



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ALANINDA BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR**

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

yaz
yayınları

Okul Öncesi Eğitimi Alanında Bilimsel Araştırmalar

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Musa BARDAK

yaz
yayınları

2026

**Okul Öncesi Eğitimi Alanında Bilimsel
Araştırmalar**

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Musa BARDAK

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8574-48-7

Mart 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

**Dialogic Teaching in Early Childhood: Language,
Interaction, and Learning Processes1**
Pelin YILDIRIM

**Düşünmeye Alan Açmak: Okul Öncesi Dönemde P4C
Yaklaşımı.....23**
Gül DALGAR, Merve ÖZTÜNER

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

DIALOGIC TEACHING IN EARLY CHILDHOOD: LANGUAGE, INTERACTION, AND LEARNING PROCESSES

Pelin YILDIRIM¹

1. INTRODUCTION

Early childhood is widely recognized as a critical developmental period during which the foundations of cognitive, linguistic, social, and emotional development are established (Ministry of National Education [MoNE], 2013; Tunçeli & Zembat, 2017). Learning experiences acquired during this period shape not only short-term academic outcomes but also individuals' lifelong learning dispositions and thinking skills. In particular, the pedagogical approaches employed in early childhood education settings play a decisive role in fostering children's active engagement in learning processes and in shaping the ways they make sense of the world (Weisberg et al., 2016; Yeterge et al., 2020; Zosh et al., 2017).

Language is considered one of the central components of early childhood education; it is viewed as a fundamental tool that structures children's interactions with their environment, their modes of expression, and their cognitive processes (Hoff, 2021; Rowe & Snow, 2020). It is widely acknowledged that, in children's learning processes, language functions not only as a means of communication but also as a psychological tool that supports thinking and meaning-making (Daniels, 2016; Mercer & Howe, 2012; Vygotsky & Cole, 1978). In this context, the

¹ Dr., Firat University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, ORCID: 0000-0003-4425-2472.

importance of interaction-based instructional approaches in early childhood education has increasingly come to the forefront.

In educational settings predominantly shaped by traditional teaching approaches based on knowledge transmission, children are often unable to participate sufficiently in classroom discourse processes, and learning experiences are largely conducted through teacher-centered interaction patterns (Alexander, 2020; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014). This situation highlights the need for new pedagogical approaches aimed at enhancing the quality of interaction in early childhood education. With its theoretical foundation that conceptualizes learning as structured through social and cultural interaction processes, dialogic teaching emerges as one of the significant pedagogical frameworks capable of addressing this need (Alexander, 2008a, 2020; Kim & Wilkinson, 2019).

Theoretical and empirical studies on dialogic teaching in early childhood education indicate that the quality of classroom interaction can have significant effects on children's language development, thinking skills, and levels of academic engagement (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Mercer & Howe, 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Nevertheless, it is reported that dialogic discourse-based instructional strategies have not been sufficiently widespread in practice, and that monologic talk patterns continue to dominate in many educational settings (Ateş et al., 2016; Lefstein & Snell, 2011; Saglam et al., 2026). In this regard, it is considered important to comprehensively examine the theoretical foundations, core characteristics, and instructional roles of dialogic teaching practices in early childhood education.

In this chapter, the theoretical framework of dialogic teaching is presented within the context of language, interaction, and learning processes; furthermore, the significance,

fundamental principles, and areas of implementation of dialogic teaching in early childhood education are systematically discussed in light of the existing literature.

2. THE DIALOGIC NATURE OF LANGUAGE, LEARNING, AND EDUCATION

The central role of language in learning processes has long been emphasized in educational sciences. Language is not merely a tool that enables the transmission of information in teaching and learning processes; it is a constitutive element of thinking, meaning-making, and cognitive development (Kim & Wilkinson, 2019). Human beings comprehend the world through language; they make sense of their experiences through language and construct knowledge through it as well. In this respect, language does not assume solely a communicative function; it also carries epistemological and ontological dimensions (Calcagni & Lago, 2018).

The idea that language constitutes the primary tool for learning was systematically addressed in pedagogical literature particularly following the Anglo-American conference held in 1966, known as the Dartmouth Seminar. During this seminar, it was argued that language should not be regarded as a passive medium of transmission in education but rather as a constitutive component of learning; the pedagogical value of classroom talk was explicitly highlighted (Kim & Wilkinson, 2019). Consequently, the limitations of monologic instruction in teaching processes began to be questioned, and a theoretical foundation was established for dialogic approaches in which meaning is jointly constructed through interaction.

Language is not merely a channel through which individuals convey their thoughts to others; it is a structural tool that makes thinking itself possible. As Freire (2023) states, human

beings are, by nature, curious and questioning entities who strive to make sense of the world. However, this process of meaning-making is not an activity carried out in isolation within the individual; rather, it is a social process shaped through linguistic interaction with others. Therefore, learning should not be considered solely as an individual cognitive activity but as a dialogic process formed through social interaction.

3. THE PHILOSOPHICAL AND SOCIAL FOUNDATIONS OF DIALOGUE

The concept of dialogue should be considered not merely as a pedagogical method but as a fundamental mode of relating to the world and to others. Paulo Freire defines dialogue as an existential necessity and positions it as the process through which individuals collectively make sense of the world (Freire, 2023). According to Freire, dialogue is realized through the “word,” in which reflection and action are integrated. Action detached from reflection becomes blind, whereas reflection detached from action becomes abstract. For this reason, dialogue constitutes both a cognitive and a transformative practice.

Durkheim (2020) conceptualizes language as a decisive social factor in the formation of thought and argues that individual thinking cannot develop independently of its social context. Similarly, Habermas’s (2001) theory of communicative action asserts that individuals coordinate their actions through the linguistic relationships they establish with others. Communicative action is not merely the transmission of information; rather, it is a process through which mutual understanding, consensus, and shared meaning are produced.

Within this theoretical framework, dialogue is not a simple conversational practice between individuals; it is a form of social interaction shaped by the principles of freedom, equality,

and social justice (Margulies, 2023). Dialogue enables individuals to establish connections between their own experiences and those of others, to critically evaluate these experiences, and to generate new meanings (Murphy, 2018). Thus, learning ceases to be a one-directional process based on knowledge transmission and instead becomes a practice of thinking together and co-constructing shared meaning.

4. THE CONCEPT OF DIALOGIC TEACHING AND ITS THEORETICAL FOUNDATIONS

The role of interaction in learning processes is recognized as a significant area of study in educational research (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019). Interaction within the classroom refers to the continuous process of dialogue between teachers and students as well as among students themselves (Sybing, 2023). Unlike traditional didactic teaching approaches, dialogic interaction transforms the teacher's authority-centered role as a transmitter of knowledge and supports the active inclusion of students' voices in the learning process. This approach provides a pedagogical framework that promotes students' active participation and the collective construction of knowledge (Tong & Ding, 2025).

In order to support children's oral language development, teachers need to create sufficient time and learning space for students to express their thoughts. Discussion-based instructional environments contribute to students' use of oral language not merely as a tool for communication but also as a means of meaning-making and the development of ideas (Benedict-Chambers et al., 2017). In this context, teachers should go beyond merely allocating time for discussion; they should support students in sharing their ideas, responding to one another's perspectives, and extending their views in systematic, reasoned,

and original ways (Colley & Windschitl, 2016). Such structured and focused discussion processes are referred to as dialogic teaching (Alexander, 2008b).

The dialogic teaching approach is grounded in a theoretical framework that centers on the socially interactive nature of learning. It draws largely on Vygotsky's sociocultural theory of learning and Bakhtin's philosophy of dialogism (Mortimer & Scott, 2003; Wells, 1999). This theoretical perspective assumes that language occupies a central position in the learning process and that knowledge is co-constructed through social interactions (Wegerif, 2011). Accordingly, classroom discourse and social interaction processes are regarded as fundamental components of learning (Kim & Wilkinson, 2019).

Vygotsky (1986) argues that learning and cognitive development occur through individuals' interactions with their social environment. Within this framework, language is regarded not only as a communicative tool but also as a psychological tool that supports cognitive development. Linguistic experiences acquired through social interactions are gradually internalized over time, contributing to the regulation of individuals' thinking processes. In contrast, Bakhtin (1981) conceptualizes language as a multi-voiced structure associated with historical, cultural, and ideological contexts. According to this perspective, every utterance is connected to previous discourses and creates the conditions for the emergence of new meanings. Meaning-making is continuously reconstructed within interactional discourse practices rather than being confined to individual consciousness. When these theoretical perspectives are considered together, it becomes evident that the dialogic teaching approach is grounded in a social and cultural learning-based philosophical foundation. Thus, language is positioned not merely as a communication tool

but as a fundamental pedagogical element that structures learning and meaning-construction processes.

