

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Sorunlar ve Çözümler

AUTHORS: Nihan Akkocaoglu Çayır

PAGES: 302-351

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3340261>



Makale Geliş | Received: 17.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 05.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1344914

Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof.
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, Ankara, TR
Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Classroom Education, Ankara, TR
ORCID: 0000-0002-0476-3369
nihanakkocaglu@gmail.com

Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Sorunlar ve Çözümler

Öz: Çocuklar için felsefenin (ÇİF), düşünme becerileri başta olmak üzere çocuklara pek çok katkı sağlamasına ve elli yılı geride bırakmasına rağmen yeterince yaygınlaşmadığı söylenebilir. Bunların sebeplerini tespit etmek için ÇİF'i sınıflarında kullanan öğretmenlerin görüşlerini almak önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin, çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde yaşadıkları sorunları, sorunların kaynaklarını ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Sınıflarında felsefe yapan 75 öğretmene çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve bunlara ilişkin önerileri sorulmuştur. Katılımcılar arasından beş öğretmenle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmenlerle, çocuklarla, ÇİF'e yönelik bakış açılarıyla, olanaklarla, ders ve okul programlarıyla ilişkili olmak üzere 5 temel sorun alanı belirlenmiştir. Öğretmenler, özellikle tartışmayı derinleştirmede, soru sormakta ve tarafsız olmakta güçlük çekmektedirler. Öğretmenlere göre çocuklar ise en çok tartışmaya odaklanmakta, derin düşünmekte ve birbirlerini dinlemekte zorlanmaktadırlar. Öğretmenler ÇİF'in yeterince tanınmamasını ve önemsenmemesini de sorun olarak görmektedirler. Ayrıca sınıfların kalabalığı ve ÇİF'e okullarda yeterli süre ayrılması da problemler arasındadır. Katılımcılara göre bu sorunların kaynakları ise daha çok geleneksel eğitim sistemine dayanmaktadır. Çocukların gelişimsel özellikleri, öğretmenlerin yetersiz deneyimleri, etkili olmayan ÇİF öğretmen eğitimleri ve felsefeye yönelik olumsuz algılar da bu kaynaklardandır. Katılımcılar, öğretmenlere, velilere ve okul yönetimine, MEB ve üniversitelere, ÇİF öğretmen eğitimlerinin içeriğine ve çocuk edebiyatı alanına yönelik öneriler de sunmuşlardır. Çocuklarla felsefenin doğru anlaşılması ve yaygınlaşması için öğretmenlerin sorunlarına odaklanan eylem araştırmaları düzenlenebilir. Bu sorunların çözümüne yönelik nitelikli hizmet içi eğitimler verilmesi, ÇİF'in bir ders olmasının yanında tüm paydaşları içeren bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, Öğretmenler, Sorunlar, Çözümler, Fenomenoloji

The Views of Teachers on Philosophy for Children Practices: Problems and Solutions

Abstract: Despite the fact that philosophy for children (P4C) provides many contributions to children, especially thinking skills, and has been around for more than fifty years, it has failed to become widespread enough. It is essential to obtain the views of teachers who use the P4C in their classrooms to identify the reasons for this issue. This research aimed to identify the problems experienced by teachers in the process of philosophizing with children, the reasons of these problems, and their recommendations for solutions regarding these problems. Focusing on teachers' experiences, this study utilized phenomenology as a qualitative research design. The 75 teachers who philosophized in their classrooms were asked about the problems they experienced in philosophizing with children and their recommendations regarding these problems. Individual semi-structured interviews were conducted with five teachers among the participants. Based on the participants' views, five main problem areas were identified: teachers, children, perspectives on P4C, facilities, and curricula. In particular, the teachers have difficulty in deepening the discussion, asking questions, and being impartial. According to the teachers, children mostly have difficulty focusing on the discussion, thinking deeply, and listening to each other. The teachers also see the lack of recognition and importance attached to P4C as a problem. Furthermore, overcrowded classrooms and insufficient time allocated to P4C in schools are also among the problems. According to the participants, the factors that cause these problems lie mostly in the traditional education system. The developmental characteristics of children, inadequate experience of teachers, ineffective P4C teacher training, and negative perceptions of philosophy are among these factors. Participants also provided recommendations regarding teachers, parents-school administrations, the Ministry of National Education and universities, the content of P4C teacher training, and the field of children's literature. To ensure that philosophy for children is properly understood and widespread, action research focusing on teachers' problems could be conducted. Quality in-service training is needed to solve these problems, and an approach that includes all stakeholders is required, as well as P4C as a course

Keywords: Philosophy for children, Teachers, Problems, Solutions, Phenomenology

Giriş

Çocuklar için felsefe (ÇİF) 1970'li yıllarda Amerika'da Matthew Lipman öncülüğünde doğmuş; Türkiye'de ise 1990'lı yıllarda Nuran Direk ile birlikte tanınmaya başlanmıştır. Lipman'ın çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmek için okullarda olması gerektiğini düşündüğü bu yaklaşım (2003:156), dünyada da gittikçe bilinir, uygulanır hale gelmiştir. Felsefeyi çocuklarla erken yaşlarda tanıştırma ve onları felsefi düşünceyle buluşturma girişiminin gelenekselleşmiş adı olan çocuklar için felsefe (Tepe 2013:77), çocuklara felsefe tarihini aktarmak değil çocuklarla felsefe yapmak üzerine kuruludur.

Direk (2008:11), çocuklarla felsefe, uygun bir metin, bir öykü, günlük hayat deneyimleri aracılığıyla çocukların diyalog kurarak, tartışarak kavramları yapılandırması, okuduklarıyla, dünyayı ve deneyimlerini birleştirerek

değerlendirmeler yapmasıdır, der. Buradan yola çıkarak ÇİF uygulamalarında felsefi soruyu taşıyan, onu tartışmaya olanak veren bir aracın gerekli olduğu söylenebilir. Resimler, çocuk kitapları, filmler, günlük yaşam deneyimleri bunlara örnek verilebilir. Bu araçlar, felsefi soruyu somutlaştırması, tartışmanın odağını sınırlaması, ilgi çekici olması, felsefi tartışmaya geçmek için bir basamak olması açısından önemlidir. Bu tanım felsefi tartışmanın niteliği açısından da ipuçları taşımaktadır. Bu süreçte çocukların, ilgili soruyu hem metinle hem yaşamıyla ilişkilendirmesi, örnekler sunması; birbirlerinin görüşleri üzerinden tartışmaları söz konusudur. Topluluk, felsefe sorusunun işaret ettiği mutluluk, doğruluk, arkadaşlık gibi kavramları eleştirel bir bakış açısıyla irdeler ve tartışma sonunda bunlara ilişkin bir kavrayışa ulaşır. Böylesi bir süreç eğitim sistemine ve dolayısıyla çocuklara çeşitli katkılar sunar.

Çocuklar için felsefe alanında kapsamlı araştırmaları, tespitleri ve çözümleri içeren raporlarıyla ön plana çıkan UNESCO (2007:15) çocuklar için felsefenin altı önemli etkisinden söz eder. Bu temel katkılar, eleştirel düşünme, özenli vatandaş olma, kişisel gelişimi destekleme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi yeniden yorumlama ve çocuklara özel bir yöntem inşa etme olarak sıralanabilir. Fisher (2013:28), çocuklarla felsefenin çocuklarda geliştirdiği tutum ve becerilere detaylı bir bakış açısıyla yaklaşır. Çocuklar, kavramları yapılandırma, sorgulama, akıl yürütme, yorumlama becerileri yanında bağımsız düşünmeyi, kriter odaklı değerlendirmeyi içeren eleştirel bir tutum da geliştirirler. Ayrıca çocukların yeni fikirler, bakış açıları ve çözümler üretmeye karşılık gelen yaratıcı düşünebilmeyi ve sorgulama sürecinde birlikte hareket etmeyi, özsaygıya sahip olmayı, empati kurmayı ve diğerlerinin görüşlerine saygılı olmayı kapsayan iş birliğine dayalı becerileri de geliştirir.

Sözü edilen bu katkıların gerçekleşmesi için çocuklarla felsefenin amaçlarına uygun olarak uygulanması gerekir. Murriss ve Haynes (2009:3) de üç önemli özelliğin çocuklarla felsefe uygulamalarını etkilediğini belirtir. Bunlar,

öğretmenin sınıf içindeki rolü, soruşturma sürecini yönetimi ve uyarıcı seçimidir. Öğretmen, çocuklarla birlikte sorgulayan, onlara düşündürücü sorular yönelten, onları dinleyen ve herhangi bir fikre yönlendirmeye çalışmayan, onların görüşlerini yargılamayan, sınıftaki özgür ve demokratik ortamı korumayı önceleyen soruşturma topluluğunun bir üyesidir. Aynı zamanda çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak uyarıcıları seçerek ya da bu konuda çocuklara rehberlik ederek sorgulama sürecinin niteliğine etki eder. Çünkü felsefi sorgulamaya uygun bir kitap, film, görsel çocukları daha derin, farklı açılardan düşünmeye yönlendirebilir. Bu aşamalarda yaşanan aksaklıklar bazı sorunlara yol açar. Çocuklar için felsefenin, tam anlamıyla anlaşılmaması ve bir ders olarak okul programlarında kendine yer bulamaması bunlardandır. Bu sorunlara etki eden etmenler biri de öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde yaşadıkları problemlerdir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında bu sorunlar aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

- Çocuklar için felsefe temel olarak çocukları felsefe soruları üzerinde düşündürmeyi odağına alır. Öğretmenler, çocukları hem kendi görüşleri hem de diğerlerinin görüşleri üzerine, derin ve çok boyutlu düşünmeye yönlendirecek sorular sorar. Böylece felsefe yapmaya uygun, farklı bakış açılarını ortaya çıkaracak, düşünme becerilerini tetikleyecek bir ortam oluşur. Ancak bazı araştırmalar, uygulayıcıların çocuklar için felsefede kritik olan düşündürücü soruları ve felsefe sorularını sormakta güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Green ve Condy 2016:7; Akkocaoğlu Çayır 2018:177; Boyraz 2019:161).
- Çocukların tartışma süreçlerine rehberlik eden öğretmenler, çocukların söylediklerini yargılamaz, kendi görüşlerini yansıtmaz, tarafsız ve demokratik bir ortam oluşturur. Ancak, yine bazı araştırmalar öğretmenlerin felsefi tartışmanın özelliklerini hayata geçirmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur (Farahani 2014:2142; Akkocaoğlu Çayır 2018:177).

- Bir diğer sorun ise felsefe yapmak yerine felsefi bilgiyi aktarmaya dayanan geleneksel felsefe eğitimiyle ilişkilidir (UNESCO, 2009:19). Öğretmenler, felsefeyi günlük yaşamdan kopuk ve filozofların görüşlerinin aktarıldığı bir ders olarak algılayabilmekte, onun bir eleştirel düşünme biçimi olduğunu ihmal etmektedir. Onların felsefeye yönelik tutumları çocuklarla felsefe yapma süreçlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Knight ve Collins 2014:1291; Farahani 2014:2144)
- Çocuğa olan geleneksel bakış açısı, onların felsefe yapabileceklerine şüpheyle yaklaşır, onu bilgiyi ezberleyecek fakat soyut, özgün ve derin düşünebilecek kapasitede göstermez. Öğretmenlerin geleneksel eğitimle kol kola yürüyen bu türden çocukluk algıları, çocuklarla felsefeyi amacına uygun olarak sınıflara taşımaya engel olur (Lyle 2014:32; Farahani 2014: 2143; Koyuncu ve Demircan 2022:182)
- Epistemolojik inançlar, bireylerin nasıl bildikleri, bilme hakkındaki teori ve inançları ile bunların düşünme ve akıl yürütme süreçleriyle ilişkisine işaret eder (Hofer ve Pintrich 1997:88). Bilginin birey tarafından üretilmekten ziyade otorite tarafından boş zihinlere aktarıldığı, esnek olmak yerine mutlak ve değişmez olduğu inancına sahip bir öğretmen geleneksel eğitim yaklaşımına eğilimlidir. Oysaki çocuklarla felsefede çocuklar etkindir; öğretmen ise öğrenme süreçlerinde aktarıcı değil, bir rehber rolündedir. Bu görüşle uyuşmayan epistemolojik algıların çocuklarla felsefe yapmayı güçleştirdiği söylenebilir (Knight ve Collins 2014:1290).
- Çocuklarla felsefe yaparken görsel, film, çocuk kitabı gibi pek çok araçtan yararlanılabilir. Tercih edilen uyarıcılardan biri ise çocuk kitaplarıdır. Çocuklarla felsefe uygulayıcıları, bazı kavramları buna bağlı olarak bazı çocuk kitaplarını tabu görerek tartışma ortamlarına taşımamaktır. Öğretmenler tabu olarak ölüm, cinsellik, inançlar, siyaset, duygular gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Bu kavramların ve bunları içeren çocuk kitaplarının çocuklardan uzak tutulması, çocuklar için felsefenin

demokratik temelleri, eleştirel düşünmeye ilişkin amaçlarıyla örtüşmemektedir (Gregory 2008:54; Haynes ve Murriss 2009: 9; Kutluboğa ve Akkocaoğlu Çayır 2022: 188).

- Öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde yaşadıkları zorluklardan birinin de okul yönetiminin kendilerine destek olmaması olduğu ifade edilebilir (Koyuncu ve Demircan 2022: 184). Öğretmenler, ders programlarında çocuklar için felsefeye yer vermek; seçmeli ders olarak okullarında görmek istemekte, çocuklarla birlikte sorgulama çemberinde buluşabileceği bir mekâna ihtiyaç duyulabilmektedir. Tüm bu gerekçeler okul yönetiminin desteğinin önemli olduğunu düşündürmektedir.
- Bir yöntem olarak çocuklar için felsefe tüm öğretim programlarıyla ilişkilendirilebilir, öğretmenler kazanımların işaret ettiği kavramları ya da değerleri çocuklarla sorgulayabilirler. Ancak bazı araştırmalar, uygulayıcıların çocuklarla felsefeyi öğretim programlarıyla ilişkilendirmenin yanında ölçme değerlendirme süreçlerini planlama konusunda da sorunlar yaşadıklarını ortaya koyar (Akkocaoğlu Çayır, 2018: 177; Kabil 2021: 129).

