olarak, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5), öğretmenin yaklaşımı doğru bir şekilde kullanma konusunda kendine güvenmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı okul öncesi öğretmenleri (n=4), yaklaşımı sınıfta kullanacak öğretmenin ÇiF kullanımı konusunda istekli olması ve bu konuda zorlanmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri, “Okul Öncesi Eğitimi ile İlgili” kategorisi altında, okul öncesi dönemin önemine ve okul öncesi eğitimi müfredatına uygunluğuna odaklanarak fikirlerini paylaşmışlardır. Okul öncesi dönemin önemi hakkında, tüm okul öncesi öğretmenleri (n=11) okul öncesi dönemin kişinin öğrenmesi ve gelişimi için çok önemli bir dönem olduğunu ve ÇiF’in okul öncesi eğitimde kullanımını desteklediklerini ifade etmişlerdir. ÇiF’in okul öncesi eğitimi müfredatına uygunluğu ile ilgili olarak, neredeyse tüm okul öncesi öğretmenleri (n=10), ÇiF’in okul müfredatıyla kolayca bütünleştirilebilecek bir yaklaşım olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan, 10 haftalık ÇiF oturumu sırasındaki gözlemlerinden hareketle, bu yaklaşımın, sınıflarında zaten aktif olarak kullandıkları diğer yöntemlerden farklı olduğunu ifade etmişlerdir.

3. Çocuklarla Felsefenin Okul Öncesi Eğitiminde Kullanımının Etkileri Hakkındaki ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrasındaki Görüşler

3.1 Çocuklarla Felsefenin Okul Öncesi Eğitiminde Kullanımının Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyimi öncesi ve sonrasında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının: okul öncesi eğitiminde kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitiminde ÇiF Kullanmanın ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrası Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkında Görüşler

		Kategoriler	Kodlar	Alıntılar				
ÇiF'in Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşler	<u>Önce</u>	Öğrenme	Alt kategori Geçiş	İlkokula Geçiş (n=5, %45)	Ben ÇiF sayesinde, çocukların kendi ihtiyaçlarını, istediklerini ve yeteneklerini daha iyi bilebilip, ilkokul için daha hazırlıklı olacaklardır. (P5)			
			Gelişim	Bilişsel Gelişim	Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (n=8, %73)	Bu yaklaşımla, çocuklar daha çok düşünüp, daha fazla soru sorup, farklı bakış açılarından bakabilir diye düşünüyorum. (P6)		
		Akademik Sonuçlar		(n=1, % 9)	Çocuklarla Felsefe sayesinde, çocuklar etkinliklere daha çok odaklanabilir, onları daha iyi anlayabilir, böylece okul başarıları daha iyi olabilir bence. (P10)			
		Dil Gelişimi		Dinleme ve Konuşma (n=6, %54)	Bana göre, Çocuklarla Felsefe, çocukların dinleme becerilerini çok geliştirecektir. (P6)			
		<u>Sonra</u>	Öğrenme	Geçiş ve Gelecek Yaşam	Diğer Dönemlere Geçiş (n=4, %36)	Bu yaklaşım ilkokul/ortaokul/lise/üniversite hayatını, hem özel hayatını, hem iş hayatını olumlu etkileyebilir çünkü okul öncesi dönemde öğrendiğimiz her şey hayatımız boyunca, hayatımızın her alanında bizi etkiliyor. (P9)		
	Gelişim						Bilişsel Gelişim	Eleştirel Düşünme (n=10, %91)
			Sosyal Duygusal Gelişim	Benlik Saygısı ve Özgüven (n=8, %73)	Bu yaklaşım okul öncesi dönemdeki çocuklarda kullanıldığında, çocuklar düşüncelerinin daha çok farkında olup, onları hata yapmaktan korkmadan söyleyebilirler diye düşünüyorum. (P7)			
			Empati ve Kişilerarası İlişki	(n=2, %18)	Çocuklar erken çocukluk döneminde çok bencil olabiliyorlar. Bence, Çocuklarla Felsefe onların ben merkezliyetçiliğini azaltabilir, başkalarıyla daha çok empati kurmalarını sağlayabilir. (P2)			

Tablo 3. Devamı

		Kategoriler	Alt kategori	Kodlar	Alıntılar	
ÇiF'in Çocuklar Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşler	Sonra	Gelişim	Bilişsel Gelişim	Soru Oluşturma (n=7, %64)	Bu 10 hafta boyunca, yaklaşımın en önemli yönlerinden birinin kendi sorularımızı üretmek olduğunu gördüm, bu yüzden çocukların da zaman içinde kendi sorularını üretme konusunda geliştireceğine inanıyorum. (P1)	
				Yaratıcı Düşünme (n=4, %36)	Bence, bu yaklaşımla, çocuklar belli düşüncelere sıkışıp kalmadan, daha önce hiç akıllarına gelmeyen şeyleri düşünüp, çok farklı pencerelerden bakabilirler. (P5)	
				İş Birliği İçinde Düşünme (n=5, %45)	Çocuklarla Felsefeyle, çocuklar akranlarına düşüncelerini soracak, birlikte düşünmeye yönlenecekler diye düşünüyorum. (P8)	
				Akademik Sonuçlar (n=2, %18)	Uygulamalardan sonra, yaklaşımın, çocukların yapılan etkinlikleri daha iyi kavramasını sağlayacağını ve daha iyi öğreneceklerini düşünüyorum. İlkokulda okuma yazmada da daha başarılı olacaklardır. (P5)	
				Dil Gelişimi	Dinleme ve Konuşma (n=7, %64)	Bu yaklaşımın, birbirlerini dinlemeleri, çocukların kendini ifade etmeleri bakımından onlara çok büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum. (P4)
				Sosyal-Duygusal Gelişim	Kendine güven (n=5, %45)	Sınıfımda yaptığım uygulamalarda, normalde çok kendini göstermeyen bazı çocukların, biraz bile konuştuklarını ve düşüncelerini ifade ettiklerini duymak beni çok mutlu etti, bu çocukların özgüvenlerinin daha fazla uygulamayla artacağına inanıyorum. (P2)
				Öz saygı (n=7, %64)	Çocuklarla Felsefe sayesinde, çocuklar yapabildikleri şeyleri, hatta yapabildiklerinden daha da fazlasını görebilirler bence. Kendilerini oldukları gibi görüp, kabul etmelerini sağlayacaktır. (P7)	
				Başkalarına Saygı, Empati ve Hoşgörü (n=6, %54)	Bu yaklaşımla, anladığım kadarıyla, farklı düşünceler hatta çok karşıt düşünceler olsa bile, kimse kimseyi yargılamayacak, herkes birbirlerinin düşüncelerine saygı duyacak. (P11)	
				Katılım (n=2, %18)	Bu 10 haftalık uygulamadan sonra, Çocuklarla Felsefenin, normalde, sınıfta etkinliklere pek katılmayan çocukların daha çok katılmasını sağlayabileceğini düşünüyorum. (P1)	

ÇiF deneyiminden önce, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri "Öğrenme" ve "Gelişim" olmak üzere iki kategori altında ele alınmıştır. "Öğrenme" kategorisi altında, üç okul öncesi öğretmeni çocukların ÇiF ile erken yaşta tanışarak, yaklaşımın kazanımlarından yararlanmalarının onların ilköğretime geçişini kolaylaştırabileceğini dile getirmişlerdir.

"Gelişim" kategorisi altında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bilişsel gelişim açısından, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (n=8) ÇiF'in çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek yeni fikirler üretmelerini, yorumlamalarını ve sorgulamalarını destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Bir okul öncesi öğretmeni de ÇiF'in, çocukların akademik başarılarını arttırabileceğine dikkat çekmiştir. Dil gelişimi ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=6) ÇiF'in erken çocukluk döneminde çocuklara özgürce konuşmaları için alan açarak çocukların konuşma becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı okul öncesi öğretmenleri (n=4) ÇiF'in çocuklarda dinleme becerilerini de destekleyeceğini dile getirmiştir.

Öte yandan, iki okul öncesi öğretmeni ÇiF kullanımının iki dilli ve dil gelişimi yetersiz olan çocukların dil gelişimlerine katkıda bulunamayabileceğini belirtmişlerdir. Sosyal-duygusal gelişim ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmenlerin çoğu (n=8) ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımının çocukların özsaygı ve özgüvenlerini arttırabileceğini ve iki okul öncesi öğretmeni, empatilerini arttırıp, kişilerarası ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, bir okul öncesi öğretmeni, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının kullanımının özel gereksinimli çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunmayabileceğini belirtmiştir.

ÇiF deneyiminden sonra, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri "Öğrenme" ve "Gelişim" olarak yine aynı iki kategori altında ele alınmıştır. "Öğrenme" kategorisi altında, bazı okul öncesi öğretmenleri (n=4), ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanılmasıyla, çocukların ilkokula geçişlerinin yanı sıra farklı alanlarda yaşamlarının ileriki dönemlerine geçişlerini de olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

"Gelişim" kategorisi altında, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim açısından analiz edilmiştir. Bilişsel gelişim konusunda, neredeyse tüm okul öncesi öğretmenleri (n=10) ÇiF'in çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. On okul öncesi öğretmeninden üçü, eleştirel düşünme ile ilgili, çocukların düşüncelerini, nedenleriyle birlikte daha fazla açıklamaya başlayabileceklerini de eklemişlerdir. Bunun yanı sıra, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=7) ÇiF okul öncesi eğitiminde kullanıldığı zaman, çocukların daha kolay soru oluşturabileceklerini ve bu soruların daha nitelikli hale geleceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı okul öncesi öğretmenleri (n=4) ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanılmasının çocukların farklı düşüncelerini, yeni fikirler üretmelerini ve problemleri yaratıcı bir şekilde çözmelerini destekleyebileceğini belirtmişlerdir.

