

20. Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe

Güliz ŞAHİN¹

APA: Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368-388. DOI: 10.29000/rumelide.1369085.

Öz

Çocuklarla gerçekleştirilen felsefe uygulamalarının okul öncesi dönemden başlayarak eğitim müfredatının her kademesinde yer almasının ve istikrarlı biçimde ders sürecine dahil edilmesinin gerekliliği öngörülse de içinde yaşadığımız coğrafyada benzer bir uygulama sürecine -devlet okulları özelinde- henüz rastlanmamaktadır. Çocuklarda bağımsız düşünce ve davranış geliştirmeyi destekleyen çocuklar için felsefe uygulamaları, son dönemlerde alan yazınında oldukça değerli bir yazın ve uygulama alanına sahip olmuştur. Bu alan temelde felsefe tarihi, filozofların yaşam öyküleri ya da akademik bir felsefi arka planı oluşturmaktan ziyade felsefi diyaloglar geliştirerek çocukların özgün düşünme becerilerini harekete geçirmeyi ve etkin kılmayı amaçlayan, onları merak duymaya, soru sormaya, yeni düşünceleri keşfetmeye ve düşünme üzerine yeniden düşünmeye teşvik eden bir düşünme eğitimi sürecidir. Bu kapsamda kuramsal bir derleme sunmak amacıyla gerçekleştirilen çalışma; çocuklar için felsefe pedagojisini temel alarak çocuklar için neden değerli bir uygulama alanı olduğunu teorik bir zeminde ele almayı ve birtakım öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda öncelikle çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çocuklar için felsefe pedagojisine yer verilmiştir. Ardından sırasıyla bu eğitim sürecinde temel alınan eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerine, soruşturan topluluk oluşturma sürecine, bu süreçte ele alınan -temel felsefi sorun, uyaran, kolaylaştırıcı, değerlendirme aşaması, ölçme ve değerlendirme- temel unsurlara, sokratik diyalog oluşturma sürecine, ana hatlarıyla ve uygulama basamaklarıyla çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılan metotlardan en sık tercih edilenlerine sırasıyla yer verilmiştir. Söz konusu araştırmanın çocuklarla çalışan eğitimcilere, ebeveynlere, çocuklar için felsefe uygulayıcılarına ve bu konuda çalışan akademisyenlere süreçte rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Temel eğitim, çocuklar için felsefe, düşünme becerileri, çocuk edebiyatı

An intellectual journey: Philosophy for children

Abstract

Although it is envisaged that philosophy practices with children should take place at every level of the education curriculum starting from the preschool period and should be consistently included in the course process, a similar application process -specific to public schools- has not yet been encountered in the geography we live in. Philosophy for children, which supports the development of independent thought and behavior in children, has recently had a very precious literature and practice area in the literature. This field is basically a thinking education process that aims to stimulate and activate children's original thinking skills by developing philosophical dialogues rather than the history of philosophy, life stories of philosophers, or academic philosophical background, and that encourages them to be curious, ask questions, explore new ideas, and rethink thinking. In this context, the study,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Balıkesir, Türkiye), guliz@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4487-5258 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369085]

which was carried out in order to present a theoretical review, aims to address why philosophy pedagogy for children is a valuable field of practice for children on a theoretical basis and to offer some suggestions. Accordingly, firstly, philosophy pedagogy for children, which aims to develop children's thinking skills, is discussed. Then, the critical, creative, collaborative, and attentive thinking skills based on this educational process, the process of creating an inquiring community, the main elements addressed in this process- the main philosophical problem, stimulus, facilitator, evaluation phase, measurement and evaluation, the process of creating socratic dialogue, and the most frequently preferred methods used in philosophy for children practices with their outlines and application steps are given respectively. This research is thought to guide educators working with children, parents, philosophy for children practitioners, and academicians working on this subject in the process.

Keywords: Primary education, philosophy for children, thinking skills, children's literature

Giriş

“Merak bir filozofun en düşkün olduğu şeydir çünkü felsefenin bundan başka bir başlangıcı yoktur.”

Platon²

Scruton (2019, s. 17) *Akıllı Kişiler İçin Felsefe Rehberi* adlı eserinde şöyle der: “Kelime anlamı bilgeliğe duyulan sevgi olan felsefe ile iki farklı biçimde tanışılabilir: Yapararak veya tarih boyunca nasıl yapılmış olduğunu inceleyerek.” Meraklı rasyonel bir varlık olan insan, doğası gereği soru sorar ve merak arzusunu gidermeye çalışır. Alışılmışın dışında bir durumla karşılaştığında ilk aklına gelen “o şey”in nedenselliği üzerine düşünmektir. Çünkü insan, “bilmek” ister. Bazen yapılan bir eylemin nedenini, bazen söylenen bir sözün nedenini, bazen de var olmanın nedenini bilmek ister. Eğer insan önce gözlemleyip, gözlemleri sonucunda o eylemin nedenine ulaşıyor ve bunu test ederek deneyimleyip genellebiliyorsa bu durum kişiyi bilimsel bilgiye götürür. Ama eğer sorulan “Neden?” sorusu, esasen kişiye eyleminin ya da söyleminin amacını öğrenmek adına sorulmuşsa söz konusu olan gerekçeler işe koşulur. Doğru bilgi gözlemlenmiş, denenmiş, test edilmiş ve genellenebilir olabilir. Ancak gerekçeler için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Gerekçeleri tartışmak, kabul ya da reddetmek olağandır, mümkündür. Karşıt gerekçeler sunmak, gerekçeyi öne süren kişiyi övmek ya da yermek de olağandır. Eylemler kimi zaman açıklanır, kimi zaman gerekçelendirilir. Açıklamalar doğru ya da yanlış, gerekçeler ise iyi ya da kötü olarak değerlendirilir (Scruton, 2019, s. 25-26). Kişinin eylemde bulunma gerekçesinin nedenini merak ettiğimiz an, düşünme başlar. Düşünme eylemi, insanlığın ortak özelliğidir.

Sokrates (Bıyıkhoğlu, 2021, s. 35) *Sorgulanmamış hayat, yaşanmaya değer olmayan bir hayattır.*” sözü ile insanları sorgulamaya, düşünmeye ve tartışmaya sevk eden insanların var olan düşüncelerine sahip olma nedenlerini sorgulamalarını, ancak böylelikle bilgiye ulaşmanın mümkün olabileceğini anlamalarını ve eleştirel düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamıştır (Kestel, 2022). Sonrasında 17. yüzyılda Descartes “akıl yürütme” tanımı ile düşünme eylemini şekillendirmiştir. Hegel düşünmeyi yapıcı bir işlevi olan dinamik bir merkez ve evrenin yaratıcı ve sürdürülebilir kaynağı olarak görür (Hibben’den akt. Başerer, 2021, s. 10). Bu yaratıcı ve sürdürülebilir kaynaktaki kişi, düşünme biçimlerini dönüştürmek için kendini sürekli bu eyleme teşvik eden felsefeyi bir araç olarak kullanır. Düşünmek kuşku duymaktır, zihnin kişiden bağımsız gerçekleştirebildiği bir eylemdir. Kavramlar arası bağlantıları kavrayabilme becerisi ve kişinin anlama yetisinin sınırlarını zorlayabilmesidir. Diğer taraftan Dewey (1910),

² Canpolat, T. (2019)

düşünmeyi, “eylemin gerçekleşme sürecinin farkında olunması” olarak tanımlar ve düşünme kavramına farklı bir bakış açısı sunar. Dewey’e göre (1910) kafamızın içinden geçen her şey düşüncedir ve insanların inançları olay ve olgulardan önce gelmektedir. Söz konusu inançlar düşünce ile test edilerek sonuca ulaşılmaktadır. Dolayısıyla özünde doğru ya da yanlış düşünce yoktur, ancak inançların düşünülmeden kabul edilmesi yanlış düşünmenin ortaya çıkmasına bir nedendir. Düşünme ile olgunlaşma ilişkisini irdeleyen Piaget’in (McGregor, 2007) görüşleri ile hem düşünmenin doğasını ve gelişimini inceleyen hem de düşünmenin özünde sosyal olduğunu ve çevresel faktörlerden etkilendiğine dikkat çeken Vygotsky ile de düşünme eylemine ilişkin tanımlar tartışılmıştır (Kestel, 2022).

Düşünce ise Eric Hoffer’ın da belirttiği gibi “sadece başkalarıyla değil kendimizle de düştüğümüz fikir ayrılıklarıyla başlar.” Bu fikir ayrılıkları “düşünme üzerine yeniden düşünme” söylemini akla getirir. M.Ö. 500’lü yıllardan bugünlere uzanan bir düşünce etkinliği olarak ifade edilen; bilgiyi ya da bilgeliği sevmek, onun peşinden koşmak ve onu araştırmak anlamına gelen *philosophia*; kimine göre bir yaşama sanatı, kimine göre akli kullanarak var olan şeylere yöneltilen sorular ve cevaplar silsilesi, kimine göre salt düşünme, kimine göre de varlığı ve yaşamı anlamlandırma çabası olmuştur. Gökberk (2019) *İlkçağ Felsefesi* adlı eserinde bir söylentiden bahseder. Bu söylentiye göre Herakleides Pontikos, *philosophia* deyiminin ilk kez Pythagoras tarafından kullanılmış olduğunu ileri sürer. Pythagoras’ın *sophia* yani bilgeliği, eksiksiz doğruyu sadece tanrıların bilebildiğini ve ancak onlara yakıştığını; *philosophia* yani bilgeliği sevmek ve ona ulaşma çabasının ise sadece insana özgü olduğunu vurguladığını ifade eder. Bu söylemlerin tarihsel süreç göz önüne alındığında doğru olmadığı ifade edilmekle beraber *philosophia*; bilgiyi ve doğruyu durmaksızın arama işi olarak kabul edilir. Burada ulaşılmak istenen şey “doğru”dur, “hakikat”tir. Felsefe gerek deney ile gerekse düşünce ile bu “doğru”ya ulaşmak için çabalar, irdeler, düşünceleri eleştirel bir süzgeçten geçirir.