Alexander (2008b) developed the concept of dialogic teaching on the basis of empirical field research. Between 1994 and 1998, comparative classroom observations were conducted in England, France, India, Russia, and the United States, involving the analysis of video and audio recordings as well as interviews with teachers and stakeholders. The research findings indicated that classroom talk patterns may exhibit similarities across different educational systems; however, the quality of discourse varies across schools and countries.

Dialogic teaching is defined as a general instructional approach that harnesses the pedagogical power of talk in order to enhance students' thinking, learning, and understanding (Alexander, 2008b). Mercer and colleagues (2009) conceptualize dialogic teaching as a set of talk-based pedagogical practices supported by specific strategies. Reznitskaya and Gregory (2013) define dialogic teaching as a pedagogical approach that enables students' participation in the collaborative construction of meaning and emphasizes shared control over classroom discourse.

Sedova and colleagues (2014) describe dialogic teaching as a communication-based instructional method that supports student participation, deepens thinking, and enriches conceptual understanding. Lefstein and Snell (2013), in turn, define dialogic teaching as a learning process in which teachers and students critically question learning topics, express and listen to diverse perspectives, and develop respectful and egalitarian classroom relationships.

The primary aim of dialogic teaching is to create communicative environments that support students' higher-order cognitive thinking skills. This approach encourages students'

active participation in classroom learning processes, the development of their learning autonomy, and their contribution to meaning-construction processes (Kim & Wilkinson, 2019). In this regard, dialogic teaching is not merely a process that supports the acquisition of academic knowledge; it also provides a pedagogical framework that enables students to question the reality they inhabit through their own experiences, social positions, and lived contexts (Sanchez & Athanases, 2023).

Lefstein (2006) emphasizes that dialogic teaching should embody critical and meaningful discourse characteristics. Critical dialogue refers to participants' analysis of ideas and engagement in collective inquiry processes, whereas meaningful dialogue denotes the establishment of academic and personal connections between teachers, students, and the topic under discussion. In this respect, dialogic teaching is regarded as a learning approach that supports democratic participation and the development of critical consciousness.

According to Reznitskaya and colleagues (2009), in the dialogic teaching process teachers should share responsibility for discussion with students, pose open-ended and thought-provoking questions, and provide feedback that supports inquiry-based learning. Teachers' careful listening to students' emerging ideas, engaging with those ideas, and employing extended talk strategies that promote the development of thinking strengthen the dialogic quality of classroom discourse (Mercer & Littleton, 2007).

5. THE CORE PRINCIPLES OF DIALOGIC TEACHING

Based on empirical findings, Alexander (2008b) transformed the dialogic teaching approach into a systematic model and identified five core principles of this approach. The

classroom observations he conducted over four years in primary schools in England, France, India, Russia, and the United States were supported by interviews with teachers, students, and other stakeholders. This comprehensive research process constituted the theoretical foundation of the dialogic teaching model, encompassing instructional principles, linguistic repertoires, and indicators of dialogicality (Alexander, 2008b; Khasanah et al., 2025).

The core principles of dialogic teaching are defined as collectivity, reciprocity, supportiveness, cumulativity, and purposefulness. The principle of collectivity refers to ensuring the participation of all students, or at least participation at the small-group level, in the learning process. This principle requires the teacher to organize classroom interactions in a way that addresses all students and to foster a culture of shared participation within the learning environment (Alexander, 2008b).

The principle of reciprocity encompasses interaction processes in which teachers and students actively listen to one another, share their ideas, and consider different perspectives. The fundamental aim of this principle is to create a dialogic communicative environment in classroom discourse interactions that goes beyond response production and instead promotes the discussion and development of ideas (Sedova et al., 2014).

The principle of supportiveness emphasizes the creation of a safe learning environment in which students can freely express their ideas, do not fear making mistakes, and actively participate in the learning process. This approach seeks to enable children to share their thoughts without anxiety about giving incorrect answers and to contribute to the co-construction of meaning.

The principle of cumulativity is based on structuring learning upon prior knowledge and experiences. In this process,

teachers and students develop individual and collective ideas to form coherent chains of thinking and inquiry. Alexander (2008b) notes that the cumulative principle is one of the most challenging principles to implement in practice. This is because the teacher must be able to analyze the direction of classroom discourse in real time, anticipate the intended learning outcomes of the process, and guide children's thinking toward those goals (Sedova et al., 2014).

The final principle of dialogic teaching, purposefulness, refers to planning the instructional process in alignment with specific educational objectives. This principle requires that dialogic interactions not take the form of incidental conversations but be pedagogically structured in ways that support learning outcomes. Teachers should organize the instructional process within the framework of predetermined learning goals in order to facilitate dialogic teaching effectively. Alexander (2008b) emphasizes that the first three principles aim to establish a collaborative classroom learning culture, whereas the last two principles focus on structuring the cognitive and pedagogical content of dialogic talk.

6. DIALOGIC TEACHING IN EARLY CHILDHOOD

In early childhood, teacher–child interactions are regarded as one of the fundamental building blocks of the instructional process. Teachers are considered to have the potential to provide children with new ways of making sense of the world, thinking, and conceptualizing (Pianta et al., 2014). Daily classroom interactions are viewed not only as a means of social communication but also as a pedagogical process that supports learning. For this reason, the quality of interaction in early childhood education is recognized as one of the most critical

indicators of effective instructional practices (Curby et al., 2009). However, research findings indicate that many children do not have sufficient access to developmentally supportive interaction opportunities (LoCasale-Crouch et al., 2007).

It has been suggested that children's interactions with adults in preschool and kindergarten settings may generate cumulative and progressive effects on academic development and school achievement (Blair & Raver, 2012). In particular, the quality of teacher-child interactions in early childhood has been reported to predict social and academic outcomes in later grade levels and to contribute positively to school adjustment processes for children at developmental risk (Burchinal et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005). In this context, there is strong evidence that high-quality teacher-child discourse interactions may exert positive effects on children's language development and literacy competencies (Pianta et al., 2002).

Nevertheless, research on classroom interaction quality in preschool education settings reveals certain limitations in instructional practices. Large-scale studies have demonstrated that teacher-student interactions in many early childhood classrooms do not reach the expected level and that instructional processes are frequently conducted through monologic discourse sequences (Mashburn et al., 2008). In this communication model, the teacher typically asks questions, receives brief responses from students, and evaluates the given answers in terms of correctness (Dickinson et al., 2008). This approach may constrain the learning process and reduce opportunities for children to explain and elaborate on their thinking.

A study conducted in Singapore with children aged 4-5 emphasized the need for more reciprocal dialogue-based interaction patterns in early childhood education and highlighted the importance of increasing children's opportunities to

participate in classroom discourse processes (Bautista et al., 2018). Similarly, research on dialogic teaching in the preschool period has focused on the cognitive depth of teacher questions and the level of student participation (Bateman, 2013; Theobald & Kultti, 2012). However, it has also been noted that in classrooms with children aged 3–6, teacher–student dialogues remain limited in both quantitative and qualitative terms.

According to Hännikäinen and Rasku-Puttonen (2010), preschool teachers may focus more on enjoyable activities that support children’s curiosity and motivation rather than on the quality of classroom participation. This situation may lead to limitations in opportunities for children to collectively discuss, interpret, and develop their ideas (Garcia-Mila et al., 2021). However, research demonstrates that dialogic classroom talk, in which teachers pose open-ended questions and provide children with opportunities to interpret and extend shared topics of conversation, shows positive associations with children’s learning and developmental processes (Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; van der Veen & van Oers, 2017).

Language plays a central role not only as a cultural tool that enables information sharing among community members but also as a psychological tool that structures cognitive processes (Vygotsky & Cole, 1978). Children internalize the linguistic and cognitive skills they develop through social discourse practices and transform them into individual mental functions. For this reason, classroom dialogue is considered a pedagogical space that can foster children’s critical thinking and rational argumentation skills (Reznitskaya & Gregory, 2013). In early childhood education, teachers’ use of open-ended questions and the creation of interaction-based classroom environments that support children’s active participation may enhance children’s engagement with scientific concepts (Siry et al., 2016).

A multinational study conducted in Europe, encompassing Finland, the Netherlands, Portugal, Poland, Italy, Germany, and the United Kingdom, reported that dialogic interactions among children aged three to six occurred more intensively in learning environments that supported the development of academic skills, particularly in science activities (Slot et al., 2016).

7. CONCLUSION

The quality of educational processes in early childhood plays a decisive role in the development of individuals' lifelong learning capacity. Learning environments established during this period involve not only the acquisition of foundational academic skills but also the support of children's abilities to think, inquire, communicate, and construct meaning. Language, as one of the core developmental domains at the center of early childhood education, is regarded as a crucial tool that enables children to interact with their environment, express their experiences, and structure their cognitive processes.