Yukarıda ifade edilen sorunlar çocuklarla felsefenin amaçlarının doğru anlaşılmasının, sınıfa doğru aktarılmasının yanında yaygınlaşmasının da önünde birtakım engeller olabileceğini göstermektedir. Araştırmaların, bu engelleri tespit etmek ve sorunlara çözüm üretebilmek için öğretmenlere odaklanması anlamlı olacaktır. Ancak Türkiye’de çocuklarla felsefe alanında yapılmış olan, tez ve makalelerden oluşan 69 araştırmanın incelendiği Budak Durmuş ve Çalışkan’ın (2022: 115), araştırmalarında, çalışmaların örneklem grubunun, çoğunlukla ilkokul ve okul öncesi öğrencilerinden oluştuğu, öğretmen ve öğretmen adaylarının geri planda olduğu görülmüş; bu çalışmalarda da öğretmenlerin çocuklar için felsefeye olan görüşlerine odaklanılmıştır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin sorunlarını derinlemesine inceleyecek, çocuklarla felsefenin amacına uygun olarak uygulanmasının önündeki engelleri tespit edecek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu

söylenabilir. Sözü edilen gerekçelerle yürütülmüş olan bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapma sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapma sürecinde yaşadıkları sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapma sürecinde yaşadıkları sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Burada amaçlanan nitel araştırma aracılığıyla konun daha farklı boyutlarıyla ve derinlemesine araştırılmasıdır. Çalışmanın deseni ise fenomenolojidir. Fenomenoloji ya da olgubilim, tek bir kavram ya da düşüncenin ifade edildiği bir fenomene işaret eder. Burada olguyu bütün yönleriyle deneyimlemiş bir grupta çalışılır. Fenomenolojik çalışma, neyin, nasıl deneyimlendiğini, bireyin deneyimlerinin özünün araştırıldığı bir süreçtir (Creswell, 2013:79). Bu araştırmada da araştırılan olgu, öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde yaşadıkları “sorunlar”dır. Araştırmada öğretmenlerin neyi sorun olarak gördükleri, bu sorunlara bakışı, bunları nasıl deneyimledikleri ele alınmış; sorunlar, kaynakları ve çözüm önerileri eşliğinde farklı boyutlarıyla ortaya konmuştur.

Katılımcılar

Araştırmada öncelikle amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynağı, olguyu yaşayan ve bu olguya ilişkin deneyimlerini paylaşacak bireylerdir. Bu amaçla araştırmacının alanda yapacağı gözlemler ve ön görüşmeler yoluyla örnekleme dâhil edilebilecek katılımcılar belirlenebilir. Ölçüt örnekleme yöntemi bu tür çalışmalar için uygun olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:71). Bu çalışmada da

araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçüte uyan 75 öğretmenle çalışılmıştır. Buradaki ölçüt, öğretmenlerin sınıflarında çocuklar için felsefeyi kullanıyor olmasıdır. Öğretmenlere ilişkin genel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı sayısı: 75		f
Branş	Sınıf öğretmeni	28
	Felsefe grubu	14
	Türkçe	6
	Türk dili ve edebiyatı	4
	Çocuk gelişimi	4
	Drama	4
	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	3
	Okul öncesi	3
	İngilizce	3
	Sosyal bilgiler	2
	Fen Bilimleri	2
	Özel eğitim	1
	Çocuklar İçin Felsefe	1
Yaş	25-35	28
	36-45	39
	46-55	8
Cinsiyet	Kadın	72
	Erkek	3
ÇİF’i	1 hafta-1 yıl	24
Sınıfında	2 yıl- 5 yıl	47
Uygulama	6 yıl- 10 yıl	3
Süresi	10 yıl-	1

Veri Toplama Araçları

Açık Uçlu Soru Formu

Bu araştırmada öğretmenlerin çocuklar için felsefeyi uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek hedeflendiğinden, bu amaçla tutarlı olarak katılımcılara aşağıdaki üç soru yöneltilmiştir:

1. Çocuklarla felsefe tartışmaları yürütme süreçlerinde (öncesi, sırası ya da sonrası) karşılaştığınız en temel sorun/sorunlar nelerdir?
2. Sizce bu sorunun/ sorunların kaynağı/kaynakları nelerdir?

3. Bu sorun/sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

Açık uçlu soru formunu yanıt vermek üzere, ÇİF uygulayıcısı olan 75 öğretmene ulaştırılmıştır. Katılımcı sayısının daha fazla artırılmamasının sebebi verilerin yeterli doygunluğa erişmesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından okunarak ön analizi yapılmış ve yanıtların benzer temalar altında yer alarak tekrar ettiği görülmüştür. Bu sebeple katılımcı sayısı daha fazla artırılmamıştır. Veri toplama süreci, 2023 yılı Mayıs- Temmuz tarihleri arasında yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde gerçekleşmiştir.

Görüşme

Fenomenolojide görüşme, deneyimin anlamının altında yatan yapıyı ya da gerçeği elde etmek için temel veri toplama tekniğidir (Merriam 2013:25). Bu araştırmada da görüşme yapılacak katılımcıları belirlemek üzere maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, birçok farklılığı içeren ana temaları bulup tanımlamak, başka bir deyişle farklılıklarda birleşen ortak örüntüleri belirlemektir (Patton 2014:235). Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin her biri açık uçlu soru formunda ÇİF uygulamalarına yönelik farklı sorun alanları tanımlamışlardır. Öğretmenlerin her tür soruna ilişkin deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya koyarak ortak temalara ulaşmak üzere beş öğretmenle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenler, çocuklarla felsefe yaparken yaşadıkları sorunları nasıl deneyimlediklerini, bu sorunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler çevrim içi iletişim platformlarından biri ile gerçekleşmiş ve ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2: Görüşme yapılan katılımcılar

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Yaş	ÇİF'i sınıfında uygulama süresi
K62	Kadın	Sosyal Bilgiler	38	3 yıl
K44	Kadın	Sınıf Öğretmeni	39	1 yıl
K23	Kadın	Fen Bilimler	43	1 yıl
K21	Kadın	Çocuklar İçin Felsefe	41	2 yıl
K16	Kadın	Felsefe Grubu	44	3 yıl

Görüşmede açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtları derinleştirmeye, açmaya ve ifadelerini daha açık hale getirmeye yönelik katılımcılara sorular sorulmuş; söz ettikleri sorunlara kaynaklık eden deneyimlerini, bu deneyimlere ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Bu süreçte veriler, araştırmacı tarafından içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Açık uçlu soru formuna verilen yanıtlar bir Excel dosyasına aktarılmıştır. Görüşme kayıtları ise yazılı bir dokümana dönüştürülmüştür. Öncelikle veriler araştırmacı tarafından okunmuştur. İlk aşamada açık uçlu soru formuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde veriler kodlanmış, kodlar alt temalar, alt temalar da temalar altında toplanmıştır. Ardından aynı süreç görüşme verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin analizi ile açık uçlu soru formunun analizi karşılaştırılmış; tema ve alt temalarda gerekli düzenlemeler yapılarak alt temalar ve temalar son halini almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada iç geçerliğin karşılığı inandırıcılıktır. İnandırıcılığı artırmak için kullanılan stratejilerden biri ise çeşitlemedir. Çeşitleme, farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:279). Bu araştırmada katılımcıların açık uçlu soru

formuna verdikleri yanıtların analizi, bireysel görüşme verilerinin analizi ile teyit edilmiştir.

Fenomonolojik araştırmalarda inandırıcılığı artırmanın yollarından biri katılımcıların onayını almaktır. Katılımcı onayı, verilerin doğru anlaşılması, yorumlanması ve raporlaştırılması için önemlidir (Ersoy 2017:125). Bu araştırmada, araştırmacı katılımcıların görüşlerini ve bu görüşlere ilişkin yorumları içeren raporu görüşme yapılan beş katılımcının onayına sunmuştur. Bu çerçevede katılımcılar, ifadelerinin tam olarak yansıtıldığını ve araştırmacının yorumlarıyla tutarlı olduğunu beyan etmişlerdir.

Uzman incelemesi, araştırmanın hem inandırıcılığını hem de güvenilirliğini başka bir deyişle tutarlılığını ortaya koyan stratejilerden biridir (Merriam 2013:210). Uzman incelemesinde araştırmanın konusu ve nitel araştırma hakkında genel bilgiye sahip kişiler, çalışmayı çeşitli boyutlarıyla değerlendirir (Yıldırım ve Şimşek 2018:279). Bu çalışmada da araştırmaya ilişkin ham veriler, veri analizi, yorumlar ve sonuçları içeren dokümanlar, çocuklar için felsefe alanında çalışan ve nitel araştırma yöntemini araştırmalarında kullanan bir uzmana iletilmiş; uzmanın geribildirimleri alınmıştır. Temaların adlandırılması, alt tema önerileri, ham verilerin doğru aktarımı, alıntılarla temaların zenginleştirilmesi noktasında görüşleri çalışmaya yansıtılmıştır.

Nitel araştırmada dış geçerliğin karşılığı aktarılabilirliktir. Ayrıntılı betimleme, araştırmanın aktarılabilirliği için yararlanılan stratejilerden biridir. Ham verinin okuyucuya, temalara göre düzenlenmiş şekilde yorumlamadan sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2018:282). Bu amaçla çalışmanın bulgular bölümünde sıklıkla ilgili tema ve alt temaları temsil eden alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliği güçlendirmek için kullanılan bir diğer strateji ise örneklem seçimidir. Görüşme yapılacak kişilerin seçiminde azami çeşitliliği sağlamak, okuyucuların çalışmayı daha fazla alanda ve farklı amaçlarla kullanımına hizmet eder (Merriam 2013:220). Bu çalışmada da bireysel görüşme yapılacak

katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Böylece her bir öğretmenin çocuklarla felsefe yaparken yaşadıkları farklı sorunlar irdelenerek araştırmaya yansıtılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin çocuklarla felsefe çalışmaları yürütürken yaşadıkları sorunlar, sorunların kaynakları ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerine yönelik temalar, araştırma soruları başlığı altında sunulmuştur. Her bir araştırma sorusuna ilişkin temalara ve alt temalara, katılımcı görüşleriyle desteklenerek ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

1. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde, etkinlik öncesi, süreci ya da sonrasında, yaşadıkları sorunlar beş tema altında toplanmıştır. Bunlar Şekil 1'de ifade edildiği gibidir:



Şekil 1: Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin temaların genel görünümü

Öğretmenlerle ilişkili sorunlar çerçevesinde katılımcılar, tartışma öncesinde özellikle de tartışma sırasında yaşadıkları güçlüklerle değinmişlerdir. Bu güçlükler 5 alt temada toplanmıştır. Katılımcılar, tartışma esnasında tartışmayı *derinleştirmede ve soru sormakta güçlükler yaşamakta ve tarafsız olmakta zorlanmaktadırlar. Tartışma süreçlerine hazırlanırken birtakım sorunlarla karşılaşmanın yanı sıra doğru uyarıcıyı seçmekte sorun yaşamaktadırlar. Son olarak öğretmenler değerlendirme süreçlerinde de yaşadıkları bazı zorluklara değinmişlerdir.*

Tartışmayı derinleştirmede ve soru sormakta zorluk yaşayan öğretmenler, açık uçlu, tartışmayı tetikleyecek, felsefe sorusuna ulaştıracak soruları bulmanın; karşıt görüşler oluşturacak örnekler sunmanın, farklı ve çok boyutlu bir sorgulamayı gerçekleştirmenin güçlüğünden söz etmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik katılımcı ifadelerinden örnekler yer almaktadır:

“Felsefe öğretmeni olduğum halde doğru felsefi soruları bulmakta zorlanıyorum.” K34

“Konuyu derinleştirme, can alıcı soruyu bulmada zorlanma, fikirleri çarpıştırma.” K64

Bazı öğretmenler ise tartışma sürecinde çocuklara kendi düşüncelerini belli etmemekte ve o yöne yönlendirmemekte, tarafsız kalmakta zorlandıklarının altını çizmişlerdir. Görüşme yapılan bir katılımcı yönlendirmeye ilgili sorunlarını aşağıdaki ifadelerle ortaya koymuştur:

“Benim kafamda olan şeye, o çocuğu yönlendirip yönlendirmemeyi kastetmişim orada. Çünkü ben fen bilgisi öğretmeniyim ve dersi anlatırken belirli bir bilgiye hep ulaşmaya çalışıyorum. Sorularımı hep o amaçlı soruyorum. Şimdi felsefede bir noktaya ulaşmak için soru sormamam gerektiğini düşünüyorum. Orada düşünceyi doğurtmaya çalışmak, karşıdaki çocuğun düşüncesini ortaya çıkartmam gerektiğini düşünüyorum. Soru sorarken buna dikkat etmem gerektiği hep kafamın bir köşesinde var.” K23

Burada katılımcı, çocuklarla felsefe ile fen bilgisi derslerini kıyaslamış, felsefe sorularının bilim sorularından farklı olarak tek bir yanıt olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla fen bilgisi dersinde doğru olan yanıtı çocuğu yönlendirmek daha kabul edilebilirken felsefe tartışmalarında bu uzak durulması gereken bir husustur. Öğretmenin kaygısının anlaşılır olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenin çocukları zihnindeki yanıtı götürmeye çalışması, farklı bakış açılarının oluşmasının, çocukların fikirlerini özgürce ifade etmesinin ve yeni fikirler üretmesinin önüne geçebilir.