Felsefenin bu söz konusu “doğru”ya ulaşma çabası -deneyerek ya da düşünerek bu erimi gerçekleştirme gayreti- programlanmış bir öğretim süreci olarak okullarda işe koşulmaktadır. Mynbayeva ve arkadaşlarının (2017) da belirttiği gibi içinde yaşadığımız yüzyılda tüm öğrencileri kapsayabilmek adına yenilikçi eğitim yolları keşfedilmeye ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yaklaşımı uygulanabilirliğini yitirmiş, öğrenene yönelik tek yönlü bilgi akışı geri planda kalmış, öğrenenlerin “değerlendirme için öğrenme” tutumunun “uygulama için öğrenmeye” dönüşmesine yönelik bir beklenti ortaya çıkmıştır. Modern pedagoji, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal değerleri benimsemelerini, edinilen bilgi ve becerilerin mesleki yaşantılarına uygulanabilirliğini sorgulamaya başlamıştır. Dolayısıyla etkin öğrenci katılımının sağlanması için farklı metodolojiler geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. 1980’lerden bu yana ülkeler, toplumları için, eğitim kurumlarında öğrencilerin düşünen, duyarlı, problem çözüme, analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyleri yetiştirme gayretindedir.

Dilekli ve Tezci (2015, s. 277-278) düşünme becerisi öğretimini amaçlayan ilk programın 1982 yılında Venezüella’da uygulandığını, Amerika’da da yaygınlaştığını belirtirler. ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu Başkanlığı’nın 1991 yılında yayınladığı bir eserde; karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözüme becerilerinin düşünme becerilerinin bileşenleri olduğu sonucuna varıldığını; düşünme becerisi öğretiminin gerekliliğinin fark edilmesiyle beraber ülkelerde eğitim reformlarının yapılmaya başlandığını ve eğitim programlarında bu becerinin kazandırılmasına önem verildiğini vurgularlar. Amerika’da, şimdilerde sayısı yüzü aşkın düşünme becerisi öğretimi programının ortaya çıktığı da ifade edilmektedir. Ancak asıl önemli olan Higgins ve arkadaşlarının (2005) da ifade ettiği üzere düşünme becerileri yaklaşımının yalnızca neyin öğretileceğini değil, nasıl öğretileceğini de belirlemiş olduğudur. Ve bu öğretim sürecini verimli kılan unsur, öğretmen tarafından

yaratılan sınıf atmosferidir. Eğitim öğretim sürecinde derslerin içeriği ve öğretim yaklaşımı, öğretme ve öğrenmeye yönelik düşünme becerileri yaklaşımlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Okullarda yaygın olarak kullanılan söz konusu program ve yaklaşımların arasında çocuklar için felsefe programı da yer almaktadır. Felsefe, merakla başlar. Çocuk da doğası gereği merak eder. Söz konusu merak ve çocuk, bu pedagojinin temelini oluşturur.

“Beni ben yapan nedir? Bir şeyi kesin olarak nasıl bilebilirim? Nasıl yaşamalıyım?” gibi temel değerler ve inançlarla ilgili bu tür sorular, geleneksel bir konu temelli müfredatta göz ardı edilme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Felsefe, kişiyi ne düşündüğünü ve neye inandığını incelemeye davet ederek başlar. Kişinin sahip olduğu inançları ve değerleri tamamen sağlam olabilir, ancak irdelenmedikçe hatalı olmadıklarından emin olunamaz. Felsefe, çocukları rutin düşünmenin ötesine geçmeye, değerlerini ve inançlarını aktif olarak sorgulamaya davet eder. Felsefe, bir çocuğun dediği gibi “istemediğinizde bile” düşünmenizi sağlar. Çocuklar için felsefe, sadece muhakeme becerilerini geliştirmenin bir yolu değil, aynı zamanda adı verilen belirli bir öğretim stratejisi aracılığıyla ahlaki düşünme ve sosyal eğitim için bir bağlam sunar (Fisher, 2005).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, çocuklar için felsefe pedagojisini temel alarak çocuklar için neden değerli bir uygulama alanı olduğunu teorik bir zeminde ele almayı ve birtakım öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda öncelikle çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çocuklar için felsefe pedagojisine araştırmada yer verilmiştir. Ardından sırasıyla bu eğitim sürecinde temel alınan eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerine, soruşturan topluluk oluşturma sürecine, bu süreçte ele alınan -temel felsefi sorun, uyarıcı, kolaylaştırıcı, değerlendirme aşaması, ölçme ve değerlendirme-temel unsurlara, sokratik diyalog oluşturma sürecine, ana hatlarıyla ve uygulama basamaklarıyla çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılan metotlardan en sık tercih edilenlerine sırasıyla yer verilmiştir. Söz konusu araştırmanın çocuklarla çalışan eğitimcilere, ebeveynlere, çocuklar için felsefe uygulayıcılarına ve bu konuda çalışan akademisyenlere süreçte rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada alan yazınına dayalı, çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin kuramsal bir derleme sunmak amaçlanmıştır. Derleme çalışmalarının temelini oluşturan alan yazını taraması, nitel, nicel ve karma araştırmalarda araştırma sürecinin en önemli aşamasını temsil etmektedir (Onwuegbuzie ve diğerleri, 2010). Boote ve Beile (2005, s. 3), kapsamlı ve sofistike bir alan yazını taramasının önemli ve alana katkı sunan araştırmaların temelini ve ilham kaynağını oluşturduğunu, eğitim araştırmalarının var olan karmaşık doğasının bu tür kapsamlı ve sofistike incelemeleri gerekli kıldığını ifade eder. Alan yazını taraması sürecinde araştırmacı, tartışmaya sunduğu konu özelinde daha önce ele alınmış benzer ya da aynı çalışmaları inceleyerek söz konusu çalışmasının alan yazını içindeki yerini tanımlayabilmeyi amaçlamaktadır. Kaliteli bir alan yazını taraması araştırmacılara; nelerin yapıldığı ve nelerin yapılması gerektiğinin ayırımına varma, ele alınan konu ile ilgili değişkenleri belirleme, teori ile uygulama arasındaki ilişkileri belirleme, sunulan örnek araştırmaların ayırımına varma, kasıtsız ve gereksiz tekrarlardan kaçınma, kullanılan ana araştırma metodolojilerini ve tasarımlarını belirleme, çelişkileri ve tutarsızlıkları tespit etme ve çeşitli araştırma yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleme gibi katkılar sunmaktadır (Onwuegbuzie ve diğerleri, 2010).

Çocuklar için felsefe (Philosophy for Children- P4C)

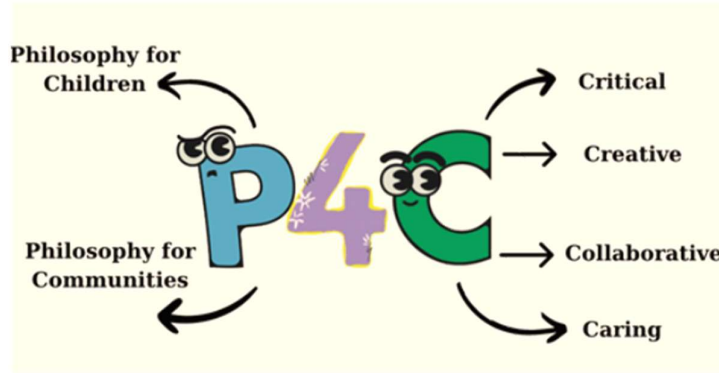
Çocuklar için felsefe, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaç edinen, onları felsefi sorularla tanıştırmayı önceleyen, etkin düşünme sürecini anlamlı kılmayı sağlayan ve bunu yaparken de çocukları birer “sosyal öğrenen” olarak yetiştirmeyi amaçlayan yapılandırılmış bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkar. Direk (2006) çocuklar için felsefe eğitiminin, filozofların düşüncelerinin öğretilmesinin hedeflendiği bir eğitim programı olmadığını, uygun bir metin, öykü, gazete haberi ya da yaşam deneyiminden yola çıkılarak var olan şeyler hakkında çocukların kendi aralarında diyalog kurma ve tartışma vesilesiyle kavramları inşa ettiği, okunanlarla kendi yaşam deneyimlerini bir araya getirerek değerlendirmenin sağlanmasına destek olduğu bir program olarak ifade eder.

“How We Think?” adlı kitabı ile düşünme eğitimine ilişkin teorik temelleri atan John Dewey, eğitim öğretim sürecinin yegâne amacının insan zihninin mevcut kapasitesini eğitim yolu ile geliştirmeye yönelik olduğunu ifade eder (Dewey, 1910). 1953’te ise Fransız felsefeci Karl Jaspers “çocuk felsefesi” tanımını literatüre kazandırır. Dewey’in düşünme anlayışının izlerini taşıyan ve Jaspers’in çocuk felsefesi tanımından yola çıkan Mathew Lipman ise 1960’lı yıllarda Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe) ve Education for Thinking (Düşünme için Eğitim) adlı kitapları yayımlayarak düşünme eğitimine ilişkin yeni bir çalışma alanı yaratır. Çocuklar için felsefe alanında çalışan birçok araştırmacı çocukların sahip olduğu düşünme süreçlerini, bu süreçlerin gelişim evrelerini, çocukların eğitim gereksinimlerini ve çocuklukta var olan felsefi potansiyellerini araştırmış ve bu alanda rehberlik edebilecek hem teorik hem de deneysel birçok çalışmaya katkı sunmuşlardır.

Çocuklar için felsefenin dünyadaki gelişimi, felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin incelenmesiyle birlikte ele alınabilir. Felsefe kişinin düşüncelerini anlama, eleştirel düşünme becerisini geliştirme ve dünyayı anlama çabasının bir parçasıdır. İşte bu gerekçe ile felsefenin erken çocukluk döneminden başlayarak temel eğitim sürecine dahil edilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Kişinin belirli bir dünya görüşüne sahip olabilmesi için ihtiyaç duyacağı yegâne unsur, düşünme ve bununla ilişkili olan analitik becerilerini geliştirmekten geçer.

Bir oluşum olarak Çocuklar için Felsefe, Matthew Lipman’ın, Ann Margaret Sharp ile -şu an bir üniversite olan- ABD’deki Montclair Eyalet Koleji’nde Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü’nü (IAPC) kurduğu 1972 yılına kadar uzanmaktadır. İlerleyen yıllarda IAPC, okul dönemindeki çocuklar için yaşlarına uygun düzeyde felsefi soruları araştıran, onlara tartışma fırsatı sunan bir dizi kitap, roman ve bunlarla birlikte öğretim kılavuzları yayımlamıştır. Söz konusu program tasarlanırken merkeze alınan ana unsur, felsefi fikirlerdir. Bu süreç devam ederken bir arayış içinde olan birçok ülkeden öğretmen ve akademisyenler, Lipman’ın vizyonunun temel unsurlarını korurken, çok çeşitli kültürel gelenekleri yansıtan ek romanlar, kısa öyküler ve öğretmenler için rehber kitaplar hazırlamışlardır (D’Olimpio ve Teschers, 2016).