The dialogic teaching approach emerges as one of the significant pedagogical perspectives emphasizing the social nature of learning in early childhood education. Moving beyond transmission-based instructional models, this approach supports children's active participation in the learning process, their ability to express their ideas freely, and their contribution to meaning-construction processes. Strengthening dialogic interactions in early childhood classrooms is considered an important pedagogical strategy that may contribute to the development of children's critical thinking, linguistic expression skills, and social participation competencies.

Findings in the literature indicate that the quality of teacher-child interactions in early childhood education settings

may exert long-term effects on children's language development and academic achievement. However, in many educational environments, dialogic discourse-based interactions have not yet become widespread at the expected level, and instructional practices continue to rely largely on monologic discourse patterns. This situation highlights the necessity of restructuring pedagogical practices in early childhood education in line with interaction-based learning approaches.

In conclusion, the dissemination of the dialogic teaching approach in early childhood education presents a significant pedagogical opportunity to holistically support children's cognitive, linguistic, and social developmental domains. Future research examining the effects of dialogic teaching practices across different age groups and learning contexts through experimental and longitudinal designs would provide substantial contributions to the field.

REFERENCES

- Alexander, R. (2008a). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. London: Routledge.
- Alexander, R. J. (2008b). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). New York: Dialogos.
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E., & Gürsoy, F. F. (2016). Sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 603-625.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (C. Emerson & M. Holquist, Çev.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bateman, A. (2013). Responding to children's answers: Questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years*, 33(3), 275-288.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Preschool educators' interactions with children about sustainable development: Planned and incidental conversations. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 15-32.
- Benedict-Chambers, A., Kademian, S. M., Davis, E. A., & Palincsar, A. S. (2017). Guiding students towards sensemaking: Teacher questions focused on integrating scientific practices with science content. *International Journal of Science Education*, 39(15), 1977-2001.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309-318.

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science, 12*(3), 140-153.
- Calcagni, E., & Lago, L. (2018). The three domains for dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction, 18*, 1-12.
- Colley, C., & Windschitl, M. (2016). Rigor in elementary science students' discourse: The role of responsiveness and supportive conditions for talk. *Science Education, 100*(6), 1009-1038.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development, 20*(2), 346-372.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher–child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development, 19*(3), 396-429.
- Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve sosyoloji* (Ö. Ozankaya, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Freire, P. (2023). *Ezilenlerin pedagojisi* (E. Özbek & D. Hattatoğlu, Çev., 23. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Garcia-Mila, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., Remesal, A., Castells, N., & Gilabert, S. (2021). Change in classroom dialogicity to promote cultural literacy across educational levels. *Sustainability*, 13(11), 6410.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147-160.
- Hoff, E. (2021). *Language development* (6th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Khasanah, A., Yang, J. C., Chang, C. C., & Shein, P. P. (2025). Dialogic education for sustainable development as a pathway to critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 57, 101783.
- Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Lefstein, A. (2006). *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*. London: Institute of Education, University of London.

- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Classroom discourse: The promise and complexity of dialogic practice. In S. Ellis & E. McCartney (Eds.), *Applied linguistics and primary school teaching* (pp. 165-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2013). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., ... & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17.
- Margulies, H. (2023). Martin Buber and social justice. *Religions*, 14(11), 1342.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.

- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353-369.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Berkshire, England: Open University Press.
- Murphy, M. (2018). *Sosyal teori ve eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı anlamak* (M. Korumaz & Y. E. Ömür, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care, starting strong*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Pianta, R. C., Burchinal, M., Jamil, F. M., Sabol, T., Grimm, K., Hamre, B. K., ... & Howes, C. (2014). A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 144-154.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of

- change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Reznitskaya, A., Kuo, L. J., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48.
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21.
- Saglam, Y., Yildirim, E. S., & Erdogan, I. S. (2026). Dialogic discourse in primary school classrooms: A deductive analysis of teacher talk. *International Journal on Social and Education Sciences*, 8(1), 41-55.
- Sanchez, S. L., & Athanases, S. Z. (2023). Dialogic teacher inquiry: The case of a preservice teacher learning to facilitate class discussion. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 11(1), A1-A38.
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274-285.
- Siry, C., Wilmes, S. E., & Haus, J. M. (2016). Examining children's agency within participatory structures in primary science investigations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 4-16.
- Slot, P. L., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G., & Lerkkanen, M. K. (2016). Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment (Academic report). Utrecht, The Netherlands: Utrecht University. <https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CAR>

E_WP2_D2_3_Multiple_Case_study_FINAL_REPORT.pdf

- Sybing, R. (2023). Dialogic validation: A discourse analysis for conceptual development within dialogic classroom interaction. *Classroom Discourse, 14*(1), 88-104.
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(3), 210-225.
- Tong, Y., & Ding, Y. (2025). Productive classroom dialogue and its association with student achievement in knowledge-building environments. *Language and Education, 39*(1), 232-251.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 1-12.
- Van Der Veen, C., & Van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction, 48*, 1-4.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity, 6*(3), 179-190.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and

practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yeterge, H. T., Demirtaş, V. Y., Coşkun, U. H., & Kaçar, G. V. (2020). Aktif öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan okul öncesi eğitim programının çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 423-443.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Pasek, K. H., ... Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. Denmark: The Lego Foundation.

DÜŞÜNMEYE ALAN AÇMAK: OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE P4C YAKLAŞIMI

Gül DALGAR¹

Merve ÖZTÜRER²

1. GİRİŞ

Geleneksel eğitimin merkezinde yıllar boyunca bilgiyi aktarma ve ezber odaklı bir yaklaşım yer almıştır. Ancak son yıllarda, çocukların düşünsel kapasitelerini geliştirmeyi hedefleyen sorgulamaya dayalı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu anlayışlardan biri de düşünmeyi öğretmeyi temel alan “Çocuklar İçin Felsefe” (Philosophy for Children – P4C) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, çocukların erken yaşlardan itibaren soru sormalarını, akıl yürütmelerini, farklı görüşleri değerlendirmelerini ve düşüncelerini gerekçelendirmelerini destekleyerek onları aktif düşünme süreçlerinin bir parçası hâline getirmeyi amaçlamaktadır (Lipman, 2003; Fisher, 2013).

Çocuklar İçin Felsefe, belirli filozofların düşüncelerini ya da felsefe tarihini çocuklara ezberletmeyi amaçlayan bir etkinlik değildir. Zihinsel gelişim düzeyine uygun felsefi uyarıların kullanıldığı bu süreçte çocuklar, yalnızca felsefeye ilişkin bilgi edinmekle kalmamakta; aynı zamanda doğrudan felsefi düşünme deneyimi yaşamaktadırlar (Direk, 2019). Bu yönüyle Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, didaktik bir içerik aktarımından çok,

¹ Dr. Öğr. üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Okul Öncesi eğitimi Anabilim Dalı, ORCID:0000-0002-3980-9128.

² Yüksek lisans öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID:0009-0000-7005-2509.

çocukların eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerini sistemli biçimde geliştirmeyi amaçlayan bir düşünme eğitimi olarak değerlendirilmektedir (Lipman, 2003; Direk, 2019). Nitekim çocukların doğuştan getirdikleri merak, sorgulama eğilimi ve anlam arayışı da bu yaklaşımın temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Çocukların iyilik, adalet, özgürlük ve doğru gibi soyut kavramlara ilişkin sorular sormaları, onların birer “küçük filozof” olarak düşünülebileceğine işaret etmektedir (Matthews, 1994).

Çağımızın çocukları, dijitalleşmenin ve küreselleşmenin hızla geliştiği ve bu gelişmelerle şekillenen bir dünyada büyümektedir. Bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüzde, bilginin pasif bir şekilde edinilmesi ve depolanmasından ziyade, analiz edilmesi, sorgulanması ve anlamlandırılması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, küresel eğitim politikalarına yön veren Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü gibi uluslararası kuruluşlar, düşünme becerilerinin eğitimin merkezine yerleştirilmesini önermekte ve müfredatların bu vizyonla yeniden yapılandırılması çağrısında bulunmaktadır (OECD, 2018; UNESCO, 2021). Bu çerçevede, çocukların erken yaşlardan itibaren soru sorma, düşünme, tartışma ve gerekçelendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımı, çağdaş eğitim anlayışı açısından önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

P4C'nin eğitimdeki etkileri yalnızca teorik düzeyde kalmamakta, uygulama boyutunda da karşılık bulmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alanında yapılan çalışmalarda, P4C uygulamalarının yaygınlaştığı ve bu uygulamalardan olumlu geri bildirimler alındığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de bu alana yönelik yürütülen projelerin ve lisansüstü tezlerin sayısında özellikle son yıllarda hızlı bir artış yaşandığı dikkat çekmektedir (Değirmenci Toraman

& Kılıç, 2024). Özellikle okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yaklaşıma olan ilgileri her geçen gün artmakta, bu ilgi ise P4C'ye dayalı proje uygulamalarının yaygınlaşmasını ve sahada karşılık bulmasını sağlamaktadır (Lafcı-Tor, 2023).