Bireysel görüşmelerde bir diğer katılımcı, çocuklarla felsefe yaparken her düşünceye eşit uzaklıkta olması gerektiğini bildiğini ama bunu yapmakta zorlandığını dile getirmiştir. Bu görüşünün yer aldığı açıklaması şöyledir:

“... Şimdi ben Aile Bakanlığı'nda çalıştığım için yatılı bir kuruluştaki çalışıyorum. Tabii ki çok fazla mağduriyetleri olan çocuklarla çalışıyorum. Adalet ve ceza kapsamına çalışırken çocukların bireysel tecrübelerinin açığa çıkmaya başladığını gözlemledim... Kendi yaşadıklarından yola çıkarak yorumlar yaptılar. Kimisi aslında adaletin olmadığını, hayatın adaletsiz olduğunu, herkesin dünyaya eşit şartlarda gelmediğini açığa çıkarttı. Kimisi mağdur olmalarının nedeninin kanunlar olduğunu açığa çıkarttı. Tabii benim için biraz zorlayıcı oldu. Çünkü bir yandan yapmaya çalıştığım şey herkesin fikirlerine eşit mesafede durmak ve birbirlerinin söyledikleri hakkında yorum yapmalarına fırsat tanımaktı. Zaman zaman düşündüm, “Acaba bu cümle üzerine müdahale etmeli miyim?” diye. Mesela “Her çocuğun dünyaya eşit şartlarda gelmemesi çok büyük bir adaletsizlik!”, “Ben neden bunları yaşıyorum?”, “Neden tüm bu maruz bırakıldıklarımın bedelini ben ödemek zorundayım?” cümlelerini duyduğumda, “Acaba burada müdahale etmeli miyim?” diye çok düşündüm.” K21

Öğretmenlerden bazıları çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanacağı dikkat çekici ve tartışılacak kavrama uygun uyarıcıyı bulmanın bir problem olduğunu dile getirmişlerdir. Bir kısım öğretmen içinse sorun, dersin değerlendirme aşamasını yapamamaktır.

Bazı öğretmenler felsefi tartışmaya hazırlanmanın zorluğunu ön plana çıkarmışlardır. Tartışma öncesinde kullanacağı bir ısınma oyunu bulmak, drama gibi farklı yöntemleri kullanmaya çabalamak, sorgulamaya hazırlanmak, bu zorluklardandır. Aşağıda bu zorlukları temsil eden katılımcı görüşleri yer almaktadır:

“Benim yaşadığım sorunlardan biri, tartışma öncesinde uzun bir hazırlık süreci olması. İçeriğe uygun uyaran temin etmek veya hazırlamak, tartışma sorularını hazırlamak gibi.” K18

“Isınma amacıyla tartışmayı başlatmadan, düşünce oyunu oynamanın iyi olduğunu düşünüyorum ama oyun bulmakta zorlanıyorum.” K34

Katılımcılar, çocuklarla ilişkili olduklarını düşündükleri sorunlardan da söz etmişlerdir. Bu sorunlar, *dikkatlerin dağılması ve odaklanma güçlüğü, eleştirilme korkusu, otoritenin yanıtına odaklanmaları, derin düşünmekten uzaklaşmaları, birbirlerini dinlemekte zorlanmaları, tartışmaya karşı ilgisiz olmaları ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaları* olmak üzere yedi alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar katılımcı görüşleriyle Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3: Çocuklarla ilişkili görülen sorunlar ve örnek katılımcı görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Dikkatlerin dağılması ve Odaklanma güçlüğü	"Bazı çocuklar sürekli hareket halinde olmak istiyorlar. Sürece odaklanamayıp arkadaşlarıyla da temas etmeye çalışarak onların da dikkatini dağıtıyorlar." K57
Eleştirilme korkusu	"Çocuğun konuşmasına engel olan "Bana gülerler." önyargısı." K22
Otoritenin yanıtına odaklanma	"Çocukların sürecin sonunda bizden doğru cevabı beklemeleri." K11
Derin düşünmekten uzaklaşmaları	"Hayal gücünü zorlamamaları, kısa ve geçiştirici cevaplar vermeleri, konu üzerine başlangıçta kafa yormamaları." K14
Birbirlerini dinlemekte zorlanmaları	"Tartışma sırasındaki en temel sorunum, öğrencilerimin birbirlerini dinlememeleri üzerine oluyor." K59
Tartışmaya karşı ilgisiz olmaları	"Bazı öğrencilerin tartışmalara ilgisiz kalması." K31
Kendilerini ifade etmekte zorlanmaları	"Öğrencilerin konuşma becerilerinin dinleme becerileri kadar iyi durumda olmaması, akıcı ve anlaşılır konuşamama, kendilerini iyi ifade edememeleri." K12

Katılımcıların bazıları tartışma esnasında çocukların dikkatlerinin dağılmasından ve tartışmaya odaklanamamalarından söz etmiştir. Dikkatlerinin hızlıca dağıldığını konudan bağımsız konuştuklarını, ilgili soruyu takip edemediklerini, soruyla ilgisi olmayan yanıtlar verdiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı çocukların tartışma sürecinden ziyade uyarıcı olarak kullanılan kitaba

odaklandığının altını çizmiştir. Katılımcı bireysel görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şimdi biz nitelikli bir çocuk kitabıyla onu uyaran olarak kullanıp da çocuklarla felsefe yaptığımızda, ara ara durup sorular sorarız ya... Yani genelde kitabın tamamını okuyup peş peşe sorular sormayız. Çünkü aralarda birtakım sorular sorup cevap alıp devam etmek gerekebiliyor, malum kavramları derinleştirmek açısından. Çünkü o kitap aslında mesela atıyorum aslen, arkadaşlık, dostluk, samimiyet gibi kavramları içeriyor. Ama faz faz ilerlememiz gerekiyor ya... O kavramlara iyice gidebilmek için duruyoruz mesela sorumuzu soruyoruz. 12 yaşa kadar çocuk kitapları çok güzel yapılıyor ama işte özellikle küçük grup, yani nasıl diyeyim ben size hocam... 8 yaşa kadar falan yani, böyle 4-8 yaş arası grup, “Niye devam etmediniz?!, Şimdi soru nereden çıktı?!” gibi şeylerle karşılaşabiliyorum.” K16

Öğretmenlerden bir kısmı çocukların tartışma sonunda ilgili felsefe sorusuna yönelik kendilerinden yanıt beklediklerini, “doğru bir cevap” arayışlarında olduklarını, geleneksel eğitim sisteminin özelliklerine de vurgu yaparak ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan bir öğretmen bu sorunu şu cümlelerle anlatmıştır:

“...tartışma bitti, herkes konuştu, herkes birbirine kendi görüşlerini söyledi. Katıldıkları noktaları ve katılmadıkları noktaları... Mesela şey, hocam, “Peki siz ne diyorsunuz? Yardımseverlik nasıl bir şey? İyilik mi yoksa saflık mı, enayilik mi?” ya da “Bizim haksızlığa uğradığımız noktada adalet sağlanamıyorsa biz cezalandırmalı mıyız sizce?” gibi sorularla “Siz ne diyorsunuz?” yani “Nasıl noktalayalım bunu?” gibi beklentileri oldu.” K21

Öğretmenlere göre bir sorun olarak ön plana çıkan diğer önemli husus, çocukların derin düşünmekten uzaklaşmalarıdır. Çocuklarla felsefede derin düşünme, çocukların yeni ve farklı fikirler üreterek tartışmayı derinleştirmeleri açısından önemlidir. Bu, eleştirel ve yaratıcı düşünme olmak üzere düşünme becerilerine de katkı sağlar. Ancak bazı öğretmenler yaşadıkları deneyimlerden

yola çıkarak tartışma sürecinde çocukların yeterince kafa yormadıklarını, argüman üretmekte zorlandıklarını, cevaplarının tekrara düştüğünü, birbirlerinin yanıtlarını söylediklerini, hızlıca yanıt verdiklerini, cevaplarının yeterince açıklayıcı olmadığını, yanıtlarının ön yargı ve kalıp yargı içerdiğini söylemişlerdir.

Tartışma sırasında öğretmenlerin zorlandığı bir diğer durum da çocukların birbirlerinin yanıtlarını dinlememesidir. Bunun altını çizmelerinin anlaşılır olduğu söylenebilir çünkü felsefi sorgulama çocukların birbirlerinin yanıtlarına sundukları argümanlarla ilerler. Bu konuda öğretmenler, çocukların kendi fikirlerini söylemeye odaklanıp diğerini dinlemediklerini, sabırla arkadaşının yanıtının bitmesini beklemediklerini, sürekli söz alan ve konuşan olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler her çocuğun tartışmaya katılmaya yeterince istekli olmadığını da altını çizmiştir. Bu da soruşturma topluluğu olarak birlikte felsefe yapma çabasında birtakım aksaklıklara neden olmaktadır. Onlara göre bu, felsefenin bazı çocukların ilgili alanlarına girmemesiyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklardan bir bölümü de ÇİF'e yönelik bakış açılarıyla ilgidir. Bu sorunlar, ÇİF'in *yeterince tanınmaması, önemsenmemesi ve yaygınlaşmaması* olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. ÇİF'in yeterince önemsenmemesini bir sorun olarak değerlendiren öğretmenler bunu gerekçeleriyle aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

“Yaşadığım bir diğer sorun okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin çocuklarla felsefe yapmayı önemli ve gerekli bulmamaları. Bu durumun hem kolaylaştırıcının motivasyonunu düşürdüğünü hem de öğrencilere olumsuz yansıdığını düşünüyorum.” K18

“Sadece çocuklarla olduğum ve bu tartışmayı öğretmen olarak tek başıma yürüttüğüm zaman sorun yaşamıyorum. Ancak bir planlama yaptığımda tüm zümre öğretmenleri aynı planı uygulamak durumunda kaldığımızda, öğretmenleri bu uygulamanın önemiyle ilgili ikna edemiyorum. Seviyenin üstünde buluyorlar ve

çocukların bu işi kotarabileceğine inanmıyorlar. İnanıp beğenseler de uygulamıyor, -mış gibi yapıyorlar...” K52

Öğretmenler, ÇİF'i sınıflarında uygulamak istediklerinde ya da uygulamalar konusunda diğer öğretmenlerle iş birliği yapmak istediklerinde birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bunlar motivasyonlarını, bu alanda kendilerini geliştirmelerini, diğer meslektaşlarından destek almalarının önüne geçmektedir. Bu durum ayrıca okulun ÇİF uygulamaları için zaman ve mekân ayırmasına da etki etmektedir. ÇİF'in gereksiz bulunması, katkılarının önemsenmemesi bu türden sorunlara yol açmaktadır. ÇİF'in yeterince tanınmamasının ya da yanlış tanınmasını da benzer sorunlara yol açacağı söylenebilir. Bazı öğretmenler ÇİF'in nasıl görüldüğüne ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Okullarda kitap okuma saati olarak görülmesi.” K25

“Dersin iyi anlaşılması, sadece soru sorulan bir ders olarak görülmesi.” K39

Bir katılımcı ise ÇİF'in yaygınlaşmamasını bir sorun olarak görmektedir. Bu başta okul yönetiminin ÇİF uygulamalarını desteklememesiyle sonuçlanmaktadır. ÇİF öğretmen eğitimini ücretli olarak alan yönetici ya da öğretmenler ÇİF'i tanımaktadır; ancak onlar da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanlardır. Diğer öğretmen ya da yöneticiler bu imkâna sahip olmamaktadır. Bu eşitsizlik ÇİF kursunu alabilen ve alamayan öğrenciler için de söz konusudur. Öğretmen, bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

“Fark ettim ki P4C, eğitim programlarının bir parçası olmadığı müddetçe ve bu konuda okul yönetiminin desteği olmadığına, yürütülmesi oldukça zor bir uygulama haline geliyor. Öte yandan sosyal medyada bu konuda çalışmalar yapan P4C uzmanlarının, belli düzeyde bir bilince sahip, sosyo-ekonomik açıdan iyi olan ailelerin çocuklarıyla ve ortamın iyi bir şekilde yapılandırıldığı sınıflarda çalışmalar yürüttüklerini görüyorum. P4c'nin yaygınlaşması ve programların bir parçası olması açısından bu oldukça olumlu bir şey. Ancak bu hizmete ulaşamayan milyonlarca çocuk varken, hâlihazırda eğitim dediğimiz şey bir meta gibi alınıp satılırken,

P4C'nin de ulaşılması zor, parası olanın bundan faydalandığı bir eğitim haline dönüşüyor olması hakikaten üzücü. "K62

Öğretmenlerden bazıları da olanaklarla ilgili sorunları vurgulamışlardır. Bunlar *sınıf mevcudu* ve *mekânla* ilişkilidir. İki öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Sınıflar kalabalık olduğu için ve sürede 40 dakika olunca, herkes istediği kadar konuşamıyor ve ders bir sonraki haftaya sarkıyor. Bu sefer de kopma yaşıyor." K35

"Okulda bir atölyemiz yok. Sınıflarda dersi yapıyoruz. Bu durumda her ders çember veya ay şeklinde oturamıyoruz. Bu da dersin amacını saptırıyor. Çünkü çocukların çok fazla dikkati dağılıyor." K44

Mekân ve sınıf mevcudunu ön plana çıkaran öğretmenler, buradaki sorunların çocukların her birine yeteri kadar söz verememe, dikkatlerinin dağılmasına ve zaman yönetimini zorlaştırmasına neden olduğunu ifade etmektedirler.