Çocuklar için Felsefe, literatürde P4C kısaltmasıyla yer alır. Philosophy for Children ve Philosophy for Communities açılımlarıyla hem çocuklar hem de her yaş grubundan topluluk üyeleriyle birlikte uygulanan bir oluşum olduğu vurgulanır. Aynı zamanda sözü edilen eğitim yaklaşımının dört düşünme becerisi üzerine temellendirildiği ifade edilir. Bu beceriler topluluğun; eleştirel (critical) ve yaratıcı (creative) olma, birlikte çalışma (collabrative) ve özen gösterme (caring) özelliklerini temsil edecek biçimde “4C” olarak betimlenir (Görsel 1).



Görsel 1. Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

Çocuklar için felsefe eğitiminde düşünme becerileri

Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünmeyi kişinin neye inanacağı ya da ne yapacağına karar vermeye odaklandığı mantıksal, yansıtıcı düşünme biçimi olarak ifade ederken Barahal (2008) mantık yürütme, sorgulama ve araştırma, gözlemlenme ve tanımlama, karşılaştırma ve ilişkilendirme, karmaşıklığı bulma ve bakış açılarını keşfetmeyi de içeren ‘akıllıca düşünme’ olarak tanımlar. Lipman’a (1988) göre eleştirel düşünme “(1) yargılara dayanır, (2) kriterlere dayanır, (3) kendi kendini düzelten düşünmedir ve (4) bağlama duyarlılık gösterir”. Eleştirel düşünme; bağımsız ve özgün, gerçeği nesnel biçimde algılama ve bilgiye dayalı akıl yürütme süreci (Kurnaz, 2020), bir ölçüt kullanma şartı ile yapılan ve sonu yargı ile biten karar verme süreci ve becerisi (Demircioğlu, 2018) olarak da ifade edilmektedir. Eleştirel düşünmenin temel özelliklerini sıralarken McKnown (1997; akt. Demircioğlu, 2018) süreçte varılan çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam delillere dayandırılması gerektiğinden akıl yürütmeye dayalı olduğunu, aynı zamanda derinlemesine düşünmeyi ve odaklanmayı gerekli kıldığını ifade eder. Eleştirel düşünmeyenlerin ise var olan her şeyi görünüşe göre değerlendirdikleri, diğerlerine kıyasla daha somut düşündükleri ve görünenden fazlasını analiz etmede zorlandıkları ifade edilir (Levine, 2005).

Felsefe, insanların varoluşları, bilgileri, değerleri ve dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olan bir disiplindir. Felsefe yapmak, insanların kendi görüşlerini sorgulamalarını, başkalarının görüşlerine saygı duymalarını ve mantıklı argümanlar geliştirmelerini gerektirir. Bu nedenle, felsefe yapmak eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Çocukların bilgiye ulaşma, bunu değerlendirme ve bilgiyi kullanabilmede doğru yöntemleri seçmelerine yardımcı olduğundan çocuklar için çok değerlidir. Karşılaştıkları problemlere yaratıcı, özgün ve etkili çözümler bulmalarını; kendi fikirlerini açık, net ve ikna edici bir şekilde ifade etmelerini; başkalarının fikirlerini anlamak, analiz etmek ve eleştirmek için gerekli becerileri kazanmalarını; farklı bakış açılarına açık olmalarını ve empati kurmalarını sağlar. Tüm bu beceriler, çocukların hem akademik hem de sosyal aktörler olarak yaşamlarında başarılı olmalarına katkıda bulunur. Çocukların demokratik bir toplumda aktif ve sorumlu vatandaşlar olmalarına zemin hazırlar. Uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerisi; kavramları daha açık ve anlaşılır hale getirme, nedenler bulma, tartışma sürecini yürütme ve sorgulama, çıkarım yapma, ayrımlar yapma ve varsayımları tanımlama konusunda hem katılımcıya hem de sürece katkı sunar. Bu nedenle, çocuklar için felsefede eleştirel düşünme becerisi önemlidir.

Önemli olmasının yanı sıra Splitter ve Sharp (1995), eleştirel düşünme becerisinin tek başına yeterli olmadığını ve çocuklarda geliştirmeye teşvik edilmesi gereken eşit derecede önemli bir başka becerinin de yaratıcı düşünme olduğunu ifade ederler. “Eleştirel düşünme mantıklı, yansıtıcı ve değerlendirici iken yaratıcı düşünme, mantıklı, üretken ve değerlendirmeyendir” (Brookhart, 2021, s. 125). Yaratıcı düşünme ise olmayan bir şeyi hayal edebilmeyi, düşünülmemeyi düşünmeyi gerektirir. Varlık, süreç ya da herhangi bir kavrama ilişkin yeni bir oluşumu ortaya çıkarabilmeyi sağlar. Mevcut sorunlara yeni ve özgün çözümler üretebilmeyi destekleyen bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme ile aralarındaki en önemli fark eleştirel düşünmede var olan görüşlerden yola çıkarak bilgi, iç görü ve aklın kullanımı ile ulaşılan bir yargı varken yaratıcı düşünmede bu görüşlerin yanı sıra yenilerini önerme söz konusudur. Yeni görüşleri üretmek için önce mevcut olanları eleştirmekten kişinin kaçınması gerekir. Yaratıcı düşünen kişiler bu yadsınmaları bir kenara bırakan ve genellikle alışılmışın dışında bir bakış açısına sahip olan kişilerdir. Onlar için akıcılık, yani çok sayıda fikir üretmek esastır. Ancak bu noktada niceliğe değil niteliğe önem verirler. Esnek düşünme yapısına sahiptirler ve düşünme eyleminde farklı kategoriler arasında geçiş yapabilirler (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2019).

Akıcılık ve esnekliğin yanı sıra özgünlük ve ayrıntılandırma da yaratıcı düşünmenin diğer özelliklerindedir. Özgünlükten kasıt, önceden ortaya konmamış ya da nadiren ifade edilebilen yanıtları üretebilmektir. Ayrıntılandırma ise ulaşılan çözümün detaylandırılmasıdır (Başerer, 2021). Yaratıcı düşünme biçimine sahip birey bir konuya veya bir probleme birden çok bakış açısıyla yaklaşabilir ve dolayısıyla daha geniş bir çözüm alanı oluşturabilir. Öne sürülen bir fikri, farklı bakış açılarıyla bir araya getirip mevcut fikirleri yeniden organize edebilmektedir. Yaratıcı düşünen bireylerde spontanlık yani doğaçlama yapabilme yeteneği de önemli bir rol oynar. Böylelikle kişi içgüdü ve sezgilerine güvenebilir ve düşünme sürecini akışına bırakabilir. Lipman’a (1988) göre yaratıcı düşünme öncelikle orijinal olmalıdır. Alışılmışın dışında, sonuç odaklı, ürün ortaya koyma potansiyeline sahip olmalıdır. Kişiye hayal etme fırsatı sunmalı, bağımsız, şaşırtıcı ve etkileyici olmalıdır. İçinde bulunulan olay ya da durumlara farklı perspektiflerden bakabilmeyi desteklemeli, kişide var olan algı ve alışkanlıkları yeni fikir ve olasılıklara dönüştürebilmelidir (Sormaz Ögüt, 2019). Farklı düşünceler arasında ilişki kurarak yeni bir oluşumun elde edilmesini sağlamalıdır.

Özenli düşünme, “Bir işin elden geldiğince iyi olması için gösterilen çaba, itina, ihtimam” olarak tanımlanan özen (TDK, 2023) sözcüğünden türetilen itinalı, etraflıca, ayrıntılı, derinlemesine düşünme anlamında kullanılır. Çotuksöken (2016, s. 4) özenli düşünmeyi tanımlarken “farklı seçenekleri dikkate alma, ilişkisel bağlamları keşfetme, olup bitenler arasındaki bağlantılara dikkati çekme, farkları ve ayrımları ölçebilme ve tartabilme” ifadesini kullanır. Özenli düşünme becerisine sahip olan kimse kavramlar arasındaki ilişkisel bağlamları keşfedebilir. Çevresinde konuşulanlar ya da yaşanan durumlar arasındaki ilişkileri dikkatle inceleyebilme ve irdeleyebilme yeteneğine sahiptir. Soruşturan topluluk olma sürecinde özenli düşünme ilk önce özenli bir dil kullanımını gerekli kılar. Katılımcılar birbirini dikkatli ve etkin biçimde dinler. Konuşma sırası gözetilir ve farklı görüşlere değer verilir. Soruşturma sürecine herkesin katılımı özenle desteklenir. Özenli ve yaratıcı düşünme becerisi olan ve bu becerileri birlikte kullanma yeterliliğine sahip bireyler, hipotez önerme ve yeni düşünce üretme açısından avantajlıdır. Özenli düşünme bir konu veya sorun hakkında farklı bakış açılarına, bağlamlara ve ilişkilere dikkat ederek, mantıklı, tutarlı ve yaratıcı bir şekilde düşünebilme becerisine sahip değildir. Bireysel ve toplumsal gelişim için gerekli olan özenli düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin temelini oluşturur. Sadece doğuştan gelen bir yetenek değil aynı zamanda öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir.

İşbirlikçi öğrenme ise 1920’lerde ortaya çıkmış, Piaget ve Vygotsky’nin yapmış olduğu eğitsel yaklaşımlara dayanan bir kavramdır (Özcan, Sallabaş ve Akgül, 2022). Gruplarda etkili bir şekilde

öğrenen öğrencilerin birbirlerini soru sormaya, fikirlerini açıklamaya ve gerekçelendirmeye, akıl yürütmelerini ifade etmeye ve bilgilerini detaylandırmaya ve yansıtmaya teşvik ederek öğrenmeyi motive eden ve geliştiren bir süreç olduğu ifade edilir (Soller, 2021). Johnson ve Johnson (2002) pozitif karşılıklı bağımlılığı bu sürecin kalbi olarak tanımlar. Pozitif karşılıklı bağımlılık, kişinin başkalarıyla bağlantılı olduğu ve böylece onlar başarmadıkça kişinin de başarılı olamayacağı (ve tersi) algısıdır. Yani grup içindeki kişilerin çabaları birbirlerine fayda sağlar. Dolayısıyla çocuklar için felsefe uygulamalarında da katılımcıların tamamının etkin düşünme becerisini mümkün olan en üst düzeye çıkarmak, kaynak olarak tanımlanabilen görüşlerini paylaşmak, karşılıklı destek sağlamak ve yeni ortak kavram oluşturmadaki başarılarının desteklendiği bir süreç takip edilmelidir. İşbirlikçi düşünmeyi önceleyen bu süreç, öne sürülen problemlerin nasıl çözüme ulaşacağı yönündeki paylaşımları, öğrenilen kavramların doğasını tartışmayı, katılımcıların zihninde var olan kavram ya da değerlerin bilgisinin akranlarıyla paylaşımını, öğretmeyi ve şimdiki zaman ile geçmiş öğrenme arasındaki bağlantı kurmayı kapsar. Katılımcılar arasındaki yüz yüze etkileşim arttıkça akranlara hesap verebilirlik, birbirlerinin muhakemelerini ve sonuçlarını etkileme yeteneği, sosyal modelleme, sosyal destek, kişiler arası ödüller ve kişisel olduğu kadar profesyonel ilişkilerin de gelişimi desteklenmektedir.