ÇiF deneyiminden sonra, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5), çocukların bireysel olarak düşüncelerinin ötesinde, birlikte düşüneceklerini ve birbirlerinin fikirlerini etkileyeceklerini belirterek, ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımının bir etkisi olarak iş birliği içinde düşüncelerinin gelişeceğine işaret etmişlerdir. Ayrıca, iki okul öncesi öğretmeni bu yaklaşımın çocukların akademik başarılarını arttırabileceğini dile getirmiştir.

Dil gelişimi ile ilgili olarak ise, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=7) ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımının çocuklara birbirleriyle konuşmaları ve birbirlerini dinlemeleri için geniş bir alan açarak, onların konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal-duygusal gelişimle ilgili olarak, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5) ÇiF'in çocukları, düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmesiyle çocukların özgüvenlerine katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin çoğu (n=7) okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının çocukların öz saygılarını arttıracağını dile getirmiştir. Altı okul öncesi öğretmeni ÇiF kullanımı sayesinde çocukların empatilerinin gelişebileceğini belirtirken, çocukların başkalarına olan

saygılarının ve hoşgörülerinin artabileceğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca, iki okul öncesi öğretmeni, ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanılması sonucunda, çocukların sınıftaki etkinliklere daha istekli ve yoğun bir şekilde katılmalarını sağlayacağını eklemişlerdir. Başlangıçta ÇiF'in özel gereksinimli çocukların, sosyal-duygusal gelişimlerini etkileyemeyeceğini düşünen okul öncesi öğretmeni, ÇiF deneyiminden sonra, yaklaşımın düzenli olarak kullanılması durumunda, özel gereksinimli çocukların da ÇiF'in kazanımlarından yararlanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, sınıfında otizmlili bir çocuk olan başka bir okul öncesi öğretmeni, kendi sınıfındaki ikinci ÇiF uygulaması sonrasında, bu çocuğun etkinliğe dahil olduğundan ve beklenmedik bir şekilde katılım gösterdiğinden bahsetmiştir.

3.2 Çocuklarla Felsefenin Okul Öncesi Eğitiminde Kullanımının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri Hakkında ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrasındaki Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyimi öncesi ve sonrasında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının okul öncesi eğitiminde kullanımının öğretmenler üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitiminde ÇiF Kullanmanın ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrası Öğretmenler Üzerindeki Etkileri Hakkında Görüşler

		Kategori	Kodlar	Alıntı
ÇiF'in Öğretmen Üzerindeki Etkileri Hakkında Görüşler	Önce	Mesleki Etkileri	Rehberlik	Çocuklarla Felsefe sayesinde çocukların sorularını daha kolay cevaplayabilirim, sınıftaki sorunları daha iyi çözebilirim. Bir de, sınıf kontrolünü daha kolay sağlayabileceğimi düşünüyorum. (P6)
			Çocuk Algısında Değişiklik	Bence, bu yaklaşım, öğretmenin çocuğa 'Dur, otur!' demeden birey olarak görmesini sağlayabilir ve öğretmen çocukların bir fikri olduğunu, onlara saygı duyması, dinlemesi gerektiğini öğrenebilir. (P7)
			Çocuğu Bilmek	Eğer çocuklar bu yaklaşım ile düşüncelerini paylaşacaklarsa, bize çocukların ne düşündüğünü bilmemizde yardımcı olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca çocukların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını da daha iyi gözlemleyebiliriz. (P10)
		Kişisel Etkileri	Yaratıcı Düşünme	Bu yaklaşımın düzenli olarak uygulandığı bir sınıfta, öğretmenlerin de çocuklar gibi farklı açılardan düşünmeye, bakmaya başlayacaklarına inanıyorum. (P5)
	Sonra	Mesleki Etkileri	Rehberlik	Çocukların cümlelerini ve sorularını hep tamamlamaya çalıştığımı fark ettim. Bu yaklaşımla birlikte, sınıfta artık bu şekilde yapmamaya dikkat ediyorum. (P2)
			Çocuk Algısında Değişiklik	Bu yaklaşım çocukların gerçek potansiyelini ortaya çıkarabilir ve ben öyle görmüyorum ama çocukları yetersiz gören öğretmenlerin görüşlerini de etkileyebilir. (P11)
			Çocuğu Bilmek	Çocuklarla Felsefe, çocukların duygu ve düşüncelerinin, hayallerinin daha çok farkında olmamızı sağlayacak ve biz de daha verimli onlara dokunabileceğiz. (P3)
		Kişisel Etkileri	Düşünme ve Dinleme	Hayatta çok sorgulayan bir kişi olduğumu söyleyemem ama sınıfımda düzenli olarak bunu uygularsam, muhtemelen karşıma çıkan şeyleri hemen kabul etmem, reddetmem. Önce bir sorgular ve üzerlerine düşünürüm. (P9)
			Öz Farkındalık	Çocuklarla Felsefe etkinliğine katılan öğretmenlerin kendileriyle ilgili de birçok yeni şey keşfedeceğini düşünüyorum çünkü fikir ve duygularının daha fazla farkında olacaklar. (P8)
		Kişilerarası İlişkiler	Bu yaklaşım, bizi daha hoşgörülü insanlara dönüştürür bence. Katılmadığımız düşünceleri ve hoşlanmadığımız davranışları daha rahat kabul edebiliriz. (P9)	

ÇiF deneyimi öncesinde, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri “Mesleki Etkiler” ve “Kişisel Etkiler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri “Mesleki Etkiler” kategorisi altında rehberlik, çocuk algısında değişim ve çocuğu bilme konularından söz etmişlerdir. Rehberlik ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=6) okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının, öğretmenlerin çocuklara daha doğru sorular ve cevaplar sunarak ve sınıfta daha iyi bir sorun çözücü haline gelerek onları daha iyi yönlendirebileceklerini, daha etkili bir şekilde onlara rehberlik edebileceklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak, ilk ÇiF oturumuna ilişkin saha notlarında ve ikinci oturumun ses tabanlı gözleminde, okul öncesi öğretmenlerinin, oturumun kolaylaştırıcısı olan araştırmacının müdahalesini veya kolaylaştırıcının tartışmada doğru cevabı vermesini bekledikleri kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra, birkaç okul öncesi öğretmeni (n=3) okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımı nedeniyle, çocuk algılarının, çocuklara daha fazla değer vermeye başlamaları bakımından değişebileceğini düşünürken, iki okul öncesi öğretmeni ÇiF sayesinde sınıflarındaki çocukları daha iyi tanıyabileceklerini belirtmişlerdir.

“Kişisel etkiler” kategorisi altında ise, iki okul öncesi öğretmeni, sınıflarında ÇiF kullanıldığında öğretmenlerin kişisel yaşamlarında daha farklı ve geniş düşünebileceklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinin dinleme becerileri ile ilgili olarak, ilk oturumda alınan saha notlarına göre, katılımcıların aynı anda konuştuğu ve aktif olarak birbirlerini dinlemedikleri kaydedilmiştir.

ÇiF deneyiminden sonra, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri “Mesleki Etkiler” ve “Kişisel Etkiler” olarak aynı iki kategori altında ele alınmıştır. “Mesleki Etkiler” kategorisi altında, okul öncesi öğretmenleri, rehberlik, çocuk algısında değişim ve çocuğu bilme konularından söz etmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası (n=7), ÇiF’in rehberlik anlayışlarını etkileyebileceğini düşünmeye devam etmişlerdir. Fakat ÇiF deneyiminden sonra, rehberliğin, onlara göre, artık öğretmenin hakimiyeti anlamına değil, çocukları daha fazla düşünmeye, sorgulamaya ve başkalarına saygı duymaya davet etmesi ve bunları çocuklar için kolaylaştırılması anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, son oturumlara doğru alınan saha notlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin artık, ÇiF uygulamalarında kolaylaştırıcı olan araştırmacının müdahalesini veya kolaylaştırıcının tartışmada doğru cevabı vermesini beklemedikleri kaydedilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=6) ÇiF’le birlikte, sahip oldukları çocuk algılarının değişebileceğini ve hatta zaten sahip oldukları algılarının, çocukların felsefe yapmaya düşündüklerinden daha açık oldukları yönünde değiştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5) ÇiF’in sınıflarındaki çocukları daha iyi tanımlarını sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, kendi sınıflarındaki ÇiF uygulamaları sırasında, onları çok tanımadıklarını fark ettiklerini de eklemişlerdir.