Bir diğer tema, okul ve ders programlarıyla ilişkilidir. Bu temanın altında *yetersiz süre* alt teması yer almaktadır. Bazı öğretmenler okul ya ders programlarında ÇİF tartışmalarına yeterli süre ayıramamanın altını çizmiştir. Bunu bir sorun olarak değerlendiren öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

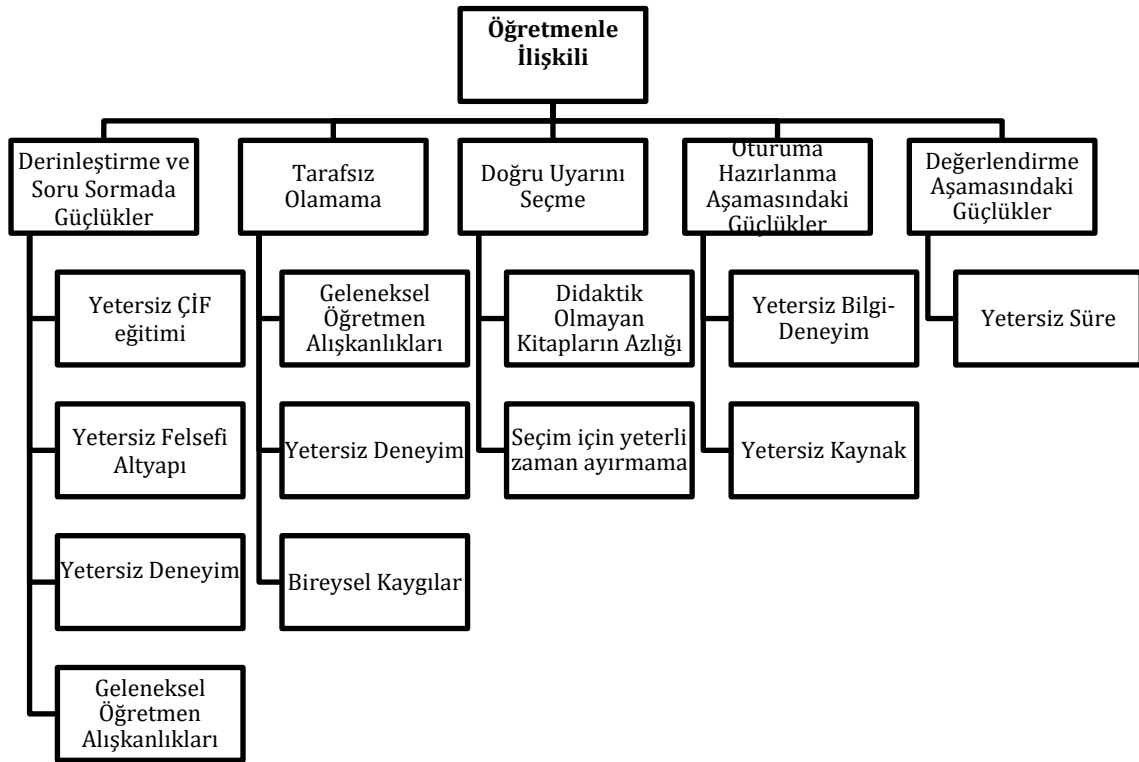
"1 ders 40 dakika olduğu için süre yeterli olmuyor. Bazen direkt uyararla başlayıp değerlendirme kısmı eksik kalıyor." K35

"Müfredatı yetiştirme durumundan dolayı zaman bulamama." K73

Öğretmenler, okul yönetiminin yaklaşımı ya da müfredatı yetiştirmek kaygısıyla ÇİF tartışmalarına yeterince zaman ayıramadıklarını, bunun da tartışmayı derinleştirememek, her çocuğa söz verememek, değerlendirme aşamasına geçememek gibi problemler doğurduğunu söylemişlerdir.

2. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar yukarıda belirtildiği gibi beş tema altında yer almıştı. Bu sorunların kaynakları sözü edilen bu temalar altında toplanmıştır. Öğretmenlerle ilişkili olan sorunlar ve ilgili olduğu kaynakların genel



görünümü Şekil 2’de yer almaktadır:

Şekil 2: Öğretmenlerle ilişkili olan sorunlar ve ilgili olduğu kaynakların genel görünümü

Tartışmayı derinleştirmede ve soru sormada sorun yaşayan öğretmenler, bunu çocuklar için felsefeye yönelik aldıkları eğitimin yetersiz olmasıyla ve çocuklarla felsefi tartışma yürütme deneyimlerinin fazla olmamasıyla ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılara göre bu konudaki zorlukların diğer bir kaynağı öğretmen merkezli eğitimidir. Öğretmenler geleneksel öğrenme anlayışına ilişkin pratiklerinin çocuklarla felsefe yapma süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade

etmişlerdir. Bir katılımcı ise felsefeye yönelik bilgisinin güçlü olmamasının soru sorma yeterliliğini etkilediğine değinmiştir. Sözü edilen kaynakları yansıtan katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Yeterli eğitim almadığım için ve pratik yapmadığım için.” K75

“Her bir cevabı dinleyip yorum yapmadan aktarım sağlamak, sözü özetlemek, özetledikten sonra güzel ya da aferin gibi dönütler vermemek öğretmenlik için alışık olunmayan bir durum.” K11

“... felsefe tarihine çok hâkim olmadığım için bir konuda birçok farklı görüş ortaya çıkaracak soruyu oluşturmamam.” K5

Tartışma esnasında tarafsız olmak konusunda sorun yaşadığını ifade eden öğretmenler, yetersiz tartışma deneyimine sahip olmanın dışında yine öğretmen merkezli anlayışı işaret etmişlerdir. Bireysel görüşmelerde bir katılımcı bu duruma ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrenci merkezli desek de biz daha geleneksel bir eğitim sistemi yapıyoruz ne yazık ki. Sınıflar, konular, yetiştirmemiz gereken müfredat, okulların fiziki yapıları, sınıfların kalabalıklığını düşününce “Ben konuşanım.”, “Ben yönlendirenim.” ... Yani çocuğun çok kontrolüne bırakamıyorsun.” K23

Bireysel görüşmelerde bir diğer katılımcı, tartışma esnasında kendi görüşlerini söylememekte zorlandığını ifade etmiştir. Bunun sebebini ise tartışma konusuyla ilgili çocukların hissettikleri üzerine duyduğu kaygı, onları rahatlatma, destek olma ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. Görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Ben bir psikolog değilim, şu an yaptığım şey bir psikoterapi değil. Yardımcı olmak zorunda değilim ama o an orada yardımcı olamadığımı düşünme hissi de biraz beni zorladı. Bir de acaba söyleyecekleri o anki ortam içerisinde daha derinlemesine bir şey olur mu? Daha özel yaşantılara kadar gider de olumsuz yaşam tecrübeleri ortaya dökülür mü? dökülürse nasıl toparlayabilirim? diye de biraz

tereddüt ettim. Diğer katılımcıların tepkileri de biraz beni düşündürdü. Bu açıdan beni zorladı diyebilirim.” K21

Bir katılımcı doğru uyarını seçme konusunda yaşadıkları sorunların kaynaklarından birinin, uyarıcıları belirlemek için gerekli araştırmayı yapmaya zaman ayırmamak olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcıya göre diğer kaynak ise üzerine felsefe yapacak nitelikli kitapların olmamasıdır. Öğretmenin bu görüşüne karşılık gelen ifadeleri şöyledir:

“... ülkemizde çocuk edebiyatının nitelikten uzak ve ihmal edilmiş olması bence. Didaktik, kendi sorduğuna kendi yanıt veren... Çok fazla öykü kirliliği var.” K52

Bazı öğretmenler çocuklarla felsefe yapmadan önce uyarıcı seçmek, ısınma oyunu bulmak, farklı tartışma teknikleri kullanmak için birtakım hazırlıklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu hazırlık sürecinde zorlandıklarını söyleyen öğretmenlerden biri bu durumun kaynağını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“... çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik hazır planlar içeren yeterince kaynağın olmaması. Ayrıca çocuklarla felsefe yapılabilecek nitelikte çocuk kitaplarının sayısının artmasına rağmen halen yetersiz olduğunu düşünüyorum.” K18

Bununla birlikte alana yönelik yetersiz bilgi ve deneyim, tartışmaya hazırlık sürecini güçleştirmekte; öğretmenler hangi kaynaktan nasıl yararlanacağı, hangi ısınma oyununu ya da uyarıcıyı seçeceği konusunda tereddütler yaşamaktadır. Bir diğer sorun dersin değerlendirme bölümünün gerçekleşmemesidir. Sınırlı sayıda dile getirilen bu sorunun kaynağı ise sürenin yeterli olmamasıdır. Bu da çoğunlukla çocuklarla felsefe etkinliklerine yeterli süre ayrılmamasıyla ilişkilidir.

Katılımcılar yukarıda belirtildiği gibi çocuklarla ilgili birtakım sorunlardan da söz etmişlerdi. Bu sorunların kaynakları ve bu kaynaklara işaret eden öğretmenlerin görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4: Çocuklarla ilişkili görülen sorunlar ve bunların kaynakları

Sorunlar	Kaynakları	Katılımcı Örnekler	Görüşlerinden
Dikkatlerin dağılması ve odaklanma gücü	Geleneksel eğitim	"Düşünce temelli değil hazır bilgiye dayalı sistem." K14	
	Düşünmede zorlanma	"Düşünmede zorlanma sonucu dikkat dağınıklığı." K2	
	Gelişim özellikleri	"Dikkatin yaşa bağlı olarak çabuk dağılması." K28	
	Öğretmenin etkili Olamaması	"Kolaylaştırıcının uygun bir plan hazırlayamamış olması olabilir. Kolaylaştırıcının pratik eksikliği olabilir." K41	
	Sınıfın fiziki düzeni	"Sınıf mevcudunun (17 öğrenci) çocuklarla felsefe yapmak için fazla olduğunu düşünüyorum." K26	
	Kitap okuma alışkanlığı olmaması	"Kitap okumayı sevmemeleri." K71	
Eleştirilme korkusu	Geleneksel eğitim	"Okul programı yani eğitim müfredatının tek tip ve çocuğa fırsat tanımayan yönü." K63	
Otoritenin yanıtına odaklanma	Geleneksel eğitim	"Yani ben şunu düşünüyorum, biraz eğitim sisteminin o ana kadar bu şekilde gelmesiyle bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Çünkü sınıfta son sözü öğretmen söyler. O bize soru sorar, biz cevaplarımızı verir, öğretmen de der ki, bakın şimdi dinleyin ben anlatıyorum. Bu şekilde bir eğitim almış olmanın getirdiği bir sonuç olabilir, diye düşünüyorum. Yani o beklenti hep var. "Siz daha doğrusunu bilirsiniz, siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?" şeklindeki sorular hep geliyor. Problem bu." K21	
	Ailenin ve toplumun yaklaşımı	"... ben çocuğum ve bir yetişkine her zaman ihtiyacım var, bir konuyla ilgili fikir yürütürken de bir konuyla ilgili karar verirken de her zaman biri bana son sözü söylemeli, bana böyle öğretili. Ön kabulü bu kaynaklardan biri." K21	
Derin düşünmekten uzaklaşma	Geleneksel eğitim	"Ezberci, tek doğruyu, onay arayıcı eğitim sistemi." K20	
	Gelişim özellikleri	"Küçük yaş gruplarında görülen kendini ifade etme isteği." K24	
	Öğretmenin etkili olamaması	"Didaktik nitelikte kitaplara yer verilmesi." K25	
	Felsefeye yönelik bakış açısı	"Felsefenin ezber bir ders olarak görülmesi ve günlük hayatta	

			pratikliğinin olmayacağı düşüncesi." K27
	Düşünmek istememek		"Çocukların düşünmek istememeleri." K55
	Düşüncesini savunmaktan çekinme		"Karşıtlığı bulma ise öğrenciler öğretmene karşı ve çevreye karşı tutumlarında "Hep iyi olmalıyım.", arzusu olduğu için ters fikirleri ya da zıt kutupları savunmuyor." K11
	Tartışma kurallarının farkında olmama		"Sabretme, kurallar konusunda bir farkındalığının oluşmaması." K57
	Kitap okuma alışkanlığı olmaması		"Kitap okumamak." K66
Birbirlerini dinlemekte zorlanmaları	Geleneksel eğitim		"Küçük yaş gruplarında bu şekilde oturma düzeni ve tartışma şekline alışkın olmamaları." K17
	Gelişim özellikleri		"Dinleme becerilerindeki sorunla ilgili olarak; çocukların yaş itibarıyla daha çok kendilerine ve kendi söyleyeceklerine odaklı olmaları, dinlemekte zorlanmaları..." K47
	Ailenin ve toplumun yaklaşımı		"...aileden gelen alışkanlıklar (anne-babaların da çocuklarını nitelikli dinlemiyor olması)." K60
	Akıllı cihazlar		"...uzun süreler akıllı cihazlarla geçirilen vakitler." K20
Tartışmaya karşı ilgisiz olmaları	İlgilerin farklı olması		"...bu öğrencilerin biraz ilgi alanlarıyla da alakalı. P4C yapmaya gidiyoruz dediğim zaman çok mutlu oluyor, keyif alıyor ortamdan, kimisinin de sıkıldığını görebiliyorum. O biraz ilgi meselesi." K16
	Öğretmenin etkili olamaması		"Uygulayıcı olarak benim, yönlendirme konusunda yetersizliğim." K61
Kendilerini ifade etmekte zorlanmaları	Geleneksel eğitim		"Çocuklara küçük yaşlardan itibaren konuşma fırsatı, kendini ifade etme imkânı verilmemesi, okul eğitim sisteminin ve aile eğitiminin buna göre düzenlenmemiş olması." K12
	Ailenin ve toplumun yaklaşımı		"Toplum olarak birlikte düşünme ve konuşma alışkanlıklarımızdaki olumsuz örnekler..." K47

Öğretmenlere göre tartışma süreçlerini olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarının temel nedenlerinden biri geleneksel eğitimidir. Geleneksel eğitim

öğretmenlerin olduğu gibi öğrencilerin de düşünme alışkanlıklarını, kendilerini ifade etmelerini, düşüncelerini cesaretle savunmalarını, birbirlerini dinlemelerini etkilemektedir. Öğretmenlere göre bu durumları pekiştiren bir diğer kaynak da ailenin ve toplumun yaklaşımıdır. Otoriter, çocuğu yeterince dinlemeyen, karar verici olan, son sözü söyleyen ve özgür bir tartışma ortamına olanak tanımayan bu anlayış da çocukların felsefe yapma süreçlerine olumsuz olarak yansımaktadır. Tartışma sürecindeki bu olumsuzluklar, çocukların birbirlerini dinlememeleri, otoritenin yanıtına odaklanmaları ve kendilerini ifade edebilmeleri noktasında ortaya çıkmaktadır.