Underwood ve Wald (1995) işbirlikçi düşünme becerisine sahip olan ve üst düzey eleştirel düşünme becerisi sergileyen katılımcıların, soru sorma ve yargıda bulunmanın yanı sıra diğer grup üyelerinin önseziyelerine de saygı gösterme (yani özenli düşünme) becerisine sahip olabilmesi gerektiğine dikkat çeker. İşbirlikçi düşünme becerisine sahip olan kişiler topluluk içindeki diğer katılımcıların fikirlerine açık olup bu düşünceler üzerine yeni fikirler inşa edebilirler, katılımcı fikirlerini kendi değer ve inançları çerçevesinde irdeleyip değerlendirebilir, birlikte düşünme sürecini etkin kılarak var olan fikirleri zenginleştirebilirler. Kendi düşüncesindeki hataları düzeltme, varsa gözden kaçırdığı hususların bilincine varma ve düşüncelerini güncelleme fırsatını da yakalamış olurlar.

Eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmeyi yukarıda sözü edilen davranış ya da temel kurallar çerçevesinde tanımlanmış olmak, Matthew Lipman'ın mükemmel düşünme teorisinin çocuklar için felsefe programını uygulayan kolaylaştırıcılar, alanda çalışan uzmanlar ve katılımcılar açısından daha anlaşılır kılınabilmesini sağlamaktadır. Soruşturma sürecinde etkili diyalog oluşturabilmek, bu diyalogların kalitesini arttırmak ve bunu sağlıklı biçimde devam ettirme ve sonuçlandırma yeterliliğine sahip olma konusunda da fikir vereceği düşünülmektedir.

Çocuklar için felsefe eğitiminde soruşturan topluluk oluşturma

Çocuklar için felsefe uygulayıcıları tarafından savunulan merkezi bir metodoloji, sınıfın bir “soruşturma topluluğu” haline gelmesinin önemini vurgulamaktır. Soruşturma topluluğu ya da soruşturan topluluk, öğretmenin tüm bilginin tek kaynağı olmak yerine kolaylaştırıcı olarak hareket ettiği demokratik, öğrenci liderliğindeki tartışmalara dayanır. Böyle bir sınıfta öğrenciler, fikirleri birlikte keşfetmeye teşvik edilir (Pritchard, 1991). Sharp (1991) diyalog geliştirme, yansıtıcı sorgulama ve iyi muhakeme becerilerinin böyle bir toplulukta gelişebileceğini, zaman içinde sınıf tartışmalarının mantıksal, epistemolojik, estetik, etik, sosyal ve değerli düşüncelerle daha disiplinli hale geleceği varsayımında bulunur. Öğrenciler zayıf biçimde öne sürülen akıl yürütmeye itiraz geliştirebilmeyi ve bunun yerine, güçlü bir akıl yürütme üzerine yenisini inşa etmeyi, diğerlerinin düşünmelerine katkıda bulunma sorumluluğunu kabul etmeyi, diğerlerine -düşünce geliştirme bağlamında- bağımlılıklarını kabul etmeyi, katılımcı olarak yönlendirdiği soruşturmaları takip etmeyi, diğerlerinin bakış açılarına saygı duymayı, gerektiğinde iş birliği içinde kendini düzeltmeye katkı sağlamayı ve grubun ve kendisinin başarılarıyla gurur duymayı öğrenirler. Ayrıca bu süreçte diyalog ve toplumsal sorgulama bağlamında

iyi yargılarda bulunma sanatını da uygularlar. Soruşturan topluluğun nihai amacı, gerçek olmayanları ortadan kaldırmak ve sonunda ortak bir "bugüne kadarki en iyi görüş"e varmaktır (Splitter, 2011, s. 497). Bu nedenle katılımcılar kendilerini, "haklı" olduklarını kanıtlamak için basitçe birbirlerine karşı tartışmak yerine birbirlerinin fikirleri üzerine inşa eden bir öğrenenler topluluğundan biri olarak görürler.

Soruşturan topluluk üyelerinin kimi bilişsel davranışları ve sosyal davranışları mevcuttur. Gözlemlenebilir bilişsel davranışlar; iyi gerekçeler sunmak ve sormak, iyi ayrımlar ve ilişkilendirmeler yapmak, geçerli çıkarımlar yapmak, varsaymak, genellemek, karşı örnekler sunmak, varsayımları keşfetmek, kriterleri kullanmak ve kavramları tanımak, iyi sorular sormak, mantıksal yanılgıları tanımak, araştırmak, açıklama yapmak, sonuçları dile getirmek, farklı bakış açılarına önerilerde bulunmak, mantıklı biçimde diğerlerinin katkıları üzerine yenilerini inşa etmek ve ince ayrımları dile getirmek gibi davranışlardır. Sosyal davranışlar ise karşılıklı dinlemek, görüşlerini güçlendirerek ve doğrularak birbirlerini desteklemek, başkalarının görüşlerini eleştirel sorgulamaya sunmak, aynı fikirde olmasa bile bir başkasının görüşünü desteklemek için nedenler sunmak, birbirlerinin görüşlerini dile getirmeleri için teşvik ederek fikirleri ciddiye almak gibi davranışlardır.

Soruşturan topluluk psikolojik ya da sosyo-psikolojik özellikler açısından incelendiğinde; bireyin benlik gelişiminin desteklenmesini, egonun derinlikli bir bakış ve öngörüyle anlaşılmasına çalışılmasını, ben merkeziliğin disipline edilmesini ve sonunda kişinin kendini dönüştürmesini kapsadığı da bilinmektedir (Sharp, 1991, s.32). Son olarak Özdemir'in (2021, s.21) aşağıda sunulan ifadesi ise soruşturan topluluğa ilişkin değerli bir bilgi sunmaktadır.

"Soruşturan topluluk didaktik değil diyalektik ilişkidir; öğretmen ya da öğrencinin merkezde olması değil iki tarafın karşılıklı ilişki içinde olmasıdır; katı değil esnek düşüncedir, sorular ve kavramların donmuş değil canlı yapılar olduğunun kabulüdür; daraltan ya da kısıtlayan değil genişleten ve özgürleştiren çabadır; mekanik değil yaratıcı eylemdir, kendinden vazgeçme değil kendini gerçekleştirir. Böyle bir topluluk çalışmasının gerçekleşmesi, bir zihniyet dönüşümünü gerektirir ve sağlar."

Çocuklar için felsefe eğitiminde temel unsurlar

Fisher (2008) soruşturan topluluğun nasıl geliştirilebileceğini açıklarken dersin çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan bir şiirin, romanın veya başka bir metnin bir bölümünü dinlemekten veya okumaktan ortak bir ortam oluşturmaya, bir uyarıcı paylaşmaya, soruları gündeme getirmekten tutun da soruları seçmeye ve tartışmayı kolaylaştırmaya kadar belirli şekillerde nasıl ilerlemesi gerektiğinin altını çizer. Soruşturan toplulukla başlayan felsefi soruşturma süreci -arka planında bir felsefi sorun barındırıyor olması şartı ile- yaşa uygun soruların, çocuk edebiyatı ürünlerinin, anlatıların, görsel ya da somut bir nesnenin -bir sanat eseri gibi- veya animasyon, film, video gibi görsel ve işitsel bir uyarıcının ya da gazete haberi veya sosyal medya paylaşımı gibi diğer uyarıcı unsurların sunulmasıyla başlar. Ardından katılımcıların sorularına odaklanılarak öğrencilerle demokratik bir şekilde tartışma süreci işe koşular. Katılımcılarla buluşturulan gerçek yaşam deneyimi sunan uyarıcılar, zihinde var olan ezberlenmiş değerlerin ve erdemlerin yeniden sorgulanarak değişmesini sağlar. Bu süreçte özellikle çocuklar için yazılmış nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri en çok yararlanan ve felsefi tartışma sürecini başlatan en önemli uyarıcılardır (Mohr Lone, 2017; Worley, 2019). Bu edebi eserler aracılığıyla çocuklar kendi özgün düşüncelerini ifade edebilenin yanı sıra kitap karakteri ile özdeşim kurabilmekte ve kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkıp çıkarımlarda bulunabilmektedir.

Soruşturan topluluk üyeleri, sadece öğretmen/eğitmen kolaylaştırıcılığında ilerleyen diyaloglar üzerinde düşünmek yerine birbirlerini dinleyip konuşabilmeleri, etkileşimli güven ortamı oluşturabilmeleri ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri için sandalyelerin içe dönük olduğu bir çember biçiminde düzenlenmiş oturma alanına sahiptir. Asıl odak noktası, öğrenci fikirleridir. Öğretmenin rolü, zihinde tamamlanmış mutlak bir son olmadan devam eden diyalogu takip ederek tartışmanın kolaylaştırıcısı olmaktır (Kennedy, 2015). Felsefi soruşturmanın gerçekleştirildiği soruşturan bir sınıfta, epistemik ilerlemenin kaydedilmesini sağlamak için kolaylaştırıcı rolündeki öğretmenin de felsefe ve çocuklar için felsefe metodolojisi konusunda belirli bir eğitim düzeyine sahip olması gerekir. Çünkü bu alanlarda eğitilmiş bir kolaylaştırıcı, farklı fikirler tartışılırken soruşturan topluluk üyelerinin kendi fikirleri ile diğerlerinin kavramlarını temel alıp yenilerini inşa etmelerine ya da bu görüşlere karşı çıkarken eleştirel düşünme becerilerini teşvik edebilmelerine destek olabilmelidir (Sharp, 2007).