“Kişisel Etkiler” kategorisi altında, düşünme ve dinleme, öz farkındalık ve kişilerarası ilişkilerinden bahsetmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=6), ÇiF’in okul öncesi eğitiminde kullanılmasıyla, düşünme ve dinleme becerilerinin, daha eleştirel ve yaratıcı düşünme ve dinleme bakımlarından gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak, son oturumlara doğru alınan saha notlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin fikirlerini, başlangıç oturumlarına göre gerekçeleriyle daha fazla açıkladıkları kaydedilmiştir. Ek olarak, dokuzuncu ÇiF oturumunda alınan saha notlarında, okul öncesi öğretmenlerinin konuşmaları ve dinlemeleri bakımlarından değiştikleri kaydedilmiştir. Oturum boyunca, aynı anda ve kendi aralarında neredeyse hiç konuşmadan birbirlerini aktif olarak dinlemişlerdir. Ek olarak, bazı okul öncesi öğretmenleri (n=4) ÇiF kullanımı ile birlikte, kendileri üzerine düşünerek kendilerinin daha fazla farkında olabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı okul öncesi öğretmenleri (n=4) ÇiF kullanımının hoşgörülerini artırması ve kişisel ilişkilerinde daha az baskın olmaları açılarından, kişilerarası ilişkilerini de olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

3.3 Çocuklarla Felsefenin Okul Öncesi Eğitiminde Kullanımının Çocuk ve Öğretmen İlişkisi Üzerindeki Etkileri Hakkında ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrasındaki Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyimi öncesi ve sonrasında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının okul öncesi eğitiminde kullanımının çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitiminde ÇiF Kullanmanın ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrası Çocuk ve Öğretmen Arasındaki İlişkisi Üzerine Etkileri Hakkında Görüşler

	Kategori	Kodlar	Alıntı	
ÇiF'in Çocuk ve Öğretmen İlişkisi Üzerine Etkileri Hakkında Görüşler	Önce	Sınıf Ortamı	Diyalog Temelli İlişki (n=8, %73) Güvenli İlişki (n=7, %64)	ÇiF sayesinde, her şeyi daha rahat konuşabileceğimizi, sorunları konuşarak çözülebileceğimizi düşünüyorum. (P2) Çocuklar, duygu ve düşüncelerini hiç çekinmeden ifade edebilecektir. Bu da ilişkimizi olumlu etkileyecektir. (P9)
		Sonra	Sınıf Ortamı	Diyalog Temelli İlişki (n=11, %100) Güvenli İlişki (n=10, %91)
	Sınıfın İş Birliği İçinde Yönetilmesi (n=3, %27)		Daha önce farklı düşünüyordum, onların tüm sorularına cevap vermek zorunda değilsiniz aslında, onları ikna etmek zorunda değiliz. Bir sorunun cevabını birlikte araştırabiliriz, birlikte üzerine konuşabiliriz. Sınıf sorunlarını da birlikte çözebiliriz. (P6)	

ÇiF deneyimi öncesinde, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri "Sınıf Ortamı" kategorisi altında ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, "Sınıf Ortamı" kategorisi altında, öğretmen ve çocuklar arasında diyalog temelli ve güvenli bir ilişki kurabileceklerinden bahsetmişlerdir. Diyalog temelli ilişki ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (n=8) okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının çocuk ve öğretmen arasındaki sözlü etkileşimi arttıracak ve onu olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=7) okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının, öğretmenlerin çocuklarla daha çok konuşarak, onları dinleyerek ve birbirlerini daha iyi tanımlarını sağlayarak çocuk ve öğretmen arasında güvenli bir ilişkinin kurulmasını destekleyebileceğini belirtmişlerdir.

ÇiF deneyiminden sonra, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri aynı "Sınıf Ortamı" kategorisi altında ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının okul öncesi dönemde kullanılmasıyla birlikte, öğretmen ve çocuklar arasında diyalog temelli ve güvenli bir ilişki kurabileceklerinden bahsetmiş ve sınıflarını iş birliği içinde yönetebileceklerini de eklemişlerdir. Tüm okul öncesi öğretmenleri (n=11), ÇiF kullanımının, öğretmenin hakimiyetini onaylamak ve

güçlendirmek yerine, hem çocuğun hem de öğretmenin diyaloga eşit olarak dahil edildiği diyalog temelli bir ilişkiyi destekleyebileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, hemen hemen tüm okul öncesi öğretmenleri (n=10), birbirlerinin düşünce ve duygularına karşılıklı olarak saygı göstermeleriyle birlikte, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin daha güvenli bir ilişkiye dönüşebileceğini ifade etmişlerdir. Ek olarak, birkaç okul öncesi öğretmeni (n=3) ÇiF kullanımının çocukları ve öğretmenleri sınıflarını iş birliği içinde yönetmeye yönlendirebileceğini belirtmişlerdir.

4. Çocuklarla Felsefenin Okul Öncesi Eğitiminde Kullanımının Önündeki Engeller Hakkında ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrasındaki Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyimi öncesi ve sonrasında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının okul öncesi eğitiminde kullanımının önündeki engellere ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitiminde ÇiF Deneyimi Öncesi ve Sonrası ÇiF Kullanmanın Önündeki Engeller Hakkında Görüşler

		Kategori	Kodlar	Teklif
ÇiF Kullanmanın Önündeki Engeller Hakkında Görüşler	Önce	Kurumsal Engeller	Geleneksel Eğitim Sistemi (n=6, %54)	Okul yöneticileri bu yaklaşımı beğenmeyebilir, beğenmezlerse de, okullarında kullanılmasını istemeyebilirler. (P10)
		Sosyo-Kültürel Engeller	Felsefe ve Çocuk Algısı (n=5, %45)	Bence bazı insanlara göre, okul öncesi dönem çocukları kendi düşüncelerine sahip olmak için çok küçükler ve felsefe onlar için çok zor. (P5)
	Sonra	Kurumsal Engeller	Geleneksel Eğitim Sistemi (n=7, %64)	Çocuklar ÇiF ile eleştirmeyi öğrenecek. Alışığımız eğitim sisteminin buna açık olmadığını düşünüyorum. Bence böyle düşünen okul yönetimi veya öğretmenler buna engel olabilir. (P4)
		Sosyo-Kültürel Engeller	Yetersiz Öğretmen Eğitimi (n=1, %9) Felsefe Algısı (n=5, %45) Çocuk Algısı (n=5, %45)	Biz öğretmenler olarak yeterli eğitim alamazsak, bu yaklaşımı doğru şekilde uygulayamayız. Bu yüzden bu konudaki öğretmen eğitimi çok önemli. İnsanların felsefenin gerçekte ne olduğunu bilmediğine inanıyorum. Felsefeyi gereksiz görenler var, dinsizlik gibi bir şey olduğunu düşünenler... Bu gibi düşünceler, kullanılmasını engelleyebilir. (P3) Bazı insanlar, bu yaklaşımın çocuklarda bir etkisi olmayacağını düşünecektir çünkü onlar sadece çocuk. 'Gerek yok', 'boşuna çabalyorsun' diyebilirler. Bunu suyun üzerine yazı yazmak olarak görebilirler. (P7)

ÇiF deneyimi öncesi, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri "Kurumsal Engeller" ve "Sosyo-Kültürel Engeller" olarak iki kategori altında ele alınmıştır. "Kurumsal Engeller" kategorisi altında, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=6) geleneksel eğitim sisteminin bazı yönleriyle merak etmeye ve eleştirmeye açık olmadığını, bu nedenle, onun okul öncesi eğitiminde ÇiF'in kullanılmasında engel teşkil edebileceğinden bahsetmişlerdir. "Sosyo-Kültürel Engeller" kategorisi altında, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5) toplumda felsefe ve çocuk algısının ÇiF kullanımında bir engel olabileceğini ifade etmişlerdir.

ÇiF deneyiminden sonra, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri “Kurumsal Engeller” ve “Sosyo-Kültürel Engeller” olarak iki kategoride ele alınmıştır. “Kurumsal Engeller” kategorisi altında, okul öncesi öğretmenleri geleneksel eğitim sisteminden ve yetersiz öğretmen eğitiminden bahsetmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (n=7), kurumları da dahil olmak üzere Türkiye'deki eğitim sisteminin bazı yönleriyle okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımını desteklemeyip, onun kullanımında engel oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, bir okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanmanın önünde yetersiz öğretmen eğitiminin bir engel olabileceğini dile getirmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, “Sosyo-Kültürel Engeller” kategorisi altında toplumun sahip olduğu felsefe ve çocuk algısından bahsetmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5), toplumun bir bölümünün felsefeyi karmaşık, gereksiz ya da din karşıtı olarak kabul ediyor olduğunu belirterek, bunun ÇiF'i kullanmalarının önünde engel olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısı (n=5) toplumdaki çocuğu yetersiz gören çocuk algısının ÇiF kullanımında engel teşkil edebileceğini ifade etmişlerdir.

Tartışma

Çalışmada temel olarak okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF ve ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF ve ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımına ilişkin görüşleri, okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının etkileri ve önündeki engeller hakkında bazı fikirler vermiştir.