Ön plana çıkan bir diğer kaynak ise çocukların gelişim özellikleridir. Küçük yaş grubundaki çocukların odaklanmaları, derin düşünceleri ve birbirlerini dinlemeleri konusunda yaşanan sorunlar öğretmenlere göre çocukların ilgi odaklı, sabırsız, benmerkezci yaş özellikleriyle ilişkilidir. Bazı öğretmenlere göre telefon, tablet gibi cihazlarla fazlasıyla vakit geçirmek, kitap okumamak çocukların düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bazı katılımcılar ise tartışma süreçlerinde yaşanan sorunların kaynağının planlama, soru sorma, doğru uyarını seçme gibi konularda yeterli olmayan öğretmenler olabileceğini belirtmiştir.

ÇİF'e yönelik bakış açısı temasının altında yer alan, ÇİF'in tanınmasına, önemsenmesine ve yaygınlaşmasına etki eden üç kaynaktan söz edilebilir. Öğretmenlere göre bunlar, *felsefeye olan bakış açısı, öğretmenlerin yeniliğe olan direnci ve sorgulamadan uzak olması ile eğitimde eşitsizliktir.*

Bazı öğretmenler, çocuklar için felsefeye yönelik bakış açısı ile felsefeye yönelik bakış açısının birbirine paralel olduğunu düşünmektedir. Toplumun felsefeye mesafeli duruşu, çocuklar için felsefenin tanınmasını, yaygınlaşmasını ve benimsenmesini etkilemektedir. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şu cümlelerle anlatmıştır:

"... bence toplumun temel felsefe bilgisinin yetersiz olmasıyla ilgili. Çevremdeki birçok öğretmen arkadaşımın bile felsefenin tam olarak ne olduğunu bilmediğini

gözlemliyorum. Velilerin de aynı şekilde. Bu durum da felsefenin önemini bilmemelerine, felsefenin gereksiz olduğunu düşünmelerine neden oluyor.” K18

Sınıflarında çocuklarla felsefe yapan öğretmenler, zaman zaman okul yönetimi ya da meslektaşları tarafından desteklenmediklerini hatta bazen yadırgandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun uygulamalarına olumsuz yansıdığını söylemiş ve bu sorunun kaynağını, öğretmenlerin yeni yöntemlere açık olmamasıyla ilişkilendirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, çocuklar için felsefenin çocuklara kazandırmak istediği sorgulama becerisini kendi hayatlarında uygulamamaktadır. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“... soru sorma anlayışından öteye geçip derinleşmesi gerek. Kaldı ki, birçoğu yaptıkları işlerle ilgili kendilerini sorgulamıyorlar, gelişime, yeniliğe direnç gösteriyorlar. "Aman uğraştırma bizi, başlarım senin felsefene!" tavrındalar. "Sorgulama, itaat et, rahat et, minimum beklentiyi karşıla gitsin!" kafasında çok öğretmen var. Ben şimdiye kadar çelişkileri, safsataları ortaya çıkardığım için ya da farklı bakış açıları geliştirip uyguladığım için çok baskı gördüm. "Çıkıntı", "uyumsuz", "başına buyruk", "ekip çalışmasına yatkın olmayan", "muhalif" biri olarak tanımlandım. En iyi ifadeyle "farklı"ydım. K52

Bir katılımcı ise ÇİF'in sadece parası olanın yararlanabileceği bir yöntem haline dönüştüğünden söz etmiş ve bunun ÇİF'in amaçlarına da aykırı olduğunun altını çizmiştir. Ona göre bu durum da *eğitimde eşitsizlik* sorunun bir sonucudur. Bu görüşü savunan öğretmen bireysel görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yani çocuklar için felsefenin temelinde olan düşünce de aslında demokratik toplum ideali olduğu için, John Dewey'in de belirttiği gibi, Lipman'ın çıkış noktası da oraya dayanıyor. Dolayısıyla eşitliğin olması gerekiyor, çocukların eşit koşullara sahip olması gerekiyor, kaynaklara aynı eşit şekilde ulaşabilmesi gerekiyor. Ama biz burada yine aynı sorunla karşı karşıyayız. Yani parası olan bu eğitimi alıyor, parası olan bu eğitimden faydalıyor ya da bu felsefi soruşturmalardan faydalıyor.

Mesela benim eğitim aldığım yerde bu işi ücretli yapıyorlar. Ama bu işi yapmak üzere eğitim alan binlerce kişi var ama o kişiler de bu eğitimi parayla veriyor maalesef. O zaman bu döngü hep böyle devam edecek.” K62

Çocuklarla felsefe gibi çocukların etkin katılımını gerektiren, yaşayarak öğrenmeye dayanan yaklaşımların uygulama süreçlerini olumsuz etkileyen kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulları bir sorun olarak değerlendiren öğretmenler, bunun kaynaklarına ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Yukarda belirttiğim üç sorun da okul yönetimi ile ilgili zannediyorsam.” K35

“... çarpık kentleşme, nüfusun düzensiz dağılımı.” K60

“Geleneksel eğitim anlayışı.” K68

Katılımcılara göre ders ve okul programlarıyla ilişki sorunlar, devlet ya da özel okullarda ÇİF’e yeterli süre ayrılmamasıyla ilişkiliydi. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler ilgili sorunun kaynaklarını *ÇİF’in öneminin farkında olmama ve öğretim programlarındaki konuları yetiştirme kaygısına* dayandırmaktadır. Bu iki görüşü temsil eden ifadeler sırasıyla aşağıda yer almaktadır:

“Okullarda felsefe için kısıtlı alan açılması ve işlevselliğinin yaşatılmaması.”

K4

“Zaman konusunda normal müfredat konularını yetiştirme çabasından bu etkinliklere zaman kalmıyor. Güzel uyaranlar müfredata çoğu zaman oturmadiğından ek çalışma gerektiriyor.” K19

Bazı katılımcılar, öğretim programlarının konularını yetiştirme kaygısının yanında öğretim programlarıyla çocuklar için felsefeyi ilişkilendirilemediğinden söz etmiştir. Bu da çocuklar için felsefeye yeteri kadar zaman ayıramamakla sonuçlanmaktadır.

Öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde yaşadıkları sorunların kaynakları, sorunları anlama ve çözüm üretme noktasında ipucu verebileceği

söylenabilir. Sorunların çözümüne ilişkin detaylı ve çok boyutlu bir yaklaşım aşağıdaki yer almaktadır.

3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenler, zaman zaman farklı sorunlara yönelik aynı çözüm önerilerini sunmuşlardır. Ayrıca çocuklarla felsefenin etkili uygulanması için bu çözümleri bir bütün olarak değerlendirmek gerekir. Bu sebeple katılımcıların tüm çözüm önerileri beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve katılımcı görüşlerinden gelen öneriler maddeler halinde Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5: Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Temalar	Çözüm Önerileri
Öğretmenlere yönelik	Öğretmenlerin, • daha fazla uygulama yapmaları • soruşturma topluluklarına katılmaları • deneyimli kolaylaştırıcıları izlemeleri • ÇİF'e yönelik nitelikli kaynakları okumaları • geleneksel alışkanlıklardan uzaklaşmaları (tartışma süreçlerinde esnek olmak vb.) • çeşitli ölçme- değerlendirme araçları kullanmaya yönelmeleri • oyun temelli kaynaklar okumaları ve eğitimler almaları (drama vb.) • çocukların odaklanmalarını ve katılımını artırıcı taktikler kullanmaları (etkin öğrenme yöntem ve teknikleri vb.) • çocukların ÇİF'in amacının, özelliklerinin ne olduğunu keşfetmelerini sağlamaları • tartışma öncesi ısınma oyunlarına yer vermeleri • felsefe yapmak üzere doğru uyaranları seçmeleri • çocuklarla çember biçiminde oturmayı ihmal etmemeleri • çocukların birbirlerini etkin dinlemelerini sağlamak için çalışmalar yapmaları • çocukları etkin bir şekilde dinlemeleri • somut (uyarıcıya dayalı) sorulardan soyut (felsefe) sorulara gitmeleri • felsefeyle ilişkili kaynakları okumaları • çocukları iyi tanımaları (ilgileri, hassasiyetleri, gelişim özellikleri vb.) • kitap okuma etkinlikleri yapmaları • ÇİF etkinliklerinin sürekliliğini sağlamaları • velilerle işbirliği içinde olmaları (ÇİF'in özendirilmesi için vb.) • çocukların fikirlerini özgürce ifade edecekleri bir ortam sağlamaları • çocukların kaynaşmasını, bir topluluk olmasını sağlamaları

Velilere ve okul yönetimine yönelik	• Veliler ve yöneticiler için felsefe atölyeleri organize etme • ÇİF'e ayrılan ders saatlerini artırma (örneğin 2 saat) • Sınıflardaki öğrenci sayılarını azaltma • ÇİF'in gönüllü öğrencilerin tercih ettiği bir seçmeli ders olması • Çember olmaya uygun bir mekân ayrılması • Velilerin tablet, telefon vb. araçların çocuklar tarafından kullanılması ve kitap okuma alışkanlığı açısından bilinçlenmesi
MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) ve üniversitelere yönelik	• ÇİF'in üniversitelerin ilgili bölümlerinde uzun soluklu bir ders olarak yer alması • Devlet okullarında küçük yaşlardan itibaren süreklilik gösteren bir ders olması • ÇİF'i öğretim programlarıyla ilişkilendirme çalışmaları yapılması ve bunun hizmet içi eğitimlerde yer alması • ÇİF'e yönelik nitelikli hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmesi ve bu eğitimlerin donanımlı kişiler tarafından verilmesi • Üniversitelerin ilgili bölümlerinde çocuk edebiyatı dersleri verilmesi
ÇİF öğretmen eğitimlerinin içeriğine yönelik	• Öğretmenlerin uygulamalar yapması • Felsefe tarihinden kesitler sunulması • Soru sorma ve sorgulama becerisini geliştirmek üzere çalışmalar yapılması • Kapsamlı olması • Uzun soluklu olması • Felsefe öğretmenleri dışındakilerin daha uzun süreli eğitimler alması • Teoride ve pratikte donanımlı akademisyenler tarafından verilmesi
Çocuk edebiyatı alanına yönelik	• Nitelikli Türkçe çocuk edebiyatı eserleri ve çeviri eserlerin artması

Katılımcılar, en çok öğretmenlerin kolaylaştırıcılık becerilerini geliştirmelerine yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler, çocukların odaklanmalarını, derin düşünmelerini ve birbirlerini dinlemelerini sağlama; katılımlarını artırma, dikkatlerini çekme gibi konularda yapılabileceklerle işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmenin tartışmayı derinleştirmesi, doğru soruları sorabilmesi, tarafsız olması ve doğru uyarını seçebilmesine yönelik çözümler de sunmuşlardır. Aşağıda yer alan katılımcı görüşleri kolaylaştırıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik ön plana çıkan önerileri içermektedir:

“Kavrama yönelik felsefe kitapları veya makaleler okumak, alanda yapılmış ders planlarına ayrıntılı olarak bakmak, konuşma metinleri hazırlamak... Öğrencilerin olası sorulara verebilecekleri cevapları belirleyebilmek için.” K52

“Temel kavramlar ve öncesi sonrası ile ilgili ilgi çekici ve oyun temelli bir kaynağa ulaşabilmek çözümücü bir yaklaşım olabilirdi benim için.” K54

“Can alıcı soruyu bulabilmek ve fikirleri çarpıştırabilmek için de daha çok çocuklar için felsefe etkinliği yapmam gerekiyor galiba.” K64

Yukarıdaki ifadeler öğretmenlerin etkili bir tartışma yürütebilmesi için yapabilecekleri hazırlığa işaret eder. Çocuklarla sıklıkla felsefi soruşturma yürütme gerekliliği ise en çok ön plana çıkan önerilerdendir. Bununla birlikte öğretmenler, ÇİF, felsefe, drama, oyun gibi farklı etkinlikleri bulabilecekleri çeşitli kaynakların okunmasını önemsemektedirler.

Bazı katılımcılar öğretmenin baskın olduğu geleneksel anlayıştan uzaklaşmaya yönelik çözümler sunmuşlardır. Tartışma sürecini çocukların kontrolüne bırakmak, esnek olmak, çocukları daha çok dinlemek bunlardandır. Görüşme yapılan bir katılımcı deneyimleri eşliğinde şu önerileri sunmuştur:

“... eskiden kendime böyle sorular silsilesi hazırlardım ve bunları o an gelince sormam gerekiyormuş gibi düşünür, öyle hareket ediyordum. Şimdi, evet, yine kendime sorular hazırlıyorum ama daha temel böyle 4-5 soru, o konuyla ilgili soru hazırlıyorum. Sonra çocuktan gelene göre “Burada ne demek istedin?”, “Neden böyle düşündün?”, “Nasıl?”, “Niye?” gibi sorularla onu konuşturmaya ve açmaya çalışıyorum. Eskiden daha uzun uzun cümleler kullanıyordum şimdi çok kısa cümlelerle sadece onu konuşmasını sağlamaya çalışıyorum. Planı aynı şekilde eskiden dediğim gibi plan yapardım ve onun sonucuna ulaşmaya çalışırdım. Şimdi o konuda daha rahat hissediyorum kendimi.” K23

Bazı katılımcılar ise özellikle çocukların katılımını artıracak, dikkatlerini çekecek, odaklanmalarını ve topluluk olmalarını sağlayacak şu çözümleri dile getirmiştir:

“Özgür bir ortam yaratmak çok önemli. Bu yüzden ısınma aşaması kesinlikle yapılmalı. Grubun kendini anlatacağı ve fikirlerini özürce sunabileceği bir topluluk oluşturmak gerekir.” K11

“Bu ders dışında konuşması için fırsat vermek, dinlendiğini hissettirmeyi başarabilmek olabilir. Bunun yanında tartışma sırasında zaman zaman “Sorumuz bu! Bu söylediğinin bununla ilgisi nedir? Bu açıdan baktığında nasıl bir cevap verebilirsin?” gibi sorularla öğrenciyi sorulara çekmeye çalışıyorum.” K26

“Katılıyorum-katılmıyorum, diyerek akışı yönetmek, dinlemeyi artırıyor. Ayrıca arkadaşlarının söylediklerini (her sefer değil) not almalarını istemek işe yarıyor. Araya girmeden karşılıklı konuşmalarına fırsat vermek işe yarıyor.” K30