Çocuklar için felsefe uygulamalarına rehberlik edecek kolaylaştırıcınının felsefi arka planı olan doğru uyarını seçebilmesi gerekir. Gerekli ve yeterli eğitimi almış, soruşturan toplulukla süreci birçok kez deneyimlemiş ve topluluğu motive edebilen yeterliliğe sahip olmalıdır. Katılımcılara saygı duymalı, her düşüncüyü ciddiye almalı, topluluk içinde saygı, anlayış, iş birliği, nezaket ve güven hissettiren bir ortam yaratabilmelidir. Soruşturma sürecini görüşleri belirli bir yöne ve belirli bir sona götürmeye çalışmadan sürdürebilmeli, geri planda ama güçlü durmalıdır. Katılımcıların işbirlikçi bir yaklaşımla özenli bir dil kullanmalarına rehberlik etmeli kendisi de bu konuda iyi bir rol model olmalıdır. Her zaman kolaylaştırıcınının aktif bir dinleyici olması gerekmektedir. Katılımcıların paylaştığı hiçbir görüşü kaçırmamaya özen göstermeli, doğru sorular ile soruşturmayı tıkandığı noktalarda açmalı, varsayımların test edilmesine, argümanlara açıklık getirilmesine ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkarılabilmesine destek olmalıdır. Düşünce çeşitliliğini teşvik etmeli, dikkati dağılanlar, süreci takip etmekte zorlananlar ve soruşturma çukuruna düşenler olduğunu fark ettiğinde gerekli öğretim stratejilerini kullanarak sürecin devamını sağlayabilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Kolaylaştırıcı kendi karakteriyle orada olmadığının bilincinde olmalı, gerektiğinde yaratıcı dramının tekniklerinden yararlanabilmeli ya da çatışma yaratarak katılımcıları etkin düşünceleri için harekete geçirebilmelidir. Bir garson edasıyla soruşturmada olmalı, ama olaya müdahale etmemeli, kendi fikrini katılımcılarla paylaşmamalıdır. Topluluk üyelerinin sorulan soruyu sindirmeleri, akıllarında imgeler oluşturabilmeleri için onlara gerekli düşünme zaman alanını yaratabilmelidir.

Çocuklar için felsefe soruşturma sürecinin değerlendirilmesinde kavram haritasından destek alınarak küçük bir değerlendirme yapılabilir. Bu değerlendirme sürecinde; başlangıç sorusu ve üzerinde derin düşüncelerin gerçekleştiği diğer önemli sorular, soruşturma esnasında ortaya çıkan kavramlar, hangi açılımların soruşturmayı ileriye taşıdığı, soruşturan topluluğun güçlü olduğu ya da geliştirilmesi gereken yönler değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirme süreci; uyarının değerlendirilmesi, soruşturmanın değerlendirilmesi, tekniğin etkililiğini tespit etmek, sonraki planlama sürecini belirlemek ve katılımcıların gelişimlerini takip etmek amacıyla da gerçekleştirilmelidir. Bu süreç dış değerlendirme ve öz değerlendirme biçiminde yapılabilir. Dış değerlendirme, kolaylaştırıcı ya da soruşturan topluluğun bir parçası olmayan dış gözlemci tarafından, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleştirilir. Özetleyici değerlendirmede yıl boyunca gerçekleştirilen uygulamalarının sonuçları ve kazanımları ölçülebilir. Biçimlendirici değerlendirmede ise uygulamalara yıl içinde devam ederken belirli aralıklarla yapılan değerlendirme biçimidir. Bu konuyla ilgili temel eğitim (okul öncesi ve ilkokul) ve ortaokul ile lise düzeylerinde olmak üzere kolaylaştırıcılar için hazırlanmış gözlem formları ve ölçme değerlendirme araçları bulunmaktadır (Philosophy for Children Practitioner Handbook, 2008). Öz değerlendirme ise katılımcılar tarafından yapılır ve uygulamanın bir parçasıdır. Soruşturan topluluk üyeleri kendi soruşturma becerilerini ve uygulama sonuçlarını değerlendirerek

kendilerini düzeltme fırsatı bulurlar. Biçimlendirici öz değerlendirme yıl içinde belirli aralıklarla, katılımcıların ve kolaylaştırıcının kendi gelişimini değerlendirmesi için yapılır. Gözetleyici öz değerlendirme ise yıl sonunda katılımcıların ve kolaylaştırıcının ulaşılan sonuçları görmek amacıyla yaptığı bir değerlendirme biçimidir.

Çocuklar için felsefe eğitiminde sokratik diyalog

Çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılan diyalogun içselleştirilmesi, soruşturan topluluk üyelerinin yüksek düzeyde zihinsel fonksiyon gelişimini de destekler. Felsefi sorgulamanın özelliklerinden biri de diyalogdur. Felsefi diyalog, rasyonellik alanında ustalaşmakta en güçlü araçtır. Felsefi sorgulamada diyalog, kişisel görüşlerin dönüşümünü mümkün kılar ve bir sonraki sorgulamanın kaynağı haline getirir (Seon Hee, 2014). Sokrates (MÖ 469-399), öğrencilerine, üzerinde ısrarla durduğu soruları sormaya devam ederek yeni bir düşünce yönteminin doğuşunu gerçekleştirmiş ve insanın, düşündüklerini irdeleyebilmesi için ona bir fırsat sunmuştur. *Sokratik diyalog* olarak bilinen ve kendi ismi ile anılan bu yöntem, kişinin bilgisinden emin olduğu ve doğru olduğunu varsaydığı bilgilerin istikrarlı ve doğru soruların sorularak çürütülmesi, üstünkörü olduğunu ve savunulamayacak bir hâl aldığını göstermeyi amaçlar. Kısacası sahip olunan temelsiz bilgiyi yıkıp gerçek hakikat bilgisini öğretmeye dayanır (Aytaç, 2012). Sokrates yöntemini oluşturan dört evre vardır. Başerer (2021, s.5) kuşku, çürütme, doğurtma ve tümele varış olarak ifade edilen bu dört evreyi şöyle aktarır.

- İlk evre olan kuşku evresinde Sokrates, karşısındaki konuşmacılara hiçbir şey bilmediğini iddia eder ve kendisine yardımcı olmalarını, bu bilgisizlik halinden kurtarmalarını ister. Konuşmacıları bu bilgisizliğine öylesine inandırır ki evrende olup biten her şeyi biliyorlarmışçasına bir özgüvene kapılırlar. Burada ironi devreye girer. Yani önce kendisinin bilgisizliğine inananlar üzerinde güven duygusu yaratıp sonra alay edencesine tartışılan konu hakkında gerçekte ne denli bilgi sahibi olduğunu gösterir. Bu durumda konuşmacılar aslında hiçbir şey bilmediklerini idrak ederler.
- Sırada çürütme evresi (elenkhos) vardır. Yanlış bilgilerin temizlenmesi olarak bilinen bu evrede Sokrates, aklın tüm yanlış bilgilerden arındırıldığını ve hakikati öğrenmek için zihnin hazır olduğunu söyler.
- Maieutike adı verilen üçüncü evre -annesinin ebeliğine atıfta bulunur- doğurtma evresidir, yani bilginin aranıp bulunması, yani ruhta saklı olan uyku halindeki düşünceleri doğurtmadır. Çünkü bunlar, herkes için geçerli ortak doğrulardır (Gökberk, 2019, s. 55).
- Tümele varış ise son evredir, aranan şeyin bulunması. Konuşmacılar nihayetinde bildikleri şeyin aslında ne denli temelsiz olduğunu anlarlar.

Çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılan metotlar

Birbiri ile benzer ve farklı özellikler taşıyor olsa da çocuklarla gerçekleştirilen felsefi soruşturma yaklaşımlarında alan yazında yer alan farklı metotlar dikkat çekmektedir. Ana hatlarıyla ve uygulama süreçleriyle bu metotlardan en sık tercih edilenlerine sırasıyla yer verilmiştir.

Mathew Lipman'ın çocuklar için felsefe (P4C) programı: Program, adı ile anılan yaklaşımın kurucusu olan Mathew Lipman'ın 1970'li yılların başında Montclair State Üniversitesi'ndeki meslektaşları ile geliştirmiş oldukları müfredatı temel alır. Programın temeli John Dewey'in pragmatik

felsefesine dayanır. Dewey'in felsefesinde demokratik topluluğun merkezi konumu Lipman'ın P4C'deki programların metodolojisine ve bunların farklı ülkelerdeki türevlerine taşınır. 6-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik felsefi soruşturma etkinliklerini kapsayan P4C programının ortak amacı, düşünen topluluklar inşa etmektir. Çocukların "Neden?" sorusunu sormaya başladıkları an felsefi olarak gelişmeye başladıkları görüşünü belirten Lipman ve arkadaşları (1980), programın hazırlanması sürecinde birçok felsefi düşünceden yararlanmıştı. Dolayısıyla zengin bir felsefi içeriğe sahip olduğu bilinmekle beraber, Sokratik tarzı benimsediği görülür. Program ilk hazırlandığında çocuklarda önce eleştirel düşünmenin yanı sıra yaratıcı düşünmenin geliştirmesi amaçlanmış, ardından özenli ve işbirlikçi düşünmeyi içeren bir modelle zenginleştirilmiştir. Bu düşünme becerileri de "4C" olarak ifade edilmiştir (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2019). McCall (2017, s. 102, 103) P4C uygulama süreci aşamalarını ana hatları ile şöyle özetler:

- P4C programları birçok farklı alıştırma içeren öğretmenler için hazırlanmış rehberli el kitapları eşliğinde, çocuklar için yazılmış kısa romanlardan ve tartışma sürecini takip eden bir dizi etkinliklerden oluşmaktadır.
- Öğretmenler bu programı uygulamaya başladıklarında ellerindeki belirlenmiş rehber olarak kullanılan uygulama prosedürünü takip ederler.
- Çocuklar daire ya da U oturma düzeninde otururlar. Böylece gruptaki herkes birbirini kolayca duyabilir ve görebilir. Bu dağılım tüm katılımcıların fiziksel olarak eşit olduklarının somut algılanmasını sağlar.
- Oturum, Lipman'ın romanlarının sesli bir şekilde okunmasıyla başlar.
- Okuma süreci tamamlandığında öğretmen çocuklardan tartışmak istedikleri soruları yazmalarını ister. Sorular panoya ya da yazı tahtasına herkesin görebileceği şekilde yazılır, soruların yanına soran kişinin ismi de eklenir.
- Öğretmen tahtada yazan soruları konulara göre gruplandırır, tartışmaya tahtadaki ilk soruyla ve onu soran öğrenciden soruyla ilgili konuşmasını isteyerek ya da soru gruplarından birini seçerek başlanır.
- Öğrencilerden el kaldırarak ya da kendilerine verilen konuşma kartlarını kullanarak konuşma sırası istemeleri söylenir. Sırasıyla her çocuğa soruyla ilgili ne düşündüğü sorulur ve çocuklar da soruyla ya da konuyla ilgili konuşur.
- Uygun görülen bir zamanda öğretmen tartışmaya odaklanılmasına yardımcı olmak için rehber el kitabından konu ile ilgili alışırmalar sunar.
- Uygun olduğunu düşündüğü zaman öğretmen tahtadaki ikinci soruya geçer ve süreç bu şekilde devam eder.