Bu bölümde, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımı okul öncesi eğitim bağlamında bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle yaklaşımın tarihsel gelişimi ve kuramsal dayanakları açıklanmış, ardından okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, sosyal, duyuşsal ve ahlaki gelişimleriyle olan ilişkisi güncel alan yazın doğrultusunda değerlendirilmiştir. Son olarak, sınıf içi uygulamalar ve öğretmen deneyimleri üzerinden yaklaşımın uygulanabilirliği tartışılmış; bu çerçevede alana yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

2. P4C YAKLAŞIMININ TEORİK ÇERÇEVESİ

2.1. P4C'nin Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Dayanakları

2.1.1. P4C'nin Tarihsel Gelişimi

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımının temelleri, 1960'ların sonunda üniversite öğrencilerindeki formel düşünme eksikliğini fark ederek felsefe eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğini savunan Matthew Lipman tarafından atılmıştır (Özkan, 2020; Taş, 2017). Lipman, çocukların 'Neden?' sorusunu sormaya başlamasıyla birlikte felsefi gelişim sürecine adım attıklarını savunmaktadır (Kökten, 2023; Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980). Bu potansiyeli işlemek ve çocukların muhakeme becerilerini geliştirmek amacıyla da 1969 yılında *Harry Stottlemeier'in Keşfi* adlı ilk felsefi çocuk kitabını kaleme almıştır (Özkan, 2020).

Yaklaşımın kuramsal bir fikirden pedagojik bir müfredata evrilmesi ise Lipman ve Ann Margaret Sharp'ın ortak

çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Taş, 2017). 1974'te Montclair Eyalet Üniversitesi bünyesinde kurulan Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (IAPC), programın sistematikleşip dünyaya yayılmasında kilit rol oynamıştır (Karakaya, 2006). Bu süreçte Sharp, kökleri John Dewey ve Charles S. Peirce'ün pragmatist felsefesine dayanan "Soruşturma Topluluğu" (Community of Inquiry) kavramının teorik ve pratik inşasına hayati katkılar sunmuştur (Kökten, 2023; Lipman ve Sharp, 1978).

P4C'nin gelişimindeki bir diğer dönüm noktası, felsefeci Gareth B. Matthews'un çalışmalarıdır. Lipman sürece eleştirel düşünmeyi öğreten bir eğitimci vizyonuyla yaklaşırken; Matthews çocukların doğuştan gelen merakına odaklanmış, onları yetişkinlerden farklı ama bir o kadar özgün felsefi düşünceler üretebilen rasyonel bireyler olarak tanımlamıştır (Çayır, 2015; Matthews, 1980). Birbirini tamamlayan bu iki perspektif, günümüz çocuklarla felsefe uygulamalarının evrensel zeminini oluşturmuştur.

2.1.2. P4C'nin Kuramsal Dayanakları

P4C'nin temeli, felsefi düşünme, sorgulama ve tartışmayı merkeze alan bir yöntemle dayanmakla birlikte, yaklaşım, ilerlemeci eğitim felsefeleri ve gelişim kuramlarından da beslenen çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Marashi, 2008; Taş, 2017). Bu yapının en önemli dayanaklarını John Dewey'in pragmatist eğitim felsefesi ve Charles S. Peirce'ün "sorgulama topluluğu" (community of inquiry) kavramı oluşturur (Matthews, 2000; Taş, 2017). Bilimsel araştırma sürecinin sınıf ortamına model olması gerektiği fikrini Dewey'den alan Lipman; bu sorgulayıcı öğrenme modeliyle çocukları edilgen bilgi alıcılarından çıkarıp aktif bilgi üreticilerine ve problem çözücülere dönüştürmeyi hedeflemiştir (Kökten, 2023).

Yaklaşımın psikolojik temelleri incelendiğinde ise yapılandırmacı kuramların izleri açıkça görülür. Bilişsel gelişim

bağlamında P4C, çocukların çevreleriyle etkileşime girerek bilgiyi zihinlerinde aktif olarak yapılandırdıklarını savunan Piaget'nin kuramıyla güçlü bir uyum gösterir (Boynueyri ve Güven, 2025). Sosyal yapılandırıcılık bağlamında ise Lev Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" (ZPD) kavramı öne çıkar. Çocuklar, soruşturma topluluğu içindeki sosyal etkileşim ve akran diyalogları sayesinde, tek başlarına edinemeyecekleri üst düzey düşünme becerilerini geliştirme imkânı bulurlar (Lipman, 2003; Taş, 2017). Tüm bu kuramsal dayanaklar, P4C'nin salt bir düşünme egzersizi değil, bütüncül pedagojik temellere sahip çağdaş bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmesini desteklemektedir.

2.2. P4C'de Düşünme Türleri: Düşünmenin 4C'si

2.2.1. Özenli Düşünme (Caring Thinking)

Felsefi sorgulamanın etik ve duygusal boyutunu oluşturan özenli düşünme; empati, duyarlılık ve değer vermeyi merkeze alır. Sharp (1995) bu kavramı mantıksal çıkarımların ötesinde duygusal zekâ ve başkalarının fikrine verilen kıymet olarak nitelerken; Lipman (2003) duygu ve aklın ahlaki bir amaçla bütünleştiği "değerlerle düşünmek" eylemi olarak tanımlar. Salt bilişsel bir edim olmayan bu beceri; takdir edici, duygusal, aktif, normatif ve empatik olmak üzere beş temel alt boyuttan oluşur (Lipman, 2003). P4C sürecinde çocukların akranlarına ve tartışılan konulara karşı saygılı bir dil geliştirmesini sağlayan bu düşünme biçimi; bir arkadaşının duygusal durumunu fark etmeyi ve adalet gibi soyut değerlere duyarlı yaklaşmayı temel çıktı olarak sunar (Splitter ve Sharp, 1995). Nitekim bir çocuğun tartışma esnasında "*Fikrine katılmıyorum ama saygı duyuyorum*" diyebilmesi, özenli düşünmenin eyleme dökülmüş en somut göstergesidir. Özellikle etik ve iyilik temalı soruşturmalarda belirginleşen bu yapı, bir yandan çocukların etik duyarlılığını ve demokratik tutumlarını güçlendirmekte; diğer yandan da felsefi

sorgulamanın onları daha düşünceli, akıl yürütebilen ve başkalarının hislerine karşı duyarlı bireylere dönüştürdüğüne işaret etmektedir (Gregory, 2011; Fisher, 2013).

2.2.2. İşbirlikçi Düşünme (Collaborative Thinking)

İşbirlikçi düşünme; ortak bir anlama ulaşmak için fikirlerin birbirinin üzerine inşa edildiği, salt sosyal bir etkileşimden ziyade bilişsel bir yardımlaşma olan kolektif akıl yürütme sürecidir (Lipman, 2003; Splitter ve Sharp, 1995). Çocuklar İçin Felsefe atölyelerinde çocuklar; farklı görüşleri dışlamak yerine değerli bulur, tartışmada haklı çıkmaktan çok ortak soruşturmaya katkı sunmaya odaklanır ve birlikte yeni anlamlar üretirler (Sharp, 1991; Sharp, 1995; Cam, 1995). Bir çocuğun ürettiği fikrin diğerlerinin zihinsel başarısını beslemesi "pozitif karşılıklı bağımlılık" olarak adlandırılırken; çocuğun arkadaşından aldığı fikri bir adım öteye taşıması bunun en somut göstergesidir (Johnson ve Johnson, 2002). Empati ve aktif dinlemeyle beslenen bu etkileşim, çocuklara başkalarının perspektifinden bakma becerisi kazandırıp onları "ortaklaşa bir zekâ" etrafında birleştirirken; zamanla içsel düşünme süreçlerine dönüşerek bilişsel gelişimi en üst düzeye taşımaktadır (Burgh, Field ve Freakley, 2006; Kennedy, 2010; Vygotsky, 1978).