“... ayrı bir mekânda benim uygulayabilmem çok daha kolay oluyor. Ama sınıfta bunu yapmam çok zor olurdu herhalde diye düşünüyorum. Yani çember olamazdık en azından. Çemberin çok önemli olduğunu düşünüyorum.” K44

“... tanışma ve oyuna (grup dinamiği oluşumuna) daha fazla alan açtıktan sonra konuya girmek.” K50

“Dikkat çekici ve etkileyici konulardan yola çıkarak eğlendirici hale getirme.” K71

Öğretmenler, ÇİF’in tanınmasının, yaygınlaşmasının ve öneminin kavranmasının çocuklarla felsefe yapan öğretmenleri olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişti. Bu çerçevede ilki velilere ve diğerleri okul yönetimine ilişkin olmak üzere aşağıdaki çözümlerden söz etmişlerdir:

“... öğretmenlere, yöneticilere ve velilere felsefeyi anlamalarını sağlayacak eğitimler düzenlenebileceğini düşünüyorum.” K18

“Derslerimiz her sınıf için değil ama bazı sınıflar için özellikle ilkökul kademesi için 2 derse çıkarılabilir.” K35

“...gönüllü öğrencilerle aslında yapıldığı zaman belki daha verimli olabileceğini düşünüyorum. O gönüllü öğrenci için de daha faydalı olabileceğini düşünüyorum sanki. Belli bir noktadan sonra katılım sağlamayan çocuklar tuvalete gitmek istiyor ya da başka bir şeyle ilgileniyor, çıkarıyor su şişesiyle oynuyor; çünkü katkı sağlamadığı gibi yerinde oturmak çok da kolay olmuyor... Hani bu mesela bir kulüp çalışması gibi olsa keşke.” K44

Katılımcılar çocuklar için felsefenin, üniversitede ve de okul öncesinden liseye kadar bir ders olarak okullarda yer bulmasının bazı sorunları çözebileceğini ifade etmişlerdir. Bu noktada hem bireysel görüşmeler hem de soru formuna yanıt veren öğretmenler, üniversite ve MEB düzeyinde aşağıdaki gibi birtakım öneriler sunmuşlardır:

“En başta otorite kabul edilen üniversitelerin öncelikle bu alanda kürsü kurması ve MEB’in müfredatına P4C dersini eklemesi konusunda ikna etmesi gerekiyor.” K10

“P4C eğitim fakültelerinde seçmeli bir ders olarak bile olsa okutulmalı ve sahaya inen öğretmenler atandıklarında bunu uygulamalı. Özel okullar bu eğitimi kendi çabasıyla alan bir öğretmeni varsa kulüp vs. yaptırıyor ama devlet okulları bi haber bence.” K15

“Hem çok iyi bilmiyorlar, faydası hala tam anlaşılmış değil hem de müfredat o kadar yoğun ki nereye neyi koyalım, nereye neyi sıkıştıralım bilemiyorlar gerçekten. Bunun için çaba gösteren okullar da yok değil ama bu özel okulların çabasıyla olabilecek bir şey değil. Bunun bir tepeden inme, Millî Eğitim Bakanlığında inme “Bu iş yapılacak!”, denmesi lazım.” K16

“Öğretmenlerin sadece bir seminer döneminde, dışarıdan gelen bir uzmanın yapacağı, 2-3 saatlik bir eğitimle gelişim sağlanamaz bence. Bu alan yeni yeni ortaya

çıkıyor. Bu nedenle öğretmen yetiştiren fakültede 3 ve 4. sınıfta zorunlu ders olması daha kalıcı etki sağlar. Uygulayıcının önce kendini sorgulamasını öğrenmesi gerekir. Diğer türlü benim aldığım eğitime ancak bir avuç insan para, zaman ve emek harcar.” K52

“Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programlarına ya disiplinler arası şekilde yani kazanımların içine yedirerek, tabiri caizse ya da belli dersler kapsamında mesela İnsan Hakları ve Demokrasi dersi bence bunun için çok uygun bir ders felsefi sorgulama yapabilmek için. Aslında birçok derste de yapılabilir de böyle başlanabilir. Belki öğretim programlarıyla ilk başta bunu bütünleştirebilmek zor olabilir. Milli Eğitim açısından ama öğretmenlere de eğitmen eğitimi verilip belli dersler kapsamında mesela Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi ve İnsan Hakları ve Demokrasi dersiyle başlanabilir, diye düşünüyorum ben.” K62

Yukarıda belirtildiği gibi katılımcılar özellikle devlet okullarında çocuklarla felsefenin bir ders olması gerektiğinin altını çizmekte, ÇİF’in diğer derslerin öğretim programlarıyla da ilişkilendirilebileceğini söylemektedirler. Onlara göre bu, öğretmen eğitimlerini de zorunlu kılacak; eğitim fakülteleri ya da hizmet içi eğitimler aracılığıyla da bu eğitimler verilebilecektir. MEB’in ÇİF’i bir ders olarak koyması ve öğretmen eğitimlerinin MEB tarafından verilmesi, ÇİF’i yaygınlaştıracak ve parası olanın ulaştığı bir eğitim olmaktan çıkaracaktır.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise hem öğretmen eğitiminin içeriğine hem de bu eğitimleri kimlerin verebileceğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerileri yansıtan görüşler şöyledir:

“Öğretmen eğitimi yapan kişilerin felsefe tarihindeki farklı görüşleri kabaca anlatarak başlaması yahut soru hazırlamak için başucu kaynakları önermesi gerek.” K5

“...teori derken bir pedagojik bilgisinin olması gerekiyor. Yani hem topluluğu yönetme becerisi hem iletişim becerisi, bunların olması gerekiyor. Öte yandan bunun teorik bilgisine de hâkim olmak gerekiyor, diye düşünüyorum. Yani bunların varlığı

zaten uygulamayı da geliştiren şeyler, yani uygulamada da gerekli olan şeyler, diye düşünüyorum.” K62

“Verilen eğitimlerde kısa bir uygulama süresi olması (staj gibi toplam 20 uygulama).” K67

Bir katılımcı ise çocuklar için felsefede uyarıcı olarak kullanılan çocuk kitaplarının niteliğinin önemli olduğunu vurgulamış; çocuk kitapları konusunda yaşanan nitelik sorununa ilişkin aşağıdaki çözümü sunmuştur:

“Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden “Çocuk Edebiyatı” alt alanında ders verebilecek uzman yetiştirilmeli. Daha fazla nitelikli yayına -anadilde ve çeviride yayınlanmış-çocuk edebiyatı eserine gereksinim var.” K52

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlere çocuklarla felsefe yapma süreçlerinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynağı ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Açık uçlu sorulara yanıt veren 75 ve bu öğretmenlerden bireysel görüşme yapılan 5 öğretmenin görüşleri doğrultusunda 5 temel sorun alanı belirlenmiştir. Bunlar, *öğretmenlerle, çocuklarla, ÇİF’e yönelik bakış açılarıyla, olanaklarla, ders ve okul programlarıyla* ilişkilidir. Öğretmenlerle ilgili boyutunda ön plana çıkan alt temalardan biri, katılımcıların tartışmayı derinleştirmede ve soru sormada yaşadıkları güçlüklerdir. Bu sonuç, Boyraz’ın (2019:105) çocuklarla felsefe yaklaşımını sınıfında uygulayan 3. sınıf öğretmenin deneyimlerini yansıttığı çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmen, uygulama esnasında öğrencilere daha çok bilme ve hatırlama düzeyinde sorular sormuş; özellikle tek cevabı olan kapalı uçlu, “Ne? /Hangi?” kalıbıyla biten sorulara ve onaylama sorularına yer vermiştir. Böylesi bir yaklaşım düşünme becerilerinin harekete geçmesini engellemektedir. Aynı araştırmada öğretmenin genel olarak öğrencileri doğruya yönlendirme ve kendi zihnindeki doğru cevabı buldurma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada da bazı öğretmenler, çocukları doğru

buldukları yanıtı yönlendirmek, tarafsız olamamakla ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Tarafsız olmakta, çocuklara düşündürücü sorular yöneltmekte ve tartışmayı derinleştirmekte sorun yaşadıklarını söyleyen katılımcılar, bunun bir kaynağının da geleneksel öğretmen alışkanlıkları olduğu söylemişlerdir. Onlara göre öğretmenin baskın olduğu, bilgi aktarımına dayanan öğretmen merkezli bu anlayış, çocuklarla felsefe yapma süreçlerine olumsuz etki eder. Bu sonuç, Koyuncu ve Demircan'ın (2022:184), çocuklarla felsefe uygulamaları yapan okul öncesi öğretmenlerle yürüttüğü çalışmayla örtüşmektedir. Okul öncesi öğretmenler, geleneksel eğitim sistemini, çocuklar için felsefe açısından bir engel olarak görmektedirler.

Yukarıda ifade edilen sorunları yaşayan öğretmenler, bunların kaynaklarına yönelik yetersiz ÇİF öğretmen eğitime işaret etmişlerdir. Aynı zamanda çocuklarla felsefeye yönelik yeterince deneyime sahip olmadıklarını, bunun da tartışma yürütme becerilerine etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerine paralel olarak da ÇİF öğretmen eğitiminde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar yapması gerektiğini söylemişlerdir. Bu bakış açısı Lipman'ın (1988:155) ÇİF eğitimlerine ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. O, üç aşamalı bir model sunar. İlk aşamada ÇİF programlarının (hikâye ve kılavuz kitaptan oluşan) incelenmesinden söz eder. Öğretmenler, bu süreçte etkinlikler üzerine tartışma yürütür ve bunlarla ilgili pratik yapar. Diğer aşamada öğretmenler, eğitmen tarafından çocuklarla yapılan örnek uygulamaları izler ve sonra kendi sınıflarında uygulamalara başlarlar.

Tartışmayı derinleştirmede, tarafsız olmada ve soru sormada sorun yaşayan öğretmenler bunun bir nedeninin de felsefeye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamak olduğunu söylemiş; öğretmen eğitimlerinde filozofların görüşlerine yönelik çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin bu bakış açısı oldukça anlamlıdır. Felsefenin ne olduğuna, felsefe sorularının özelliklerine ve filozofların görüşlerine yönelik farkındalığa sahip olmak felsefi, farklı bakış açılarını ortaya

çıkararak, üst düzey düşünmeye yönlendirecek sorular sormayı destekler. UNESCO'nun (2007:21) felsefe yapmayı öğrenmenin ve öğretmenin konu alındığında raporunda da felsefi bilginin ÇİF öğretmen eğitiminde yer almasının öğretmenlerin felsefe yapma kapasitelerini artırabileceği belirtilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan biri öğretmenlerin uyarıcı seçimi ile ilgili yaşadığı sorunlardır. Çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılan uyarıcılardan biri olan çocuk kitaplarını seçmede yaşanan problemlerin temelinde, nitelikli çocuk kitaplarının azlığı ve öğretmenlerin uygun kitabı bulmak için yeterince araştırma yapmaması yatmaktadır. Nitelikli eserlerin üretilmesinin yanı sıra öğretmenlerin çocuk edebiyatıyla ilgili yeterli donanıma sahip olması öneriler arasındadır. Nitekim öğretmenlerin doğru uyarıcıları seçmeleri önemlidir; çünkü metinler ve görseller soruşturmanın niteliğini artırabilir ya da azaltabilirler. Kısıtlayıcı bir yaklaşım, düşünme fırsatlarını kaçırmaya yol açabilir (Haynes ve Murris 2009:3).

Öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme aşamasına yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarla felsefe yapmaya ayrılan ders saatinin azlığının buna etki ettiği söylenebilir. Ancak değerlendirmeyi de çocuklarla felsefe etkinliklerinin bir parçası olarak kabul etmek gerekir. Değerlendirme eleştirel düşünme başta olmak çocukların düşünme becerilerine katkı sağlar. Bu araştırmada öğretmenler çocuklarla felsefe uygulamalarının etkili olabilmesi için çeşitli değerlendirme araçları kullanmayı önermişlerdir. Lipman'ın da kurucularından olduğu Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nün el kitabında belirtildiği gibi, çocuklar için felsefede değerlendirme, düşünme becerilerini ölçen araçlar yoluyla uygulamaların etkililiğini ölçmek ve öğretmenleri, idarecileri, ebeveynleri, yasa koyucuları felsefe yapmanın değerli olduğuna ikna etmek için kullanılabilir. Uygulama süreçlerinin bir parçası olan öz değerlendirme ise topluluğun sorgulama becerisini geliştirmeyi ve sorgulamaların niteliğini artırmaya katkı sağlar (Gregory 2008:67).

Öğretmenlerden bazıları çocukların felsefi sorgulamalar esnasında dikkatlerinin dağılmasını, odaklanma gücünü yaşamalarını, derin düşünmekte ve birbirlerini dinlemekte zorlanmalarını gelişim özelliklerinin bir sonucu olarak görmektedir. Bu öğretmenlere göre çocukların benmerkezci yaklaşımları, dinleme becerilerinin henüz gelişmemiş olması, soyut kavramları anlamakta zorlanmaları felsefi tartışmayı güçleştirmektedir. Benzer sonuçlar Davan'ın (2022: V) araştırmasında da yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların gelişim düzeylerinin bazı soyut kavramları anlamak için uygun olmaması, çocuklarla felsefe yapma süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Opak'ın (2022: 78) araştırmasında da öğretmenler, çocuklarla felsefe (P4C) temelli etkinliklerinin küçük yaş grupları için uygun olmadığını düşünmekte ve sınıf yönetiminin zorlaşacağına dair kaygılar taşımaktadırlar. Öğretmenlerin bu yaklaşımlarına bazı eleştiriler getirilebilir. Vygotsky (1998:151) çocukların yaşlarının zihinsel gelişimlerine paralel olduğu görüşüne karşı çıkar. Burada çocukların deneyimleri, düşünmesine etki eden sosyo-kültürel etmenler, okulu ve okuldaki öğrenmeler dışarıda bırakılmıştır. Çocuğun gelişmesinde öğretim önemli bir yol oynar ve çocuğu yeni gelişim düzeylerine taşır. Vygotsky'ye (1978:87) göre aksi bir yaklaşımda eğitim, çocuğun bulunduğu gelişim düzeyine göre organize edilmekte ve onu bu düzey içine sıkıştırmaktadır. Böylece çocuklar soyut düşünmeye geçmekte zorlanmaktadırlar. Matthews (2000:20) da Çocukluk Felsefesi adlı yapıtında gelişim psikolojisi uzmanlarının ortaya koyduğu çocukluk kavramında, çocukların felsefi düşünme kapasitelerinin yer almadığını söylemiş; çocuğu hafife alan, ona yukarıdan bakan, önyargılı anlayışları eleştirmiştir. Çocukların meraklı olmaları, hayret edebilme yetileri, cesaretle sorularını sormaları ve dünyayı anlama çabaları felsefe yapmaya yetişkinlerden daha yatkın olduklarının göstergesidir. Diğer taraftan Lipman'ın (2003:230) da ifade ettiği gibi çocuklar için felsefe ile kastedilen üniversitelerde okutulan geleneksel felsefe değildir. Burada çocukların yaşamlarıyla ilişkili sorular, sorunlar üzerinden birlikte felsefe yaptıkları, anlaşılır ve ulaşılabilir bir felsefe anlayışına işaret edilmektedir.