ÇiF, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini, kendilerine herhangi bir bilgi aktarmadan destekleyen bir yaklaşımdır (Lipman, 2003). Ayrıca Cassidy ve Christie (2013) ve McCall'a (2013) göre ÇiF, çocukların, bir sorgulama topluluğu içinde, iletişim-etkileşim yoluyla sorguladıkları, anlamlandırdıkları, fikirlerini gerekçelendirdikleri ve bir konuda yanılabilirliklerini gördükleri bir yaklaşımdır. Mevcut çalışmada, ÇiF deneyimi öncesinde öğretmenler ÇiF'i, öğretmenin çocuklara sorular sorması, çocukların fikirlerini paylaşmaları ve öğretmenlerin çocuklara belli bir konuda ne düşünmeleri gerektiği konusunda rehberlik etmesiyle ilişkilendirmişlerdir. Öte yandan, ÇiF deneyimi sonrasında, alanyazındaki çalışmalara uygun olarak, ÇiF'i çocukların eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini, kendi sorularını üretmelerini ve öğretmenin hakimiyeti olmadan birlikte düşünmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı ÇiF deneyimi, onların ÇiF'in ne tür bir yaklaşım olduğunu doğrudan deneyimleyerek kavramalarını sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra, Haynes (2011) ve O'Riordan (2013), ÇiF hakkında bilgi eksikliği olan insanların, ÇiF'i çember zamanı ve düşünceler arası bağlantı gerektirmeyen düşünme etkinlikleri ile karıştırarak yaklaşım ile ilgili bazı yanlış anlamalara sahip olabileceğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, ÇiF deneyiminden önce, okul öncesi öğretmenleri ÇiF ile halihazırda okul öncesinde kullanılan soru-cevap, beyin fırtınası, fikir bankası veya hikâye ve çember zamanı etkinlikleri gibi etkinlikler arasında bir benzerlik kurmuşlardır. Ancak, ÇiF deneyiminden sonra bu konudaki görüşlerini değiştirdiklerini ve ÇiF'in çocukların düşüncelerini birbirleriyle ilişkilendirmeden düşüncelerini paylaştıkları diğer düşünme etkinliklerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri, ÇiF deneyimi öncesinde, Çocuklarla Felsefe ile ilgili ilk görüşlerine dayanarak, zaten kendi sınıflarında ÇiF yaklaşımını kullanıyor olduklarını düşünürken, ÇiF deneyimi sonrasında yaptıklarının ÇiF olmadığını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin ÇiF deneyiminden sonra yaklaşım hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları ve bu konudaki anlayışlarını tekrar değerlendirmeleri ile açıklanabilir.

Daha önce yapılan bazı araştırmalarda, ÇiF, bilgi kaynağı olarak görülen öğretmenin sorular sorarak çocuklardan doğru cevabı beklediği ve çocukların düşünceği şeyi belirlediği geleneksel eğitime bir meydan okuma olarak kabul edilmiştir (Kennedy, 2012; Scholl vd., 2009; Topping ve Trickey, 2014). Benzer şekilde, ÇiF deneyiminden sonra, çalışmadaki okul öncesi öğretmenleri ÇiF'i çocukları düşünmeye, sorgulamaya ve ne düşünmeleri konusunda sınırlamadan yönlendirmeye yönelik bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Bu bulgu, çalışmanın başlangıcında, okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel eğitimde öğretmenin lider olduğu bakış açısıyla, ÇiF deneyiminden sonra ise, öğretmenin çocukları düşünme konusunda daha fazla desteklediği ve onlar için bir kolaylaştırıcı olduğu bakış

açısıyla yaklaşımlarıyla açıklanabilir (Newell-Jones, 2012). Bazı katılımcılar ayrıca ÇiF'i sorgulama temelli yaklaşıma benzetmişlerdir ve bu bulgu, ÇiF'in özellikle topluluk içinde iş birliğine dayalı bir diyaloga odaklanmış sorgulamaya dayalı bir yaklaşım olduğunu gösteren diğer çalışmalarla da tutarlıdır (Cam, 2006; Dougherty, 2017; Fisher, 2013; Haynes, 2014; Naji, 2013; Stanley, 2004).

Küçük yaştaki çocuklar, soyut kavramsallaştırma, fikirlerle aynı fikirde olup olmadıklarını ifade etme, nedenler talep etme, örnekler ve karşı örnekler sunma ve farklı fikirler sunma gibi karmaşık bilişsel süreçler gerçekleştirebilmektedirler (Egan, 1988; Kennedy, 1994; Murriss, 2000). Çalışmanın başında, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF'in okul öncesi eğitiminde kullanımına ilişkin görüşleri hakkında, bazı katılımcılar çocuğu felsefe yapmak için bilişsel olarak yetersiz olarak değerlendirerek birbirleri ile ilişkilendirmeseler de (Lyle, 2017; Piaget, 1974; Rousseau, 1762/2010; Siegler, 2004), ÇiF deneyiminden sonra görüşlerini değiştirmiş ve çocukların bilişsel gelişimlerinin felsefe yapmak için yeterli olduğunu ve ÇiF yaklaşımının okul öncesi eğitimde rahatlıkla kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı okul öncesi öğretmenleri, çocuklara kendi sınıflarında felsefe yapma fırsatı vermediklerini ve öğretmenlerin buna uygun sınıf ortamını hazırlamaları halinde çocukların da felsefe yapabileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, çocukların felsefe yapabileceğine inanılması ve bunu yapmaya teşvik edilmesi halinde, felsefe yapma yeteneklerini gösterebileceklerine işaret eden çalışmalarla tutarlıdır (Goucha, 2007; Lipman, 1973). Bu durum onların çocuk, felsefe, öğretmen ve çocuklarla felsefe yapma ile ilgili anlayışlarının, çocukların felsefe yapıp yapamayacağına ilişkin düşüncelerini belirleyebiliyor olması ile açıklanabilir.

İlgili alanyazında çocuklarla felsefe yapmak için felsefi bilgiye sahip olmanın gerekli olup olmadığı tartışılırken, bir yanıyla da ÇiF'te felsefi duyarlılığa ve bilgiye sahip olmanın önemi vurgulanmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2018; Daniel ve Auriac, 2011; Haynes, 2011; Mohr Lone, 2012; McCall, 2017). Çalışmanın sonunda, bazı okul öncesi öğretmenleri, ÇiF'te, öğretmen kendi görüşünü çocuklarla paylaşmadığı ve onlara herhangi bir bilgi aktarmadığı için, ÇiF yaklaşımını uygulayan kişinin felsefi bilgiye ihtiyacı olmadığını ifade etmişlerdir. Halbuki, ÇiF'te, kolaylaştırıcı bunu göstermeden felsefi bilgisinden yararlanmaktadır. Bu nedenle bu bulgu, felsefi bilginin çocuklara aktarılmasıyla ilgili olmayan, ancak kendi bilgilerini daha kolay bir şekilde üretmelerini amaçlayan ÇiF'in yapısıyla açıklanabilir (Mohr Lone, 2012; Maxwell, 2005; Scholl vd., 2009). Bu bulgu aynı zamanda bilginin kaynağı olarak görülen öğretmenlerin, bilgilerini çocuklara ilettikleri geleneksel eğitim penceresinden bakmaları ve böylece sahip oldukları bilgileri göstermeleri gerektiğini düşünmelerinden de kaynaklanıyor olabilir (Kennedy, 2012; Topping ve Trickey, 2014). Örneğin, mevcut çalışmada, öğretmenler, felsefi bilgiyi ÇiF oturumlarında görünür bir şekilde kullanmayı beklemiş olabilirler. Bunların doğrudan kullanımını deneyimlememek, öğretmenlerin ÇiF yaklaşımında felsefi bilgi kullanımının gerekli olmadığı sonucuna varmalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu bulgunun, çalışmanın bağlamıyla ilişkili olarak, öğretmenlerin sadece ÇiF oturumlarına katılmaları ve eğitim ortamlarında ÇiF'i uygulamaya çalışmaları ile sınırlı kalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Esasında, tamamen uygulamaya odaklanmak yerine ÇiF'in felsefi boyutu da bu çalışmanın içeriğine eklenebilirdi. Böylece, katılımcılar felsefi bilginin rolünü daha iyi kavrayabilirlerdi. Dolayısı ile bu bulgu, Murriss'in (2015) felsefe konusunda herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin ÇiF'i kullanabilmek için daha felsefi olacak şekilde eğitilmeleri gerektiği fikriyle de desteklenebilir.

Bunun yanında öğretmenlerin ÇiF'i kullanma konusundaki motivasyonu ve özgüveni, ÇiF'i müfredatlarıyla bütünleştirmelerinde belirleyici olabilmektedir. O'Riordan'ın (2013) çalışması, farklı motivasyon ve güven düzeylerinin ÇiF'in eğitim ortamında kullanımını etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Alanyazın ile paralel olarak mevcut çalışmada okul öncesi öğretmenleri, ÇiF'i kendi sınıflarında kullanmaları için güven ve motivasyona sahip olmanın önemli olduğunu altını çizmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin yoğun uygulama programlarını takip etmeleri gerekliliği ile de açıklanabilir. Yapılan bazı çalışmalar, öğretmenlerin sınıflarında ÇiF kullanma konusundaki isteksizliklerinin, onlardan sürekli olarak yeni uygulamaları kullanmalarının beklenmesiyle ve yoğun müfredat içeriğinin getirdiği zaman kısıtlamaları ile ilgili olabileceğini ortaya koymuştur (O'Riordan, 2013; Williams, 2018).

Düzenli kullanım ve uygun sınıf büyüklüğü, ÇiF'in eğitim alanında kullanılmasında diğer önemli faktörlerdir. Topping ve Trickey (2007) ve Siddiqui ve diğerleri (2015) için ÇiF'in genel başarısı onun eğitimde düzenli kullanımına bağlıdır. Alanyazın ile uyumlu olarak, çalışmanın sonunda, okul öncesi öğretmenleri de ÇiF yaklaşımının etkili olabilmesi için düzenli olarak kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Fisher (2013), sınıf büyüklüğüyle ilgili olarak, kalabalık grupların sayısının, kolaylaştırıcının ÇiF'i tam olarak kullanmasını engelleyebileceğini ve daha az sayıda çocuğun fikirlerini daha kısa süre içinde paylaşmasına neden olabileceğini savunmaktadır. Bu nedenle soruşturma topluluğu için ideal sayının 14 civarında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Toprak ve Güneş (2019) Türkiye'de okul öncesi eğitiminde yaklaşık 20 kişilik kalabalık sınıfların genel bir sorun oluşturduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılara göre, bu sınıflar, yürütülen etkinliklerin niteliğini düşürürler ve öğretmen merkezli pedagojiye yol açarlar. Alanyazına paralel olarak, çalışmada bir okul öncesi öğretmeni de ÇiF uygulanmasında sınıfta bulunan çocuk sayısının önemine değinmiş ve kalabalık bir sınıfta bu yaklaşımı uygulamanın kolay olmayabileceğini belirtmiştir.

Çalışma ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemin bireyin karakterinin oluşması açısından çok önemli bir dönem olduğunu ve bu nedenle çocukların okul öncesi dönemde ÇiF ile tanışmalarının çok önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Karadağ ve Demirtaş'ın (2018) okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF'i okul öncesi dönemde kullanmak için çok uygun bir yaklaşım olduğunu düşündüklerini ve bunu planlarında kalıcı olarak kullanmaya istekli olduklarını düşündüklerini gösteren çalışmasını da desteklemektedir. Bu bulgu, ÇiF'in okul öncesi dönemden itibaren okul öncesi eğitim müfredatında merkezi bir yerde olması gerektiği görüşü ile de paralellik taşımaktadır (Farahani, 2014; Maxwell, 2005). Katılımcılar ayrıca okul öncesi eğitim programının ÇiF'i diğer etkinliklerle kolayca bütünleştirecek kadar esnek olduğunu ve diğer eğitim dönemlerinden farklı olarak keskin bir sınırı olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgularla uyumlu olarak, Türkiye'de okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013), öğretmenlerin planlarını hazırlama ve uygulama konusunda esnek bir çerçeve çizmektedir. Okul öncesi öğretmenleri bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlayabilmekte ve farklı konulardan, etkinliklerden, ortamlardan ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilmektedirler.

Okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının etkileri üzerine olan alanyazında, ÇiF yaklaşımının eğitim alanında kullanılmasının çocukları çok çeşitli alanlarda etkilediği ortaya koyulmaktadır. Eğitim alanında ÇiF'in kullanılması, çocukların akıl yürütme becerilerine (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Daniel ve Auriac, 2011; Lam, 2012; Marashi, 2008; Säre vd., 2016; Topping ve Trickey, 2007; Yusoff, 2018), eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine (Dyfed County Council, 1994; Gasparatou ve Kampeza, 2012; Ghaedi vd., 2015; Haas, aktaran Lipman, Sharp ve Oscanyon, 1980; Jenkins ve Lyle, 2010; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Lipman ve Bierman, aktaran Lipman, Sharp ve Oscanyon, 1980; Marashi, 2008; McCall, 2017; Siddiqui vd., 2015), iş birliği içinde düşüncelerine (Phillips, t.y.), sorgulama becerilerine (Demirtaş vd., 2018; Jenkins ve Lyle, 2010; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Yusoff, 2018) ve matematik, okuma ve yazma ile ilgili akademik başarılarına (Dyfed County Council, 1994; Fields, 1995; Haas, aktaran Lipman, Sharp ve Oscanyon, 1980; Imani, Ahghar ve Naraghi, 2016; Lipman ve Bierman, aktaran Lipman, Sharp ve Oscanyon, 1980; Siddiqui vd., 2015; The ETS Study, aktaran Lipman, Sharp ve Oscanyon, 1980; Williams, 1993) katkı sağlamaktadır. Alanyazın ayrıca ÇiF'in eğitimde kullanılmasının, çocuklarda aktif dinlemeyi (Campbell, 2002; Commonwealth of Australia, 2008; Dyfed County Council, 1994) ve dili anlamlı bir şekilde kullanmayı (Campbell, 2002; Dyfed County Council, 1994; Jenkins ve Lyle, 2010; Trickey, 2007) teşvik etmesi bakımından, çocukların dil gelişimini olumlu etkilediğini de ortaya koymuştur. Alanyazın ile uyumlu olarak, çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF'in eğitimde kullanılmasının çocukların bilişsel gelişimi üzerinde eleştirel, yaratıcı ve iş birliği içinde düşünme, sorgulama becerileri ve akademik sonuçlar açılarından olumlu etkileri olabileceğini düşündüklerini göstermiştir. Eleştirel düşünmeyi, bir düşünceyi otomatik olarak onaylamadan ve düşünceleri nedenleriyle açıklayarak sorgulamak; yaratıcı düşünmeyi, yeni düşünceler üretme ve farklı bakış açılarından bakmak olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, iş birliği içinde düşünme konusunda ise, çocukların kendi aralarında düşünmeye ve birbirlerinin düşünceleri üzerine düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, dil gelişimi ile ilgili olarak, çocukların konuşma ve

dinleme becerilerinin ÇiF kullanımından olumlu etkileneceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, çalışmanın başında bazı okul öncesi öğretmenleri sınıflarında Türkçeyi tam olarak konuşamayan ve anlamayan iki dilli çocukların ÇiF oturumlarına katılamayacaklarını düşünürken, ÇiF deneyiminden sonra, onların da katılabileceklerini hatta dillerini geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya uygun olarak alanyazın, ÇiF kullanımının kelime dağarcığının geliştirilmesi ve kendini ifade etme açısından iki dilli çocukların dil gelişimini desteklediğini de ortaya koymaktadır (Newell-Jones, 2012).

ÇiF'in çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerindeki etkilerinin yanı sıra, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde de durulmuştur. ÇiF kullanımının çocukların özgüvenini (Campbell, 2002; Okur, 2008; Siddiqui, vd., 2015; Topping ve Trickey, 2007), özsaygısını (Palsson, Sigurdardottir ve Nelson, 1998; Topping ve Trickey, 2007), diğer fikirlere saygı duymalarını (Cassidy ve Christie, 2013; Sigurborsdottir, 1998), açık fikirliliğini (Fair vd., 2015), sosyalleşmelerini ve kendi kendilerini yönlendirmelerini (Naraghi vd., 2013), sosyal davranışlarını, empatilerini ve kendilerini düzenlemelerini (Cassidy vd., 2017; Okur, 2008; Topping ve Trickey, 2007), iş birliği yapmalarını (Okur, 2008; Siddiqui vd., 2015), öğrenmelerini ve akran ilişkilerindeki etkileşimlerini (Commonwealth of Australia, 2008; Sigurborsdottir, 1998; Topping ve Trickey, 2007; Yusoff, 2018) ve katılımlarını (Campbell, 2002; Cassidy ve Christie, 2013; Cassidy vd., 2017; Marashi, 2008; Topping ve Trickey, 2007) olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Alanyazınla uyumlu olarak, bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde ÇiF kullanımının, çocuklarda özgüven, özsaygı, farklı fikirlere saygı, empati, hoşgörü ve katılım açılarından, çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyebileceğini düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca, ÇiF yaklaşımının kullanılmasının otizmlili çocukların katılımını ve öz denetimini desteklediğini gösteren alanyazınla uyumlu olarak (Cassidy vd., 2017), çalışmadaki bazı okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında ÇiF'i uygulamayı denediklerinde, otizmlili çocukların oturuma odaklandığını ve tahmin etmedikleri bir şekilde katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir.

ÇiF yaklaşımının eğitimde kullanılması, çocukları olduğu kadar, uygulayan öğretmeni de etkilemektedir. Okul öncesi eğitiminde ÇiF'i uygulamanın öğretmenler üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF deneyiminden önce ve sonra "rehberlik" kavramına bakış açılarının değiştiği görülmüştür. Çalışmanın başında, rehberlik kavramına, öğretmeni daha baskın olarak kabul ederek yaklaşırken, çalışmanın sonunda öğretmeni daha çok, kolaylaştırıcı olarak kabul ettikleri bir yaklaşım sergilemişlerdir. Sınıflarındaki çocukları düşünmeye, sorgulamaya ve başkalarına saygı duymaya davet ederek onlara rehberlik edebileceklerinden bahsetmişlerdir. Çocuk merkezli yaklaşımı benimsediklerini zannederken, sınıf ortamında ne kadar baskın olduklarını fark ettiklerini vurgulamışlardır. Konuyla ilgili olarak, 10 haftalık ÇiF uygulamaları sırasında okul öncesi öğretmenleri bir kolaylaştırıcı olarak araştırmacının, onlara soruların doğru cevaplarını vermesini ve tartışmalara müdahale etmesini beklerlerken, bu beklentileri 10 haftalık uygulamanın son oturumlarına doğru bırakmışlardır. Bu bulgular, ÇiF kullanımıyla birlikte, öğretmenlerin genel olarak çocuklar üzerinde daha az hakimiyete sahip olduğunu ve çocukları düşünmeye ve soru sormaya daha fazla teşvik ettiğini ortaya koyan önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Newell-Jones, 2012; O'Riordan, 2013; Scholl vd., 2016; Siddiqui vd., 2015).

Alanyazında yapılan çalışmalar, ÇiF'in öğretmenleri beklenenden daha yüksek bir potansiyele sahip farklı bir "çocuk" anlayışını kabul etmeye teşvik ettiğine ve öğretmenlerin düşünce kalıplarını yeniden oluşturarak mevcut pedagojik anlayışlarının dönüşümünü desteklediğine işaret etmektedir (Akkocaoglu Çayır ve Akkoyunlu, 2016; Demissie, 2015; Haynes ve Murriss, 2011; Scholl, 2014; Topping ve Trickey, 2007). Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenleri de, eğitimde ÇiF kullanımının çocuklarla ilgili sahip oldukları algılarını etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerine göre, çocuklar yetersiz ve olgunlaşmamış olarak görülebilir, ancak ÇiF ile bu algı, yapabilen ve düşünebilen bir çocuğa dönüştürülebilir. ÇiF deneyiminden önce felsefeyi çocukla ilişkilendiremeyen bazı okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF deneyiminden sonra çocukların felsefeyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu savundukları gözlenmiştir. Bu bulgu, ÇiF deneyiminin katılımcılara "yeni" çocuk algıları kazanmalarına katkı sağlamış olmasıyla açıklanabilir. Bu yeni algı içinde, çocukların davranışlarında

ve düşüncelerinde öğretmenlerin beklediğinden daha “olgun” olarak yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, ÇiF ile birlikte, sınıflarındaki çocukları daha iyi tanıyacaklarını belirtmişler ve hatta sınıflarındaki denemelerde bunu yaşama fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki bazı çalışmalarla tutarlı bir şekilde, ÇiF’in çocuklara kendilerini ifade etmeleri için daha fazla alan sağlayarak, öğretmenlerin çocukların ne düşündüklerini ne hissettiklerini, nelerle ilgilendiklerini ve neye ihtiyaç duyduklarını bilmelerine yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir (Roberts, 2006; Scholl vd., 2016).

Okul öncesi öğretmenleri, ÇiF’in, öğretmenler üzerindeki mesleki etkilerinin yanı sıra, kişisel hayatlarını da etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, onların da, ÇiF ile düşünme ve dinleme becerilerinin gelişeceğini dile getirmişlerdir. Alanyazındaki diğer çalışmalar doğrultusunda (Green ve Condy, 2016; Mergler vd., 2009; Scholl, 2014), ÇiF ile birlikte, fikirleri hemen kabul etmeden ve reddetmeden önce sorunlar hakkında daha fazla düşünebileceklerini, onlara farklı açılardan bakabileceklerini ve bunları daha kolay çözmeye başlayabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri, fikirlerini 10 haftalık ÇiF uygulamaları boyunca giderek daha fazla, nedenleriyle açıklamaya başlamışlardır. Bu bulgular, katılımcıların, kendilerinin felsefi sorgulama topluluğunun üyeleri oldukları 10 haftalık ÇiF uygulamalarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğuyla açıklanabilir. Buna ek olarak, katılımcılar, ÇiF kullanımı ile öz farkındalıklarının artacağını ifade etmişlerdir. Mergler ve diğerlerinin (2009) çalışmasına paralel olarak ÇiF’in öğretmenleri düşündüklerinin, hissettiklerinin ve ne yaptıklarının farkında olmaya davet eden bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, Roberts’ın (2006) ÇiF’in öğretmenleri kişisel ilişkilerinde daha fazla dinlemeye teşvik ettiğini ortaya koyan çalışmasıyla uyum içinde, öğretmenlerin insanlara karşı hoşgörülerini artırmaları ve başkalarını daha çok dinlemeye başlamaları açısından ÇiF’ten etkilenebileceklerini belirtmişlerdir.

ÇiF’in okul öncesi eğitiminde kullanılmasının etkileri konusunda, çocuk-öğretmen arasındaki ilişki üzerindeki etkileri çalışmanın ana başlıklardan birini oluşturmaktadır. Daha önceki çalışmalar, ÇiF’in hem öğretmenin hem çocuğun birbirini saygıyla dinlediği ve konuştuğu öğretmen-çocuk diyalogunun miktarını ve kalitesini arttırdığını göstermiştir (Dougherty, 2017; Lyle, 2018; Topping ve Trickey, 2007). Çalışmada da, okul öncesi öğretmenleri, ÇiF’in kullanıldığı sınıflarda öğretmenler ve çocuklar arasında diyalog temelli bir ilişkinin geliştirileceğini dile getirmişlerdir. Diyalog temelli bu ilişkide, konuşmacının daha çok öğretmen olduğu geleneksel eğitimdeki “çocuk” ve “öğretmen” algılarının farklılaşacağını ve aralarındaki sorunların sadece öğretmenle değil, öğretmen ve çocuğun karşılıklı diyaloguyla tartışılıp, değerlendirileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin sınıfta ÇiF kullanarak güvenli bir ilişkiye dönüşeceğini ifade etmişlerdir. Alanyazına uygun olarak (Kovalainen, Kumpulainen ve Vasama, 2001; Splitter, 2014; Green ve Condy, 2016), ÇiF’in sınıfta herkesin çekinmeden düşüncelerini ifade edebileceği, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı bir ilişkiyi destekleyeceğini belirtmişlerdir.

Sınıf yönetimi konusunda, ÇiF deneyimi öncesinde, okul öncesi öğretmenleri, O’Riordan’ın (2013) bulgularına benzer şekilde, sınıftaki hakimiyetlerini kaybetmek konusunda endişe duyabileceklerini belirtmişlerdir. ÇiF deneyimi sonrasında ise, sınıfın öğretmenler ve çocuklarla iş birliği içinde yönetilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, sınıftaki sorunların öğretmen tarafından değil, sınıftaki herkes tarafından tartışıldığını ve değerlendirildiğini gösteren önceki çalışmalarla uyumludur (Fisher, 2007; Freire ve Ramos, 1970; Haynes, 2014; Jenkins ve Lyle, 2010). Görüşlerindeki bu değişim, ÇiF yaklaşımının eğitimde kullanılmasının bir sonucu olarak geleneksel eğitimde öğretmen ve çocuk arasında kurulan hiyerarşinin terk edilmesiyle açıklanabilir (Haynes ve Murriss, 2011). Bu hiyerarşide öğretmen, çocukların öğrenmesini kolaylaştıran değil, öğrettikleri çocuklar tarafından kabul edilen, doğru cevabın kaynağıdır (Funston, 2017).

ÇiF yaklaşımının eğitimde kullanılmasının tüm getirileri göz önünde bulundurulduğunda, kurumsal ve sosyo-kültürel engellerle karşılaşmak mümkündür. Kizel’e (2016) göre, geleneksel eğitim her şeyi bilen bir otoriteye bağlı olmaya karşılık gelirken, ÇiF’te hakim olan şey bir toplulukta işbirliği içindeki sorgulamadır. Okul öncesi eğitiminde, ÇiF’in kullanılmasının önündeki engellere ilişkin

görüşlerle ilgili olarak, mevcut çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin kurumsal olarak geleneksel eğitim sisteminin bazı yönleriyle çocukların merak ve eleştirilerini bastırarak okul öncesi eğitiminde ÇiF'in kullanılmasına engel olabileceğini düşündüklerini göstermiştir. Katılımcılara göre, geleneksel eğitim yapısı okul yöneticilerinin tutumlarını da etkileyebilir ve bu nedenle okul yönetimi ÇiF'in eğitim ortamlarında kullanılmasını onaylamayabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul tarafından yeterince desteklenmemelerinin ve diğer baskılara maruz kalmalarının ÇiF kullanımını etkileyebileceğini ortaya koyan Newell-Jones'un (2012) çalışmasını desteklemektedir. Bunun yanı sıra, kurumsal engeller bağlamında, bir okul öncesi öğretmeni, alanyazına uygun olarak (Haynes, 2011; Millet ve Tapper, 2012) yetersiz öğretmen eğitiminin, ÇiF'i doğru uygulamanın önünde bir engel oluşturabileceğine işaret etmiştir. Sosyo-kültürel engellerle ilgili olarak, okul öncesi öğretmenleri, toplumun sahip olduğu hem çocuk hem de felsefe algılarının okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımını engelleyebileceğini, çünkü felsefenin kafa karıştırıcı olabilecek rahatsız edici sorular sorduğunu ve kafa karışıklığının toplum için yıkıcı bir faaliyet olarak algılanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerine göre, toplum, onu, karmaşık, gereksiz ya da din karşıtı gibi görerek felsefeden uzak kalabilir. Bu bulgu doğrultusunda Haynes (2011) ve Farahani (2014), toplumun güvenilirliğinin ve değerlerinin eleştirilmesinden hoşlanmazlarsa, toplumun üyelerinin felsefeye ve Çocuklarla Felsefe yaklaşımına mesafeli olabileceklerine dikkat çekmişlerdir. Çalışmada, okul öncesi öğretmenleri, toplumda felsefe yapamayan çocuk algısının okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımına engel teşkil edeceğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Maxwell'in (2005) ÇiF'in eğitimde kullanımının önündeki en büyük engel olarak ifade ettiği ve "toplumda bakıma ve rehberliğe ihtiyaç duyan savunmasız üye" olarak kabul edilen çocuk algısını desteklemiştir (Andal, 2020).

Sonuçlar ve Öneriler

Mevcut çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim müfredatının esnekliği sayesinde okul öncesi eğitiminde ÇiF'in kolayca kullanılabileceğini ve hatta kullanılması gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF'in okul öncesi dönem çocukları bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında olumlu yönde etkileyebileceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak, mevcut çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin, ÇiF kullanımının onlara, rehberlik anlayışlarını ve çocuk algılarını değiştirmek gibi mesleki faydalar ve düşünme, dinleme becerilerini ve kişilerarası ilişkilerini geliştirmek gibi kişisel faydalar sağlayabileceğini düşündüklerini göstermiştir. Mevcut çalışma aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminde ÇiF kullanımının çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi diyaloga dayalı, güvenli ilişkilere ve sınıf yönetimini iş birliği içindeki bir yönetime dönüştürerek etkileyebileceğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumunun ve çocukların çevrelerinin ÇiF kullanımını etkileyebileceğine dair bir ipucu bulunmuştur. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim müfredatı içinde ÇiF yaklaşımını kullanırken öğretmenin yeterliliğinin önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Paralel olarak, okul öncesi öğretmenleri ÇiF'te yetersiz öğretmen eğitimi ÇiF'i kullanmanın önündeki olası engellerden biri olarak görmüşlerdir. Öte yandan, ÇiF'in felsefi bir boyutu olmasına ve ÇiF kullanımında bu boyut önemli olmasına rağmen, bazı okul öncesi öğretmenleri ÇiF kullanımında felsefi bilgiye sahip olmak gerekmediğini düşünmüşlerdir. Bu çalışma aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların merak ve sorgulamalarını bastıran ve toplumdaki "güçsüz" çocuk ve "karmaşık", "gereksiz" ya da "din karşıtı" felsefe algılarının ÇiF'in okul öncesi eğitim ortamlarında kullanılmasında engel teşkil edebileceğini düşündüklerini göstermiştir.

Bunlara dayanarak, okul öncesi öğretmenleri ile yapılacak gelecek araştırmalarda, ÇiF deneyimleri ÇiF'in kuramsal, metodolojik ve felsefi boyutlarını kapsamlı bir şekilde içerecek şekilde daha uzun sürebilir. Katılımcıların uygulamaları gözlemlenip, değerlendirilebilir. Gelecekteki çalışmalar, ÇiF'in belirli etkilerinden birini ve olası ilişkileri araştırabilir. Okul öncesi öğretmen adayları, veliler ve okul yöneticileri ile onların ÇiF'e ilişkin görüşlerini incelemek ve onları ÇiF ile tanıştırmak için çalışmalar yapılabilir. Bu konuda, okul yöneticileri için mesleki gelişim programları ve veliler için aile eğitimleri planlanabilir. Ayrıca ÇiF konusunda farkındalık yaratmak amacıyla üniversitelerdeki

okul öncesi eğitimi ve felsefe bölümlerinde ÇiF ile ilgili seçmeli dersler açılabilir. Ayrıca, felsefe bölümü ve eğitim fakültesi iş birliğinde ÇiF üzerine disiplinler arası bir yüksek lisans programı tasarlanabilir. Gelecekte, hükümet, okul öncesi müfredatını Çocuklarla Felsefe yaklaşımını takip edecek şekilde düzenleyebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇiF'te uzmanlaşmaları ve okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin yaklaşımın kazanımlarından yaygın olarak yararlanabilmeleri için ÇiF'in felsefi boyutunu içeren kapsamlı öğretmen eğitim programları düzenlenebilir. Böylece çocuk, felsefe, öğretmen ve eğitim kavramları yeniden düşünölmeye davet edilebilir ve ÇiF'te farkındalık ve uzmanlaşma artırılabilir.

Kaynakça

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 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. ve Akkoyunlu B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-133.
- Andal, A. G. (2020). Discourses of educational rights in philosophy for children: On the theoretical and practical merits of philosophical education for children. *AVANT*, 11(2), 1-16.
- Anderson, B. (2017). *Philosophy for children theories and praxis in teacher education*. London, New York: Routledge.
- Aristoteles. (2008). *The metaphysics* (J. H. McMahon, Çev.). New York, NY: Cosimo Publications, Inc. (Orijinal çalışma basım tarihi 1907)
- Balbach, E. D. (1999). Using case studies to do program evaluation. <https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/ProgramEvaluation.pdf> adresinden erişildi.
- Brown, P., Corrigan, M. W. ve Higgins-DAlessandro, A. (2012). *Handbook of prosocial education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Brubaker Bradley, K. (2006). *Ballerino Nate*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Cam, P. (2006). *20 thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Campbell, J. (2002). *An evaluation of a pilot intervention involving teaching philosophy to upper primary children in two primary schools, using the Philosophy for Children methodology* (Doktora tezi). University of Dundee, Dundee, Scotland.
- Carson, R. ve Pratt, C. (1965). *The sense of wonder*. New York: Harper & Row.
- Cassidy, C. ve Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L. ve McLean, G. (2017). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Commonwealth of Australia. (2008). *At the heart of what we do: Values education at the centre of schooling. The Final report of the values education good practice schools project – Stage 2*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Daniel, M. ve Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Education, Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: Philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294. doi:10.15345/iojes.2018.02.019
- Demissie, F. (2015). Promoting student teachers' reflective thinking through a philosophical community of enquiry approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12). doi:10.14221/ajte.2015v40n12.1
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan. <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> adresinden erişildi.
- Dougherty, R. (2017). *Rhapsode metaphor: Understanding the student-teacher relationship in philosophy for children* (Yüksek lisans tezi). University of North Carolina, Chapel Hill, United States of America.

- Duruhan, K., Gürbüzürk, O., Şan, İ. ve Pepeler, E. (2014). Türk eğitim sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8710/108766> adresinden erişildi.
- Dyfed County Council (1994). *Improving reading standards in primary schools project*. Wales: Dyfed County Council.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. London, New York: Routledge.
- Ezop. (2018). *Ezop masalları*. İstanbul: Pena Yayınları.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P. ve Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 18-37.
- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145.
- Fields, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. *Early Child Development and Care*, 107, 115-128.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (4. bs.). London: Bloomsbury.
- Freire, P. ve Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *PSU McNair Scholars Online Journal*, 11(1). doi:10.15760/mcnair.2017.05
- Gasparatou, R. ve Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. ve Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* içinde (s. 41-57.). London: Pergamon Press.
- Goodrich, C. (2009). *The hermit crab*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Goucha, M. (2007). *Philosophy: A school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: UNESCO.
- Green, L. ve Condy, J. (2016). Philosophical enquiry as a pedagogical tool to implement the CAPS curriculum: Final-year pre-service teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 36(1), 1140-1148.
- Gregory, M. ve Granger, D. (2012). Introduction: John Dewey on philosophy and childhood. *Education and Culture*, 28(2). <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol28/iss2/art2> adresinden erişildi.
- Gruioniu, O. (2013). The Philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 378-382.
- Haynes, F. (2014). Teaching children to think for themselves: From questioning to dialogue. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 131-146.
- Haynes, J. (2011). *Feeling the Pea beneath the mattresses: Philosophising with children as imaginative, engaged and critical practice*. ESRC Seminar at Birkbeck College, University of London.
- Haynes, J. ve Murriss, K. (2011). The Provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303.
- Imani, H., Ahghar, G. ve Naraghi, M. S. (2016). The role of philosophy for children (P4C) teaching approach for improving the reading comprehension skills of guidance school female students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(1), 54-59.
- Janish, H. (2014). *Köprüyü geçerken*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Jenkins, P. ve Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472.
- Karadağ, F. ve Demirtaş, V. Y. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40.
- Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2019). Keşfedilmemiş adadaki yaratık. *Çocuklar için felsefi öyküler-Eğitimciler için el kitabı* içinde (s. 71-74). İstanbul: Dinozor Çocuk.
- Kennedy, D. (1994). Helping children develop the skills and dispositions of critical, creative and caring thinking. *Analytic Teaching*, 15(1), 3-16.
- Karadağ, F., Demirtaş, V. Y. ve Yıldız, T. (2017). Development of critical thinking scale through philosophical inquiry for children 5-6 years old. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1025-1037.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Kennedy, N. ve Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 265-283.
- Kilby, B. (2019). Why teachers' beliefs and values are important in p4c research: A Victorian perspective. *Childhood & Philosophy*, 15, 1-19.
- Kizel, A. (2016). Philosophy with children as an educational platform for self determined learning. *Cogent Education*, 3(1). doi:10.1080/2331186X.2016.1244026
- Kovalainen, M., Kumpulainen, K. ve Vasama, S. (2001). Orchestrating classroom interaction in a community of inquiry: Modes of teacher participation. *Journal of Classroom Interaction*, 36/37(2/1), 17-28.
- Lam, C. (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.
- Lionni, L. (1975). *A colour of his own*. London: Abelard /North-South.
- Lipman, M. (1973). *Philosophy for children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103296.pdf> adresinden erişildi.
- Lipman, M. (1985). Philosophy and the cultivation of reasoning. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 5(4), 33-41.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Ogden, C. ve Matkowski, J. (2003). A picture of a friend. *Thinking trees and laughing cats: A thinking curriculum for pre-school education* içinde. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyon, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lyle, S. (2017). The construct of the child: The 'C' in PwC. B. Anderson (Ed.), *Philosophy for children: Theories and praxis in teacher education* içinde (s. 25-36). London, New York: Routledge.
- Lyle, S. (2018). Putting the child into philosophy for children. *Creative Teaching and Learning*, 7, 28-36.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
- Matthews, M. R. (2014). Introduction: The history, purpose and content of the springer international handbook of research in history, philosophy and science teaching. M. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* içinde (s. 1-15). Dordrecht: Springer.
- Maxwell, N. (2005). Philosophy seminars for five-year-olds. *Learning for Democracy*, 1(2), 71-77.
- McCall, C. C. (2013). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. London, New York: Routledge.

- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek* (K. Gülenç ve N. P. Boyacı, Trans.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mergler, A., Curtis E. ve Spooner-Lane, R. (2009). Teacher educators embrace philosophy: Reflections on a new way of looking at preparing pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 1-14.
- Millet, S. ve Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-557. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim felsefe dersi 10 ve 11. sınıflar öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338> adresinden erişildi.
- Mohr Lone, J. (2012). *The philosophical child*. Lanham, MD: Rowman Littlefield.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy?. *Journal of the Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Murris, K. (2008). Philosophy with Children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Naji, S. (2013). Recent interviews with Philosophy for Children (P4C) scholars and practitioners. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 153-170.
- Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A. ve Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for children (P4C) program and social growth. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5), 398-406.
- Newell-Jones, K. (2012). *Wiser Wales: Developing Philosophy for Children (P4C) in different school contexts in Wales 2009-2012*. Cardiff: Council for Education in World Citizenship.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- O'Riordan, N. (2013). *Swimming against the tide: the implementation of philosophy for children in the primary classroom* (Doktora tezi). University of Hull, Kingson upon Hull, England.
- O'Tuel, F. S. ve Bullard, R. K. (1995). *Developing higher order thinking in the content areas K-12*. Highett, Vic: Hawker Brownlow Education.
- Palsson, H., Sigurdardottir, B. ve Nelson, B. (1998). Philosophy for children really works!. *Critical and Creative Thinking*, 6(1), 14-22.
- Phillips, S. (t.y.). Exploring the impact of philosophy for children lessons on the communication and thinking skills in a primary school. <https://www.ewc.wales/site/index.php/en/documents/research-and-statistics/action-research-reports/1457-exploring-the-impact-of-philosophy-for-children-lessons-on-the-communication-and-thinking-skills-in-a-primary-school/file.html> adresinden erişildi.
- Piaget, J. (1974). *The origins of intelligence in children*. Madison, CT: International Universities Press.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research quantitative and qualitative approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Roberts, A. F. (2006). *The effects of a teacher development programme based on philosophy for children* (Yüksek lisans tezi). University of Western Cape, CapeTown, South Africa.
- Rousseau, J. (2010). *The collected writings of Rousseau. Emile or on education: Includes Emile and Sophie, or the Solitaries* (A. Bloom ve C. Kelly, Ed. ve Çev.) Lübnan: University Press of New England. (Orijinal çalışma basım tarihi 1762)
- Säre, E., Luik, P. ve Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273-295.

- Scholl, R. (2014). Inside-out pedagogy: Theorizing pedagogical transformation through teaching philosophy. *Australian Journal of teacher Education*, 39(6). doi:10.14221/ajte.2014v39n6.5
- Scholl, R., Nichols, K. ve Burgh, G. (2009). *Philosophy for children: Towards pedagogical transformation*. Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum Konferansı'nda sunulan bildiri, the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury.
- Scholl, R., Nichols, K. ve Burgh, G. (2016). Connecting learning to the world beyond the classroom through collaborative philosophical inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 436-454.
- Shaughnessy, M. F. (2005). An interview with Maughn Gregory: About philosophy, critical thinking and higher-order thinking. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 15(1), 115-125.
- Siddiqui, N., Gorard, S. ve See, B. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Millbank: Education Endowment Foundation.
- Siegler, R. S. (2004). *Children's thinking*. New Jersey: PrenticeHall.
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy with children in Foldaborg: Development project in Foldaborg, preschool in Reykjavik for children from 1-6 years. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-16.
- Splitter, L. J. (2014). Preparing teachers to 'teach' Philosophy for Children. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 89-106.
- Stanley, S. (2004). *But why? Developing philosophical thinking in the classroom*. Stafford: Network Educational Press.
- Topping, K. ve Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 73-84.
- Topping, K. J. ve Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Toprak, Z. ve Güneş, C. (2019). Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun etkinliklere etkisi üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 274-286.
- Trickey, S. (2007). *Promoting social and cognitive development in schools: Anevaluation of 'thinking through philosophy'*. The 13th International Conference of Thinking, Norrköping, Sweden.
- UNESCO. (2011). Recommendations on the teaching of philosophy in Europe and North America. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214089> adresinden erişildi.
- US Agency for International Development. (2013). Evaluative case studies. Technical note. Washington, DC: USAID. https://usaidlearninglab.org/sites/default/files/resource/files/case_study_tech_note_final_2013_11_15.pdf adresinden erişildi.
- The Philosophy Foundation. (t.y.-a). Good land and bad land. <https://www.philosophy-foundation.org/enquiries/view/goodland-and-badland> adresinden erişildi.
- The Philosophy Foundation. (t.y.-b). The unhappy prince. <https://www.philosophy-foundation.org/enquiries/view/the-unhappy-prince> adresinden erişildi.
- Williams, S. (1993). Evaluating the effects of philosophical enquiry in secondary school. Derby: The Village Community School Philosophy for Children Project.
- Williams, S. (2018). A brief history of P4C, especially in the UK. <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf> adresinden erişildi.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *İnsan Bilimleri Dergisi / Journal of Human Sciences*, 8(1), 942-973.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yusoff, W. M. W. (2018). The impact of philosophical inquiry method on classroom engagement and reasoning skills of low achievers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 135-146.

Ek 1. Örnek 'Çocuklarla Felsefe' Oturumu

Uyaran: 'Arkadaşın Resmi' Öyküsü (Lipman vd., 2003)

Bir gün öğretmen çocuklardan arkadaşlarının resimlerini çizmelerini istedi. Çocuklar çizdikleri resimleri sınıftaki diğer çocuklara gösterdiler. Resimler sınıftaki kız ve oğlanların resimleriydi. Bazı resimler gerçekten çok güzeldi. Şimdi resmini gösterme sırası Elfie'deydi. Onun resmi diğerlerinden farklıydı. Bir çam ağacının resmiydi. Sınıftaki bazı çocuklar resmi görünce gülmeye başladılar. Elfie, "Ben doğduğumda babam bu çam ağacını evimizin yanına dikmiş. Biz bu çam ağacıyla birlikte büyüyoruz ve iyi arkadaşız." Sınıftaki çocuklar sessizdi. Bütün çocuklar Elfie'nin elindeki çam ağacının resmine bakıyor ve düşünüyordular.

Hikâyeyi anlattıktan sonra, kolaylaştırıcı, hikâye hakkında düşünmeleri için katılımcıları ikişerli gruplara ayırır. Daha sonra 3-4 dakika süre vererek grup içinde kafa karıştırıcı bir soru oluşturmalarını ister. Katılımcılar soruları hazırladıktan sonra, sorularını toplulukla paylaşırlar. Sorulardan biri katılımcıların oyları veya kolaylaştırıcı tarafından seçilir. Seçilen soruyla ilgili ilk düşüncelerini düşünme grupları içinde paylaşırlar. Düşünme çiftleri içinde paylaştıktan sonra düşüncelerini topluluğa açarlar. Tüm düşünceler gerekçeleriyle açıklanır. Başkalarının düşünceleri takip edilir ve '...e katılıyorum, çünkü..', '...e katılmıyorum, çünkü...' yoluyla ifade edilir. Böylece katılımcılar kendi felsefi diyaloglarını inşa ederler. Diyaloglarını oluşturduktan sonra nihai düşüncelerini ifade ederler ve tüm diyalogu özetlerler. Sonunda çocuklar, "Birbirimizi dikkatlice dinledik mi? Herkes konuştu mu? Konuşmak için sıramızı bekledik mi? Yoksa birbirimizin sözünü mü kestik? Bugün çok düşündük mü? Düşüncelerimizi sebepleriyle açıkladık mı? Bugün iyi sorular sorduk mu? Yeni bir fikre sahip olduk mu? Bu tür sorular eşliğinde diyalogdaki süreçlerini gözden geçirirler.