Felsefi sorgulama topluluğu (FST, Community of Philosophical Inquiry) metodu: Catherine McCall'un 1980'lerde Lipman ile başlayan çalışmaları ve edinmiş olduğu deneyimler, kendisini Lipman metodundan biraz farklı olan çocuklarla felsefe çalışmalarına yönlendirmiştir ve FST metodunu oluşturmuştur. Bu metodun diğerlerinden ayrılan bazı yönleri vardır. Her şeyden önce FST metodu 5 yaşından 70 yaşına değin tüm yaş grubundaki katılımcılarla kullanılan bir yöntemdir. McCall

(2017, s. 105, 106) bu ayrılan yönleri derinlemesine tartışırken FST'nin uygulama sürecini de ana hatlarıyla ifade eder:

- Liman'ın P4C programı Dewey'in pragmatik felsefesini temel alırken McCall'un FST metodu gerçekçi bir felsefeye dayanır.
- Lipman'ın P4C programında demokrasi kavramı temel alınarak her katılımcının tartışmaya katkıda bulunmak için eşit zamana sahip olduğu vurgulanır. Merkezde katılımcı özne olarak öğrenci vardır. Katılımcılara verilen konuşma kartları, eşit süre ve eşit sıranın soruşturmalarda göz önünde bulundurulduğunu ve demokratik tutumun öncelendiğini gösterir. Ancak FST metodunda diyalogun odak noktası çocuk değildir. Aksine felsefi diyalog merkezde yer alır. Amaç katılımcıların mümkün olduğunca "felsefi olarak sürece eşit düzeyde katkı sağlama"larıdır. Burada sözü edilen eşit süre ve eşit sıra gözetmek değildir.
- P4C programında tartışma, katılımcı görüşleri ile ilgili iken FST metodunda bu süreç katılımcıların kendilerine ait olup olmadığına bakılmaksızın bir fikirle katılımında bulunmaları talep edilerek gerçekleştirilir.
- P4C'de tartışılan sorular için herhangi bir değerlendirici ölçüt gerekmez. Öğretmen belirlenen soruları sırasıyla, tek tek göz gezdirerek ya da belirlenen temadan bir soru seçerek topluluğa yöneltebilir. Ancak McCall'un FST'sinde hangi sorunun felsefi açıdan en çok yararlı olduğu yargısına varmak ve bu yargıyı soruyu seçmek için ana ölçüt olarak kullanmak FST başkanının görevidir.
- P4C yaklaşımında öğretmen katılımcılara ve topluluk oluşturma sürecine karşı sorumludur. Ancak FST metodunda oturum başkanı sadece diyaloga karşı sorumludur. Başkanın gruba karşı görevi ise süreçte, sahip olmadıkları dışsal bir uzmanlık sağlamaktır.
- P4C programı uygulanırken tartışma sürecinin herhangi bir aşamasında katılımcılar soru sorabilir. Ancak FST metodunda katılımcılar diyalogun parçası olarak soru soramazlar, çünkü FST'nin amacına sorularla ulaşılmaz.
- P4C programında yürütülen tartışmaların ucu açıktır. FST metodunda ise diyalog sıkı bir akıl yürütme yapısına sahiptir.
- P4C programının uygulandığı bir soruşturma topluluğunda eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi oluşturmak amacıyla felsefi disiplinin unsurları kullanılır. Bu nedenle tartışmaların direkt felsefi olma zorunluluğu yoktur. Çünkü Lipman'a göre P4C çocukları filozofa dönüştürmeyi amaçlamaz. Ancak FST metodu tam olarak katılımcılarda felsefi akıl yürütmeyi geliştirmek için tasarlanmıştır.
- P4C programında uygulama süreci; Lipman'ın romanları, öğretmenler için hazırlanan el kitaplarındaki tartışma planları ve alıştırmalar aracılığıyla gerçekleştirirken McCall'un FST metodunda hazır materyaller bulunmaz. Bir soru, bir imge, bir video ya da bir şiirin dinlenmesi, bir romanın okunması ile süreç ilerleyebilir. Diyalogun felsefi bir yapıya sahip olması FST başkanının sahip olduğu felsefe ve mantık bilgisini kullanma sorumluluğundadır.

- Lipman'ın P4C programında öğretmenlerin uygulama öncesinde felsefe ve mantık bilgisine sahip olmasına gerek yoktur. Ancak FST başkanının bu metodun kendisini öğrenmeden önce felsefe ve mantık bilgisine sahip olması bir gerekliliktir.

FST metodu 5 yaşındaki çocuklarla felsefe yapılabileceğini hem teorik hem de uygulamalı olarak göstermektedir. McCall, 1989-1990 yıllarında “Socrates for Six Year Olds” adlı BBC belgeselini hazırlar. Belgesel çekimleri sırasında 5 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen FST oturumlarında çocukların yaklaşık 90 dakika boyunca bir felsefi diyaloga odaklanma istekleri ve becerilerinden bahseder. Bu yaş grubundaki çocukların soyut kavramları analiz edebilme, bütün-parça ilişkilerinin ayırımına varabilme ve akıl yürütme performansları, empati yapabilme becerileri, aktif ve ilgiyle dinleme, sunulan karmaşık argümanları hatırlama becerileri ve fikirlerini dönüştürme konusunda gösterdikleri irade, dayanışmacı yaklaşımları FST seanslarında ne denli başarılı olduklarının bir göstergesidir (McCall, 2017, s. 77). Ayrıca uygulamaya katılan çocuklar soyut işlemler yapabilmenin yanı sıra soyut felsefi kavramlar hakkında da akıl yürütebilmektedir. Süreçte olağan akışı içinde gelişen kimi etik teorilerini dönüşümlü olarak kullanabilmede yeterli düzeyde oldukları anlaşılabilir. Karmaşık akıl yürütme yetenekleri, örtük ifade edilen söylemlerdeki incelikleri kavrayabilme becerileri ve gerek topluluk üyelerinin süreçte söyledikleri ifadeleri gerekse edindikleri kısa süreli yaşam deneyimlerini hatırlamadaki hafızalarını birçok yetişkinden daha iyi kullanabildiklerini söylemek mümkündür.

Nelson'un sokratik metodu: Alman bir filozof olan Leonard Nelson, felsefi tartışmalarında Sokrates'in sokratik yöntemini kullanarak, öğrencilerine felsefi düşünme becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu yöntem, bir sorunun cevabını değil, sorunun anlaşılmasını ve düşüncelerin doğru bir şekilde ifade edilmesini ve sonuca ulaşmadaki süreci anlamlı kılmayı hedefler. Nelson'a göre, felsefe öğrenmek için öncelikle doğru soruyu sormak gerekir ki felsefi düşünce süreci anlamlı kılınsın. Nelson'ın sokratik metodu, süreci deneyimlemek isteyen gönüllü yetişkinlerle uygulanır ve tartışma liderinin felsefi bilgiye sahip olması gerekir. Grup tartışması ve grup diyalogunun ön planda olduğu bu uygulamanın süreci ve özellikleri şu şekildedir (McCall, 2017, s. 77):

- Nelson'un sokratik metodu bir soru ile başlamak zorundadır.
- Diğer yöntemlerde kolaylaştırıcı ve oturum başkanı rolündeki kişi Nelson'ın sokratik metodunda “tartışma lideri”dir ve sorumluluğu felsefi diyalogu yön vermektir.
- Amaç katılımcıların felsefi kavrayışı derinleştirmelerini sağlamaktır. Nelson'ın sokratik metodunda sadece yaşanmış gerçek deneyimler soruşturulabilir. Bu nedenle kurgusal örnekler ve soyut kavramlar kullanılmaz. Çünkü Nelson, felsefi hakikatin, gerçek deneyimin sınırlarında olduğunu söyler.
- Bu metotta tartışma lideri, geriye giden soyutlama metoduyla rehberlik edilen bir grup insanın tartışma sürecini yönlendirir.
- İlk olarak grubun üzerinde tartışmak istediği konu belirlenir. Diyalogun -en ideal-haftada yirmi ile otuz saat arasında gerçekleştirilmesi gerektiğinden gruptaki herkesin gerçekten ilgilendiği bir konu seçilmelidir.
- Ele alınacak konu, katılımcı tartışmaları ile ya da zaman kısıtlı ise konu listesi diyalog öncesinde katılımcılarla paylaşılacak suretiyle -en çok tartışılması istenen konu hangisi ise- belirlenir.

- Sonraki aşamada konu ile ilişkili en kapsayıcı soru bulunur. Tartışma liderinin rehberliği ile grup üyeleri, ele alınan sorunun cevabını düşünürler ve farklı ölçütlere göre kendi yaşantı deneyimlerinden yola çıkarak sorunun yanıtını belirleyen kendi örneklerini ileri sürerler.
- Tartışma lideri bu örneklerden en uygun olan birini seçer. Bu seçim yapılırken; örneğin soru ile net şekilde ilişkili olması, örneğin tüm katılımcılar tarafından kolay anlaşılması, “evet” ya da “hayır” cevabının verilebileceği bir örnek olması, “tanık” olarak seçilecek örneği veren kişinin sunmuş olduğu yaşantı deneyimi ile uzun soluklu sorgulanmaya dayanabilecek nitelikte olması özellikleri göz önünde bulundurulur.
- Tanık ile gerçekleşen diyalog sürecinin iyi yönetilebilmesi için tartışma liderinin sokratik metotla ilgili gerçek bir deneyime sahip olması gereklidir.
- Tartışma lideri kimin örneğini seçiyorsa o kişi tanıklık eden kişi olarak sürece dahil edilir ve kendi şahsi deneyimleriyle ilişkili örneği detaylandırarak betimlemesi, soruyla olan ilişkisini açıklaması beklenir.
- Tanıklık eden kişi, katılımcıların ve tartışma liderinin sorularıyla saatlerce sokratik metotla sorgulanır. Eğer kişinin verdiği örnek çok özel bir deneyim ise ya da seçilen tanık psikolojik açıdan hassas biriyse tartışma lideri bu örneği seçmeyebilir.
- Tanık olarak seçilecek kişinin daha önce Nelson’ın sokratik metoduyla ilgili bir deneyime sahibi olması ve sorgulama esnasında karşılaşacağı sürecin doğal akışını biliyor olması önemlidir. Aksi halde tanıklık eden kişi sokratik metotla karşı karşıya kaldığında kendini acımasız bir sorgulamada hissedebilir ve katılımın devamı için bilinçli bir rıza göstermeyebilir.
- Nelson’ın sokratik metodu “hakikatin ne olduğu”nu bulmakla ilgilidir ve bu nedenle diyalog, soruyu direkt incelemekten ziyade örneği inceleyerek ilerler. Tartışma lideri soruşturmada ele alınan kavramları inceler, gruba rehberlik eder, herkesin sürece katılıp katılmadığını kontrol eder ve grubun fikir birliğine vardığı her aşamayı not eder.
- Tartışma lideri fikir birliğinin “hakiki birlik” olduğundan emin olmalıdır. Hemfikir olmayan kimse kalmayana dek felsefi analiz devam eder. Dolayısıyla katılımcı yanıtları ortaya çıkan görüş ya da kavrama katılmadıkları yönünde ise izlenen yol “doğru” değildir.
- Nelson metodunun bir başka özelliği de katılımcıların diyalog sürecinin herhangi bir aşamasında meta-tartışma isteyebilmesidir. Eğer bir katılımcı tartışmanın rahatsızlık verdiğini hissederse, bu durumun tartışılması için meta-tartışma istenebilir. Bu aşamada tartışma liderinin rolü sorgu altında olabileceğinden, meta-tartışmaya liderlik edecek bir başka kişi seçilir.