Öğretmenler, çocukların dikkatlerin dağılmasının, odaklanma güçlüğü yaşamalarının, derin düşünmekte ve birbirlerini dinlemekte zorlanmalarının yanı sıra eleştirilme korkularının, otoritenin yanıtına odaklanmalarının ve kendilerini ifade edememelerinin kaynaklarından birinin de geleneksel eğitim sistemi olduğunu ifade etmişlerdir. Görünen o ki katılımcılara göre çocuklara sunulan eğitim düzeni, onların özgürce fikirlerini tartışmalarını, farklı bakış açılarına saygılı olmalarını, bağımsız düşünmelerini, etkin bir şekilde birbirlerini dinlemelerini, kendilerini ifade etmelerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler bu sorunları çözmek için de bazı önerilerde bulunmuşlardır. Çocukları dinlemek, ilgilerini dikkate almak, ısınma oyunları oynamak bunlardandır. Ayrıca daha fazla uygulama yapmaları, bir soruşturma topluluğuna dâhil olmaları, felsefeye ya da çocuklarla felsefeye yönelik kaynaklar okumaları kolaylaştırıcılık becerilerine katkı sağlayacak, bu da geleneksel eğitim düzeninin getirdiği sorunları aşmaya yardımcı olacaktır. Çocuklar için felsefeye yönelik etkinliklerin süreklilik sağlaması da önemlidir. Gorard ve diğerleri (2015:3) de çocuklar için felsefenin konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağladığını, bu katkılarının da onun düzenli bir şekilde kullanılmasına bağlı olduğunu ifade ederler.

Bu araştırmada öğretmenler, çocuklar için felsefenin doğru anlaşılması, yaygınlaşması ve her çocuk ve öğretmene ulaşabilmesi için MEB tarafından bir ders olarak programlara konulmasını gerektiğini söylemişlerdir. Böylece ÇİF ile ilgili hizmet içi eğitimler ve ÇİF'in üniversitelerde bir ders olması da mümkün olabilecektir. Öğretmenlere göre bu eğitimlerin içeriğinde ÇİF'in diğer derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar da yapılmalıdır. Katılımcıların bu önerilerinin anlaşılır olduğu söylenebilir. Bu durum sorgulama süreçlerinin tüm derslere taşınmasına ve daha düşündürücü öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlar. Aynı zamanda çocuklar, eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, öğretmenler öğretim programlarına felsefi bir çerçeveden bakmayı öğrenirler. Uzun vadede ise bu durum çocukların derslerdeki başarısına destek olabilir.

Bazı öğretmenler, sınıfların fiziksel düzeninin ve kalabalık sınıfların çocuklarla felsefe yapma süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Mekânlar, çember biçiminde oturmaya elverişli değildir. Öğrenci sayısının artması öğrencilerin yeterince söz almalarının önüne geçmektedir. Tüm bunlar çocukların dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır. Bu sorunları yaşayan öğretmenler, öğrencileri gruplara ayırarak soruşturmayı yürütmek, ÇİF'in seçmeli ders olması, ÇİF dersleri için ayrı bir mekân ayrılması, drama atölyelerinin kullanılması gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Fisher (2013:135) da tartışma ortamları için fiziksel koşullar ne olursa olsun, her çocuğun birbirinin yüzünü görebilecek bir düzenleme yapılması gerektiğini söyler. İdeal olan ise çember biçiminde oturmaktır. Ona göre nitelikli bir tartışma, ikiden otuz altıya ya da daha fazla katılımcıyla gerçekleşebilir ancak ideal sayı on iki ile on altı arasında değişmektedir. Burada büyük grupları iki ayrı gruba ayırmak, tartışmanın bir bölümünü ikili ya da küçük grup çalışmalarıyla sürdürmek söz konusu olabilir.

Öneriler

Bu araştırma çocuklar için felsefeyi uygulayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenler, sınıfların fiziksel düzeninden, kolaylaştırıcılık becerilerine; velilerin yaklaşımından, okul yönetiminin tutumuna; meslektaşlarının bakış açısından, çocukların tartışma süreçlerindeki davranışlarına kadar pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Çocuklar için felsefenin amaçlarına ulaşabilmesi, doğru bir şekilde anlaşılması ve yaygınlaşması için bu sorunların yakından incelenmesi gerekir. Çocuklarla felsefe yapan öğretmenlerin sesini duymak ve etkili çözüm önerileri sunmak için eylem araştırmaları yapılabilir. Bu araştırmalar öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları soru sorma, tartışmayı yürütme becerilerine odaklanabilir. Bunun dışında yine araştırmalar aracılığıyla öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak ihtiyaçları ortaya koyulabilir ve böylece ÇİF öğretmen eğitimlerinin içeriği belirlenebilir.

Bu araştırma öğretmenlerin, çocuklarla felsefi tartışmalar yürütürken sorgulama sürecini derinleştirmede, doğru soruları sormakta ve tarafsız kalmakta zorlandıklarını göstermiştir. Buradan yola çıkarak ÇİF eğitmen eğitimlerinin, eğitim fakültelerinde yer alacak ÇİF derslerinin ya da bu konudaki hizmet içi eğitimlerin sözü edilen güçlüklerle değinmesi ve uygulamalarla bu güçlüklerin aşılmasına destek olması önemlidir. Bunun dışında eğitimlerde, felsefeye yönelik farkındalık kazandıracak ve çocuk edebiyatı ile ÇİF ilişkisinin ortaya koyacak konuların yer alması da önerilebilir.

Öğretmenler ÇİF'in hem MEB'de bir ders olmasını hem de öğretim programlarıyla ilişkilendirecek çalışmalar yapılmasını önermektedir. Öğretmenlerin önerisi oldukça anlamlıdır. Bu, öğretmenlerin çocukların derin düşünmeme, birbirlerini dinlememe, tartışmaya karşı ilgisiz olma, eleştirilme korkusu duyma, otoritenin yanıtını odaklanma gibi geleneksel eğitimin yol açtığı sorunlarına da çözüm olabilir.

The Views of Teachers on Philosophy for Children Practices: Problems and Solutions

Summary

Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

Assist. Prof.

Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Classroom Education, Ankara, TR

ORCID: 0000-0002-0476-3369

nihanakkocaglu@gmail.com

Introduction

Matthew Lipman pioneered philosophy for children in the 1970s in the United States, and it gained recognition in Turkey in the 1990s with Nuran Direk. This approach, considered by Lipman as a must in schools to develop children's thinking capacities (2003:156), has gradually become known and practiced around the world. Philosophy for children (Tepe, 2013:77), a traditional name for the attempt to introduce children to philosophical thought at an early age, is based on philosophizing with children, not on transmitting the history of philosophy to them.

Considering that P4C, which contributes significantly to many areas, especially thinking skills, has been around for more than fifty years, it can be argued that it has not become sufficiently widespread. Research shows that there may be some obstacles to the correct understanding of the aims of philosophy for children, its transfer to the classroom, and its dissemination. It is necessary to collect the experiences and insights of the teachers who use the P4C in their classrooms to determine these obstacles. Focusing on the problems experienced by teachers in the process of philosophizing with children, the questions of this research are as follows:

1. What are the views of teachers on the problems they experience in the process of philosophizing with children?
2. What are the views of teachers on the causes of the problems they experience in the process of philosophizing with children?
3. What are the views of teachers on the solutions to the problems they experience in the process of philosophizing with children?

Research Method and Design

In this research, phenomenology, one of the designs of the qualitative research method, was utilized. The phenomenon explored in depth in this research is the "problems" teachers experience in the process of philosophizing with children. In the research, teachers' perceptions of what they see as problems, their perspectives on these problems, and how they experience them were addressed. The problems were presented in different dimensions, along with their causes, and recommendations for solutions.

Participants

Criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was utilized in the research. In phenomenological research, the data source is the individuals who experience the phenomenon and share their insights about it. With this aim, the participants eligible to be included in the sample can be identified through the observations and preliminary interviews conducted by the researcher in the field. The criterion sampling method may be applicable for such studies (Yildirim and Simsek, 2018:71). In this study, 75 teachers in different branches who fit the criteria predetermined by the researcher were studied. The criterion is that teachers use philosophy for children in their classrooms.

Data Collection Tools

Open-ended Question Form

The open-ended questionnaire was delivered to 75 teachers who were practitioners of the P4C. In the open-ended questionnaire, teachers were asked about the problems they encountered in the process of conducting philosophy discussions with children, the causes of these problems, and their recommendations for solutions to these problems.

Interview

In phenomenology, interviewing is the main data collection technique to obtain the structure or truth underlying the meaning of experience (Merriam, 2013:25). In this study, maximum variation sampling was used to determine the participants to be interviewed. In maximum variation sampling, the aim is to find and identify the main themes that include many differences, in other words, to identify common patterns that converge across differences (Patton, 2014:235). Each of the teachers interviewed in this study identified various problem areas in the open-ended questionnaire regarding the implementation of P4C. Individual interviews were conducted with five teachers to reach common themes by revealing teachers' experiences and perspectives on each type of problem. In these interviews, teachers shared how they experienced the problems they faced while philosophizing with children and their feelings and thoughts about these problems.

Data Analysis

The data were analyzed through content analysis. Within the framework of the research questions, the data were coded, the codes were grouped under sub-themes, and the sub-themes were grouped under the themes. The same process was then carried out on the interview data. The interview data analysis was compared with the open-ended questionnaire analysis, and the sub-themes and themes were finalized with the necessary adjustments to the themes and sub-themes.

Credibility and Reliability

Triangulation is the use of data obtained by different methods to confirm each other (Yildirim and Simsek, 2018:279). In this study, the analysis of the participant's responses to the open-ended questionnaire was confirmed by individual interview data analysis.

One of the ways to increase credibility in phenomenological research is to gain the consent of the participants. In the present study, the researcher submitted the report containing the views of the participants and the comments on these views for the

approval of the five participants interviewed. The participants stated that their statements were fully reflected and consistent with the researcher's comments.

Expert review is one of the strategies that reveal the credibility of the research (Merriam, 2013:210). In the present study, the raw data, data analysis, interpretations, and documents containing the results were sent to an expert, and the expert's opinions were reflected in the study.

Thick description is one of the strategies utilized for the transferability of the research. It is the presentation of raw data to the reader, organized according to themes, without interpretation (Yildirim and Simsek, 2018:282). Accordingly, in the findings section of the study, quotations representing frequently related themes and sub-themes are included. Another strategy used to strengthen the transferability of the research is sample selection. Ensuring maximum diversity in the selection of interviewees allows readers to use the study in a wider range of fields and for a variety of purposes (Merriam, 2013:220). In this study, the participants to be interviewed individually were selected using the maximum diversity sampling method.

Findings and Interpretation

What are the views of teachers on the problems they experience in the process of philosophizing with children?

In line with the teachers' views, 5 main problem areas were identified. These are related to teachers, children, perspectives on P4C, facilities, and curricula. Within the framework of teacher-related problems, teachers mentioned the difficulties they experienced before and especially during the discussion. These difficulties were grouped under 5 sub-themes. Participants have difficulties in deepening the *discussion*, *asking questions*, and *being impartial* during the discussion. They encounter a number of problems *in preparing for discussion processes*, as well as problems *in choosing the right stimulus*. Finally, teachers also mentioned some difficulties they experienced *in the evaluation process*.

Teachers who had difficulty in deepening the discussion and asking questions mentioned the difficulty of finding open-ended questions that would stimulate the discussion and lead to the philosophical question, presenting examples that would generate opposing views, and realizing a different and multidimensional questioning. Some teachers, on the other hand, emphasized that it was difficult for them not to reveal their thoughts to the children during the discussion process, not to point them in that direction, and to remain neutral.

Some of the teachers stated that it was a challenge to find a stimulus to use to philosophize with children that are attention-grabbing and concept-related. For some teachers, the problem is not being able to evaluate the lesson. Some teachers emphasized the difficulty of preparing for philosophical discussion. These difficulties include finding a warm-up game to use prior to the discussion, attempting to use different methods such as drama, and getting students involved in questioning.

Participants also mentioned problems that they perceived to be related to children. These problems were grouped under seven sub-themes: *distraction and difficulty in focusing*, *fear of criticism*, *focusing on the authority's response*, *distraction from deep thinking*, *difficulty in listening to each other*, *lack of interest in discussion*, and *difficulty in expressing themselves*.

Some of the participants mentioned that children were distracted and could not focus on the discussion. They stated that they got distracted quickly, spoke irrelevantly, could not follow the relevant question, and gave unrelated answers. Some of the teachers, on the other hand, emphasized the characteristics of the traditional education system by stating that the children expected an answer to the relevant philosophical question from the teacher at the end of the discussion and that they were in search of a "correct answer".

The other important problem highlighted by teachers is that children move away from deep thinking. Deep thinking in philosophy with children is critical for children to deepen the discussion by generating new and diverse ideas. This contributes to thinking skills, including critical and creative thinking. However, based on their experiences, some teachers stated that children did not think enough during the discussion process, they had difficulty in producing arguments, their answers were repetitive, they repeated each other's answers, they responded quickly, their answers were not explanatory enough, and their answers contained prejudices and stereotypes.