2.2.3. Yaratıcı Düşünme (Creative Thinking)

Bireylerin alışılmış kalıpların dışına çıkarak özgün fikirler üretmesini sağlayan yaratıcı düşünme, sanatın ötesinde problem çözmede, soru sormada ve anlam inşasında kullanılan temel bir zihinsel yetidir (Lipman, 2003). P4C yaklaşımında "entelektüel keşif süreci" olarak ele alınan bu beceri, bireyi tek bir doğruyla sınırlamak yerine alternatif yollar geliştirmeye yöneltir (Lipman, 2003) ve mevcut kavramlara "yeni bir soluk" getirir (Fisher, 2013). Süreç boyunca çocuklar felsefi sorular üretip özgün metaforlar kurarak soyut kavramları günlük yaşamla ilişkilendirirler (Fisher, 2013). Örneğin, bir çocuğun 'Zaman

nedir?' sorusunu kendi metaforlarıyla yanıtlaması gibi imgesel anlatımlar; kavramsal yaratıcılığın, düşünsel esnekliğin ve alternatif kavramsallaştırma becerisinin somut bir göstergesi olarak kabul edilirken, aynı zamanda çocukların başkalarının perspektifini anlamasını ve zihinsel çözümler canlandırmasını desteklemektedir (Matthews, 1994; Haynes, 2008; Sharp, 1995). Çocukları dogmatik düşüncelerden uzaklaştırıp açık fikirli kılan bu hayal gücü temelli süreç, eleştirel düşünmeyle eşgüdümlü biçimde çalışarak onların geleneksel cevapların ötesine geçmesine ve çoklu bakış açıları geliştirmesine olanak tanımaktadır (Fisher, 2013; Sharp, 1995; Trickey ve Topping, 2004).

2.2.4. Eleştirel Düşünme (Critical Thinking)

Bilgiyi yalnızca doğru-yanlış ekseninde etiketlemek yerine onun üretim sürecini, varsayımlarını ve çıkarımlarını sorgulayan eleştirel düşünme; 'ölçütlere dayanan, kendi kendini düzelter ve bağlama duyarlı' bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Lipman, 2003). P4C sürecinde çocuklar sadece fikir beyan etmekle kalmaz; düşüncelerini gerekçelendirip eleştiriler ışığında dönüştürürler (Fisher, 2013). Tartışmayı derinleştiren 'Neden böyle düşünüyorsun?' benzeri sorular sayesinde akıl yürütme hatalarını fark eden bir çocuğun çelişkilerini gidermesi; bireyin zihinsel süreçlerini denetlemesini ifade eden 'düşünme üzerine düşünme' yetisinin ve 'kendi kendini düzeltme' mekanizmasının somut bir yansımasıdır (Cam, 2006; Paul, 1992; Lipman, 2003). Bireyi bilişsel önyargıların ve mantıksal tutarsızlıklardan koruyan bu pratikler, tarafsızlık ve mantıksal tutarlılık sağlayarak çocukları dogmatik inançlardan uzaklaştırmaktadır (Çevik, 2023; Sharp, 1987, 1995). Sonuç olarak bu uygulamalar, çocukların analiz becerilerini ve günlük yaşam problemlerini rasyonel ele alma yetilerini kalıcı biçimde güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Haynes, 2008; Trickey ve Topping, 2004).

3. P4C YAKLAŞIMININ BİLEŞENLERİ

3.1. Kolaylaştırıcı

P4C yaklaşımının etkili uygulanmasındaki en temel unsur olan kolaylaştırıcı, geleneksel bilgi aktarıcısı rolünden sıyrılarak çocukların düşünme süreçlerini yönlendiren bir rehberdir (Splitter ve Sharp, 1995). Lipman'ın (2003) "düşünmeyi kolaylaştıran bir düşünür" olarak tanımladığı bu rol, çocukların fikirlerini netleştirmesini ve kavramsal bağlar kurmasını hedefler. Süreçte tarafsız kalmak, çocukları yargılamadan dinlemek ve jest/mimiklerle dahi kendi görüşünü belli etmekten kaçınmak esastır (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Cam, 2006).

Kolaylaştırıcının temel görevi; 'Neden böyle düşünüyorsun?' ve 'Farklı bir örneğin var mı?' gibi stratejik sorularla akıl yürütme süreçlerini görünür kılmak ve tartışmanın felsefi odaktan sapmasını engellemektir (Cam, 2006; Fisher, 2013). Tartışma tıkandığında 'hayali muhalif' yaratma veya konuyu ana probleme 'sabitleme' gibi özel teknikler kullanan kolaylaştırıcı, çocukların çok boyutlu düşünme (4C) becerilerini doğrudan desteklemektedir (Bakır, 2019). Ayrıca her fikrin değerli görüldüğü güvenli bir ortam inşa etmekten etik olarak sorumlu olan kolaylaştırıcı; sabır, açık fikirlilik ve özdenetim gibi erdemleriyle çocuklara "felsefi model" olmalıdır (Kennedy, 2010; Sharp, 1991). Özünde Sokratik yöntemin modern bir yansıması olan bu özenli tutum, fikirlerin paylaşılmasını destekler ve çocukların otoriteden bağımsız biçimde zihinsel özerklik kazanmalarında kritik bir rol oynar (Direk, 2002).

3.2. Felsefi Soruşturma Topluluğu (Community of Inquiry)

P4C yaklaşımının merkezindeki Felsefi Soruşturma Topluluğu çocukları ve kolaylaştırıcıyı kapsayan, çocukların başkalarının düşüncelerine duyarlı ve kolektif hareket etmelerini sağlayan demokratik bir yapıdır (Direk, 2002; Boyacı, Karadağ

ve Gülenç, 2018). Kavramsal kökeni Charles S. Peirce'ün 'Bilimsel Araştırma Topluluğu'na dayanan bu model, John Dewey'in eğitim felsefesiyle harmanlanarak Matthew Lipman ve Ann M. Sharp tarafından pedagojik bir çerçeveye oturtulmuştur (Lipman, 2003; Pardales ve Girod, 2006; Sharp, 1991). Bu toplulukta çocuklar salt bilgi edinmekle kalmayıp dinlemeyi, kanıt sunmayı ve farklı fikirlere açık olmayı öğrenirken; karşı görüşleri mantık süzgecinden geçirerek rasyonel bir uzlaşmaya varma deneyimi aracılığıyla demokratik bir karakter inşa ederler (Splitter ve Sharp, 1995; Cam, 2006; Kennedy, 2010). Öğrenmeyi bireysel bir zihin etkinliğinden çıkarıp topluluk içi bir etkileşime dönüştüren bu süreç, nihayetinde düşünmenin 4C'sini (özenli, eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi) bütüncül biçimde geliştiren sağlam bir pedagojik zemin sunmaktadır (Cam, 2006; Fisher, 2013).

P4C yaklaşımında bir grubun gerçek bir 'soruşturma topluluğu' olabilmesi için aktif dinleme ve karşılıklı saygı çerçevesinde ortak bir soruyu merkeze alması şarttır. Bireylerin kendi önyargılarından sıyrılıp ortak akla katıldığı bu süreç; bireysel zekâyı aşarak 'kolektif zekâyı' ve 'paylaşılan bilişi' açığa çıkarmaktadır (Sharp, 1991; Vygotsky, 1978; Lipman, 2003). Nihayetinde bu topluluktaki her çocuk hem aktif bir soruşturmacı hem de düşünce disiplinini koruyan bir denetleyici rolü üstlenmektedir.

3.3. Felsefi Uyarın

P4C soruşturmasının çıkış noktası olan uyarın; çocukların merakını uyandıran, onları bilişsel bir ikileme veya şaşkınlığa sürükleyen her türlü materyaldir. Lipman'ın (2003) vurguladığı üzere, felsefi bir uyarının içinde mutlaka bir "çelişki" veya "kavramsal boşluk" bulunması gerekir. Nitekim Fisher (2013), uyarının çocuklara hazır bilgi sunmak yerine kendi felsefi sorularını üretmelerine zemin hazırlayan bir "düşünce tetikleyicisi" olması gerektiğini belirtir. Bu doğrultuda okul

öncesi dönemde kullanılan resimli kitaplar, kısa animasyonlar, kültürel mizah öğeleri, fotoğraflar veya somut nesnelere felsefi tartışmayı başlatan birer "ateşleyici" görevi üstlenir (Stanley ve Bowkett, 2004).

Uyaran seçimindeki temel ilke, felsefi kavramların (örneğin; adalet veya mutluluk) didaktik biçimde doğrudan sunulmamasıdır. Kavram materyalinde geçse bile, kolaylaştırıcının çocukları belirli ön kabullere yönlendirmemek için süreci bu kavramı doğrudan merkeze almadan yapılandırması gerekmektedir. Uyaranın asıl işlevi, bir okuduğunu anlama çalışması yapmak değil; çocukları 'başlangıç' ve 'ara geçiş' soruları aracılığıyla asıl 'felsefi soruya' ulaştırmak ve soruşturmanın içine çekmektir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Worley, 2019). Bu süreç, çocukların mevcut kalıpların ötesine geçerek çoklu bakış açıları geliştirmelerine olanak tanır (Trickey ve Topping, 2004).

Okul öncesi eğitimde felsefi potansiyeli en yüksek uyaranlar, nitelikli çocuk edebiyatı eserleridir (Haynes ve Murriss, 2012). P4C uygulamalarında; Peter H. Reynolds'ın yaratıcılık ve algıyı sorgulatan *Nokta* (2014), *Mış Gibi* (2021) ve *Gökyüzünün Rengi* kitapları; Nihan Kaya'nın (2019) duyguların kabulünü ele alan *Mafin Bugün Mutsuz Olmak İstiyor* kitabı ve Anna Llenas'ın (2017) *Boşluk* kitabı felsefi derinliği olan önemli kaynaklardır. Benzer şekilde, Şimal Gürtekin'in (2022) farklılıklar üzerine yazdığı *Okapi* ile Özge Bahar Sunar'ın (2021) tüketim kültürünü tartıştırabileceği *Senede Bir Gün Dükkânı* gibi güncel eserler, çocukların somut görseller üzerinden evrensel sorunlara ulaşmasını sağlayan kitaplardır.

3.4. Felsefi Soru ve Soru Oluşturma Süreci

P4C oturumlarında uyaran sunumunun ardından gelen en kritik aşama, çocukların kendi sorularını üretmesidir. Felsefi sorular, günlük yaşamdaki tek yanıtı bilgi soruları yerine, zihinde

yeni boyutlar açan ve kavramsal derinleşme sağlayan 'Nedir?' tipli sorulardır (Uygur, 2013). Kolaylaştırıcıdan hazır soru beklemek yerine çocukların kendi sorularını oluşturmalarını merkeze alan bu süreçte, uyarana ilişkin tüm sorular tahtaya yazılmakta; tartışılacak asıl soru ise Soruşturma Topluluğu'nun demokratik oylamasıyla belirlenmektedir. Bu uygulama, çocukların sürece içsel bir motivasyonla katılmalarını destekleyen önemli bir demokratik deneyim oluşturmaktadır (McCall, 2017; Kennedy, 2010).

Bu aşamada kolaylaştırıcının rolü; çocukları salt metne bağlı anlama sorularından sıyrarak, onları yoruma dayalı 'düşünelim-tartışalım' türündeki felsefi sorulara yönlendirmektir (Cam, 2006). Kolaylaştırıcı, çocuklara hazır doğrular sunmak yerine onların verdiği ilk cevaplar üzerinden "*Neden böyle düşünüyorsun?*", "*Bunu biraz daha açar mısın?*" gibi stratejik sorular ve çapalama teknikleri kullanarak tartışmayı felsefi bir zemine çeker. Başlangıçta felsefi soru sormakta zorlanan çocuklar; zamanla bu sorgulayıcı iklime alışarak derinlemesine düşünmeye başlar ve cevaplarını salt bir evet/hayır olmaktan çıkarıp "*...katılıyorum/katılmıyorum çünkü...*" diyerek kendi argümanlarıyla gerekçelendirme becerisi kazanırlar.

3.5. Düşünme Çemberi

Geleneksel sınıf düzeninin aksine, P4C oturumları katılımcıların birbirini doğrudan görebildiği çember ya da U düzeninde gerçekleştirilir (McCall, 2017). Yalnızca mekânsal bir tercih olmayan bu yapı; hiyerarşiyi yıkarak eşit söz hakkını somutlaştıran temel bir pedagojik ilkedir (Kennedy, 2010; McCall, 2017). Göz temasını zorunlu kılarak aktif dinleme ve topluluk bilincini teşvik eden bu düzen, öğretmeni merkezden alarak topluluğun eşit bir üyesi konumuna getirir (Cam, 2006; Splitter ve Sharp, 1995). Kolaylaştırıcının da öğrencilerle aynı hizada oturması; otoritenin kişiden alınıp doğrudan 'soruşturma

sürecine' geçildiğinin fiziksel olarak temsil etmektedir (Direk, 2002).

Felsefi soruşturmanın bireysel değil, kolektif bir akıl yürütme süreci olarak ele alındığı bu yaklaşımda, süreci fiziksel olarak da destekleyen dairesel yapı düşünmenin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Lipman, 2003). Okul öncesi çocukların duyuşsal ihtiyaçları göz önüne alındığında, çemberin sınırlarını belirleyen bir minder veya halı kullanımı, onların sosyal sınırları kavramasını ve topluluğa aidiyet hissetmelerini kolaylaştırır (Murriss, 2016). Yüz yüze iletişimin sağlandığı bu çerçevede çocuklar, akranlarının beden dilini, jest ve mimiklerini takip ederek ifadelerin ardındaki duyguları kavrar. Bu durum "özenli düşünme" becerisinin gelişiminde kritiktir (Haynes, 2008; Lipman, 2003). Bu yönüyle düşünme çemberi; eleştirel, işbirlikçi ve özenli düşünmenin somutlaştığı, otoriteden bağımsız ve demokratik bir öğrenme alanıdır.

3.6. Düşünme Çukuru

Öğrenme sürecindeki bilişsel çatışma ve kafa karışıklığı anlarını temsil eden pedagojik bir model olan Düşünme Çukuru, çocukların basit düşüncelerden derinlemesine anlam inşasına geçişlerini görselleştirir (Nottingham, 2017). P4C oturumlarında bu süreç, bildiklerini sandıkları bir kavramın (Örneğin: cesaret) kolaylaştırıcının sunduğu çelişkilerle sarsılmasıyla başlar. Böylece çocuklar zihinsel bir belirsizlik evresi olan "felsefi soruşturma çukuruna" inerler (Avcı, Özdağ, Akdeniz, Öncü ve Öner, 2021). Kafa karışıklığının öğrenmenin bir engeli değil, derin düşünmenin ön koşulu olarak kabul edildiği 'çukur' evresi; şemaların sorgulandığı, farklı bakış açılarının değerlendirildiği ve fikirlerin gerekçelendirildiği yoğun bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç çocukların dogmatik inançlardan uzaklaştırarak eleştirel ve yaratıcı becerilerini üst düzeyde kullanmalarına katkı

sağlamaktadır (Nottingham, 2020; Nottingham ve Nottingham, 2018).

Okul öncesi dönemde çocukların 'Bilmiyorum' veya 'Kafam karıştı' demelerini bir başarısızlık yerine keşif fırsatına dönüştüren bu süreç, özgüven ve bilişsel esnekliği güçlendirmektedir. Kolaylaştırıcının stratejik sorularıyla desteklenen çukurdan çıkış aşaması tamamen sosyal etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir. Çocuklar akranlarının fikirlerini birer basamak gibi kullanarak rafine bir kavramsal netliğe ulaşmaktadır (Vygotsky, 1978; Nottingham, 2017). Nihayetinde Düşünme Çukuru, çocuklara belirsizlikle başa çıkma ve karmaşık sorunları çözümüleme becerisi kazandıran güçlü bir düşünsel gelişim aracıdır.

3.7. Soruşturmayı Destekleyen Pedagojik Stratejiler ve Araçlar

P4C oturumlarında diyalogu sıradan bir sohbetin ötesine taşıyıp derinleştirmek, kolaylaştırıcının stratejik hamlelerine bağlıdır. Bu sürecin temelinde, öğretmenin bilgi aktaran değil "doğurtucu" bir rehber olduğu Sokratik Sorgulama yöntemi yatar (Aydın, 2001; Fisher, 2013). Tartışmanın odağını koruyan "Çapa Atma/Sabitleme" stratejisi, çocukları kişisel anlatılara kapılmaktan kurtarıp orijinal uyarana döndürerek zihinsel bir referans noktası işlevi görür (Bakır, 2019; Worley, 2011). Özellikle okul öncesinde soyut düşünceleri somutlaştırmak ve farklı fikirler arasındaki ilişkileri görünür kılmak için Venn Şemaları ile Kavram ve Argüman Haritaları kullanılır (Bakır, 2019; Durmuş, 2025; Murriss, 2016).

Soruşturma aşamasında, çocukların nitelikli sorular üretebilmeleri için "Soru Kadranı"; düşünce süreçlerini takip edebilmeleri için ise "Düşünce Kutusu" ve "Felsefi Defterler" gibi araçlardan yararlanılmaktadır. Topluluk içindeki aktif dinleme ve sırayla konuşma disiplini ise "Konuşma Asası" ya da

“Düşünme Sandalyesi” gibi somut nesnelere aracılığıyla desteklenmektedir (Bilican ve Yılmaz, 2021; Göçer ve Kurt, 2024; Wartenberg, 2009; Worley, 2019; Haynes, 2008). Öte yandan, kolaylaştırıcının dağınık düşünceleri disiplinli bir araştırma sürecine dönüştüren “yeniden ifade etme” ve “fikirleri sınıflandırma” hamleleriyle uyum içinde kullanılan yaratıcı drama teknikleri, soyut felsefi ikilemlerin somutlaştırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu süreç, empatiyi besleyerek çocukların özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerini doğrudan desteklemekte ve onları öğrenme sürecinin daha etkin öznesi hâline getirmektedir (Gregory, 2008; Uyanık vd., 2021).

4. P4C’NİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM GELİŞİM ALANLARI ÜZERİNE ETKİSİ

Okul öncesi dönemde P4C uygulamalarının en belirgin etkisi bilişsel gelişim ve üst düzey düşünme becerileri üzerindedir. Açık uçlu sorularla zihinsel sınırları genişleyen çocuklar, olaylara çok yönlü yaklaşım alternatif çözümler üretebilmektedir. Taş (2017), 48-72 aylık çocuklarla yürüttüğü çalışmada P4C'nin zihin kuramı ve yaratıcılık düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını tespit etmiştir. Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisindeki bu gelişim saha gözlemlerine de yansımış; örneğin "Yemeklerinizi tabağınıza eğilerek yemelisiniz" yönergesine çocukların kuralı ezberlemek yerine "Neden? Eğilmezsek yemeğimiz yere mi düşer?" diyerek felsefi bir sorgulama sürecine girdikleri görülmüştür.

Bilişsel kapasitenin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimi de merkeze alan P4C, çocuklara kendi duygularını tanıma ve empati kurma becerisi kazandırır. Bu doğrultuda, P4C etkinliklerinin erken çocuklukta duyguyu anlama, "atılganlık", "iş birliği" ve "kendini kontrol" gibi sosyal becerilerde belirgin ilerlemeler sağladığı gösterilmiştir (Okur, 2008; Giménez-Dasi

vd., 2013). Sınıf içi diyaloglarda çocukların karakterlerin yerine geçerek "Ben onun yerinde olsaydım..." gibi empati temelli ifadeler kullanmaları ve akranlarının duygularını doğru yorumlamaları bu kuramsal bulguları somutlaştırmaktadır.

P4C'nin okul öncesi dönemdeki bir diğer katkısı ahlaki gelişim ve değerler eğitimi ile ilgilidir (Lipman ve Sharp, 1975; Su, 2022). Geleneksel eğitimin didaktik yapısının aksine, P4C, sevgi, saygı, adalet ve merhamet gibi soyut kavramların günlük yaşam bağlamında tartışılarak içselleştirilmesini sağlar (Kocaman, 2023; Taş, 2017). P4C uygulamalarının, çocukların ahlaki kural algılarını ve hoşgörü gerektiren durumlardaki olumlu davranışlarını artırdığı gözlemlenmiştir (Ünal ve Güneş, 2024). Bu duruma örnek olarak, Kocamaz'ın (2025) erken çocuklukta merhamet eğitimi üzerine yürüttüğü güncel çalışma gösterilebilir. İlgili araştırmada, doğa ve çevreye karşı merhamet temalı bir oturumda çocukların sadece faydacı değil, 'ağaçta kalan kedilere merdiven uzatmak' gibi duygu temelli ve dayanışma içeren fikirler ürettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada bir çocuğun 'Artık kardeşime kızmadan önce onun ne hissettiğini düşünmeye çalışıyorum' şeklindeki ifadesi, sürecin empati ve ahlaki muhakemeyi yansıtabildiğini somut biçimde göstermektedir.

Son olarak, P4C uygulamalarındaki demokratik diyaloglar çocukların dil ve iletişim gelişimlerine güçlü bir ivme kazandırır (Boynueyri ve Güven, 2025; Koyuncu ve Demircan, 2022). Çocuklar sadece konuşmayı değil; etkin dinlemeyi, akıl yürütmeyi ve fikirlerini gerekçelendirmeyi öğrenirler (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Trickey ve Topping, 2004). Karadağ ve Demirtaş (2018), P4C uygulamaları sonucunda çocukların tartışırken fikirlerini nedensellik bağlarıyla kurma yetisi kazandıklarını saptamıştır. Ayrıca yakın tarihli başka bir araştırmada yer alan "Çocuklar artık fikirlerini sadece söylemekle kalmıyor, neden öyle düşündüklerini de açıklıyorlar" şeklindeki öğretmen saha notları da bu bulguyu destekler niteliktedir

(Boynueyri ve Güven, 2025). Başlangıçta çekingen olan çocukların dahi yargılanma korkusu olmadan fikirlerine değer verildiğini gördükçe özgüvenle tartışmalara katılmaları ve kendilerini akıcı cümlelerle ifade etmeleri, yaklaşımın dönüştürücü etkisini görünür kılmaktadır (Avcı, 2023; Yıldız, 2024). Bununla birlikte, söz konusu katkılarının ortaya çıkması uygulamanın niteliğine ve sınıf bağlamına göre farklılaşabilmektedir.

5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SINIF İÇİ P4C UYGULAMALARI VE ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ

Okul öncesi dönemde P4C uygulamaları; çocukları pasif bilgi alıcılığından çıkarıp aktif anlam inşa eden bireylere dönüştüren diyalojik bir süreç olmakla birlikte, öğretmeni geleneksel bilgi aktarıcı rolünden sıyrarak tarafsız bir "kolaylaştırıcı" konumuna taşımaktadır (Bayraktar ve Dirican, 2017; McCall, 2017; Avcı, 2023). Alanda yapılan saha gözlemlerinde öğretmen ve akademisyenlerin P4C'yi salt bilişsel bir faaliyetten ziyade empati, özgüven ve kendini ifade becerilerini güçlendiren bütüncül bir araç olarak gördükleri; öğrencilerin ise bu ortamı yargılanma baskısının olmadığı özgürleştirici ve güvenli bir alan olarak algıladıkları saptanmıştır (Avcı, 2023; Erkol, 2023; Koyuncu ve Demircan, 2022). Buna karşın, toplumun "çocukların felsefe yapmak için çok küçük olduğu" yönündeki kalıplaşmış yargıları ve ebeveynlerin sonuç odaklı "şekilci" tutumları sürecin önündeki en büyük engeller olarak öne çıkmaktadır (Akan ve Bilgin, 2022; Koyuncu ve Demircan, 2022). Bu engellerin aşılması bağlamında okulda başlayan bu sorgulama sürecinin evde de sürdürülebilmesi için ailelerin farkındalık eğitimleriyle sürece dâhil edilmesinin kritik bir gereklilik olduğunu vurgulanmaktadır (Erkol, 2023)

Sınıf içi uygulamaların merkezinde, çocukların birbirini eşit düzeyde görebildiği demokratik "felsefe çemberi" yer alırken; soyut kavramları anlamlandırmayı kolaylaştırmak için oturumlar genellikle resimli kitaplar, animasyonlar, oyuncaklar veya doğa unsurları gibi somut uyaranlarla başlatılmaktadır (Erkol, 2023). Yılmaz ve Bilican (2021), bu süreci somutlaştırmak adına Ağustos Böceği ve Karınca masalı üzerinden didaktik bir ders vermek yerine "Çalışmayan biriyle yiyeceğimizi paylaşmalı mıyız?" gibi açık uçlu sorular yöneltilmesini ve böylece çocukların adalet, hak ve yardımlaşma kavramlarını felsefi bir zeminde tartışmalarını önermektedir. Benzer şekilde, uyarının doğa olduğu uygulamalarda "Güneş kendi kendini aydınlatabilir mi?" veya "Çimenler canlıysa neden konuşmıyorlar?" gibi felsefi sorularla çocukların varlık üzerine nedensellik bağları kurmaları teşvik edilmektedir (Erkol, 2023).

Öte yandan, yaş grubunun kısa dikkat süresi ve fiziksel hareket ihtiyacı göz önüne alındığında sürecin salt oturarak yapılan tartışmaların ötesine geçip oyun temelli interaktif yöntemlerle de desteklenmesi gerekmektedir (Erkol, 2023). Bu doğrultuda Aslan (2023), öğretmenin sınıfı "Evet", "Hayır" ve "Kararsızım" köşelerine ayırmasını ve çocukların felsefi bir soru karşısında kendi düşüncesini yansıtan köşeye fiziksel olarak gidip fikrini gerekçelendirmesini bu duruma etkili bir örnek olarak sunmaktadır. Nitekim bu tür hareket temelli uygulamaların, çocukların yalnızca eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekle sınırlı kalmadığı; aynı zamanda başkalarının görüşlerine saygı duyma, etkin dinleme, fikrini değiştirme esnekliği gösterme ve farklı bakış açılarını değerlendirme kapasitelerini de somut biçimde artırdığı görülmektedir (Aslan, 2023; Ventista, 2019).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Okul öncesi dönemde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımının gelişim alanlarına etkileri ve sınıf içi yansımaları bütüncül bir perspektifle incelendiğinde; bu yöntemin salt bir zihinsel egzersiz olmanın çok ötesine geçerek çocukların bilişsel, sosyal, duyuşsal ve ahlaki gelişimlerini derinden dönüştüren çağdaş bir eğitim pedagojisi olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir (Lipman, 2003; Taş, 2017). Geleneksel ve ezberci eğitim modellerinin aksine, erken çocuklukta felsefi soruşturmalar, çocukları dışarıdan bilgi bekleyen pasif alıcılar konumundan çıkarıp onları eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi (4C) düşünme becerileriyle donatarak aktif anlam kurucularına dönüştürmektedir (Karadağ ve Demirtaş, 2018; Ventista, 2019). Çocukların doğasında var olan merak duygusu, P4C aracılığıyla sistematik bir sorgulama kültürüne evrilmekte; bu süreç de çocukların 21. yüzyılın gerektirdiği çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu dönüşüm sürecinin kalbinde yer alan Felsefi Soruşturma Topluluğu; öğretmenin "otoriter bilgi aktarıcısı" rolünden sıyrılarak sürecin eşitlikçi bir "kolaylaştırıcısı" hâline gelmesini zorunlu kılmaktadır (Avcı, 2023). Yaşanan bu köklü zihniyet ve rol değişimi; sınıf içinde yargılanma korkusunun olmadığı, güvenli ve demokratik bir diyalog ortamı yaratmaktadır. Bu ortam çocukların özgüvenini, etkin dinleme disiplinini, empati kurma yetilerini ve başkalarının fikirlerine saygı duyma kapasitelerini doğrudan artırmaktadır (Koyuncu ve Demircan, 2022). Adalet, merhamet, hak ve sorumluluk gibi soyut ahlaki değerlerin çocukların dünyasında anlam bulması ve davranışa dönüşmesi de ancak bu güvenli tartışma çemberinde gerçekleşebilmektedir.

Bununla birlikte, literatürdeki bulgular ve saha yansımaları nesnel bir biçimde değerlendirildiğinde; P4C'nin okul öncesi eğitimde hak ettiği yaygınlığa ulaşmasının önünde birtakım yapısal bariyerler bulunduğu ortaya çıkmaktadır (Değirmenci Toraman ve Kılıç, 2024; Koyuncu ve Demircan, 2022). Öğretmenlerin pedagojik ve felsefi altyapılarını destekleyecek nitelikli hizmet içi eğitimlerin eksikliği, yaş grubuna uygun felsefi uyaran (materyal/kitap) yetersizliği, ebeveynlerin sonuç odaklı şekilci tutumları ve yöntemin mevcut müfredata organik biçimde entegre edilememesi sürecin önündeki en belirgin engeller olarak öne çıkmaktadır (Akan ve Bilgin, 2022; Erkol, 2023).

Son olarak, P4C'nin okul öncesi eğitimde etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi belirli koşullara bağlıdır. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü benimsemesi, çocukların gelişimsel düzeyine uygun uyaranların seçilmesi, güvenli ve demokratik bir sınıf ikliminin oluşturulması ve yaklaşımın eğitim programıyla anlamlı biçimde bütünleştirilmesi bu sürecin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla P4C, uygun pedagojik koşullar sağlandığında yalnızca bir sınıf etkinliği olmaktan çıkmakta; çocukların zihinsel özerklik kazanmalarını, farklılıklara saygı duymalarını ve etik düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen dönüştürücü bir eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde ulaşılan bulgular ve güncel alan yazında yer alan değerlendirmeler birlikte ele alındığında, uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde P4C temelli içeriklere daha görünür biçimde yer verilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliğiyle okul öncesi öğretmenlerine yönelik

uygulamalı P4C eğitimlerinin yaygınlaştırılması önemli görünmektedir. Çocukların gelişimsel özellikleri ve kültürel bağlamları dikkate alınarak felsefi uyanların, resimli çocuk kitaplarının ve oyun temelli uygulama kılavuzlarının geliştirilmesi yararlı olacaktır. Okulda başlayan sorgulama kültürünün kalıcılığını desteklemek için aile katılımını güçlendiren farkındalık çalışmalarının planlanması da önem taşımaktadır. Bununla birlikte, gelecekte yapılacak araştırmalarda P4C uygulamalarının çocukların bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal ve deneysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akan, R. ve Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kaygı*, 21(2), 560-592.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için felsefe (P4C) eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşleri. *Educational Academic Research*, 48, 1-13.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E. ve Öner, E. (2021). "P4C: Küçük çocuklar, büyük fikirler" eTwinning projesi deneyimleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 214-228.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Bakır, O. (2019). *Küçük Filozoflar çocuklar için felsefe eğitici eğitimi ders notları*. Amasya.
- Bayraktar, L. ve Dirican, R. (2017). Prof. Dr. Levent Bayraktar ile çocuklar için felsefe ve Türkiye'de felsefe algısı/eylemi üzerine söyleşi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 195-208.

- Bilican, Y. M. ve Yılmaz, N. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe: Öğretmen ve veliler için P4C uygulama örnekleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173.
- Boynueyri, G. N. ve Güven, G. (2025). Okul öncesi dönemde felsefe temelli eğitim (P4C) uygulamaları: Eleştirel düşünme ve perspektif alma becerilerine yönelik deneysel bir inceleme. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 8(16), 1-15.
- Burgh, G., Field, T. ve Freakley, M. (2006). *Values education in schools: A resource book for student inquiry*. Camberwell, Avustralya: ACER Press.
- Cam, P. (1995). *Thinking together: Philosophical inquiry for the classroom*. Sidney, Avustralya: Primary English Teaching Association.
- Cam, P. (2006). *Twenty thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom*. Camberwell, Avustralya: ACER Press.
- Çevik, D. (2023). Çocuklarla felsefe ve demokrasi: Olanaklar ve ilişkiler. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 173-205.
- Değirmenci Toraman, K. ve Kılıç, F. (2024). Türkiye'deki çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2008-2024). *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 94-117.
- Direk, N. (2002). *Küçük Prens üzerine düşünmek: Çocuklarla felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2019). *Çocuklarla felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Durmuş, S. (2025). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde çocuklar için felsefe (P4C)*

uygulamalarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Erkol, E. D. (2023). *Okulöncesinde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının öğretmen ve akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (4. baskı). Londra, Birleşik Krallık: Bloomsbury.

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. ve Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.

Göçer, A. ve Kurt, A. (2024). Etkili soru sorma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi açısından Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde işlevsel tekniklerin kullanımı: Soru kadranı tekniği örneği. *International Journal of Social Science Research*, 12(2), 45-63.

Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom* (2. baskı). Londra, Birleşik Krallık: Routledge.

Haynes, J. ve Murriss, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy and philosophy*. New York, NY: Routledge.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and principal's role. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.

- Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40.
- Karakaya, H. (2006). *Çocuklar için felsefe programının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kennedy, D. (2010). *Philosophical dialogues with children: Essays on theory and practice*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Koyuncu, E. D. ve Demircan, H. Ö. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için felsefeye yönelik görüşleri: Engeller ve faydalar. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 161-191.
- Kökten, H. (2023). Eğitimde felsefi sorgulama ve çocuklar için felsefe (P4C). *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 1-33.
- Lafcı-Tor, D. (2023). Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistemik derleme. *Kaygı*, 22(3), 703-740.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2. baskı). Cambridge, Birleşik Krallık: Cambridge University Press.
- Lipman, M. ve Sharp, A. M. (1978). Some educational presuppositions of philosophy for children. *Oxford Review of Education*, 4(1), 85-90.
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2. baskı). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.

- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- McCall, C. (2017). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. Londra, Birleşik Krallık: Routledge.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Londra, Birleşik Krallık: Routledge.
- Nottingham, J. (2017). *The learning pit*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Nottingham, J. (2020). *Challenging learning: Theory, effective practice and lesson ideas to create optimal learning in the classroom*. Londra, Birleşik Krallık: Routledge.
- Nottingham, J. ve Nottingham, J. (2018). *Challenging early learning*. Londra, Birleşik Krallık: Routledge.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49-61.

- Pardales, M. J. ve Girod, M. (2006). Community of inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299-309.
- Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'community of inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45.
- Sharp, A. M. (1991). The community of inquiry: Education for democracy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9(2), 31-37.
- Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 107(1), 45-55.
- Splitter, L. J. ve Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne, Avustralya: ACER Press.
- Stanley, S. ve Bowkett, S. (2004). *But why? Developing philosophical thinking in the classroom*. Londra, Birleşik Krallık: Network Educational Press.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Trickey, S. ve Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Uygur, N. (2013). *Felsefenin çağrısı* (4. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünal, U. ve Güneş, G. (2024). Çocuklar için felsefe (P4C) etkinliklerinin okul öncesi çocukların ahlaki algı ve sosyal kuralların gelişimi üzerindeki etkisi. *Çocukluk, Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(2), 367-386.
- Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'Philosophy for Children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). Durham University, Birleşik Krallık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Worley, P. (2011). *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom*. Londra, Birleşik Krallık: Continuum.
- Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi* (T. E. Büyükuğurlu, Çev.). İstanbul: Paraşüt Kitap.
- Yılmaz, N. ve Bilican, Y. M. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe: Öğretmen ve veliler için P4C uygulama örnekleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ALANINDA BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com