Gareth B. Matthews metodu: Lipman, Piaget’nin etkisiyle, çocuklarda felsefi akıl yürütme yetisinin 10 yaş civarında başladığını düşünürken Gareth Matthews, yürüttüğü araştırma projesiyle, küçük çocukların felsefe yapma yeteneğine sahip olduklarını doğrular. Dört yaşındaki Kristin’in “Dünyanın tamamı renklerden yapılmıştır.” hipotezini öne süren örneğini verir. Kristin’in babası ona suluboya kullanmayı öğretirken, onun da renklerin kendileri hakkında düşünmeye başladığını söyler.

Kristin “Baba, dünya tamamen renklerden yapılmış.” der. Dört yaşındaki kızı kadar her şeyi anlamlandırmak isteyen Kristin’in babası onun hipotezini beğenir ve olumlu bir tepki verir. Ama biraz daha zorlanabileceğini fark ederek ona sorar “Peki, ya cam?”. Kristin bir an düşünür ve sonra net bir şekilde açıklar, “Renkler ve cam.” Herhangi bir filozof gibi Kristin de ne yapacağını bilincindedir, büyük bir hipoteze karşıt bir örnek sunar. Kristin’in renk hipotezi babası için yeni ve heyecan verici olmakla kalmaz ona benzersiz bir hediye sunar. Aynı zamanda da en eski Miletli filozofların düşüncesini de hatırlatır. Kristin gibi onlar da her şeyin neyden yapıldığını bilmek isterler. Felsefe tarihi boyunca filozoflar tarafından sorulmuş soruların en önemlilerinden birisi olarak kabul edilen “Evrenin ilk ilkesi, maddesi, arkhe’si nedir?” sorusu ile ilişkilidir. Thales arkhenin “su” olduğunu söylemiştir. Anaksimandros’un arkhesi apeirondur yani “sonsuz ve belirsiz bir madde”dir. Anaksimenes’e göre ise ilk madde, arkhe “hava”dır. Kristin’in beş yaşında verdiği şu örnek de çok manidardır. Kristin babasına mektuplar için minnettarlığını dile getirirken, “... Çünkü harfler olmasaydı sesler olmazdı. Sesler olmasaydı kelimeler olmazdı. Kelimeler olmasaydı düşünemezdik ve düşünemeseydik dünya olmazdı.” (Matthews, 1994, s. 14).

Felsefeyi, yetişkinin gerçeğe ulaşmaya yönelik çocuksu çabası olarak gören Matthews (1994), çocukların, tıpkı sanattaki gibi kendiliklerinden felsefe yapma yeteneğine sahip olduğu fikrini savunur. Çocuklar için felsefenin sadece “çocuklar için” olduğu iddiasını sorgular ve çocukların yaptıklarını “yetişkinler için felsefe” olarak da kabul eder. Matthews (1994) felsefenin, çocuklarla ilgili gerçekten şaşırtıcı sorularla başa çıkmaya yönelik bir yetişkin girişimi olduğunu söyler. Yetişkinleri çocuksu düşünceleri kullanarak düşündürmeye çalışmaktadır. Amacı, yetişkinlere bir tutum kazandırmak ve bu tutumdan hareketle çocukların felsefi yaklaşımlarını ya da düşüncelerini desteklemelerini sağlamaktır. Böylelikle hem çocuklara hem de yetişkinlere felsefe yapma becerisinin kazandırılabilceğini belirtmiştir (Matthews, 1994).

Thomas E. Jackson metodu: Jackson, 1984 yılından itibaren Hawai’de okul öncesi dönemden lise düzeyine kadar her kademede çocuklarla farklı çalışmalar yürütmüştür. Bilinen diğer metotlardan yararlanmış olmakla beraber kendi yöntemini benimsemiştir ve P4C Hawaii eğitim yaklaşımını oluşturmuştur. Jackson kendi metodunda, soruşturma sürecine başlamadan önce metnin okunması ya da tartışma sorularının oluşturulması için öğrenci iş birliğini öncelmiştir. Bu iş birliği katılımcıların süreçte yer almalarını desteklediği için değerlidir. Tartışmaya herhangi bir konu, edebi eser, katkı sunacağı düşünülen bir yazı, hikâye ya da bambaşka bir şeyle başlamak da olağandır (Jackson, 2013).

Jackson (2001) “The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry” adlı bir kitapçıkta, “Gently Socratic Inquiry” adını verdiği sokratik sorgulama sürecinden bahseder. Sokrates, zekice sorgulayan ve karşısındaki kişiyi çelişkili düşünme sürecine dahil eden yönteminde, gizli varsayımları açığa çıkarmaya odaklanır ve neredeyse algoritmik, adım adım ilerleyen bir uygulama prosedürünü takip eder. “Gently Socratic” terimi ise adını, söz konusu sürecin doğasından, dinginliğinden, nezaketinden ve dinlemeyi önceleyen sokratik yöntemden ve örnek düşünür ve araştırmacı Sokrates’in tasvirinden alır. P4C Hawaii eğitim yaklaşımı tarzı olan “Gently Socratic Inquiry”nin özelliklerine ve uygulama sürecine ilişkin şunlar söylenebilir (Jackson, 2001; Jackson, 2017):

- Bu sorgulama anlayışında Sokrates ile ilk bağlantı diyalogdur. Ancak diyalogun göze çarpan özelliği sorgulamak değil, dinlemektir.
- Diyalogun ilk amacı karşı çıkmak, tartışmak, karşıt görüşte bulunmak, sürece liderlik etmek veya ifşa etmek değil, içtenlikle ve yalın biçimde sadece dinlemektir.

- Soruşturma süreci ilerledikçe öğretmen, öğrencilerin rehberi ya da bilgisi değil onlarla soruşturmaya katılan eş sorgulayıcı rolündedir.
- Soruşturma sürecinde dinlemenin kalitesi, bir başka kişinin söylediklerine gerçek anlamda açık olmak için kişinin kendi düşüncelerini bir kenara bırakabilmesini gerekli kılar. Çünkü söz konusu diyalog sürecinde "öteki" olarak tanımlanan kişi, çoğu zaman bir çocuktur. Ve eğer kişi bir çocuktan gerçek bir yanıt alma ayrıcalığına sahip olmayı umuyorsa, kişinin zihninde nezaket her zaman en önde gelen unsur olmalıdır.
- Geleneksel anlayışta "bilen" kişinin öğretmen olduğu ve öğrencinin bu bilginin alıcısı konumundaki "öğrenen" olduğu fikri, yöntemin başarısı için gerekli olan dinleme türünü engelleyen bir duruş olarak ifade edilir.
- Yöntemde diyaloga odaklanma, dinlemeye, düşünceli olmaya, sessizliğe, özene ve başkalarının düşüncelerine saygı duymaya önem verilir. Öğrencilerin söylemek istediklerini ifade etmeleri ve netleştirmeleri, söylenenleri anlamaları, başkalarının söylediklerini yanıtlamaları için yeterli zaman tanınır. Aceleci bir tavır söz konusu değildir.
- Mümkünse öğrenci ve öğretmenler sorgulama sırasında bir daire içinde otururlar ve bu düzenin sağlanması öğrenci sorumluluğunda, kendiliğinden gelişir. Öğretmenin yönlendirmesi söz konusu değildir.
- Bu sorgulama metodunun özü, aslında katılımcıların kendilerini güven içinde hissettiği, belirli ve özel bir yer yaratmakla ilgilidir. Geleneksel Hawai kültüründe Pu'uhonua adı verilen bilindik, güvenilir, kutsal bir sığınak olarak herkes tarafından saygı duyulan bu mekândan ve buradaki uygulamadan ilham alınmıştır.

Jackson (2001), bir şeyi anlamasa bile anlıyormuş gibi davranmayı bilen ya da bir sorusu olduğu halde sormaktan korktuğu için ortamda sessiz kalmayı tercih eden herkesin, güvenli olmayan bir yerin etkisini hissetmekte olduğunu söyler. Güvenliği, soruşturmanın üzerinde büyüdüğü ana kaya olarak ifade eder. Bu nedenle soruşturmanın gerçekleşeceği alanın/sınıfın güvenli bir ortam olması gerektiğine inanır. Ancak bu şekilde utangaç, suskun veya ilgisiz görünen öğrenciler -güven duygusunu benimsediklerinde- sınıfta ilk kez konuşmak için cesaret duyacaklar, başlangıçta ne kadar belirsiz olursa olsun karmaşık ve zor konularda kendi düşüncelerini sunabilme cesaretini hissedeceklerdir.

Çocuklarla gerçekleştirilen felsefe uygulamalarının temel eğitimin okul öncesi döneminden başlayarak eğitim müfredatının her kademesinde yer alması ve istikrarlı biçimde ders sürecine dahil edilmesi gerektiğini öngören Jackson, çocuklarla felsefe yaparken bağımsız düşünce ve davranış geliştirmeye önem veren metodunda iki temel ilkeyi benimser. Bunlardan ilki hangi yaşta olursa olsun ve kim ne söylerse söylesin her zaman küçümsemeden önemsenmesi ve dinlenmesi gerektiğidir. Çünkü ona göre her düşünce serbest biçimde ifade edilebilme hakkına sahiptir. Bir diğer ilke ise konuşan herkesin dinlenmesinin ona verilmiş bir hak olduğu gerçeğidir. Aynı zamanda bu hakkı engelleyen dışsal baskıları ortadan kaldırmanın da kişilere verilmiş bir ödev olduğunu belirtir (Daurer, 1999, s. 31).

Sonuç ve öneriler

Çocuklar için felsefe, felsefi ve sosyo-ekonomik duyarlılığı birleştiren, kendi kendine öğrenmeyi ve dolayısıyla eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünmeyi kolaylaştıran (Kizel ve Lee, 2016) işbirlikçi bir

platformdur. Çocuklarla felsefe çalışmalarının düşüncelerimizde yarattığı en önemli değişim çocukların da ciddi, cevabını hemen veremeyeceğimiz, felsefi boyutta sorular oluşturma konusundaki becerilerini kabul etmektir. Çünkü aslında hepimiz biliriz ki çocuklar doğuştan birer filozoftur. Onlar henüz yaşama ilişkin kök salmış bir anlam evrenine ve dogma bilgilere, ezberlenmiş alışkanlıklara sahip değildir. Böyle olmadıkları için şaşkınlıklarını gizleyemeyen bir ifade ile çevrelerinde olup bitenleri izlerler. Sordukları sorular, beraberinde yeni bir soruyu doğuracak cinstendir. Zamanında ezberlediğiniz yanıtlarla onları ne zihnen ne de ruhen tatmin etmeniz mümkün değildir. Bu nedenle çocuklar ve felsefe arasında güçlü bir bağ olduğu ileri sürülür.

Droit (2017, s. 17) filozofların, sorularından vazgeçmemiş çocuklar olduğunu söyleyerek çocuk ve filozof arasında yakın bir ilişki olduğunu, filozofların da tıpkı çocuklar gibi ne tamamıyla bilgisiz ne de tam anlamıyla bilge olduklarını, yaşama ilişkin ilk paylaşımlarının “bilgisizlik” olduğunu ifade eder. Bu nedenle de evrende tam bir şaşkınlık haliyle sayısız soru tespit ettiklerini dile getirir, tıpkı çocuklar gibi. İşte çocuk ve felsefe arasındaki bu ilişkinin açığa çıkarılması, destekleniyor olması, görünür kılınması çocuklarla felsefe eğitimi alanında gerçekleşecek çalışmalarla mümkün olacaktır. Felsefe doruktadır, ulaşılması güçtür algısı, belki de çocuklarla bambaşka bir forma bürünecektir. Felsefi düşünme başladığında sorgulama topluluğuna dönüşen sınıflarda eğitimcilere de farklı sorumluluklar yüklenir. Üstlenilen rolün yeniden gözden geçirilmesi, yeni yöntemlerin keşfedilmesi gerekir.

Her ne kadar farklı araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından farklı isimler ile farklı yöntemler ifade ediliyor olsa da hepsinin özündeki amaç aynıdır. Yaşanılan evrende düşünen, sorgulayan, eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerine sahip, etik düşünme ilkelerini benimseyen, ezberci eğitim sistemini bertaraf eden, problem çözme, bağımsız düşünme ve akıl yürütme becerisi gelişmiş, etkin dil kullanımı ile kendini en doğru biçimde ifade edebilen, benlik algısı yüksek, sosyal beceri düzeyi gelişmiş, kendi değerler sistemini oluşturmuş, başkalarının görüşüne saygı duyan ve sosyal aktörler olarak içinde yaşadıkları toplumla iletişim kurma yeteneği yüksek duyarlı bireyler yetiştirmektir. Konu ile ilgili olarak öğretmenler ve çocuğun eğitimi ile ilgilenenler için bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Kolaylaştırıcı olarak bu süreci üstlenen kişilerin kendini daima öğrenen bireyler olarak görmesi ve mümkün oldukça öğrencilerle rollerini değiştirme nezaketinde bulunmaya çalışmaları uygun olacaktır. Öğrencilerin eğitimci rolünü üstlendiklerinde sergiledikleri tutum ve davranışlar, kimi zaman öğretmenlerin imgelem gücünün sınırlarını zorlayabildiğinden çocukların asla hafife alınmaması gerekir.
- Öğrenme ortamı oluştururken sorgulama yaklaşımını benimseyen soruşturma çemberini ya da U biçimindeki oturma düzenini korumanın göz ardı edilmemesi uygun olacaktır. Bu oturma düzeninin öğrencilerle kurulacak güvenli ve sağlıklı iletişim ortamını sağlayacağı ve demokratik tutumu önleyeceği düşünülmektedir.
- Söz konusu öğrenme ortamının, tüm öğrencilerin katılımını teşvik edici, özenli dil kullanımını destekleyen, hoşgörü, sevgi ve saygı atmosferine sahip, kişiler üzerinden değil de düşünceler üzerinden tartışma sürecinin etkin olacağı bir ortam olması gerektiği her zaman anımsanmalıdır.
- Soruşturma süreci öncesinde gereksinim duyulabilecek ısınma oyunları olarak ifade edilen buz kırıcı etkinliklerin gerçekleştirilebileceği ya da yaratıcı drama çalışması ile zenginleştirilebilecek bir egzersiz alanı için uygun, temiz havaya sahip bir atmosfer yaratmak iyi bir fikir olabilir.

- Öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmelerini teşvik eden ve bunu nasıl yapabileceklerini öğrenmelerine izin veren bir değerlendirme yönteminin tercih edilmesinin de uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Barahal, S. L. (2008). Thinking about thinking. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 298-302.
- Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bıyıkhoğlu, Z. (2021). *Sokrates, bildiğim bir şey var, o da hiçbir şey bilmediğimdir, insanın kendini keşfetme felsefesi*. (8. Baskı). İstanbul: Destek Yayınları.
- Boote, D. N. ve Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. doi: 10.3102/0013189X034006003
- Brookhart, S. M. (2021). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz?* (Çev.Ed. E. C. Aybek). Ankara: Nobel Akademi.
- Canpolat, T. (2019). *Sabahattin Âli'nin "İçimizdeki Şeytan" romanında Nietzsche ve Levinas gerilimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çotuksöken, B. (2016). "Özenli Düşünmek, Dili Özenli Kullanmak ve Fark Yaratmak", *Hürriyet Gazetesi*, 24 Nisan 2016. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozenli-dusunmek-dili-ozenli-kullanmak-ve-fark-yaratmak-40093698>
- Daurer, D. (1999). *Staunen, Zweifeln und Betroffensein*. Mit Kindern Philosophieren, Basel: Weinheim.
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dewey, J. (1910). *How we think?*. Boston: D. C. Heath & Co. Publisher.
- Direk, N. (2006). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- D'Olimpio, L. ve Teschers, C. (2016). Philosophy for children meets the art of living: A holistic approach to an education for life. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 114-124. doi: 10.7202/1070458ar
- Fisher, A. (2005). *Thinking skills and admission to higher education*. A special paper, commissioned by the University of Cambridge Local Examinations Syndicate and produced by centre for research in critical thinking, University of East Anglia.
- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Gökberk, M. (2019). *Felsefe tarihi*. (32. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Higgins S, Hall E, Baumfield V. ve Moseley D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Jackson, T. E. (2001). The art and craft of "Gently Socratic" inquiry. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 3.
- Jackson, T. E. (2013). *Philosophy in schools: an introduction for philosophers and teachers*. (Edt. Goering, S., Shudak, N.J., & Wartenberg, T.E.). Routledge. doi: 10.4324/9780203082652
- Jackson, T. E. (2017). *Introduction to P4C*. Gently socratic inquiry. University of Hawai'i/Mānoa Uehiro Academy.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (2002) Learning together and alone: Overview and meta-analysis, *Asia Pacific Journal of Education*, 22:1, 95-105, doi: 10.1080/0218879020220110.

- Kennedy, D. (2015). Practicing philosophy of childhood: Teaching in the (r)evolutionary mode. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 1–14.
- Kestel, M. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kizel, A. ve Lee, J. (2016). Philosophy with children as an educational platform for self-determined learning, *Cogent Education*, 3:1. doi: 10.1080/2331186X.2016.1244026
- Kurnaz, A. (2020). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. (4. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Levine, M. (2005). *Her çocuk başarabilir*. (Çev. Z. Babayiğit). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Critical thinking: What can it be?*, Institute for critical thinking Resource Publication Series 1, no:1, Montclair State College.
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. USA: Harvard University Press.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama* (Çev. ed. K. Gülenç ve N. P. Boyacı). Ankara: Nobel Akademi.
- McGregor, D. (2007). *Developing Thinking; Developing Learning*. NewYork, USA: Open University Press.
- McKnown, K. (1997). *Fostering critical thinking*. USA: A Research Paper to Air Command and Staff College.
- Mohr Lone, J. (2017). *Filozof Çocuk*. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.
- Mynbayeva A, Sadvakassova Z. ve Akshalova, B. (2017). *Pedagogy of the twenty-first century: Innovative teaching methods*. New Pedagogical Challenges in the 21st Century. doi: 10.5772/intechopen.72341
- Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., Leech, N. L., Dellinger, A. B. ve Jiao, Q. G. (2010). A meta-framework for conducting mixed research syntheses for stress and coping researchers and beyond. In G. S. Gates, W. H. Gmelch, & M. Wolverson (Series Eds.) & K. M. T. Collins, A. J. Onwuegbuzie, & Q. G. Jiao (Vol. Eds.), *Toward a broader understanding of stress and coping: Mixed methods approaches* (pp. 169-211). The Research on Stress and Coping in Education Series (Vol. 5). Charlotte, NC: Information Age.
- Özcan, S., Sallabaş, E. ve Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin iş birlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346. doi: 10.16916/aded.1076737
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı, ilkökul öğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Philosophy for Children Practitioner Handbook. (2008). Montclair State University The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Pritchard, M. S. (1991). On becoming a moral agent: From Aristotle to Harry Stottlemeier. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 9/2, ss.16-24.
- Scruton, R. (2019). *Akıllı kişiler için felsefe rehberi*. (Çev. Eşref Armağan Eşkinat). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Seon-Hee, J. (2014). Literacy: Constructing meaning through philosophical inquiry. *Analytic Teaching*, 21(1).
- Sharp, A. M. (1991). The community of inquiry, education for democracy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 9, 2, ss.31-37. doi: 10.5840/thinking19919236
- Sharp, A. M. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22(2–3), 248–257. doi: 10.1177/026142940702200315

- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International journal of artificial intelligence in education*, 12(1), 40-62.
- Sormaz Ögüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Splitter, L. (2011) Identity, citizenship and moral education, *Educational Philosophy and Theory*, 43:5, 484-505. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00626.x
- Splitter, L. J. ve Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. Australia: Australian Council for Educational Research, Ltd.
- Topping, K. J, Trickey, S. ve Cleghorn, P. (2019). Educating students to think: The contribution of philosophical inquiry (in *A Teacher's Guide to Philosophy for Children*). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780429401879
- TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Underwood, M. K. ve Wald, R. L. (1995). Conference-style learning: A method for fostering critical thinking with heart. *Teaching of Psychology*, 22(1), 17-21.
- Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi*. (Çev. Tuğçe Büyükuğurlu). İstanbul: Paraşüt Kitap