Another difficulty for teachers during discussions is that children do not listen to each other's answers. This is an understandable concern since philosophical questioning proceeds through the arguments children present to each other's answers. In this regard, teachers stated that children focused on expressing their own ideas and did not listen to others, that they did not wait patiently for the other's answer to finish, and that they always wanted to be the one to take the floor and speak.

Some teachers also underlined that not all children were willing to participate in discussions. In their view, some children were not willing enough to participate in the discussion. This causes some setbacks in the effort to philosophize together as a community of questioning. According to them, this can be explained by the fact that philosophy does not fall within some children's areas of interest.

One of the difficulties teachers experience is related to their perspectives on P4C. These problems were grouped under three themes: *insufficient recognition, disregard, and lack of widespread use of P4C*. Teachers encounter various difficulties whenever they attempt to implement P4C in their classrooms or when they cooperate with other teachers in implementing it. These hinder their motivation, self-development in this field, and support from other colleagues. This also has an impact on the school's allocation of time and space for P4C practices. Such problems arise when the P4C is deemed unnecessary and its contribution is underestimated. Inadequate recognition or misrecognition of the P4C may lead to similar problems.

Some of the teachers also emphasized facility-related problems. These are associated with the *number of students* and the *space*. Teachers who emphasized the physical layout of the classroom and the number of students stated that the problems here include not being able to concentrate enough on each of the children, their attention drifting, and time management difficulties.

Another theme is related to curricula. Under this theme is the sub-theme of insufficient time. Some teachers underlined the inability to allocate enough time in their curricula for P4C discussions.

What are the views of teachers about the reason for the problems they experience in the process of philosophizing with children?

The teachers having difficulties in deepening the discussion and asking questions attributed this to the insufficient training they received in philosophy for children and their lack of experience in conducting philosophical discussion with children. The participants believe that another reason for difficulties in this regard is due to teacher-centered education. Teachers stated that their practices related to the traditional understanding of learning negatively affected their philosophizing processes with children. Teachers stating that children had problems in being impartial during discussions pointed to the teacher-centered approach besides having insufficient discussion experience.

One participant stated that one of the reasons for the problems they had in choosing the right stimuli was that they did not take the time to do the necessary research to identify the stimuli. Another reason, as one participant pointed out, is that there are no qualified books to philosophize on. Some teachers stated that they needed some preparation before philosophizing with children, including choosing stimuli, finding a warm-up game, and using various discussion methods. Furthermore, inadequate background knowledge and experience in the field make the process of preparation for discussion difficult, and teachers hesitate how to make use of which resources and which warm-up game or stimulus to choose. Another problem is that the evaluation part of the course is not realized. The reason for this problem, mentioned by a limited number of respondents, is the insufficiency of the duration, which is often related to the lack of time allocated to philosophical activities with children.

Teachers believe that traditional education is one of the main reasons for student behaviors that negatively affect discussion processes. Traditional education influences both teachers' and students' thinking habits, self-expression, courageous defense of their thoughts, and listening to each other. Another factor that reinforces these situations, in the teachers' view, is the approach of the family and society. This authoritarian approach, characterized as not listening to the child well enough, being the decision-maker, having the last word and not allowing for a free discussion environment, reflects negatively on children's philosophizing processes. These negative aspects arise in the discussion process as children do not listen to each other, are result-oriented, and are not able to express themselves.

Another major factor is the developmental characteristics of children. For teachers, the problems with young children's ability to focus, think deeply, and listen to each other are related to their attention-oriented, impatient, and self-centered age traits. Some teachers argue that spending too much time on such devices as phones and tablets and failing to read books negatively affect children's thinking skills. Some participants suggested that the problems experienced in the discussion processes could be caused by teachers who are not competent in planning, asking questions, and choosing the right stimulus.

Under the theme of perspectives on P4C, three factors can be mentioned as impacting the recognition, appreciation, and dissemination of the P4C. In the teachers' view, these are *the perspectives on philosophy, teachers' resistance to innovation and their lack of questioning, and inequality in education.*

Some teachers consider that the perspective on philosophy for children and the perspective on philosophy are parallel to each other. Society's stand of distance from philosophy affects the recognition, dissemination, and adoption of philosophy for children. One of the teachers expressed their thoughts on this issue in the following sentences:

Teachers who philosophize with children in their classrooms reported that they are sometimes not supported by the school administration or their colleagues and are even frowned upon. They said that this reflects negatively on their practices, and they associated the reason for this problem with the fact that teachers are not receptive to new methods. Moreover, teachers do not apply the questioning skills that they want children to acquire through philosophy for children in their own lives. One participant mentioned that the P4C became a method that only people who could afford it could benefit from and underlined that this is contrary to the objectives of the P4C. This situation, according to them, is a consequence of the problem of inequality in education.

Considering overcrowded classrooms and the physical environment as a problem that negatively affects the implementation processes of approaches such as philosophy with children, which require the active participation of children and are based on learning by experience, teachers pointed to traditional education, distorted urbanization, and the approach of the school administration as the reasons for this problem.

Participants also noted that problems related to course and school curricula were associated with insufficient time allocated to P4C in public and private schools. The teachers who expressed their views on this matter related the problem to *the lack of awareness of the significance of P4C* and *the concern to catch up with the topics in the curricula*. Some participants reported that they were unable to integrate philosophy for children as they were concerned about covering the subjects of their curricula on time. This results in a lack of enough time for philosophy for children.

What are the views of teachers on the solutions to the problems they experience in the process of philosophizing with children?

Teachers occasionally offered the same solution recommendations for various problems. It is also necessary to consider these solutions as a whole for the effective implementation of philosophy for children. Therefore, all solution recommendations of the participants were grouped under five themes. These are grouped as regarding *teachers, parents-school administrations, the Ministry of National Education and universities, the content of P4C teacher training, and the field of children's literature*.

Participants mostly offered recommendations for teachers to improve their facilitation skills. One of the most prominent recommendations is the necessity to frequently engage in philosophical questioning with children. Furthermore, teachers emphasize the necessity of reading a variety of sources in which they can find various activities such as P4C, philosophy, drama, games, etc. Some of the recommendations are that teachers should participate in communities of questioning, follow experienced facilitators, use a variety of assessment and evaluation tools, listen to children effectively, read philosophy-related resources, ensure the continuity of P4C activities, and collaborate with parents.

Some of the recommendations for school administration include organizing philosophy workshops for parents and administrators, increasing the number of class hours allocated to P4C, limiting the number of students in classes, ensuring that P4C is an elective course preferred by volunteer students, and allocating a space suitable for sitting in a circle.

Participants underlined that philosophy should be a course for children, especially in public schools, and suggested that P4C could also be linked to the curricula of other courses. They argue that this would necessitate teacher training, which could be provided through faculties of education or in-service training. The MoNE's introduction of P4C as a course and the provision of teacher training by the MoNE would popularize P4C and prevent it from being an education that is accessible to only those who can afford it.

Some of the teachers participating in the study provided recommendations regarding both the content of teacher training and who could provide this training. These include teachers practicing, presenting excerpts from the history of philosophy, conducting studies to develop questioning and inquiry skills, and being taught by well-equipped academics.

Discussion and Conclusion

Based on the views of 75 teachers participating in the open-ended questions and 5 of these teachers who were interviewed individually, 5 main problem areas were identified. These are related to *teachers, children, perspectives on P4C, facilities, and curricula*. One of the sub-themes that came to the fore in the teacher-related dimension was the difficulties experienced by the participants in deepening the discussion and asking questions. This result coincides with Boyraz's (2019:105) study results, reflecting the experiences of a third-grade teacher who implemented the philosophy with children approach in the classroom. Stating that they have difficulties in being impartial, posing thought-provoking questions to children, and deepening the discussion, the participants said that one of the reasons for this situation is traditional teacher habits.

Teachers with difficulties in conducting discussions pointed to inadequate training of P4C trainers as a reason for this situation. They also stated that they do not have enough experience in philosophy with children, which affects their argumentation skills. In parallel with these views, they also stated that teachers should conduct in-class practices in the training of the P4C trainers. This perspective is in line with Lipman's (1988:155) views on P4C training. The teachers watch the trainer's model practices with the children and then begin implementing them in their classrooms.

Teachers facing difficulties in deepening the discussion, being impartial, and asking questions mentioned that one of the reasons for this was not having sufficient knowledge of philosophy and suggested that studies on philosophers' views should be conducted in instructor training. This perspective of the teachers is quite meaningful. Having an awareness of what philosophy is, the characteristics of philosophical questions, and philosophers' views promote asking philosophical questions that reveal different perspectives and lead to higher-level thinking.

Some of the teachers stated that they could not allocate enough time for the evaluation phase. It can be argued that the limited number of class hours devoted to

philosophizing with children contributed to the problem. Nevertheless, evaluation should be considered as a part of philosophical activities with children. Evaluation contributes to children's thinking skills, especially critical thinking. In this study, teachers suggested using various assessment tools for the effectiveness of philosophy practices with children.

Some of the teachers consider the children's distraction during philosophical inquiries, their difficulty in focusing, deep thinking, and listening to each other as a consequence of their developmental characteristics. These teachers argue that children's egocentric approaches, underdeveloped listening skills, and difficulties in understanding abstract concepts hinder philosophical discussion. Similar results are also found in Davan's (2022: V) study. Some criticisms can be made to these approaches of teachers. Vygotsky (1998:151) opposes the view that children's age is parallel to their intellectual development. Children's experiences, the socio-cultural factors that influence children's thinking, their school, and their learning at school are left out. Teaching has an essential role to play in the development of the child, and it leads the child to new developmental levels. According to Vygotsky (1978:87), in the opposite approach, education is organized in accordance with the developmental level of the child and condemns the child to this level. Thus, children have difficulty transitioning to abstract thinking.

In this study, teachers stated that the MoNE should include philosophy for children as a course in the curriculum so that it can be understood correctly, become widespread, and reach every child and teacher. This would also facilitate in-service training on P4C and the introduction of P4C as a course in universities. Teachers believe that the content of these trainings should also include activities to associate P4C with the curricula of other courses.

Some teachers stated that the physical layout of the classrooms and crowded classrooms negatively affected the process of philosophizing with children. The spaces are not conducive to sitting in a circle. The increase in the number of students prevents them from speaking sufficiently. All this causes children to be distracted. Teachers who encountered these problems recommended solutions including dividing students into groups to conduct the questioning, having P4C as an elective course, allocating a separate space for P4C courses, and using drama workshops.

Recommendations

Action research can be conducted to better understand the problems of teachers philosophizing with children and to offer effective solutions. These studies can focus on the skills of asking questions and conducting discussions, which teachers have the most problems with. Furthermore, the research can be utilized to determine the teachers' needs based on the problems they face, and thus the content of P4C teacher training can be established.

This research revealed the difficulties teachers had in deepening the inquiry process, asking the right questions, and remaining neutral when engaging in philosophical discussions with children. Based on this point, it is essential that P4C trainer education, P4C courses in faculties of education, or in-service training on this subject address these difficulties and contribute to overcoming them through practice.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties and Recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 11(2), 173-180.
- Boyras, C. (2019). İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Budak Durmuş, F. ve Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 76, 105-134.
- Creswell, J. W. (2013). Beş Nitel Araştırma Yaklaşımı (çev. M. Aydın). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (çev. ed. M. Bütün ve S.B. Demir, ss. 69-110). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Davan, Z. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Direk, N. (2008). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (Genişletilmiş 2. Baskı)* (ed. A. Saban ve A. Ersoy, ss. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farahani, F. F. (2014). The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in The Classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gorard, S., Siddiqui, N., ve See, B. (2015). Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary. Millbank: Education Endowment Foundation.
- Green, L.& 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. (ed.) (2008). *Philosophy for Children Practitioner Handbook*. Institute for The Advancement of Philosophy for Children.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2009). The ‘Wrong Message’: Risk, Censorship and The Struggle for Democracy in Primary School. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19, (1).

Hofer, K. B. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

Kabil, G. (2021). Çocuklarla Felsefe Eğitici Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Knights, S. & Collins, C. (2014). Opening Teachers' Minds to Philosophy: The Crucial Role of Teacher Education. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11), 1290-1299.

Koyuncu, E.D. & Demirci, Ö. H. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesine İlişkin Değerlendirici Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 47 (2010), 161-191.

Kutluboğa, S. ve Akkocaoğlu Çayır, N. (2022). Zor Konular Üzerine Çocuklarla Felsefe Yapmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. 13. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Özetleri Kitabı* (ed. M. Koçali, ss.188). Ankara: EYUDER Yayınları.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

Lyle, S. (2017). The Construct of The Child: 'C' in PWC. *Philosophy for Children Theories and Praxis in Teacher Education* (ed. B. Anderson, pp. 25-36). England: Routledge.

Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk Felsefesi* (çev. E. Çakmak). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.

Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Etik (çev. E. Dinç). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (çev. ed. S. Turan, ss.199-228). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma Türleri (çev. F. Koçak ve M. Öz). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (çev. ed. S. Turan, ss.21-37). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Opak, B. (2022). Düşünme Becerileri ve Çocuklarla Felsefe (P4C) Temelli Öğretmen Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç ve Öğretim Pedagojileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Çalışma Tasarımı (çev. B. Taraman ve M. F. Yiğit). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (çev. ed. M. Bütün ve S.B. Demir, ss.209-257). Ankara: Pegem Akademi.

Tepe, H. (2013). UNESCO Verileri Işığında Dünya’da Çocuklar İçin Felsefe. *Çocuklar için Felsefe Eğitimi* (yay. haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe, ss. 77-94.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2009). Teaching Philosophy Asia and Pacific. Erişim Tarihi:7.11.2014 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185217>).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizatio (UNESCO), (2007). Philosophy A Scholl of Freedom Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Erişim Tarihi:7.11.2014 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>).

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society The Development of Higher Psycholocgical Procesess. (Ed. M. Cole, V, John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). England: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil* (çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık