



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peer reviewed journal
Cilt 22, Sayı 3 (Özel Sayı) , 2023 | Volume 22, Issue3 (Special Issue), 2023

Dizinler ve Platformlar | Indexes and Platforms

TR Dizin – Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı | TR Index – Social Sciences and Humanities
Database
(<http://cabim.ulakbim.gov.tr/tr-dizin>)

Sosyal Bilimler Atıf Dizini | Social Sciences Citation Index
(<http://atif.sobiad.com>)

Google Akademik | Google Scholar
(<https://scholar.google.com.tr>)

İletişim Bilgileri | Contact Information

Genel Ağ | Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kaygi>
E-posta | E-mail: kaygi@uludag.edu.tr
Telefon Numarası | Phone Number: +90 224 294 0000

Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, Türkiye
Bursa Uludağ University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Philosophy, Bursa, Türkiye

Yayın Tarihi | Publication Date

Ekim2023 | October2023

Yayıncı | Publisher

Bursa Uludağ Üniversitesi | Bursa Uludağ University

e-ISSN: 2645-8950



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peerreviewed journal
Cilt 22, Sayı 3 (Özel Sayı), 2023 | Volume 22, Issue 3 (Special Issue), 2023

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ADINA SAHİBİ | OWNER on the BEHALF of BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr. / Prof. Dr.A. Kadir ÇÜÇEN

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
kadir@uludag.edu.tr

ÖZEL SAYI EDITÖRLERİ | SPECIAL ISSUE EDITORS

Dr. Öğr. Üyesi / Asist. Prof. Elif NUYAN

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
enuyan@uludag.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi / Asist. Prof. Eylem YENİSOY ŞAHİN

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
eylemsahin@uludag.edu.tr

Doktora Öğrencisi / PhD Candidate Arzu HASANÇEBİ

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
cebiarzu@gmail.com

YARDIMCI EDITÖR | CO-EDITORS

Doktora Öğrencisi / PhD Candidate Esra TÜRKSEVER

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
esra.turksever1905@gmail.com

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR

Arş. Gör. / Res. Assist. Erdem TANER

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
erdemtaner@uludag.edu.tr

YAYIM TARİHİ | PUBLICATION DATE

Ekim2023 | October2023



e-ISSN: 2645-8950

KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peerreviewed journal
Cilt 22, Sayı 3 (Özel Sayı), 2023 | Volume 22, Issue 3 (Special Issue), 2023

YAYIN KURULU ÜYELERİ | MEMBERS of the EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. | Prof. Dr. Çetin BALANUYE

Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TR | Akdeniz University, Antalya, TR
balanuye@akdeniz.edu.tr

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Ayşe Gül ÇIVGIN

Bartın Üniversitesi, Bartın, TR | Bartın University, Bartın, TR
ag.civgin@gmail.com

Prof. Dr. | Prof. Dr. Andrej DÉMUTH

Trnava Üniversitesi, Trnava, SK | Trnava University, Trnava, SK
demuthovci@yahoo.com

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Xatira GULİYEVA

Azərbaycan Milli İlimlər Akademisi, Bakü, AZ | Azerbaijan National Academy of Sciences, Baku, AZ
xatire_6262@mail.ru

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Ahmet Umut HACİFEVZİOĞLU

Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, TR | Nişantaşı University, İstanbul, TR
umuth72@yahoo.com.tr

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Paweł KOROB CZAK

Wrocław Üniversitesi, Wrocław, PL | University of Wrocław, Wrocław, PL
pawel.korobczak@uwr.edu.pl

Prof. Dr. | Prof. Dr. Aliye KARABÜK KOVANLIKAYA

Galatasaray Üniversitesi, İstanbul, TR | Galatasaray University, İstanbul, TR
aliyekk@gmail.com



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peerreviewed journal
Cilt 22, Sayı 3 (Özel Sayı) , 2023 | Volume 22, Issue 3 (Special Issue), 2023

YAYIN KURULU ÜYELERİ (*devm.*) | MEMBERS of the EDITORIAL BOARD (*cont.*)

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Marita Brčić KULJIŠ
Split Üniversitesi, Split, HR | University of Split, Split, HR
mbrbic@ffst.hr

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Şahin ÖZÇINAR
Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TR | Akdeniz University, Antalya, TR
sahinozcinar@akdeniz.edu.tr

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. İsmail SERİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, TR | Ondokuz Mayıs University, Samsun, TR
ismail.serin@omu.edu.tr

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Mariusz TUROWSKI
Wrocław Üniversitesi, Wrocław, PL | University of Wrocław, Wrocław, PL
turowski@uni.wroc.pl

Prof. Dr. | Prof. Dr. Bogdana TODOROVA
Bulgar Bilimler Akademisi, Sofya, BG | Bulgarian Academy of Science, Sofia, BG
bonytodorova@gmail.com

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr. Eray YAĞANAK
Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TR | Akdeniz University, Antalya, TR
erayyaganak@gmail.com



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peerreviewed journal
Cilt 22, Sayı 3 (Özel Sayı), 2023 | Volume 22, Issue 3 (Special Issue), 2023

HAKEM KURULU | BOARD of REFEREES

- AKAN Ramazan (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
AKKANAT Salih (Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane)
AKKOCAOĞLU ÇAYIR Nihan (Hacettepe Üniversitesi, Ankara)
AKTÜRKOĞLU Banu (Hacettepe Üniversitesi, Ankara)
ARIKAN SANDIKCIOĞLU Pakize (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir)
ARSLAN ARMUTÇU Oya (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
ATBAKAN Utkan (Bartın Üniversitesi, Bartın)
AYDIN Aysun (Düzce Üniversitesi, Düzce)
AYDIN BAYRAM Selma (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara)
BECERMEN Metin (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
BERKE Zeynep (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
BİLGE Fatma Zeynep (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul)
BOYACI Nihal Petek (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul)
BOYRAZ Celal (Bayburt Üniversitesi, Bayburt)
BRAVO Hamdi (Ankara Üniversitesi, Ankara)
BULUT Sevilay (Jandarma Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara)
CAMCI Mustafa Cihan (Akdeniz Üniversitesi, Antalya)
ÇETİN Hatice (Hacettepe Üniversitesi, Ankara)
ÇİNER Hakan (Nevşehir, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir)
ÇİTİL Mahmut (Gazi Üniversitesi, Ankara)
ÇÜÇEN Abdulkadir (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
DİRİCAN Rabia (Gazi Üniversitesi, Ankara)
DURHAN Gülümser (Muş Alparslan Üniversitesi, Muş)
EKİCİ Gülay (Gazi Üniversitesi, Ankara)
EKREN Uğur (İstanbul Üniversitesi, İstanbul)
ESENYEL Adnan (Düzce Üniversitesi, Düzce)
ESENYEL M. Zeynep (Düzce Üniversitesi, Düzce)
FİLİZ Ahsen (Biruni Üniversitesi, İstanbul)
GÖZÜTOK Tarık Tuna (Karamanoğlu Mehmedpaşa Üniversitesi, Karaman)
GÜLENC Kurtul (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul)
GÜNENÇ Saygın (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
GÜNGÖR Irmak (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
GÜNŞAY TUROWSKI Funda (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
GÜRDAL Gökhan (İstanbul Esenyurt Üniversitesi, İstanbul)
İFLAZOĞLU SABAN Ayten (Çukurova Üniversitesi, Adana)
KALAYCIOĞULLARI İnan (Ankara Üniversitesi, Ankara)
KAMER Vedat (İstanbul Üniversitesi, İstanbul)
KAZAZOĞLU Semin (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul)
KENAN Büşra (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul)
KILIÇASLAN Eyüp Ali (Ankara Üniversitesi)
KILINÇ Doğan Barış (Dicle Üniversitesi, Diyarbakır)



KÜÇÜKALP Kasım (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
LAFCI-TOR Dürdane (Erciyes Üniversitesi, Kayseri)
MANAV Faruk (Gazi Üniversitesi, Ankara)
MOLACI Melike (Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya)
NAHUM Alber Erol (Galatasaray Üniversitesi, İstanbul)
NUYAN Elif (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
ÖZÇINAR Şahin (Akdeniz Üniversitesi, Antalya)
ÖZGEN Mehmet Kasım (Erciyes Üniversitesi, Kayseri)
POLAT Alper Elvan (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
POLAT Uğur (İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul)
SARUHAN Müfit Selim (Ankara Üniversitesi, Ankara)
TÜFEKÇİ CAN Dilek (Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir)
ÜREK Ogün (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
YAVUZ Zikri (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
YENİSOY ŞAHİN Eylem (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
YILMAZ Derya (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
YILMAZ Muhsin (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
YILMAZ Nuray (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy
e-ISSN: 2645-8950

İÇİNDEKİLER | CONTENTS

Cilt 22, Sayı 3, 2023 | Volume 22, Issue 3, 2023

Araştırma Makaleleri | Research Articles

* EDİTÖRLER ÖNSÖZ

[1]. Hasret KÖKTEN. “Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Çocuklar İçin Felsefe (P4C)” [Philosophical Inquiry in Education and Philosophy for Children (P4C)], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 1-33

[2]. Rabia DİRİCAN. “Bir Bilgelik Eğitimi Olarak Çocuklarla Felsefe” [Philosophy with Children as an Education of Wisdom], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 34-58

[3]. Nurhayat ÇALIŞKAN AKÇETİN. “Eğitim, Felsefe ve P4C” [Education, Philosophy and P4C], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 59-91

[4]. Ferhat ONUR. “Çocuklar İçin Hangi Felsefe? P4C (Çocuklar İçin Felsefe)’ye Metafelsefi Bir Bakış” [What Philosophy for Children? A Metaphilosophical Look at P4C (Philosophy for Children)], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 92-112

[5]. Eylem YENİSOY ŞAHİN. “Feminist Epistemoloji Aracılığıyla “Çocuklar İçin Felsefe”nin Gerekleştirilmesi” [Justification for “Philosophy for Children” Through Feminist Epistemology], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 113-133

[6]. Necip UYANIK. “Platon’un Çocuk ve Çocuk Eğitimi Üzerindeki Görüşlerinin P4C Açısından Değerlendirilmesi” [Assessment of Plato’s Views on Children and Child Education from the Perspective of P4C], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 134-172

[7]. Dinçer ÇEVİK. “Çocuklarla Felsefe ve Demokrasi: Olanaklar ve İlişkiler” [Philosophy With Children and Democracy: Opportunities and Relationships], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 173-205

[8]. Ayşe Çiğdem KOCAMAN. “Eğitimde Değer Sorunu ve Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Etik Yeteneklerin Gelişimindeki Rolü” [The Value Problem in Education



and the Role of Philosophical Pedagogy for Children in the Development of Ethical Abilities], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 206-241

[9]. Arzu HASANÇEBİ, Elif NUYAN. “Grek Miyolojisindeki Öğelerin P4C Uygulamalarında Kullanılabilirliği Üzerine” [On The Availability Of Elements In Greek Mythology In P4C Applications], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 242-257

[10]. Nurten KODAZ ÖCAL, Birsal AYBEK. “Öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlar” [Problems Experienced By Teachers In Philosophy for Children (P4C) Training], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 258-301

[11]. Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR. “Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Sorunlar ve Çözümler” [The Views of Teachers on Philosophy for Children Practices: Problems and Solutions], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 302-351

[12]. Gizem TÜRİTOĞLU, Ali Yiğit KUTLUCA. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çocuklarla Felsefe Öğretimine İlişkin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi” [Examination Of The Effect Of Prospective Preschool Teachers' Epistemological Beliefs On Their Views On Teaching Philosophy With Children], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 352-385

[13]. İsmail KAYGISIZ. “İlkokul Öğrencilerinin P4C Destekli Matematiksel Modelleme Uygulamaları: Bir Öğretim Deneyi” [P4C Supported Mathematical Modeling Applications Of Primary School Student: A Teaching Experiment] , *Kaygı*, 22(3) / 2023: 386-422

[14]. Suna ÖZCAN. “Özel Yeteneklilere Türkçe Öğretiminde Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamaları” [Philosophy for Children (P4C) Applications in Teaching Turkish to Identified Gifted Students], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 423-456

[15]. Oya GÜLER, Ahmet Asım ŞENGÜL. “Sosyo-Bilimsel Konularda Argümantasyon Temelli Öğrenme ve P4C Yaklaşımı: Yedinci Sınıf Üzerine Bir Çalışma” [Argumentation-Based Learning and P4C Approach: A Seventh-Grade Study on Socio-Scientific Issues], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 457-481

[16]. Yurdağül KILINÇ. “Bilişsel Çarpıtma ve Epistemik Kusur Farkındalığının P4C Uygulamalarına Katkısı” [The Role of Cognitive Distortions and Epistemic Vices Awareness in P4C Applications], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 482-514

[17]. İbrahim ÇETİN, Hatice ÇETİN. “Matematik Eğitiminde Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamaları: Matematik Hikayeleri Örneği” [Philosophy for Children (P4C) Practices in Mathematics Education: The Case of Math Stories], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 515-558

[18]. Sibel KİBAR, Selda GÜLTEKİN “Öğrencilerin Gündelik Dildeki Mantık Hatalarına İlişkin Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Becerisi” [Awareness of Informal Logical Fallacies of Students and Critical Thinking Skills], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 559-585



[19]. Kevser TOZDUMAN YARALI, “Türkiye’de Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Verilen Çocuklarla Felsefe Derslerine Yönelik Bir İnceleme” [Investigation to Lesson of Philosophy with Children in Undergraduate and Graduate Level in Turkey], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 586-606

[20]. Kemal ORAL. “Platon’un Diyalektik Yürüyüşünün ve Nietzsche’nin Cambaz’ının Akıbetinin P4C Açısından Önemi” [The Importance of Plato’s Dialectical Process and the Attendant of Nietzsche’s Acrobat for P4C], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 607-629

[21]. Zeynep BERKE. “P4C’de Ebeveyn ile İşbirliği: “Zihinsel Bağışıklık” Temalı İçerik Önerisi” [Collaboration with Parents in P4C: “Mental Immunity” Themed Content Suggestion], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 630-653

[22]. Alper Elvan POLAT. “Lewis Carroll’ın “Alice Harikalar Diyarında” Eserinin P4C Çalışmaları Bağlamında Kullanım Olanaklarının Değerlendirilmesi” [Evaluation of the Possibility of Using Lewis Carroll’s “Alice’s Adventures in Wonderland” in the Context of P4C Studies], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 654-680

[23]. Eylem YOLSAL MURTEZA. “Çocuk Haklarının Kısa Felsefi Tarihinde ‘Çocuklar için Felsefe’ ” [‘Philosophy for Children’ in a Brief Philosophical History of Children’s Rights], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 681-702

[24]. Dürdane LAFCI-TOR. “Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme” [An Investigation of Research on Philosophy for Children (P4C) Practices in Turkey: A Systematic Review], *Kaygı*, 22(3) / 2023: 703-740

“Kaygı Yayın İlkeleri | Kaygı Publication Rules”, *Kaygı*, 22(3) / 2023: 741-742

Değerli okurlar,

Bursa Uludağ Üniversitesi Felsefe Bölümü olarak Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) çalışmalarını yıllardır destekliyoruz. ULUSEM ile yürüttüğümüz “kolaylaştırıcılar” için sertifika programının yanı sıra, lisans programında 4. Sınıf öğrencilerimize seçmeli olarak bu dersi sunmaktayız. Ayrıca Uludağ Üniversitesi BAP birimi desteğiyle hali hazırda bir projemiz de devam etmektedir.

Kaygı Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisinin bu özel sayısını da Çocuklar İçin Felsefe alanına ayırdık. Böylelikle bu alandaki yayınların artmasını, eleştirel bir tartışma zemininin oluşmasını hedefledik. Ayrıca bu konuda çalışan değerli akademisyen ve uygulayıcıları bir araya getirerek hem bir tartışma ve fikir alışverişi imkânı sağlamak hem de iş birliğine dayalı projelerin geliştirilmesi için bir platform oluşturmak da motivasyonlarımız arasındaydı.

Çocuklar için Felsefe alanına yönelik ilgi, eğitim sisteminin her aşamasında yaşanan problemler karşısında alternatif pedagojilere duyulan ihtiyacın bir sonucu olarak son yıllarda artmıştır. Ancak bu alan ülkemizde hem teori düzeyinde hem de uygulama düzeyinde henüz yeteri kadar tanınmamaktadır. Dolayısıyla da uygulamalar yaygınlık ve etkinlik bakımından maalesef yetersiz düzeydedir. Bu nedenle bu özel sayıda sadece teorik çalışmalara değil uygulamaya yönelik çalışmalara da yer verdik. Gerek bilişsel yeteneklerin gerek sosyal becerilerin kazanılması noktasında Çocuklar için Felsefe pedagojisinin etkinliği çeşitli araştırmalar ile gösterilmiştir. Dinleyen, anlayan, yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen demokratik vatandaşlığı içselleştirmiş nesillerin oluşturulmasında bu yayınla ufak da olsa bir katkımız olmasını ümit ediyoruz.

Son olarak, yazarlar ve hakemler başta olmak üzere katkı sunan herkese teşekkür ederiz. Ayrıca bu dergi projesinde bizi destekleyen bölüm başkanımız Prof. Dr. A. Kadir ÇÜÇEN hocamıza ve gece-gündüz demeksiniz teknik düzenlemeleri yapan, yazışmaları gerçekleştiren doktora öğrencimiz ve editörümüz Arzu HASANÇEBİ’ye de teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Elif NUYAN
Dr. Öğr. Üyesi Eylem YENİSOY ŞAHİN



Makale Geliş | Received: 03.05.2023
Makale Kabul | Accepted: 08.07.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1291864

Hasret Kökten

Dr. Öğr.Gör. | Dr. Lecturer
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, TR
Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Denizli, TR
ORCID:0000-0001-5496-1980
hince@pau.edu.tr

Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

Öz: Düşünen ve sorgulayan bireylerin yetiştirileceği toplum ideali her çağ için önemlidir. Bunun gerçekleşmesi için ise her adımda eğitim ve felsefe birlikteliği gerekmektedir. Felsefe; eğitim ortamında merak ve şüpheye dayalı sorgulamanın gelişimi, aynı zamanda bununla ilgili anlamlar üretmede destek sunmaktadır. Eğitim için sorgulama merak gidericidir ve insani değerleri içine alan ilerlemeyi ifade eder. Bireyden başlayarak toplumun sorgulamayı önemseyen bir farkındalığa sahip olması önemlidir. Felsefi sorgulama farklı bakış açılarının ortaya konmasını, gelişmesini bireylerin ve toplumun düşünme yetilerinin ilerlemesini ve dünya hakkında akıl yürütme yollarını geliştirir. Bu ise hem birey hem de toplum için gereklidir. Çünkü bireyden başlayan ve tüm toplumun bilinçlenmesini destekleyen bir eğitim anlayışı insanlık için daha değerlidir. Çalışma öncelikli olarak eğitim ve felsefe ilişkisinden hareket ederek düşünme, anlam üretme, sorma, sorgulama, sorgulama topluluğu ve felsefi sorgulama kavramlarına odaklanmaktadır. Bununla beraber sözü edilen bu kavramların felsefe tarihindeki anlamlarına yönelik bir analiz yapma amacı da vardır. Sonrasında ise bireylerin ve toplumun sorgulama ve felsefi sorgulama becerilerinin gelişimine yönelik önemli bir örneği temsil eden Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımı üzerinde durulacaktır. "Nedir" ve "Neden?" sorusu üzerinden felsefi sorgulamanın önemine yönelik tespitler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Eğitim, Soru Sorma, Sorgulama, Çocuklar İçin Felsefe (P4C).

Philosophical Inquiry in Education and Philosophy for Children (P4C)

Abstract: The ideal of society in which thinking and inquiry individuals are raised is important for every age. For this to happen, education and philosophy must be together at every step. Philosophy offers support in education in the development of curiosity, doubt, questioning, and understanding. For education, inquiry is intriguing and expresses progress involving human values. Starting with the individual, it is important for the society to have an awareness that cares about inquiring.

Philosophical inquiry develops the presentation of different perspectives, the development of individuals and society's thinking abilities and the ways of reasoning about the world. This is necessary for both the individual and society. Because an understanding of education that starts with the individual and supports the awareness of the whole society is more valuable for humanity. The study primarily focuses on the concepts of thinking, producing meaning, questioning, inquiry, community of inquiry and philosophical inquiry, starting from the relationship?" Through this question, determinations will be made about the importance of philosophical inquiry, between education and philosophy. However, there is also the purpose of making an analysis of the meanings of these concepts in the history of philosophy. Afterwards, the Philosophy for Children (P4C) approach, which represents a valuable example of the development of inquiry and philosophical inquiry skills of individuals and society, will be emphasized. "What" and "Why"

Keywords: Philosophy, Education, Questioning, Inquiry, Philosophy for Children (P4C).

Giriş

Eğitim genellikle toplumsal olarak üst kurumu ifade eder. Eğitim için çoğu zaman amaç ilerleme ve gelişme süreci şeklinde öne çıkar. Fakat ilerlemeyi veya gelişmeyi sağlayan hedefler ve içerikler çağa, kültüre, coğrafyaya, öne çıkan teolojik görüşe veya bilime, felsefeye, sanat vb. biçilen görev ve değere göre değişebilir. Ancak eğitim ile ilgili değişmeyen önemli unsurlardan birisi bireyden başlayarak toplumu etkileyen ve yaşayan herkesi içine alan iyi olma veya iyiyi elde etme anlayışıdır. Buna ulaşılması için ise felsefenin katkısı görmezden gelinemez. Felsefe eğitime düşünen, sorgulayan ve dünyaya farklı gözlerden bakan eleştirel bireyler yetiştirmenin ipuçlarını sunar, bu konuyla ilgili önerilerde bulunur. Geleceğe umut içinde bakabilmek için felsefenin eğitime sunduğu insani ve toplumsal renkliliği elde etmek önemli ve değerli olmalıdır. Bunun için ise düşünen, sorgulayan, eleştirel bakabilen, farkındalığı ve bilinç düzeyi gelişmiş bireylere ve topluma ihtiyaç vardır.

Çalışmanın amacı öncelikle eğitim ve felsefe birlikteliğinden hareket ederek soru sorma (*questioning*) ile (felsefi) sorgulama (*inquiry*) üzerinde ayrıntılı tespitlerde bulunmaktır. Bununla beraber felsefi anlamda kavramlar üzerinde düşünmeyi öne çıkartarak inşa edilmeye çalışılan sorgulama, sorgulama topluluğu, felsefi sorgulama gibi kavramların temellerini ve işleyişini etraflı biçimde analiz etmek ve örnekleriyle felsefe sorularının diğer soru türlerinden farklılıklarını temellendirmeye çalışmaktır. Aynı zamanda eğitim içerisinde felsefi sorgulamanın

neden ve nasıl olması gerektiğine yönelik Çocuklar İçin Felsefe (P4C) programından örnekler de verilmeye çalışılacaktır. Sorgulama alışkanlıkları, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) etkinliklerinin yöneliminin temel özellikleridir. Ancak sorgulama alışkanlıklarının yalnızca P4C ile kazanıldığını söylemek de doğru değildir. Lakin elimizdeki önemli ve kapsamlı yaklaşımlardan biri olarak kabul görmektedir.

1. Eğitim ve Felsefe

Eğitim sözcüğü günümüze gelinceye kadar pek çok düşünür tarafından tanımlanmıştır. Örneğin Türkiye’de en çok bilinen eğitim tanımlarından biri; eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik biçimde değiştirme süreci olarak ele alan Ertürk’ün yaptığı tanımdır. Bununla beraber Tyler eğitimi kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci olarak tanımlar (Sönmez 2012: 35). Bir başka bakış açısıyla, eğitim toplumdaki genç bireyleri, kendi yaşantılarına ve aktarılan değerlere dayalı olarak, belirlenen doğrultuda değiştirme ve dönüştürme faaliyeti olarak öne çıkmaktadır (Cevizci 2010:165). John Dewey için eğitim yaşamın toplumsal olarak sürdürülmesinin aracı, yaşamın anlam yükünü sürekli yenileme sürecidir (Dewey 1996:357). Bununla beraber eğitim bir bakıma besleme, yetiştirme, “sevk etme”, “yönelme”, “yükseltme” biçim verici, oluşturucu bir faaliyet olarak da ele alınır (Dewey 1996: 11). Burada eğitim demokratik, toplumsal derin işlevi olan anlamları içinde barındırmaktadır. Gutek ise eğitimi insanı kültürel hayata hazırlayan sosyal bir süreç olarak ele almaktadır (Gutek 2006:5). Bu durumda eğitim uzun süreçli, insandan-bireyden başlayan fakat tüm toplumu içine alan planlı-programlı ontolojik, etik ve epistemolojik temeli ve içeriği olan amaçlar öbeğini önemli bir değer haline getirmektedir. Dolayısıyla burada eğitime ontolojik, etik ve epistemolojik bağlamda hedef ve içerik sunan felsefenin neliğine ilişkin bir soruyla karşılaşırız.

Felsefe nedir? Bu herkesin bildiği gibi zor bir sorudur. Çoğu zaman bu soruyu cevaplamak için Sokrates, Platon, Aristoteles, Kant, Hegel ve Dewey gibi

filozofların yazılarını örnek verir veya felsefesinin Yunancada “bilgelik sevgisi” anlamına geldiğini söyleriz. Lakin bu örnekler tam olarak felsefenin ne olduğunu anlamamız için yeterli değildir çünkü daha ayrıntılı ve anlaşılır bir söyleme ihtiyaç duyulmaktadır. Zira felsefe söz konusu olduğunda, esas olan, felsefe yapmak, felsefeye düşünmek, felsefenin penceresinden bakmaktır; bu doğrultuda biz, belirgin bir etkinliğin sonucunda ortaya konan fikirlerden ziyade, “bir etkinlik olarak felsefe”yi esas almak amacındayız. Bu etkinliğin en önemli özelliği de olanı ve basitçe algılananı olduğu gibi kabul etmek değil, onlar üzerinde düşündürmek ve sorgulamaktır.

Felsefe yaşam ve bildiklerimiz hakkında, neye inanmamız gerektiği hakkında soru sorma, sorgulamaya yönelme ve cevaplamaya çalışma deneyimidir (Solomon ve Higgins 2016:28). Felsefenin ilk ilkesi kendini bilmek, düşünmeyi öğrenmek, hiçbir şey apaçık değilmiş gibi davranmak -merak etmek, “varlığın var olduğunu merak etmek” şeklinde sıralanabilir (Deleuze ve Guattari 1994:7). O halde buraya kadar geldiğimiz noktada görmekteyiz ki hayatın doğallığının içinde, en basit ve gerçek haliyle felsefenin öncelikle merak etme, sorgulama sanatı olduğu öne çıkmaktadır. Peki, felsefi anlamda neyi merak eder ve sorgularız? Her merak ve soru felsefi midir? Merak ettiklerimiz hakkında nasıl sorular sorarız? Felsefe aracılığıyla sorular sorarak veya sorgulayarak neyi elde etmeye, biçimlendirmeye çalışırız? Bu sorular eşliğinde Gilles Deleuze ve Felix Guattari’yi ele alırsak onlar felsefeyi “kavramları biçimlendirme, icat etme ve üretme sanatı olarak” tanımlar. Bu çerçevede felsefe kavramlar yoluyla bilgiye ulaşmanın en iyi yollarından biridir (Deleuze ve Guattari 1994:2). O halde kavram nedir?

Dewey için kavram her şeye ilişkin sorgulama süreçlerinin temelidir (Dewey 1938:4). Fisher düşünme sürecinin temelinde kavramları da içeren bir sorgulama eğilimi olduğunu savunur. Bu bağlamda entelektüel bir atılım için kavramlar üzerine düşünme ve sorgulama becerisi önemlidir (Fisher 2013:7-8). Dewey, kavramları gerçekleştirilecek eylemler veya işlemler için kurallar olarak

düşünür. Kavramlar nihai veya statik değil, sorgulamanın dinamik etkinliğinde ayrılmaz araçlardır (Westerblad 2022:2). Dewey için kavramlar, sorgulamayı yönlendirmede, eylemi uyaranlara karşı alışılmış bir tepkiden daha fazlası haline getirmede önemli bir işleve sahiptir (Westerblad 2022:8). Bu düşünürler, bir etkinlik olarak felsefe üzerine konuşmaktadırlar. Ortaya konulan bilgi, fikir olup bitmiş ve tamamlanmamıştır. Etkinlik, süren, sürmekte olan bir şeydir. O halde burada sorgulama da önemli bir etkinliktir.

Ancak bu noktada sormak gerekir: Neleri sorgularız? Neler sorgulanmaya değerdir? Olgular, değerler, kavramlar; kısacası her şey sorgulanabilir ve sorgulanmaya değerdir. Lakin felsefenin doğasına veya neliğine ayrıntılı biçimde bakıldığında kavramların sorgulanması, diğerlerinden daha önemli görülmelidir. Felsefe kavramlar üzerine sorgulamanın öncelikli hale geldiği alandır. Çünkü kavramlar yaşama dair birçok bilginin temelidir, hayata katılmamızın bir yoludur.

Kavramların ne olduğunu söylemek zordur ve yine de herkes insan iletişimi ve yaşamı için önemini ve değerini kabul eder. Kavramlar, çiçekleri ağaçlardan ayırt etmemizi, mavi rengi tercih etmemizi, bir bireye hayran olmamızı ve olgunlaşmamızı sağlar. Kavramlarımız bizim için önemli olan farklılaşmaları ifade eder. Deneyimleri paylaşmamızı ve birbirimizin yaşamlarına tam bir katılımın yolunu açmamıza vesile olur (Laverty 2009: 27). Kavramlar genellikle bazı bilişsel görevlerin yerine getirilmesi için bilişsel işlevlere hizmet eden temsili araçlar olarak ele alınır ve bazı bilişsel yeterliliklerin kullanılmasını gerektiren görevler içerir. Kavramların daha iyi düşünme, konuşma ve davranış biçimlerine yol açtığı kabul edilir (Isaac 2021:2-3). Bu açıklamalar çerçevesinde felsefe ve kavram ilişkisini ele aldığımızda kavramlar derin düşünmemizi, sorular sormamızı, sorgulamamızı ve entelektüelite bakımından felsefeye adımlar atmamızı sağlayan somut ve soyut düşünme bağlamları içeren sorgulamaya yöneldiğimiz yolun başındaki bilinci tetikleyerek, çevremize karşı farkındalık oluşturmamıza yardım eden unsurlardır. Başka bir deyişle, kavramlarla düşünürüz ve düşüncelerimizi

naklelerimiz; kavramlarla anlam dünyamızı inşa ederiz. O halde çoğu zaman felsefi bir sorgulamanın kavramların sorgulanması olması önemlidir. Dolayısıyla felsefenin önemli etkinliklerinde birisi kavramlarla hayata bakabilmektir.

Dewey için kavramlarla içi içe olan felsefe öncelikle yaşama bütünsel bir bakış denemesidir. Felsefe yaşama dair pek çok ayrıntıyı en son varlığa, birçok olguya, en son ilkelere götüren birlikli bir bütünde toplamaya çalışır. Felsefe yaşama dair bir bilgeliktir. Felsefede ifade edilen her şey kavramlarla evrene karşı takınılan zihinsel tutum yoluyla kolaylıkla elde edilir, kavranır. Burada düşünme işin içine girer ve felsefe kendisi hakkında bilince ulaşmış yaşantı içerisinde yeri, işlevi ve değerinin genel olarak farkına varmış düşünme olarak da bilinmektedir (Dewey 1996:360-362). O halde Dewey'e göre burada "Düşünme nedir?" sorusu önem arz etmektedir. Dewey için düşünme; "akla gelen kafamızdan geçen her şey, bir durumun bir şeyin bilincinde olmaktır". Düşünme yalnızca bir fikirler dizisini değil, bir sonucu da içerir öyle ki ardışık bir sıralama uygun sonucu ele alarak bir sonrakini belirler ve her biri sırayla bir öncekine yaslanır (Dewey 1910:1-3). Fisher ise düşünmenin insani ve insan doğasına uygun bir unsur olarak ele alınması gerektiği üzerinde durarak; kişileri düşünme üzerine düşündürmenin rasyonel, ahlaki bir girişim olduğunu savunur. Düşünme bir nevi entelektüel meydan okumadır (Fisher 2013:7). Dolayısıyla felsefe kavramları temele alır. Arkasından derin ve ayrıntılı düşünmeye dayalı bilişsel ve entelektüel bir etkinlik alanını öne çıkarır.

Felsefe, düşünmeye odaklanan bir disiplindir. Düşünen kişileri kendi düşüncelerinin bilişsel gözetimine dahil eder. Yansıtıcı bir uygulamadır, yalnızca bir konu hakkında özenli düşünmeyi değil, onu yönlendirmek ve geliştirmek amacıyla bu düşünce hakkında düşünmeyi de içerir. Felsefi düşünce, düşünme sürecine bir göz atma eğiliminde olduğundan felsefe, düşünüre sorgulayıcı sorular yöneltmek, gerekli ayrımlar yapmak, verimli bağlantılar kurmak, karmaşık problemler hakkında akıl yürütmek, önermeleri değerlendirmek, kavramları

detaylandırmak, yargıda bulunmak ve karar vermek için kullanılan kriterleri incelemek, düzene koymak gibi görevlerde yardımcı olan araçları sağlayabilir (Cam 2014:1207). Bu çerçevede felsefi içeriği olan veya felsefeden yararlanan her alanda üst düzey zihinsel, bilişsel bir etkinlik ve deneyim süreci söz konusu olmaktadır.

Felsefe bir etkinliktir: Belirli kavramlar ve soru türleri hakkında düşünmenin bir yolu ve yöntemidir. En belirgin özelliği mantıksal argümanlar kullanmasıdır. Felsefe ile ilgilenen kişiler tipik olarak argümanlarla uğraşırlar: onları icat ederler, diğer insanların argümanlarını eleştirirler ya da her ikisini birden yaparlar. İlaveten kavramları analiz eder ve netleştirirler. Ancak bununla beraber “Felsefe” sözcüğü, genellikle bundan çok daha geniş bir anlamda, kişinin hayata genel bakışını ifade etmek için veya bazı öğreti biçimlerine atıfta bulunmak için de kullanılır (Warburton 2004:2). Ancak genel olarak felsefe çalışmalarına bakıldığında burada kavramlara yönelik bilinçli sorgulamalar öne çıkmaktadır.

Felsefe içerisinde bir gelenek içinde çalışan düşünürler-filozoflar ne tür şeyler tartışıyorlar? Warburton’a göre onlar çoğumuzun hafife aldığı inançları sıklıkla incelerler. Genellikle “hayatın anlamı” olarak adlandırılacak sorularla ilgilenirler: din, doğru ve yanlış, siyaset, dış dünyanın doğası, zihin, bilim, sanat ve diğer birçok konu hakkındaki sorular felsefi içeriklidir. Örneğin çoğu insan, öldürmenin yanlış olduğu gibi temel inançlarını sorgulamadan hayatlarını yaşar. Ama neden yanlış? Öldürmenin yanlış olduğunu söylemek için hangi gerekçe var? Her durumda yanlış mı? Zaten “yanlış” derken neyi kastediyorum? Bunlar felsefi sorulardır (Warburton 2004:2-3). Bu sorular sadece filozofları veya felsefe ile ilgilenen kişileri ilgilendirmez, bu sorular insanlık durumunu ifade eder ve doğrudan felsefe ile ilgilenmeyen insanları dahi meşgul eder ve etmelidir. Hannon ve Nguyen “Entelektüel bir etkinlik olarak felsefenin amacı nedir?” sorusuna “anlamak” şeklinde cevap verirler (Hannon ve Nguyen 2022:3). Robert Nozick’e göre de felsefe okumak veya felsefeye girmek için orijinal motivasyon şaşkınlıktır, meraktır ve anlama arzusudur (Nozick 1981:13). Dolayısıyla merak ve şüphe, soru

sorma, kavramları sorgulama ve derin düşünmeye yönelme ve bunun sonucunda anlamlar oluşturmaya yönelik, felsefe ile ilgili vazgeçilmez unsurları içermektedir. Bunlar ise insanın ve toplumların öncelikli olarak ontolojik-varoluşsal durumunun nedenlerini, ifade etmenin çabalarıdır.

Warburton felsefe ile ilgilenmemizin önemli bir nedeninin, varoluşumuzun anlamıyla ilgili (nedenlere dayalı) temel soruları içermesinden kaynaklandığını savunur. Çoğumuz hayatımızın bir döneminde kendimize temel felsefi sorular sorar, sorgulamaya yöneliriz. Neden- Ne için buradayız? Tanrı'nın var olduğuna ilişkin herhangi bir kanıt var mı? Hayatımızın bir amacı var mı? Bir şeyi doğru ya da yanlış yapan nedir? Yasayı çiğneyerek haklı olabilir miyiz? Hayatımız yalnızca bir rüya olabilir mi? Zihin bedenden farklı mı yoksa biz sadece fiziksel varlıklar mıyız? Bilim nasıl ilerler? (Warburton 2004:4). Felsefeye ilgisi olan çoğu insan, her birimizin bu tür soruları incelemesinin gerekli olduğunu kabul eder ve düşünmenin önemini bilir.

Felsefe ile ilgilenmenin bir başka nedeni de çok çeşitli konular hakkında daha net düşünmeyi öğrenmenin iyi bir yolunun sağlanmasıdır. Felsefi düşünce yöntemleri, çeşitli durumlarda yararlı olabilir, çünkü herhangi bir konunun lehindeki ve aleyhindeki argümanları analiz ederek, hayatın diğer alanlarına aktarılacak beceriler öğreniriz (Warburton 2004: 5). Hem tarihi hem de düşünme biçimleri açısından felsefe, medeniyeti şekillendirmeye yardımcı olan ve yaşam biçimimizi ayrıntılı epistemolojik içerik ile bilgilendirmeye devam eden büyük fikirler ve anahtar kavramlar hakkındaki anlayışımızı derinleştirmeye yardım eder (Cam 2014:1207). Bu anlayış ise epistemolojik anlamdaki bir değer dünyasına bizi yönlendirebilir. Epistemoloji ile ilgili literatürde, anlayışın epistemik olarak belirgin bir şekilde değerli olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir.

Anlayış genellikle bilgi veya hakikatten daha değerli bir bilişsel başarı olarak kabul edilir ve belki de insanların elde edebileceği en yüksek epistemik

iyilik için önemlidir. Einstein'ın dediği gibi; "herkes bilebilir, mesele anlamaktır". Eğer anlamının değeri hakkındaki bu argümanlar doğruysa, hemen ardından felsefi anlayış arayışının ontolojik ve epistemolojik olarak değerli olduğu sonucu çıkar (Hannon ve Nguyen 2022: 28). Felsefe ve anlam yakından ve bütünsel olarak ilişkilidir, felsefe anlamı açıklığa kavuşturur, varsayımları ortaya çıkarır, kavramları analiz eder, akıl yürütme süreçlerinin geçerliliğini değerlendirir ve fikirlerin çıkarımlarını ve sonuçlarını araştırır (Lipman 1998:279-280). Felsefe ayrıca, karmaşayı ve çelişkileri ortaya çıkarmamıza, düşüncelerimizi netleştirmemize, teorilerimize analitik ayrıntılar eklememize ve açıkça hatalı görüşleri ortadan kaldırmamıza izin veren sofistike bir kavram ve ayırım dağarcığı geliştirmiştir (Hannon ve Nguyen 2022:12). Bu becerilerin birçoğu ise felsefe ile ilgilenen kişilerde bulunmaktadır.

Felsefe uzmanlarını, anlayışı temellendiren belirli bir bilişsel yetenek ve beceri kümesine sahip olanlar olarak kabul ederiz. Onlar, geçersiz çıkarımları tespit etmede, potansiyel olarak doğru teorilerin etkilerini belirlemede ve felsefi teorilerin akla yatkınlığını değerlendirmede üstündürler. Ayrıca, kendi alanlarındaki ilgili kavramları daha iyi anlarlar ve kendi argümanlarını tasarlamaya yanı sıra argümanları tartışma, eleştirme ve yürütme konusunda ustadırlar. Bu görevler felsefi pratikte en yaygın olanlardan biridir. Argümanları tartışma, eleştirme ve yürütme yeteneği de konuyu yeterince anlayıp anlamadığını belirlemenin en iyi yollarından biridir. Felsefe ile ilgilenen kişilerin anlamayı içeren ve anlamının önemini ortaya koyan diğer özellikleri ise çıkarımda bulunma, genelleme, bağlantıları kavrama, çeşitli bilgi parçalarının nasıl bir arada durduğunu görme ve bir şeyin diğer bazı şeyleri varsayarak nasıl mümkün olduğunu açıklama yetenekleri biçiminde de sıralanabilir (Hannon ve Nguyen 2022: 15-16).

Burada üzerinde durulanları ve daha önce de vurgulananları özetlediğimizde felsefe uzun ve zahmetli bir etkinliktir. Felsefeyi bir etkinlik, eylem

alanı olarak kabul eden ve felsefe tarihine bu bilinci kazandıran Sokrates de felsefeyi bir etkinlik ve faaliyet alanı olarak icra etmiştir. Çünkü o, felsefe içerisinde düşünme ve sorgulamayı her şeyden daha önemli tutmuştur. Sokrates felsefe yapmayı ve sorgulamayı “ebelik” üzerinden anlatmış, düşünmeyi öğretmenin en iyi yolu olarak da sorgulamayı öne çıkartmıştır. İfade edilen sorgulamayı gerçekleştirirken ise diyalog yöntemini öne çıkartarak; kavramlar üzerine sorgulama, felsefe yapma, düşünme, anlama gibi birçok unsuru düşünme faaliyetinin önemli bir diyalektiği şeklinde ortaya koymuştur.

Platon Sokrates’i *Theaitetos* diyalogunda konuşturarak sorgulama biçiminin örneklerinden birini bize göstermektedir. Diyalogda doğurtma sanatı, ebelik, kişilerin ruhlarına yönelmek için kullanılmaktadır. Doğurtma sanatının en önemli yanı ruhun ortaya koyduğu bilginin gerçekliğe dair olması ve sözü edilen gerçekliği gösterebilmesidir. Lakin burada sözü edilen gerçekliğe yönelik hazine kişinin kendi içindedir (Platon 1999:190(150)). Ancak kişinin bu kendi içindeki hazineyi ortaya çıkartması için aynı zamanda sahip olması gereken en önemli öge merak, hayret ve şüphedir (Platon 1999:198(155)). Bu çerçevede düşünen ve sorgulayabilen kişileri, başkalarından ayıran en önemli şey bu duygudur. Felsefenin başlangıcı da budur.

2. Sorgulama ve Eğitimde Felsefi Sorgulama

Sorgulama, işbirlikli problem çözme üzerine kurulu bilişsel bir yetenek olarak görülür. Sorgulama aktif, nesne yönelimli bir doğaya sahiptir. Pasif, eylemsiz okul bilgisi edinmeyi değil, cevapları bulmayı ve öğrencilerin yaşamlarında önemi ve değeri olan eserler yaratmayı amaçlamaktadır. Sorgulama bilincinin, öğrenme üzerinde, epistemolojik farkındalığı da geliştiren birçok olumlu etkisinin olduğu bilinmektedir. Dobber ve Oers’e göre genel olarak literatürde 3 tür sorgulama çeşidini bulabiliriz. (a) Deneysel araştırma olarak sorgulama (b) kaynaklara danışarak sorgulama (örneğin, kitap okumak) (c) uygulamaların araştırılması. Bu üç tür sorgulama ile çalışmak, bilimsel deneylerin genellikle

sorgulama olarak alındığı literatürde alışılmış olandan daha geniş bir araştırma tanımı gerektirir (Dobber ve Oers 2015:329). Burada ifade edilen sorgulama türleri önemlidir ancak bunlar daha çok bilimsel bir tavra sahip olan ve empirik ilkeler ortaya koyan, bilimsel ve teknolojik anlamda uygulamalı sonuçlarla karşımıza çıkar. Bilimsel, empirik temeli olan bu sorgulama biçimleri önemlidir ve gereklidir.

Burada ifade edilen sorgulama biçimlerinin yanında bir başka sorgulama türü de felsefi sorgulamadır. Bu tür bir sorgulamada, felsefi (ortak, merkezi ve tartışmalı) kavramlar diyalog yoluyla incelenir (Kennedy ve Kennedy 2011:266). Felsefi sorgulama amaç olarak, kavramlara yönelik bir araştırmadır. Dünyayla olan etkileşimlerimizi hem etkileyen hem de bunlardan etkilenen bir fikir veya fikirler topluluğu olarak kavramlar hem deneyimin hem de yansımanın (*reflection*) bir sonucu olarak ortaya çıkar ve gelişir. Böylece deneyim tarafından dönüştürülür hem de onu dönüştürür. Kavramlar her zaman bir dereceye kadar kültürel ve tarihi eserlerdir ve hayatın içinde dinamik bir yapıda bulunurlar (Kennedy ve Kennedy 2011:272). Dolayısıyla kavramlar üzerine yapılan şüphe ve merak içeren sorgulama felsefenin varlığını göstermektedir.

Felsefe tarihinin önemli düşünürlerinden C. Sanders Pierce şüphe, merak, sorgulama ve felsefe arasındaki ilişkiyi kurabilmek için Rene Descartes'in kartezyen felsefesinden yola çıkar. Descartes'e göre; 1. Felsefe evrensel şüpheyle başlar, 2. Nihai kesinlik bireysel bilinçte bulunur, 3. Ortaçağın çok biçimli argümantasyonunun yerini, göze çarpmayan öncüllere dayanan tek bir çıkarım dizisi almıştır. Peirce Descartes'in kartezyen (her şey evrensel şüphe ile başlar) felsefesine de vurgu yaparak, felsefenin evrensel şüpheyeye dayalı olarak yola çıkması gerektiği fikrini reddeder. "Tam bir şüpheyeye başlayamayız" der. Felsefe çalışmasına yöneldiğimizde fiilen sahip olduğumuz tüm önyargılarla başlamalıyız (Peirce 1992: 28).

Peirce, dünyada hareket etmemiz gerektiğinden ve eylem pek çok şeye inanmayı gerektirdiğinden, bir kişinin her şeyden aynı anda şüphe edebileceğine inanmaz. Peirce, evrensel şüpheye yönelik herhangi bir girişimin kendi kendini kandırmayla sonuçlanacağını kabul eder. Ona göre, eğer hakikat ve kesinlik bireysel bilinçte bulunacaksa, o zaman “Gerçekten ikna olmuş olsaydım, akıl yürütmeyi bırakırdım” der. Ancak bu nedenle, tek tek bireyleri hakikatin mutlak yargıçları yapmak çok tehlikelidir (Peirce 1992: 29). Burada birey yerine topluluk anlayışının ön plana çıkartılmaya çalışıldığı bir durum söz konusudur. Fikirler ve hipotezler için jüri olarak hizmet etmek üzere bir araya gelen insan anlayışı, Peirce’in araştırma topluluğu kavramının temelini oluşturur (Pardales ve Girod 2006:300). Sorgulamayı öne çıkartan ve buna yönelik bilinç oluşturan felsefeye ulaşmayı bireysel olarak makul bir şekilde umut edemeyiz; burada disiplinli ve samimi beyinler bir arada, teoriyi dikkatlice inceler ve onu kabul veya reddederek zihninde yeni şüpheler yaratmalıdır (Peirce 1992: 29). Bunun için ise toplulukla beraber felsefi sorgulama eğilimi gelişmelidir.

Pierce felsefenin daha bilimsel bir tavra sahip olması için yukarıdaki bakış açısını ortaya koymuş olabilir. Bu bakış açısı eleştirel olarak iki yön barındırır. İlk olarak Pierce’inin felsefenin bilimsel bir tavra sahip olmasına yönelik düşüncesi günümüz dahil pek taraftar bulamamıştır ve felsefe anlam arayan insan düşüncesinden uzaklaşmamıştır. Bir diğer yönü, bizi bu bakış ilgilendirir; felsefenin her zaman bireyden başlayan-bireysel ve özellikle topluluklara yönelik sorgulama yetisini geliştirme amacına sahip olan özelliğidir.

Peirce’e göre dünyayı, bilimsel ve sorgulayıcı bir araştırma yöntemiyle ele alan bir topluluk içinde ve çoğulcu araştırmacılar topluluğu aracılığıyla tanırız. Peirce, ısrarcı olunursa, topluluğun sonunda aynı sonuçlara varacağını ve böylece gerçeği elde edebileceğini iddia etmektedir (Pardales ve Girod 2006:301). Araştıran herkesin nihai olarak üzerinde anlaşmaya varacağı kaçınılmaz olan görüş, hakikatle kastettiğimiz şeydir ve bu görüşte temsil edilen nesne gerçektir.

Gerçeği bu yolla açıkladım (Peirce 1992:139) sözü Peierce'nin ortak problem alanı üzerinde yoğunlaşan bir sorgulama topluluğunun ortak bir rasyonel sonuca ulaşabileceği vurgusu öne çıkmaktadır.

Peirce sorgulamanın rasyonel olması gerektiğine inanmaktadır, mantığı gereği, sorgulama araştıranların amaçları ne olursa olsun aynı sonuca varacak olan bilimsel süreçtir. Peirce, bir sorgulama topluluğunun, bizi şüpheden inanca ve nihayetinde “gerçeğe” götürecek bilginin üretimi için model olduğuna inanır. Peirce'in bu terimleri kullanması önemlidir, çünkü onun kullanımının bazı yönleri, sorgulama topluluğunun ele alınışında inceliğini korumaktadır. Aslında, yalnızca bilimsel araştırmacılardan oluşan toplulukları değil, aynı zamanda tarihsel araştırmacılardan, felsefi ve psikolojik araştırmacılardan oluşan toplulukları ve diğer disipline dayalı sorgulama ve araştırma topluluklarını tanımlayan Peirce'in araştırma topluluğu modelidir (Pardales ve Girod 2006:301-302). Pierce'nin anlayışının yanında Dewey için de sorgulama yetisinin gelişimi ve bunun eğitim ortamı için değeri önemli görülmektedir. Ancak Dewey Pierce'den farklı olarak sorgulamayı bilimsel olana uzanmak veya bilimsel olanı ortaya koyma yöneliminden çıkartmaktadır.

Dewey için sorgulama hem keşfetmenin hem de öğrenmenin temelidir (Dewey 1938:108). Burada bir durum, organizma, birey ve onun çevresi arasındaki etkileşimler kümesi olarak sorgulama, bilimsel faaliyete mahsus olmayan genel bir süreç olarak tasavvur edilir; Dewey'in örneklerinin çoğu aslında günlük yaşam veya profesyonel faaliyetlere atıfta bulunur. Sorgulama süreci, bazı birey veya grup bireylerinin bir zorlukla karşı karşıya kaldığı durumlarda bilinen ve bilinmeyen arasındaki etkileşim olarak gelişir. Bu, bilinmeyen bir kısmının bir durumda var olduğunu ve zorlayıcı ya da sadece merak uyandırıcı olarak kabul edildiğini varsayar ancak sorgulama yalnızca bilinmeyen bu kısma zaten bilinenlerle yaklaşılabilir için gelişebilir (Artigue ve Blomhøj 2013:798). Çünkü veriler, referanslar hipotezler ve çıkarımlar önerebilir. Peirce tarafından türetilen

sorgulama topluluğu anlayışı, başlangıçta bilimsel araştırma uygulayıcılarıyla sınırlıdır. Fakat Peirce'den bu yana ifade, bilimsel olan veya bilimsel olmayan her türlü araştırmayı içerecek şekilde genişletilmektedir. Burada sorgulama topluluğunun geliştiği yerlerde bilmeyi içeren, bilmenin neliği ve nedenleri üzerinde duran bilgi elde etmeye yönelik bir ilerleme sürecinden bahsetmemiz olasıdır.

Bir soruşturma sürecinin aşamalarını ve soruşturmamız sırasında elde edebileceğimiz kilometre taşlarını, ilerlemeyi değerlendirmek için kriter olarak kullanabiliriz. İlk olarak, bilmeye dayalı -epistemik- ilerlemeyi, sorgulama aşamalarında ne kadar ilerlediğimize göre yargılayabiliriz ki bu aşağıdakine benzer bir şey olabilir: 1- Bir sorunu tanımlayın ve ifade edin. 2- Bu soruna yönelik olası çözümleri varsayın. 3- Olası her çözümü detaylandırın. 4- Olası kararları eleştirel olarak değerlendirin. 5- Sorunu çözün. Bu sorgulama sürecindeki her adım, sorular, hipotezler lehte ve aleyhte nedenler gibi kendi çıktılarıyla sonuçlanır. Burada ilerlemeyi gösteren her kilometre taşı epistemik bir ilerlemedir (Golding 2012:690). O halde "Epistemik ilerleme nedir?" Golding'e göre mevcut inançlarımız, kavramlarımız, gerekçelerimiz veya teorilerimiz daha önce sahip olduğumuzdan daha iyiye, epistemik ilerlemeden söz edebiliriz. "Epistemik ilerleme" kavramı aynı zamanda bir epistemolojik araştırma alanını da çerçeveler. Farklı alanlardaki epistemik değişim ve gelişmeyi araştırmak için bir perspektif veya araç sağlar (Golding 2012:680). Bir şeyin neliği ve nedenleri üzerinde gerçekleşen düşünme yoluyla epistemik ilerleme, düşünmenin nasıl daha iyi fikirlere, daha ayrıntılı biçimde analiz edilmiş ve üzerinde sorgulama yapılmış kavramlara yol açabileceğini açıkça ortaya koymaktadır.

Dewey'in dediği gibi sorgulama, belirsiz bir durumun, kurucu ayrımlarında ve ilişkilerinde, orijinalin unsurlarını, birleşik bir bütüne dönüştürecek kadar belirleyici olanın kontrollü veya yönlendirilmiş bir duruma dönüştürülmesidir (Dewey 1938:108). Dewey'e göre, belirsiz bir durumun bu kontrollü veya

yönlendirilmiş dönüşümü sadece kişinin düşünme yetisini değiştirme meselesi değil, aynı zamanda durumun kendisine aktif müdahale gerektirmektedir (Dewey 1938:109-110). Başarılı bir sorgulama sadece zihindeki bir değişikliğe değil eyleme bağlıdır. Dolayısıyla bir etkinliği içerir ve felsefi yönü ağırdır. Burada Dewey ile felsefe sistemleri birebir örtüşmese de Heidegger'in düşüncesinden bahsetmek zorunluluğumuz ortaya çıkmaktadır. Heidegger bir şeyin "neliği (Nedir)" üzerine sorulan her sorunun, yapılan her sorgulamanın felsefe ile ilişkili olduğunu ve felsefeyi içerdiğini savunur (Heidegger 1995: 32). Aynı zamanda bu (varlığın, bilginin) özüne dair bir sorudur ve burada felsefe ile her zaman bir öze ulaşma çabası söz konusudur (Heidegger 1995: 33). Felsefi bir çaba içerisinde öze ulaşabilmek için ise önce soru sorma eğiliminin artması ve arkasından ise derin sorgulama bilincinin gelişmesinin önemi ortaya çıkar.

Sorgulama bilincinin gelişimini önemseyen düşünürlerden Lipman'a göre de tüm sorgulama öz-eleştirel uygulamadır ve tamamı keşfedici, merak gidericidir. Bir bakıma daha iyiye doğru bizi yönlendiren süreçtir. Sorgulamanın bazı yönleri diğerlerinden daha deneyseldir. Sorgulama genellikle doğası gereği toplumsal veya katılımcıdır (Lipman 2003: 83). Sorgulama en iyi şekilde, sonunda hedefe ulaşana kadar hiçbir şeye sahip olmama sürecinden ziyade sürekli bir iyileştirme süreci olarak anlaşılır: burada doğru cevap veya bilgi öne çıkmaktadır. Daha sık olarak, bir sorgulamaya bir kavramla başlarız- çoğu zaman yanlış veya yüzeysel bir kavram olsa da- bazı unsurları reddederek, diğerlerini açıklığa kavuşturarak ve kavramlarımıza yeni ilkeler ekleyerek sorgulama süreci boyunca tekrar tekrar geliştiririz. Bu süreci en iyi şekilde sadece bir hedefe değil, iyiyi içeren, epistemik hareket terimleriyle analiz ederek anlamlandırabiliriz (Golding 2012:682). Deleuze ve Guattari'ye göre de felsefe ile ilgili her türlü çalışmanın ve analizin içinde kavramlar mevcuttur. Bu çerçevede kavramların yaratılması kendi içinde gelecekteki bir forma, yeni bir dünyaya ve henüz var olmayan insanlara çağrıda bulunur (Deleuze ve Guattari 1994:108). Kavramlar üzerine odaklanan sorgulama bilincinin gelişimi hem şimdi için hem de gelecek için bir umut ve umudun içinde

iyiye yönelme durumunu öne çıkartmaktadır. Dolayısıyla sorgulanabilir bir yaşamın, dünyanın olması ve bu sorgulamanın insan rasyonelitesine bağlı bir biçimde gelişmesi, insanlığın bilinçli varoluşunun bir sonucu olarak öne çıkmaktadır. O halde insan ve insana dair iyinin bir umut olarak görülebilmesi için sorgulama ve toplumsal olarak sorgulama bilincinin kazanımı önemli görülmektedir.

Sorgulamak ve soru sormak belli bir noktaya kadar eşanlamli terimlerdir. Sorgulanabilir olmak için soruşturmayı çağrıştıran belirsiz durumun doğası gereği olan bir boyut söz konusudur. Sorguladığımızda sorgularız ve sorulan bir soruya cevap verecek şeyi aradığımızda soru sorarız. Fakat bu süreçte varoluşsal sonuçlar beklendiğinde organik etkileşim sorgulamaya dönüşür (Dewey 1938:105-106). O halde soru sorma ve sorgulama arasındaki en önemli ayrım insan olma durumunu ön plana çıkartan bir inceliğe bürünmektedir. Bu durumu felsefenin tarihsel gelişimi içindeki dinamik süreç ile de ilişkilendirirsek felsefenin öncelikli olarak ontolojik bir problem ile yola çıktığını sonrasında ise bunu epistemolojik ve aksiyolojik (insani değerleri içeren) bir amaç haline getirdiğini görebiliriz. Burada sorgulamayı öne çıkartan varoluşsal problemler felsefi sorgulamanın soru sormaktan ayrılmaya başladığı ayrıntılı bir felsefi yönelimi göstermektedir.

Yukarıdaki söylemler dikkate alındığında Westerblad'e göre Dewey sorgulamayı, oradaki fenomenleri, ilişkileri ve olayları, anlamlı ve anlaşılır hale getirme meselesi olarak düşünür. Sorgulamada kontrol, kavramlar kullanılarak anlamları nedeniyle, yararlanabileceğimiz araç-sonuç ilişkilerini ifade ederek, sağlanır (Westerblad 2022:6). Golding bir sorgulama topluluğunun: Felsefi problemleri ve soruları ele almak için kullanıldığını, yöntemsel olarak işbirlikli felsefi sorgulama ve ampirik veri toplama ve toplanan verilerin analizini harmanladığını, çok katımlı, ampirik veya felsefi sonuçlar üretebileceğini (Golding 2015:208) iddia etmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi burada ortaya çıkan felsefi sonuçlar tekrar bir sorgulama işleyişine tutulur. Çünkü ortaya çıkan sonuçlar başka bir felsefi problemin tez, antitez aşaması olabilir. Dolayısıyla kavram üzerinde gerçekleştirilecek olan felsefi döngü, kavram araştırması devam eder, etmelidir. Böylece diyalektik bir işleyiş bağlamıyla felsefi sorgulama empirik sonuçlardan ayrılır ve daha soyut, anlamlara odaklanan varoluşsal içeriğe bürünür.

Felsefi sorgulama, “kavramlara yönelik bir araştırmadır”. Bunun önemli sebebi ise felsefenin bir inanç meselesi veya *apodeixis* (bilimsel kanıtlar ortaya koyma) biçimi olarak değil, komünal, işbirlikçi bir *praxis* (rasyonel çaba sonucu ortaya konulan düşünce ürünü) olarak, dünyamızla olan etkileşimlerimizi hem etkileyen hem de bunlardan etkilenen bir fikir veya fikirler topluluğu şeklinde işlevsel bir kavram sorgulamasına sahip olmasıdır (Kennedy ve Kennedy 2011:271-272). Böylece felsefi bağı olan kavramlar hem deneyimin hem de yansımanın (*reflection*) bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu bağlamda felsefi sorgulama ortamlarında kavramın analizi ve yeniden inşası hem bireysel hem de kolektif düzeyde gerçekleştirilir. Yeniden yapılanma yoluyla, kavramları özümsemenin veya onun yapısının, insan eylemi ve etkileşimindeki çalışmalarında, deneyimlerimizi daha bilinçli ve yansıtıcı hale getirdiği imasıyla daha belirgin ve daha görünür hale gelmesidir. Sürecin hiçbir zaman tamamlanmadığı gerçeği aslında felsefi *praxisin* bir işaretidir. O halde felsefi sorgulama yukarıda sözü edilen üç sorgulama türüne destek olmak, konuyu derinleştirmek ve bilişsel gelişim için kavramlar üzerinde merak ve şüphe çerçevesinde de kullanılabilir.

Felsefi sorgulama, daha önce belirtilen her üç sorgulama türünde sorgulama süreçlerinin hem başında hem de sonunda çok önemli bir adımdır. Sorgulama süreci merkezi bir temayla başlar. Bu temadaki bir etkinlik ve bu aktivitedeki bir rol ortaya çıkar. Sosyokültürel bağlamda, kişiler araştırma sorularını kendileri geliştirirler. Bu sorunsallaştırma sürecinde, “Bitkiler olmadan dünya nasıl görünürdü?” gibi felsefi sorular da ortaya çıkabilir. Bu tür problemler tartışılabilir

ve yansıtılabilir, bundan sonra öğrenciler bitkilerle ilgili farklı araştırma türlerine katılırlar. Araştırma etkinliklerinden sonra felsefi sorulara geri dönebilir ve sınıf içi konuşmalarında öğretmen rehberliğinde cevaplarını eleştirel olarak değerlendirebilirler (Dobber ve Oers 2015:329). Öğrenciler öğrenmeye aktif olarak nasıl katıldıklarını, bilgi ve otoriteye itiraz ederek ve katılım için temel kuralları müzakere ederek sorgulama becerisini nasıl geliştirdiklerini ortaya koyarlar. Bu bağlamda, onlar, rasyonel hayal gücünü de kullanılabilir. Bu bağlamda, onlar, rasyonel hayal gücünü de kullanılabilir.

Felsefi içerikli sorulardan bazıları empirik içerikli olanlara nazaran anlamsız gelebilir; diğerleri de açıkça “derin” olarak adlandırılabilir. Ama hepsi, kendimiz ve dünya hakkında düşündüklerimizi, çıkarımlarımızı ifade etmemizi amaçlar. O halde felsefi sorgulama sayesinde, inançlarımızdan daha önemli olan ortaya koyabildiğimiz nedenlerimizdir (Solomon ve Higgins 2016: 31). Bu açıklamaya dair soru örneklerinden bahsedebiliriz. Ünlü bir filozof bir keresinde insan hayatının bir ineğin veya bir böceğin hayatından daha değerli olup olmadığını sorgulamamızı söylemişti. Bizler yemek yiyebilelim, uyuyalım, bir süre hayatta kalabilelim diye yeriz, uyuruz, bir süre hayatta kalırız. Ama hiçbir nihai amaç olmadan mı? Soruya nasıl cevap veririz? İnsan yaşamının, eğer varsa, bir ineğin veya bir böceğin yaşamında bulunmayan ne amacı vardır? Hayatının amacı nedir? Özgürlük her zaman iyi bir şey midir? Filozof Albert Camus, hayatın, yuvarlanmaya mahkûm edilen Yunan mitolojik kahramanı *Sisifos’un* görevi gibi olduğunu öne sürdü. Bir dağın tepesinde bir kayanın, sadece tekrar düşmesi ve bunun sonsuza dek tekrar etmesi için bu eylemi yapmak zorunda kaldı. Hayat gerçekten böyle mi? Öyleyse nasıl? Neden? (Solomon ve Higgins 2016: 29-30). A. Camus *Sisifos Söyleni* adlı kitabında “Yaşamın yaşanmaya değip değmediğine?” yönelik soru ile “Dünya mı Güneş’in çevresinde döner, Güneş mi Dünya’nın çevresinde döner? Sorusunun farklı olduğunu savunur. Yaşamın yaşanmaya değip değmediğine yönelik soru her insanın peşinden koştuğu derin bir felsefi içeriğe sahiptir. Bu soru peşinden koşulacak, insani olan ve derin anlamlar üretmemize vesile olur. Diğer soru ise bilimsel gerçeği içeren bir sorudur. İnsanlık doğru

yöntem, araç-gereç ve bakış açısı ile bilimsel bir keşif elde edecektir (Camus 1998: 15). O halde bilimsel sorulardan farklı olarak felsefi sorularda anlamlar, derinlik ve zengin bakış açısının gelişimi her daim söz konusu olmuştur.

Felsefi sorgulama, tartışma ve soruşturma yoluyla farklı bakış açılarının ele alınmasını içerir ve kişilerin kendi dünyaları hakkında sorgulayıcı biçimde eleştirel, yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirerek, dünya hakkında akıl yürütme yollarını öğretir (Pardales ve Girod 2006:303). Dewey için sorgulama mantıksal biçimlerin nedensel kavrayışıdır; ilksel çözümlemenin kendisi, çözümlemenin ortaya koyduğu biçimlerin öz nedenidir (Dewey 1938:4). Bu yüzden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişebilmesi için eğitim ortamlarında soru sorma ve bununla beraber sorgulama yetisinin gelişimi önemli görülmelidir. Sorgulama önemli ve faydalı bir eğitim yöntemidir (Golding 2012:677). O halde öğrencilerimizi hem bireysel hem de diyalog içinde sorgulamaya davet etmeliyiz. Böylece onlar anlamlı bilgiler inşa edebilir ve bağımsız düşünürler ve öğrenenler olmayı öğrenebilirler.

Eğitime yönelik felsefi sorgulama, Sokrates ve Platon'un fikirlerine kadar uzanan, Batı geleneğindeki en eski eğitim yaklaşımlarından biridir. Bu düşünürler için, eğitimin amaçları ve yöntemleri üzerine derinlemesine düşünmek ahlak, bilgi veya adil bir toplumun doğası üzerine düşünmekten ayrılamaz (Burbules ve Warnick 2012:489). Felsefe yapmak, sorgulamak normalde sanıldığından daha somut, temellendirilmiş ve pratiktir. Bu bakımdan Laverty'e göre felsefenin ve sorgulamanın eğitimdeki rolü, eğitimcilere öğretme ve öğrenme ile ne kastettikleri ve yaşamlarında öğretme ve öğrenmeyi nerede buldukları üzerine düşünme fırsatı sağlamak olmalıdır. Öğrenenler ise eğitim filozoflarının yardımıyla model, rehber ve konuşma ortakları olarak kendi kavramsal analizlerine yöneltilmektedir (Laverty 2009: 37). Bazen bir kavram hakkında felsefi bağlamı dikkate alarak düşünmek, bireyin özellikle güçlü bir hafızaya sahip olmasına, geçmişi ve geleceği anlamasına, o kavram üzerinde farkındalık geliştirmesine yardımcı olur. Burada

hem felsefe hem de sorgulama bilincinin gelişimi sayesinde epistemolojik bağlamda bir ilerleme durumu öne çıkmaktadır.

Bir diyalog daha çok bir sohbetle benziyorsa ve epistemik amaçları yoksa sorgulama değildir (Golding 2012:683). Genel olarak felsefi soruların ardındaki nokta bize inanmaya başladığımız şeyler hakkında nasıl düşüneceğimizi, ifade edeceğimizi ve onu nasıl savunacağımızı öğretmek, görüşlerimizi açıklığa kavuşturmak ve belki de gözden geçirmek ve onları diğer insanlara açık ve inandırıcı bir şekilde sunmak olmalıdır. Kim bizimle aynı fikirde olabilir veya olmayabilir? Bu nedenle felsefe çoğu zaman, iki filozofun veya felsefe öğrencisinin birbiriyle tartışmasında olduğu gibi anlaşmazlık yoluyla ilerler. Bazen anlaşmazlık önemsiz veya sadece bir anlambilim meselesi gibi görünür. Bununla birlikte, aradığımız şey temel anlamlar ve tanımlar olduğu için kavramların anlamı hakkındaki tartışmalar bile -özellikle özgürlük, hakikat ve benlik gibi kavramlar-felsefi duruşumuz için esastır (Solomon ve Higgins 2016: 28). Aslında burada bir nevi felsefi sorgulama ve araştırma topluluğu işleyişinin tipik felsefi ağırlığı ve ilerleme durumu söz konusu olmaktadır. Hal böyle olduğunda felsefi sorgulama ortamında çoğu zaman insani bağlamı olan, nelik ve nedenler üzerinde ayrıntılı durmamızı sağlayan bir gelişme ve ilerleme kaçınılmaz olmaktadır.

Golding'e göre kavramları içeren anlamlar üretmeye yönelik felsefi sorgulama ortamında öğrenciler kişisel becerilerini geliştirir ve iyi insanlar haline gelir. Örneğin, alternatif görüşlere karşı daha açık fikirli ve hoşgörülü olurlar. Felsefi sorgulama, özgür ve bağımsız akıl yürütücülerin yanı sıra daha iyi demokratik vatandaşlar olmamıza yardımcı olan düşünme becerilerini geliştirir ve bu da sonuç olarak daha iyi bir topluma doğru ilerlemeye yol açabilir. Felsefi sorgulama sayesinde bir eğitim araştırmasında epistemik ilerleme kaydederiz. Örneğin, öğrenciler epistemik olarak daha iyi veya daha değerli kavramlar, cevaplar, önermeler ve yargılar geliştirirler (Golding 2012:679). Felsefi sorgulama eğitimi, öğrencilerin giderek daha derin bir soruşturma yoluyla yaşamı ve toplumu

bilgilendiren çok çeşitli konular ve fikirler hakkında zengin bir anlayışa ulaşmalarına yardımcı olacaktır. Bu eğitim kişilerin benzersiz bir çözümü veya yerleşik bir karar prosedürü olmayan, ancak yarguların ve kararların her türlü şekilde daha iyi veya daha kötü olabileceği konular ve problemler hakkında daha dikkatli düşüncelerine yardımcı olacaktır (Cam 2014:1206). Bu çerçevede felsefi sorgulamanın eğitimsel faydaları, soruşturmanın içeriğiyle iyi fikirler, kavramlar ve anlayışlar elde etmekten ve sorgulamanın aşamaları, yöntemleri ve kazandırdığı beceriler ile insani olan, varoluşsal bir ilerleme kaydetmekten gelir.

Sorgulama, tüm farklı yaş grupları ve eğitim düzeyleri içinde çağdaş eğitim uygulamalarının giderek bir parçası haline gelmektedir. Vygotsky'e dayalı bakış açısına göre, insanın sorgulama kapasitesi, daha bilgili olanların, acemi katılımcıların kültürlenmesinde önemli bir rol oynadığı, kişilerarası keşif faaliyetlerine dayanan psikolojik işlevlerden biridir. Bu nedenle, sınıf içindeki sorgulama topluluklarında sorgulamaya şekil verilebilir ve kişileri "daha deneyimli katılımcı" konumuna getirebilir (Pardales ve Girod 2006:305). Aslında sorgulama bir sanattır, bir şeyin neliği ve nedenleri üzerinde durmanın bilincinin öne çıkmasıdır. Cam için sorgulamaya dayanan bir eğitim müfredatı, düşünmeye odaklanan bir müfredattır. O halde burada bilgiyi düşünülecek bir malzeme olarak ele alan ve bilginin ezberlenmesini vurgulayan bir eğitimden beklenecek sonuçlardan farklı bir durum söz konusudur (Cam 2014:1204). Dolayısıyla sorgulamayı önemli bir amaç haline getiren eğitim ortamlarında düşünme becerilerinin gelişmesi de önemli bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır.

Lipman'a göre de felsefi bir bağlantı kurabildiği sürece her sorgulama topluluğu, uzlaşma veya yargıda bulunmayı, fikir üretmeyi amaçlayan bir süreci ifade eden bir amaç içerir. Bu sürecin bir yön duygusu vardır; argümanın götürdüğü yere hareket eder. Süreç yalnızca konuşma ya da tartışma değildir; diyalojiktir. Bu, bir yapıya sahip olduğu anlamına gelir. Eleştirel, yaratıcı ve özenli (*caring*) düşünme tanımlarını işlevsel hale getirmek ve uygulamak için sorgulama

topluluğunu kullanmaya ihtiyaç vardır (Lipman 2003: 83-84). Bir sorgulama topluluğu, uzman uygulayıcılar olan, araştırılan konuyla ilgilenen bir grup katılımcının seçilmesini ve daha sonra felsefi bir moderatör veya kolaylaştırıcı tarafından yönlendirilen bu konuyla ilgili işbirlikli, diyalojik felsefi araştırmalara katılmalarını içerir. Bu işbirlikli sorgulama yöntemi, Peirce'nin bilimsel bilginin nasıl üretildiğine dair teorilerinden ve Dewey'in pragmatist felsefesinden türetilmiştir (Golding 2015:208). Burada sözü edilen felsefi sorgulama yöntemi daha sonra Çocuklar İçin Felsefe hareketinin kurucusu Mathew Lipman tarafından bir eğitim aracı olarak geliştirilmiştir.

3. Çocuklar için Felsefe (P4C) Yaklaşımı

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) 1970'lerde ABD'de, M. Lipman tarafından başlatılan ve "felsefe" ve "çocukluk" kavramları arasındaki ilişkiyi keşfetmeye adanmış bir eğitim programı şeklinde, felsefeyi okullarda kapsamlı bir "içerik alanı" olarak inşa etmeye dayalı pratik hedefiyle ortaya çıkmıştır (Vansielegem ve Kennedy 2011:171).

P4C programı pragmatistler C. S. Pierce ve J. Dewey'in felsefesinden güçlü bir şekilde etkilenen Lipman tarafından geliştirilmiştir. Lipman, Dewey'den bilimsel araştırma sürecinin sınıftaki eğitim süreci için önde gelen model olması gerektiği fikrini benimsemiştir. Pragmatist sorgulama kavramına dayanarak, bir okul sınıfını bir "sorgulama topluluğuna" dönüştürmek Lipman'ın fikridir (Figueiredo 2022:211). Lipman, çocukların "Neden?" (Why?) diye sormaya başladıklarında felsefi olarak gelişmeye başladıklarını öne sürer (Lipman, Saharp ve Oscanyan 1980:29). Lipman P4C programında "Neden?" sorularını işleten ve uygulayan sorgulamayı içeren etkinlikler; felsefi bir metnin okunması, sorgulama metnin okunması sonucunda öğrencilerin meraklarının sorularla formüle edilmesi ve tartışma aşamaları öne çıkartmaktadır (Lipman 2011:9-10). Burada okuma, sorgulama ve tartışma sonrası farklı düşünme ve akıl yürütme yollarının açılacağı savunulmaktadır.

Tipik bir oturumda, öğrenciler daire şeklinde otururlar; öğretmen çemberin bir parçasıdır. Oturum beş bölüme ayrılır. Aşamalarda süreklilik vardır. İlk olarak, öğrenciler felsefi bir metin okurlar, bu da onları bir şekilde Dewey'in belirsiz bir durum olarak adlandırdığı ve araştırmanın başladığı bir konuma yerleştirir. Daha sonra öğrenciler okunan metin üzerinden tartışılacak konuları tanımlayan sorular sorarlar. Toplanan sorular daha sonra, yinelenen temalar ve kavramlar vb. analiz edilir ve bu da bir tartışma planının tanımlanmasına yol açar. Buna göre, bu ikinci ve üçüncü aşamalar, Dewey'in sorgulama sürecinde başlangıçta hissedilen bir zorluğun "entelektüelleştirildiği", yani araştırılması gereken bir problem olarak tanımlandığı ve araştırılması gereken öncü bir fikir veya hipotezle sonuçlandığı düşüncesi ışığında okunabilir. Takip eden tartışma sırasında katılımcılar, sorunlu durumu daha anlamlı hale getirecek şekilde yeniden inşa etmek amacıyla kavramları birlikte yapılandırır; analiz eder ve geliştirir, çıkarımlar yapar, varsayımları araştırır, kendilerini düzeltir. Dewey'in sorgulama sürecinde bir hipotezin akıl yürütme ve test etme aşamalarına karşılık gelen hareketleri gerçekleştirilir (Oliverio 2021:1324). Tartışma sürecinde kişiler oturum sırasındaki çalışmalarını bilişsel ve sosyal boyutlarla ilgili kriterler çerçevesinde değerlendirebilirler.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) derslerinde öğrenciler, "sorgulama topluluğu" olarak adlandırdıkları bir ortamda felsefi, diyalogik, gerçek bir sorgulamaya katılırlar. Epistemik amaç, öğrencilerin dünyayı, kendilerini ve aralarındaki ilişkileri anlamlandırmalarıdır. P4C geleneğindeki yazarlar tarafından ilerlemeden bahsedildiğinde, odak noktası öğrencilerin daha iyi bir tartışma yapması, düşünme yeteneklerini geliştirmesi veya bir araştırma topluluğunun idealine yaklaşması gibi ilerleme denilen şey üzerinde olma eğilimindedir. Bu gelenekteki metinler, öğrencilerin basit düşünceden karmaşık düşünceye, monologdan diyaloga ve bireycilikten bir sorgulama topluluğuna geçerek epistemolojik ilerleme kaydetmelerine yardımcı olacak tavsiyeler, araçlar ve alıştırmalar içerir (Golding 2012:684-685). Ancak burada tam bir epistemik ilerleme yoktur. Çünkü

epistemolojik anlamda ilerlemeyi görmek için bilişsel beceriler gelişmeli ve hatta yeni felsefi fikirler ve kavramlara yönelik değişik anlamlar ortaya konabilmelidir. Düşünceler rafine edilmeli, kavramlar en ince ayrıntısına kadar analiz edilmeli, sorular cevaplanmalı ve iyi düşünürler haline gelinmelidir.

Felsefi sorgulama topluluğunda, kavram sorgulanarak parçalanır ve grup onu oturumdan oturuma yeniden inşa etmeye başlar. Toplumsal bir ev inşa projesi olarak düşünülebilir, ancak bina “uzun vadede” inşa edilir, süreç kısa sürede bitmez ve gerçek deneyimlerimize göre parçaları sürekli olarak hareket eder, değişir, değiştirir veya yeniden şekillendirilir. Hatta sahip olduklarımızı yıkar ve yeniden tasarlamamıza yardımcı olur. Bir oturumdan her ayrıldığımızda, kavramın- ve kavramların genel olarak nasıl çalıştığının- biraz gözden geçirilmiş bir kavramı birlikte alırız ve bu da kendi bireysel deneyimimiz açısından yansıtma eğiliminde olduğumuzun belirtisidir (Kennedy ve Kennedy 2011:274). Felsefi sorgulama, sorgulayan topluluğun bir modelini sunar: akılcı ve özenli müzakere, karar verme ile uğraşan, iş birliği ve diyalog yoluyla ilerleme kaydetme arzusuyla hareket eden ve etkisi altında büyüyen saygı ve karşılıklılık türlerine değer veren bir topluluk (Cam 2014:1208) ideali ortaya çıkar.

Sorgulama topluluğu, diyalektiğe dayalı bir süreci içeren, yansıtıcı ve dengede bir düşünce sistemi inşa etmek ister (Lipman 2003:103). Bu topluluğunun yaptığı hamleler diyalektiktir ve daha geniş bir toplumsal anlam arayışı çağrısında bulunur. Sorgulama toplulukları, düşmanca olmayan müzakereler, paylaşılan bilişler, okuryazarlık ve felsefi hayal gücünün geliştirilmesi, derin bir okumanın teşvik edilmesi ve diyalojik metinlerden zevk alma ile karakterize edilir. “Her şeyden önce soruşturma topluluğunun sorgulaması, daha dar anlamda hakikat arayışını, daha geniş anlamda bir anlam arayışını içerir” (Lipman 2003:95).

Felsefi sorgulama alıştırmaları, herhangi bir eğitici uygulama gibi katılımcı, işbirlikli olduğunda ve almaktan çok inşa etmeye verildiğinde daha etkilidir. Çocukların deneyimlerini paylaşmaları ve anlamı keşfetmeleri için güçlü bir araç

sağlar. Çocuklar burada görüşlerini güvenle ifade etmeyi, şüphe duymayı, soru sormayı ve başkalarının düşüncelerine meydan okumayı öğrenebilirler. Bir sorgulama topluluğuna dahil olarak çocuklar şunları yapmayı da öğrenirler:

- Kendi sorularını sormak ve tartışmak için konuları gündeme getirmek;
- Kendi fikirlerini, görüşlerini ve teorilerini keşfetmek ve geliştirmek;
- Düşündükleri ve inandıkları şeyler için sebepler vermek;
- Bakış açılarını başkalarına açıklamak ve tartışmak;
- Başkalarının görüş ve fikirlerini dinlemek ve dikkate almak; sağlam sebepler ve deliller ışığında fikirlerini değiştirebilirler (Fisher 2007:626).

Sorgulama topluluklarına katılan çocukların, kendilerini kesinlik ve nesnelcilikten kaçınan bir dünya görüşü ve öznel yorumu öngören anlatsal-felsefi bir durumda bulmaları muhtemeldir. Anlayış düzeyinde, bir kişi kendini anlatı yoluyla anlar. Kaygı düzeyinde, o kendi kimliğini, temel gerçeğini ve grubun kimliğini kesinliğinin bir parçası olarak gerçekleştirmeye çalışır (Kiezel 2016:4). Dolayısıyla sorgulama bilincinin geliştiği bir ortamda çocuk varoluşsal boyutuyla, kendini gerçekleştirebilme imkanına da sahip olabilir.

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının değeri, sorgulamayı geliştirmeye ve özellikle de çocukların felsefi entelektüelite ile düşünmelerini ve hareket etmelerini sağlayan sorgulama türlerini geliştirmeye odaklanan, iyi araştırılmış düşünme yaklaşımı olmasından kaynaklıdır (Fisher 2007:621). Bu bağlamda bakıldığında bir eğitim ortamında P4C çocukların derin düşünmelerini sağlayan ve onlara üst düzey bilişsel beceri kazandırmayı amaçlayan önemli bir eğitim yöntemi ve derstir. Lakin dikkate alınması gereken başka bir ayrıntı ise P4C yaklaşımının tek başına tüm bilişsel becerileri geliştirdiği iddasının çok genelleyici ve ütopyik olmasıdır. Ancak epistemolojik bağlamda ilerlemeyi içeren, çocukların küçük yaştan itibaren sorgulamaya, eleştirel olmaya, nedenler üzerinde düşünmeye dayalı bir eğitim ortamıyla karşılaşmasında önemli seçeneklerden yalnızca birisidir. Nasıl ki matematik veya doğa bilimleri, sanat bir eğitim ortamında tek başına bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri gelişmiş, farkındalığı olan, sorgulama bilincine sahip bireyler yetiştirmek için tek başına yeterli değil ise P4C

müfredatı da böyledir. P4C felsefi sorgulama bilincini kazandırmak için önemli hedefleri olan içeriklerden bir kısmını sunmaktadır. Bir eğitim ortamında bireyin düşünme, anlama, sorgulama ve anlamlar üretmesine dayalı, entelektüel bir girişim için yapılandırılan tüm eğitim programının ve içeriğinin birbirini destekleyici olması çok önemlidir. Tek başına hiçbir ders ve yaklaşımın eğitimde ve toplumsal olarak bilinçlenmede köklü bir değişikliğe yol açması beklenemez. O sadece bir ders veya bir seçenek olarak kalır. Önemli bir seçenektir ancak tek başına böyle bir içeriğin gücü sınırlıdır. Dolayısıyla tüm eğitim planlaması ve programı aslında önemli bir amaç olarak kişinin sorgulamaya dayalı farkındalığının gelişimi, eleştirel olabilmesi, varoluşa dayalı, "Nedenler" üzerinde ayrıntılı biçimde düşünme ilkelerinin geliştirilmesini önemli görmelidir. Bu yüzden eğitim ortamında, sorgulama bilincinin önemsendiği ve önemli bir hedef olarak alındığı bütünlüklü bir değişim gerekmektedir. Lakin bir dersin gücünün sınırlılığı hepimiz için ortadadır.

Sonuç

Sorgulama geniş katılımlı felsefi içeriğe sahip bir etkinlik olarak ele alınmaktadır. Felsefi sorgulama kavramlara yönelik felsefi bir araştırmayı ifade etmektedir. Sorgulama sayesinde insanın varoluşuna yönelik bilişsel durumları öne çıkartmaya çalışırız. Felsefi sorgulama sayesinde farklı bakış açılarının belirli bir özenle ve eleştirel olarak ele alınmasını sağlarız. Sorgulama ile yaşama dair her türlü durumu içeren nedenleri ortaya koymaya ve bu nedenler üzerinde düşünmeye, farkındalık kazanmaya yöneliriz. Bu uzun ve zor bir süreçtir ancak yukarıdaki birçok iddiaya da dayanarak söyleyebiliriz ki; insan doğası ve aklı sorgulamaya, eleştirel olmaya yatkındır.

Nedir? (Varlığın neliği?) Neden? Niçin? Kökünü kullanan sorular bilincin zorlandığı sorulardır. Lakin insan aklının etkinliğidir. Aslında bu sorular hem bilimsel hem de felsefi bağlama sahiptir. Bilimsel içeriğe sahip konularla ilgili de sorular sorarız, fakat ikisi de sorularla başlamasına rağmen bilimsel sonuçlar bizi merak ettiğimiz konunun sonuçlarına götürürken felsefi sorgulama bizi varoluşsal

derinliği olan anlamlar üzerinde tekrar tekrar düşünmeye yöneltir.

Neden sorusu bizi uçsuz bucaksız ve bazen de karanlık bir yere götürebilir. Zordur, ağırdır ve aynı zamanda hem zihnimizi hem de benliğimizi yorar. Nedenleri sorgulamaktan vazgeçebiliriz. Ancak “Neden?” soruları üzerinde ısrarcı olmak ve birtakım cevaplara ulaşabilme umuduna sahip olmak bizi daha olası insani, varoluşsal iyilerle karşı karşıya bırakacaktır. “Neden?” sorusunu *Sisifos*’un taşı gibi hiç ümidimizi yitirmeden, taşı yıllarca tepeye çıkartıp tekrar aşağıya düşmesine seyirci olsak dahi biz nedenleri sorgulamaya devam etmeliyiz. Bu ısrar ve direnç sayesinde insan olmanın, anlamlar üretmenin ve daha iyi yaşamının imkânına sahip olmaya başlayabiliriz. Bu sorular ve cevaplara ulaşabilme çabası insan için bir gelecek umudunu da barındırmaktadır.

Bireyin ve toplumun soru sorma ve sorgulamaya yönelik bilincini ve farkındalığını geliştirmek istiyorsak bu bilinci küçük yaştan itibaren kazandırmak önemlidir. Bunun yollarından bir tanesi ise eğitimde çocuklara küçük yaştan itibaren anlama, sorgulama ve düşünme bilincini kazandırma amacı güden Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım bilinçli bir biçimde okular için önemli bir seçenektir ve okulların bu seçeneği değerlendirmesi 21. yüzyıl için artık gerekli hatta kaçınılmaz görülmektedir.

Çocuklar için Felsefe yaklaşımının okullarda doğru ve sistematik biçimde kullanılmaya başlanması da aslında tüm bilinç sorunlarını çözmeyecektir. Ancak bu çağ için önemli alternatiflerden biridir ve P4C yaklaşımı bireylerin ve toplumun sorgulayıcı ve eleştirel yetilere sahip olması için değerli seçeneklerden birisidir.

Birey ve onun içinde yaşadığı toplumun geleceği için bilim, felsefe, sanat vb. alanlarla beraber iyiyi içeren ve insani olanları ön plana çıkartmaya dayalı ontolojik, etik ve epistemolojik birçok öğenin farkında olması önemlidir. Ancak bu unsurlardan yoksunluk insani yoksunla eşdeğerdir. O halde soran, eleştirel olan ve sorgulayan bireyler ve toplum her zaman önemini koruyacaktır. P4C yaklaşımı seçenek olarak bu yüzden her zaman önemini koruyacaktır.

Philosophical Inquiry in Education and Philosophy for Children (P4C)

Summary

Hasret Kökten

Dr. Lecturer.

Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Denizli, TR

ORCID: 000-0001-5496-1980

hince@pau.edu.tr

Introduction

Education refers to the socially superior institution. For education, the aim often stands out in the form of a human or social progress and development process. For Dewey, education is a means of sustaining life socially, a process of constantly renewing the meaning of life. However, education is also considered as a formative and constructive activity in a way that feeds, trains, "sends", "directs", "raises". Goals and contents that provide said progress or development are based on age, culture, geography, prominent theological view or science, philosophy, art, etc. may vary depending on the assigned task and value. However, one of the important factors that does not change about education is the understanding of being well or achieving good, which affects the society starting from the individual and includes everyone living in it. In order to achieve this, the contribution of philosophy is necessary. What is philosophy? This is a difficult question to learn. He tells where the meaning of "love of wisdom" comes from in the workings of his philosophy. However, these broad frameworks are not enough for us to fully understand what philosophy is. But we must treat philosophy "as an activity". The most important feature of philosophy is to think and question.

Philosophy, Inquiry and Philosophy for Children (P4C)

What do we wonder and question in a philosophical sense? Is every curiosity and question philosophical? Philosophy is one of the best ways to reach knowledge through concepts. The concept is accepted as the basis of inquiry processes. The ability to think and inquiry concepts is important for an intellectual break through. Considering the nature of philosophy in detail, it is important to inquiry the concepts. Concepts are also considered as tools that enable us to think deeply, ask questions, inquiry and take steps towards philosophy in terms of intellectuality. Philosophy is an activity: it is a way and method of thinking about certain concepts and types of questions. What kinds of things do thinkers-philosophers working in philosophy

discuss? They examine beliefs that many of us take for granted. It usually deals with questions that can be asked as to the "meaning of life": it includes questions about religion, right and wrong, politics, what the outside world has, the mind, science, art, and many other topics. Inquiry is seen as an investigative skill based on collaborative problem solving. Inquiry has an active, object-oriented nature. It aims not to acquire passive, inactive school knowledge, but to find answers and create works that are of importance and value in students' lives. In the literature, we can find 3 types of inquiry. (a) Inquiry as empirical research (b) inquiry by consulting sources (e.g., reading books) (c) inquiry through research into practices. They bring results that have a more scientific attitude and lay out empirical principles. In addition to the forms of questioning expressed here, another type of questioning is philosophical inquiry. In this type of inquiry, philosophical (common, central, and controversial) concepts are explored through dialogue. Philosophical inquiry is a search for concepts as a purpose. Peirce, one of the important philosophers, argues that all kinds of inquiry should be rational. By its logic, inquiry is the scientific process that will reach the same conclusion regardless of the aims of the researchers. Peirce believes that a community of inquiry is the model for the production of knowledge that will lead us from doubt to belief and ultimately to "truth." For Dewey, inquiry is the foundation of both discovery and learning. The inquiry process develops as an interaction between the known and the unknown, when some individual or group member is faced with a challenge. The development and good thinking that takes place in this inquiry process leads us to epistemic progress. According to Lipman, one of the thinkers who care about the development of inquiry consciousness, all questioning is a self-critical practice, and it is completely exploratory and curious. In a way, the branches that guide us towards the better. Inquiry is best understood as a continuous narrative process from the process of owning nothing until the conclusion is reached.

Inquiry and asking questions are synonymous to a certain extent. It contains a dimension that must be secured that evokes investigation in order to be questionable. We inquiry when we inquiry, and we ask questions when we see everything a user we've created has to answer. However, when existential results are expected in this process, organic interaction turns into questioning. The most important distinction between asking questions and questioning turns into a subtlety that highlights the existential course of human beings. Inquiry is always better with a collaborative structure and group. A community of inquiry is used to address philosophical problems and questions. Philosophical inquiry is a very important step both at the beginning and at the end of inquiry processes in all three types of inquiry mentioned earlier. The inquiry process begins with a central theme. Individuals develop their own research questions. Problems can be discussed and reflected, unlike scientific questions, the development of meanings, depth and rich perspective has always been in question in philosophical questions. Philosophical inquiry involves addressing different perspectives through discussion and inquiry. Inquiry teaches people ways to reason about the world, developing the ability to think critically and creatively about their world in questioning ways. For this reason, in order to develop critical and creative thinking, it should be considered important to ask questions in educational

environments and to develop the ability to inquiries. Inquiry is an important and useful educational method. In order to produce meanings that include concepts, children in the environment of inquiry become good people and develop them personally. Inquiry is increasingly becoming a part of contemporary educational practice across all different age groups and educational settings. The dominance of presenting the results of thinking as an important trend in educational environments that make inquiry an important goal. An important example of this in the educational environment is the Philosophy for Children (P4C) approach. P4C is developed by Lipman, who was strongly influenced by the staff of pragmatists C. S. Pierce and J. Dewey. Lipman adopted from Dewey that the scientific research process should be the leading model for the educational process in the classroom. Based on the pragmatist concept of inquiry, it was Lipman's idea to transform the classroom into a "community of inquiry." Lipman asks children "Why?" He claims that when they begin to ask (Why?), they begin to improve themselves. "Why?" in Lipman's P4C program. activities involving inquiry that operate and apply questions; Reading a philosophical text, questioning, formulating students' curiosity with questions as a result of reading the text and highlights the stages. In Philosophy for Children (P4C) classes, students participate in a dialogic, genuine inquiry in what they call a "community of inquiry". The epistemic goal is for students to make sense of the world, themselves, and the relationships between them. In the community of inquiry, the concept is questioned and disintegrated, and the group begins to rebuild it from session to session. The community of inquiry seeks to build a reflective and balanced system of thought that includes a dialectical process. The value of Philosophy for Children is that it is a well-researched thinking approach that focuses on fostering inquiry and specifically the types of inquiry that enable children to think with philosophical intellectuality. In this context, it is an important educational method and course that enables P4C individuals to think deeply in an educational environment and aims to give them high-level thinking skills. However, another detail to consider is that the claim that the P4C approach alone improves all cognitive skills is too general and utopian. P4C is only one of the important options for children to encounter an educational environment that includes progress in the epistemological context and is based on questioning, being critical and thinking about reasons from an early age.

Conclusion

Inquiry is handled as an activity with a wide-ranging philosophical content. Philosophical inquiry refers to a philosophical investigation of concepts. Through questioning, we try to highlight the cognitive states of human existence. Through philosophical inquiry, we ensure that different points of view are treated with a certain care and criticality. With questioning, we tend to reveal the reasons including all kinds of situations about life, to think about these reasons and to gain awareness. This is a long and difficult process, but based on many of the claims above, we can say that; human nature and reason are inclined to question, to be critical. Why? (What is being?) Why? Questions that use their roots are those that force consciousness. But it is the realization of the human mind. If we want to develop the consciousness and awareness of the individual and society questioning, it is important to evaluate this awareness from a young age. One of the ways to do this is the Philosophy for Children

(P4C) approach, which aims to raise the awareness of understanding, questioning and thinking in children from a young age. This approach is consciously an important option for schools, and it is now necessary, even inevitable, for schools to consider this option for the 21st century.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Artigue, M., & Blomhøj, M. (2013). Conceptualizing inquiry-based education in mathematics. *Zdm Mathematics Education*. 45(6), 797-810.
- Burbules, N. C., & Warnick, B. R. (2012). Philosophical inquiry. *In Handbook of complementary methods in education research*. (pp. 489-502). Newyork: Routledge.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*. 46(11), 1203-1211.
- Camus, A. (1998). *Sisifos Söyleni*, (çev. T. Yücel.). (Altıncı Basım). İstanbul: Can Yayınları
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What Is Philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think?* New York: D. C. HEATH & CO., PUBLISHERS.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*, New York:Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, (çev.T. Yılmaz) İzmir: Ege Üniversitesi Basım Evi.
- Dirican, R. (2022). "Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi," *Temaşa Felsefe Dergisi*. (17), 48-62.
- Duran, M. S. (2022). Bir Faaliyet Olarak Felsefe ve Düşünce. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*. (18), 68-85.
- Dobber, M., & van Oers, B. (2015). The role of the teacher in promoting dialogue and polylogue during inquiry activities in primary education. *Mind, Culture, and Activity*. 22(4), 326-341.
- Figueiredo, F. F. (2022). On the theoretical foundations of the 'Philosophy for Children'programme. *Journal of Philosophy of Education*. 56(2), 210-226.
- Fisher, R. (1998). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Cassell.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*. 177(6-7), 615-631.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*, (4th edition), London: Bloomsbury Publishing.

Gatley, J. (2020). Philosophy for children and the extrinsic value of academic philosophy. *Metaphilosophy* 51(4), 548-563.

Golding, C. (2012). Epistemic progress: A construct for understanding and evaluating inquiry. *Educational Theory*. 62(6), 677-693.

Golding, C. (2015). The community of inquiry: Blending philosophical and empirical research. *Studies in Philosophy and Education*. 34(2), 205-216.

Guttek, G. L (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (çev.N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Isaac, M. G. (2021). Which concept of concept for conceptual engineering? *Erkenntnis*. 1-25.

Hannon, M. & Nguyen, J. (2022). Understanding philosophy, *Inquiry*. 1-37.

Heidegger, M. (1995). *Nedir Bu Felsefe* (çev.A. Irgat.). İstanbul: Afa Yayınları.

Kennedy, N., & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education*. 45(2), 265-283.

Kizel, A. (2016). Philosophy with Children as an educational platform for selfdetermined learning, *Cogent Education*. 3(1), 1244026. 1-11.

Kohan, W. O. (2002). Education, Philosophy and Childhood: The Need to Think an Encounter, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 16(1), 4- 11.

Laverty, M. J. (2009). Learning our concepts. *Journal of Philosophy of Education*. 43, 27-40.

Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press

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

Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House*, 71(5), 277-280.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2.rd Edition.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progress*. 2(1), 3-16.

Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*. 42(3-4), 667-685.

Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. Cambridge:MA, Harvard University Press.

Oliverio, S. (2021). Traces of the Intersubject? Note-taking within the Community of Philosophical Inquiry. *Educational Philosophy and Theory*. 53(13), 1321-1333.

Pardales, M. J., & Girod, M. (2006). Community of Inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*. 38(3), 299-309.

Peirce, C. S. (1992). *Selected Philosophical Writings, Volume 1. (1867-1893)* (edit. N. Houser and C. Kloesel,), Bloomington: Indiana University Press,

Platon (1999). *Diyaloglar 2* (çev. M. Gökberk.), (Dördüncü Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi,

Taşdelen, V. (2017). "Çocuk Kültürü Bağlamında Çocuklarla Felsefe," *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 2(4), 7-18.

Scholl, R., Nichols, K., & Burgh, G. (2016). Connecting learning to the world beyond the classroom through collaborative philosophical inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 44(5), 436-454.

Solomon, R. C., & Higgins, K. M. (2016). *The big questions: A short introduction to philosophy*. (Ninth Edition), Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Sönmez, V. (2012). *Eğitim Felsefesi*, (11. baskı), Ankara:Anı Yayıncılık

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*. 45(2), 171-182.

Warburton, N. (2004). *Philosophy The Basics*, (Fourth Edition). New York: Routledge,

Westerblad, O. (2022). Deweyan conceptual engineering: reconstruction, concepts, and philosophical inquiry.



Makale Geliş | Received: 10.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 26.08.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1325312

Rabia DİRİCAN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, TR
Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Basic Education, Ankara, TR
Dr. | PhD
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe, Ankara, TR
Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy, Ankara, TR
ORCID: 0000-0002-3851-5726
rabiadirican@gazi.edu.tr

Bir Bilgelik Eğitimi Olarak Çocuklarla Felsefe

Öz: Amacı ve nihayetinde bir felsefe etkinliği olan çocuklarla felsefe, bilgelik anlayışından uzak tutulmaması, kadim kökleri ile daim bir irtibat üzere kurulması gereken bir eğitim çeşididir. Ancak mevcut duruma bakıldığında çocuklarla felsefenin çoğunlukla pozitivist bir bilim anlayışı ile çalışıldığı görülmektedir. Felsefenin kavram olarak içinde barındırdığı bilgelik sevgisi anlayışını amaç edinen, felsefe tarihinden ve kültürel temellerden güç alan bir çocuklarla felsefe algısının inşasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan da önce -felsefe tarihinde Platon'un akademisi, Pithagoras okulu ya da Farabi'nin eserleri- gibi muhtelif metinlerde rastlandığı üzere, felsefe yapmanın bazı ön koşullarının olduğu fikri model alınarak çocuk seviyesinden beklenebilecek güçlükte ön koşulların oluşturulması elzemdir. Modern çağın helikopter anne babaları tarafından yetiştirilen kırılğan çocukların önce felsefeye hazırlanması gerektiği, bunun da konfor alanından çıkarak varoluşsal sorumluluklarını çocuğa tekrar vermekle mümkün olacağı düşünülmektedir. Çocuklara 'aklını kullanma cesareti' ve kendi kararlarını alarak kendi düşüncelerini üretebilme sorumluluğunu vermek, ebeveynlerin zihnindeki 'bakıma her zaman muhtaç' çocuk algısını tekrar irdeleyerek çocukların özerk olabileceği bir zemin inşa etmek, çocuklarla felsefenin en verimli şekilde amacına ulaşabilmesi için neredeyse bir zorunluluktur. Öte yandan teorik yapı çalışmalarında çocuklarla felsefenin çocukların yaratıcılığına etkisi, duygusal zekayı, problem çözme becerilerini geliştirmeye etkisi vb. dar kalıplardan çıkılarak bilgelik sevgisi ve arayışının içinde barındırdığı 'kendini bilmek', 'erdemli olmak' gibi derin amaçların peşine düşmek, felsefeyi eğitimde araçsallaştırmayı engelleyebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla Felsefe, Çocuklar İçin Felsefe, Felsefe, Eğitim, Bilgelik

Philosophy with Children as an Education of Wisdom

Abstract: Philosophy with children, whose purpose and ultimately is a philosophy activity, is a kind of education that should not be kept away from the understanding of wisdom and should be established in order to have a constant connection with its ancient roots. However, when we look at the current situation, it is seen that philosophy with children is mostly studied with a positivist understanding. There is a need to build a perception of philosophy with children that aims at the love of wisdom contained in philosophy as a concept, draws strength from the history of philosophy and cultural foundations. Before that, -such as Plato's academy, the Pythagorean school or Farabi's works have some prerequisites- it is essential to create prerequisites for the difficulties that can be expected from the child level. It is thought that fragile children raised by helicopter parents of the modern era should be prepared for philosophy first. It is thought that this will be possible by stepping out of the comfort zone and giving existential responsibilities to the child again. Giving children the 'courage to use their minds' and the responsibility to have their own thoughts by making their own decisions, building a ground where children can be autonomous by re-examining the perception of children 'always in need of care' in the minds of parents, is almost a necessity for philosophy with children to achieve its goal in the most efficient way. On the other hand, in theoretical structure studies, the effect of philosophy with children on children's creativity, the effect on improving emotional intelligence, problem solving skills, etc. getting out of narrow patterns and pursuing deep goals such as 'self-knowledge', 'being virtuous', which are contained in the love and search for wisdom, will prevent the instrumentalization of philosophy in education.

Keywords: Philosophy with children, philosophy for children, philosophy, education, wisdom

Benim sokaklarda yürürken genç, yaşlı hepinizi, bedeninize ya da zenginliğinize değil, her şeyden önce ruhunuzu yetiştirmenize önem vermeniz gerektiğine inandırmaktan başka bir amacım yok (Platon 2016b: 67).

Çocuklarla felsefe, son yıllarda eğitimcilerin oldukça ilgilendiği bir konudur. Ancak felsefe, muhatabı çocuk olsa dahi bir takım ön koşulları gerekli kılan, bir geleneği ve varlık koşulları olan disiplinli bir etkinliktir. Bu koşullar, çocuğun önceden felsefe kitapları okuması, temel felsefi akımları bilmesi ya da bilişsel ve dil gelişiminin yeterli olması değil daha çok eğitim ortamı ve çocuğa bakış açısıyla ilgili bir durumdur. Bu nedenle çocuk eğitiminde felsefeye yer açmak ve çocuklarla felsefe yapabilmek için her şeyden önce mevcut zeminin tahlil edilmesinde fayda vardır. Bu zemin, birincisi, çağın koşulları ve çocuğa bakış açısıyla; ikincisi ise hem akademik hem de pratik anlamda eğitim anlayışıyla ilgilidir.

Son yılların çocuk anlayışına, çağın ve ebeveynlerin çocuğa sunduğu yaşam ortamına bakıldığında, ekonomik durumdan bağımsız olarak çocuklara çoğu durumda aşırı bir konfor sunulduğu fark edilecektir. Hemen her işi hassasiyetle

ebeveyni tarafından karşılanan çocuklar, düşünmekten menedilmekte, başkaları onlar adına karar verebilmektedir. Öyle ki çocuğun kendi bedeninin dahi sesini kısıp ne zaman acıktığı ne zaman uykusu geldiği ne zaman üşüdüğü gibi konulara anneleri çocuk adına cevap verebilmekte ve böylece çocuğu düşünme zahmetinden kurtarmaktadır. Üstelik anneler bunu büyük bir fedakarlıkla yaptıklarına inanmakta, çocuğa hiçbir karar, dinleme ve düşünme hakkı bırakmadan, ihtiyaçlarını anında karşılayabilmek adına çocuğu göz hapsine alabilmektedirler. Bu durumda, felsefenin olgunlaştırıcı eğitim tarzı, helikopter anne-babaların¹ hazıra alıştırılmış çocuklarına uygulanabilecek midir? Kant'ın "aklını kullanma cesareti göster" dediği yerde, 'incinmesin' diyerek sorumluluk verilmeyen çocuklar, aklını kullanma sorumluluğunu almaya hazır mıdır? Eğitimin bütün gayesi özerk insan yetiştirmek iken daha çok oyuncağa sahip olmak, abur cubur yemek, 'eğlenirken öğrenmek' gibi mottolarla bazen eğitimin dahi haz ve eğlence üzerine kurulduğu bir ortamda, düşünmenin sancılı doğasına alışkın olmayan çocuklarla felsefe yapabilmek mümkün müdür? Kimlik ve kişilik gelişimini olumsuz etkileyen bu durum, sorumluluk verilmeyen, fazla müdahale ile yetiştirilen çocukların özerk düşünerek felsefe yapmaya hazır olup olamayacağını ve bu şartlarda çocuklarla felsefe çalışmalarının ne derece amacına ulaşabileceğini de sorgulatmaktadır.

Hayatın gerçek akışına karşı korumacı bir şekilde yetiştirilen çocuklar çoğunlukla bir 'alma' hali üzerine koşullanmakta, 'vermenin' imkân ve mutluluğunu tadamamaktadır. Alma-verme dengesi kurulamayan çocuklar, tüm dünyayı kendi mutluluklarına hizmet eden ya da etmesi gereken bir egosantrizm içinde algılayabilmekte, bu da mutsuzluğu ve kırılabilirliği beraberinde getirebilmektedir. Özellikle çocuklar üzerinden açılan pazar, çocukların egosantrizmini ve alma hazzını destekleyerek onları çocuksu bir dünyaya

¹ Çocuğun kendi yaşantısına dair her türlü sorumluluğu üzerine alıp onun aşırı rahat etmesini sağlayan, özerklik, özyeterlilik, kişilik vb. açılardan zarar verici tarzda bir ebeveynlik için kullanılan terim. Daha fazla bilgi için bkz. (Dursun Çirci ve Zeybekoğlu Akbaş 2023), (Güçlü ve Çok 2021), (Okan Yaşın ve Özcan Demir 2020).

hapsetme riski taşır. Eğitimin gayesi, çocukları adım adım yetişkin olgunluğuna yaklaştırmak olduğu halde onlar bazen büyüdüklerinde de 'çocuksu yetişkinler' olabilmektedirler. Buradaki çocuksuluk, ne yazık ki saflık ve masumluk anlamında değil akıl olgunluğu ve beklentiler açısından. UNESCO tanımına göre çocukluk çağı 0-18 yaş aralığını kapsar, ancak eğitim olanaklarındaki artışa rağmen bazı çocuklar 18 yaş bitiminde beklenen olgunluğu karşılamamakta, belki daha sonraki yaşlarda dahi çocuk olarak kalabilmektedirler.

Kılıç'a göre, modern insanın en büyük problemi, tatmin problemidir. Neyle ilgilenirse ilgilensin o şeyden bıkmaya ve bir an önce uzaklaşma isteği söz konusudur. İnsan, bu bozulan ve her gün değişen şeylere kendini bağladığı müddetçe psikolojik sıkıntılar gelmeye başlar; zira sahip olduğunu zannettiği şeyler sürekli dönüşmekte ve kaybolmaktadır (Kılıç 2020: 282). Bu tespit çocuk açısından yorumlandığında, modern çocuğun en büyük probleminin 'can sıkıntısı' olduğunu söylemek mümkündür. Her neye sahip olursa olsun tatmin olmaktan güçlük çeken çocuk, anaokulunda ilgisini çekmeyen, tabir caizse onu eğlendirmeyen etkinliğe katılmamakta, evde lezzetli bulmadığı yemeği yememekte, bir çocuk olarak da kendine uygun görev ve sorumluluklarının bulunabileceği ona öğretilmemektedir. Bir taraftan görsel medyanın sınırsızca sunduğu hazır imgeler ise hayal gücünü körelterek bir çeşit düş tembelliğine yol açabilmekte ve bu da düşünmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Hazır olarak sunulan kalıp imgeler, zihin olarak birbirinin tekrarı kişiler yaratarak özgün varoluşun çocuğun kendisi tarafından kurulmasını engelleyebilir. Çocuğa hazır bir varoluş sunulması, varoluşun ve dahi insanın doğasına ne kadar ters ise düş gücünün kalıplara dökülerek hazır gıda tüketir gibi hazır düşünceler ya da hazır imgeler sunulması da çağın getirdiği güçlüklerden gibi görünmektedir.

Konfora alışmak, zihnen özgürlüğün önünü tıkayan ve öğrenme sorumluluğunu çocuktan alıp öğretmene, ebeveyne ve dahi topluma yükleyebilen tehlikeli bir yoldur. Şüphesiz, insan gibi karmaşık ve yüksek donanımlı bir canlının

eğitimi ne kadar eğlenceli olursa olsun rahat olmayan, çocuğun bizzat sorumluluk almasını gerekli kılan zahmetli bir süreçtir ve tüm zahmetlere, onun özerk bir kişi olabilmesi için katlanılır. Özdenetimin ve öz gelişimin, bir insanı insan yapan en önemli yetilerden olduğu, çocuklarla felsefede de geçerli bir husustur. İnsan potansiyelinin ve aklının nereye kadar gidebileceğini, yetişkinin ona çizdiği sınırdan dolayı çocuklar keşfedemeyebilirler. Bu bağlamda çocuklarla felsefenin önündeki en büyük engellerden birinin yetişkin korkuları ve yetişkinlerin zihnindeki 'çocuk' algısı olduğunu söylemek mümkündür. 'Onun yapamayacağı, henüz çocuk olduğu' düşüncesiyle çocukları fazla hafife almak, acıdan soyutlanmış toz pembe bir dünyada çocuğu düşündürmekten yoksun bir hayat sunmak, onun kuvvet sınırını düşük tutarak insanın varlık olarak geniş bir potansiyele sahip olduğu gerçeğini örtebilmektedir.

Düşünmeye alışmamış, yetişkin olduğunda dahi anne babasının ezberlettiği doğruları tekrarlayan bir zihin için düşünmek zor ve yorucudur. Bu nedenle eğitimde mümkün olduğunca erken bir safhada düşünmeye yer açmak, çocuğu düşünmenin sancılı ve bir o kadar da yaratıcı ve özgürleştirici doğasıyla tanıştırmak gerekir. İnsan olmak, bu potansiyelle dünyaya gelen çocuk için aynı zamanda bir varoluş ödevidir ve varoluş, kimsenin bir başkası adına kurabileceği bir yapı değildir. Her birey, çocuk olsa dahi- kendi varoluş sorumluluğunu üzerine almak, kendi varoluşunu kendisi adına kurmakla yükümlüdür ki bu yükümlülük, başkaları tarafından düşünülen fikirler ve tekrarlarla oluşabilecek değildir. Felsefe ile karşılaşan çocuk, aslında insan olmanın da çarpıcı hakikatiyle karşılaşacak ve kendi gerçekliğiyle yüzleşecektir. Varoluşun çağrısına kulak vermek, tamamlanmayı bekleyen her insan adayı için bir etik proje ve yükümlülüktür.

Nurettin Topçu (2012), *Conformisme Revolt (İsyan Ahlakı)* adlı eserinde düşünmenin aslında zihin konforunu bozan yapısından bahseder. Ona göre düşünmek, zamana ve zemine uyuculuk, uysallık değildir, hür bir eylem olması gerekir. Bazı durumlarda kişinin kendi iradesiyle hür olarak seçtiğini zannettiği

tercihler, mevcut, sınırlı, popüler kültürün sunduğu hazır düşünce kalıpları olabilir. Gerçek bir varoluşun ise kişiye özgü, biricik olması beklenir, zira her insan benzersizdir. Topçu'nun düşünce konforuna itiraz etme anlamında kullandığı *conformisme* kavramının temeli çocukluk çağında atılabilmekte, başkalarının düşüncelerini tekrarlayarak başkalarının doğrularını benimseme şeklinde bir düşünce konforuna çocuklar küçük yaşta alıştılabilmektedir. Kendi düşüncelerini üretmek için cesaretlendirilmeyen çocuklar yetişkin olduklarında da başkalarının onayını almaya, daha önce denenmiş yolları denemeye, bir işe başlarken kararsızlık yaşamaya ve endişe duymaya yatkın olabilmektedirler. Topçu'nun da belirttiği gibi düşünmek, zihin konforunu bozan ve Kant'ın ifade ettiği gibi cesaret isteyen, sancılı bir süreçtir. Bu sürece modern çağın kırılğan çocuklarıyla varmak güç olup öncelikle zihnen dayanıklı olmaları için eğitim ortamını sorumluluk verici hale getirmek düşünülebilir. Acıdan ve gerçek hayattan kopuşun yarattığı hassaslık, çocuğu hayata karşı savunmasız hale getirip güçsüz bırakabilmekte ve trajik durumlara karşı fanus içine alınması, ileride karşılaşması muhtemel bir zorluğa karşı onu şaşkına çevirebilmektedir. Buna karşı felsefenin, acıya karşı gerçek bir dayanıklılık vermesi, onu eğitime dahil etmek için bir başka geçerli nedendir.

Rousseau, Emile (1941)'de şöyle söyler:

Eğer insanlar bir ülkenin toprağına bağlı olarak doğsalardı, eğer aynı mevsim tüm yıl boyunca sürseydi, herkes değiştiremeyeceği biçimde yazgısına bağlansaydı, yerleşik uygulama kimi bakımlardan iyi olurdu; kendi durumuna uygun yetiştirilmiş çocuk, bu durumdan hiçbir zaman çıkmayacağı için başka bir durumun terslikleriyle karşı karşıya kalmazdı. Ama insanlarla ilgili olayların değişkenliğine, her şeyi her kuşak için altüst eden bu yüzyılın kaygılı ve kıpır kıpır anlayışına bakıp da bir çocuğun hiçbir zaman odasından çıkmaması ve her zaman yakınlarıyla birlikte olması gerekirmiş gibi yetiştirmekten daha çılgınca bir yöntem düşünülebilir mi? Zavallı dünyada tek bir adım atsa, tek bir basamak inse mahvolur. Ona acıya katlanmayı öğretmek değil, onu acıyı hissetmeye alıştırtmak gerekir (Rousseau 1941: 22).

Bir anlamda çocuğu konfor alanından çıkarmayı ve onu zihinsel olarak koruyup gözetecek, onun adına karar alacak bireylerin güdümünden uzaklaştırmayı isteyen Rousseau, dış denetimli değil iç referanslı kişiler yetiştirmeyi amaç edinmiş gibi görünmektedir. *Emile*'de her fırsatta çocuğun kendisi olarak eğitilmesi gerektiğini vurgulayan düşünürün özgün fikirler üretebilen, hür iradesiyle tercihlerde bulunabilen ve hak edilmiş bilgiğe doğru yürüyebilen bir çocuk yetiştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır.

Boethius, *Felsefenin Tesellisi* adlı eserinde acılara gark olmuş bir insanın karşısına felsefeyi, bir zamanlar onun dadılığını yapmış tecrübeli bir kişi olarak çıkarır. Eserde, insanın mutsuzluk nedenleri ve –bir kadın olarak tasvir edilen-felsefenin verdiği teselliler anlatılır. Kendisi tarafından zihinsel bir sürgüne mahkûm edilen insan, bir zamanlar sahip olduğu doğru, rasyonel düşünme kabiliyetini şu anda kullanamamaktadır. Akıl ışığı sönmüş ve başına gelen şeyleri doğru değerlendiremediğinden mutsuzluğa kapılmıştır. O mahkûmun tedavisi ise ancak felsefe ile mümkün olacaktır (Boethius 2006: 53). Sınırlılıklarının ve yapabileceği şeylerin farkında bir varlık olarak yaşayabilmek, acıyı kabullenebilmek ve trajik olanı göğüsleyebilmek için felsefenin kılavuzluğuna ihtiyaç vardır (Coşkun Özüaydın 2019: 85). Burada elbette çocuğu acılarla karşılaştırmayı dilemek anlaşılmamalıdır; ancak yaşamın doğal akışı içerisinde insanın başına gelmesi muhtemel güçlüklerle, üzüntü verici olaylara ve trajik durumlara karşı psikolojik dayanıklılığın yolu da düşünme eğitiminden, doğru düşünme ile disipline edilmiş zihnin yaratacağı irade gücünden geçmektedir.

Molacı'ya göre, yaşamın içine sirayet eden haliyle felsefe, nasıl davranılacağını bilmeyi, gerektiğinde kendini teselli edebilmeyi, bir acı ile karşılaşıldığında doğru düşünmeyi ve uygun eylemi içerir. Romalı stoacıların kendini incelemeyi ve yargıları düzenlemeyi içeren özel talimleri, sıklıkla özel bir duruma ilişkin görünse de filozofların asli amacı, bir varoluş tarzının inşasıdır (Molacı 2021: 14). Kadim öğretilerde karşılaşılan bu tutumun çocuklarla felsefe

söz konusu olduğunda da asli bir amaç olarak göz önünde tutulması, bir yandan felsefeyi esas amaçlarına yaklaştırırken bir yandan da onun soyut havasını çocuklara daha uygun, somut ve tecrübe edilesi bir hale getirebilir. Böyle bir varoluş sorumluluğunun çocuğun seviyesine ve anlayışına uygun, yapabileceği bir düzeyde olması da önemlidir. Çocuklarla felsefe üzerine yazılan pek çok eser ya da makalede, çocuklarla felsefenin salt felsefe tarihi bilgisi aktarmak olmadığı ve çocukların seviyesine uygun olması gerektiği altı çizilen bir konudur. Öte yandan çocuk seviyesine uygun olmak, felsefeyi minimize ederek çocuksulaştırılmış bir jargon içinde sunmak da değildir. Aksi takdirde bu durumda çocuk seviyesinin çok altında kalan -felsefe dışı- bir söylem oluşturulabilir.

İkinci olarak, eğitim anlayışını hem akademide geliştirilen bilim hem de uygulama sahası anlamında tahlil etmekte yarar vardır. Son yıllarda çocuklarla felsefede hermönetik, diyalektik, analitik, Sokratik, soruşturma topluluğu, felsefi tartışma vb. yöntem ve yaklaşımlar üzerine çeşitli yayınlar üretilmiş² ve dünyanın farklı ülkelerinde, çocuklarla felsefenin herhangi bir değişken üzerine etkisini inceleyen, pozitivist paradigmaya dayalı pek çok araştırma yapılmıştır.³ Striano'ya göre felsefi soruşturma, her şeyden önce kültürel bir zeminde temellenen sosyal pratikleri içerir ve aynı dili, aynı kodları, aynı problemleri ve anlayışı paylaşan insanlar için sadece entelektüel değil sosyal ve duygusal materyaller de gereklidir (Striano 2010: 63). Direk ise, Lipman'ın⁴ çocuklarla felsefe yapmak için hazırladığı hikâye kitaplarını çevirirken dil ve kültür ile ilgili pek çok sorunun karşına çıktığı ve kitapları neredeyse yeniden yazmak zorunda kaldığını belirtir (Direk 2013: 98). Çocuklar için felsefe (P4C)'yi üreten Lipman'ın ya da diğer teorisyenlerin kendi ülkesinin eğitim ve bilim anlayışı üzerine bir program geliştirmeleri olağandır; ancak bu programları birebir uygulamak, her ülke için işlevsel olmayabilir. Bu

² Bknz. (Calvert 2007), (Kienstra vd. 2014), (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980), (MEB 2016), (Schertz 2007), (Taşdelen 2015).

³ Bknz. (Abaspour, Nowrozi & Latifi 2015), (Arabzadeh, Abdolahi & Lory 2016), (Badri & Vahedi 2017), (Erfani & Rezaei 2016), (Jahani, Nodehi & Akbari 2016), (Pourtaghi, Hosseini & Hejazi 2014), (Sönmez 2016), (Taş 2017).

⁴ 1970'lerde Çocuklar için Felsefe (P4C) adıyla bir program geliştirmiş Amerikalı profesör.

bakımdan her ülkenin kendi kültürü ve bilgi birikimi içerisinde doğan bir çocuklarla felsefe anlayışının olması beklenir.

Uygulama çalışmalarına geçmeden önce teorik yapının kültürel temelli kurulması ve –eğitime ilişkin diğer konularda da olması gerektiği gibi çocuklarla felsefede de- önce insanın ve dolayısıyla çocuğun ne olduğuna dair kavramların açılması elzemdir. Teknoloji çağının getirdiği yenilikler, insanın tanımı ve doğasında bir takım anlam kaymalarını da beraberinde getirmiştir. Her zaman ‘daha yeni’ ve ‘daha orijinal’ olanın geçerli olduğu teknoloji sahası insandan ayrı bir maddi gerçeklik taşır, ancak insan, zemini sağlam bir düşünce alanına ihtiyaç duyar. Bu bağlamda kadim olana yaslanan, gelenekten güç alan ve onu güncel koşullara uygun hale getirerek kullanılabilir kılan bir çocuklarla felsefe anlayışına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Tarihin, eğitimin; insanı konu edinen hemen her disiplinin devamlı olarak ileriye gittiğini/gitmesi gerektiğini⁵ ve bunun da –tıpkı teknoloji sahasında olduğu gibi- ancak ‘farklı’ olanı yaratmakla mümkün olacağını düşünen bir bilim zihniyetinin varlığı, kadim öğretilere sırt çevirme riskini de beraberinde getirebilmiştir. Devamlı olarak basamaklı bir şekilde ileriye giden progresif seyir, bazı yönlerden beklenen ve arzu edilen bir gelişme olmakla birlikte, ilerleyişin/gelişmenin yalnızca farklı olanı yaratmak ve orijinaliteyi yakalamakla ilgili olmadığını, bazen kadim öğretiler, bazen de felsefe tarihi göstermektedir. Felsefenin refleksiyonlu doğası, gittikçe artan bir hızla devamlı olarak ileri atılmak yerine durup soluklanmayı, kendi üzerine dönüp düşünmeyi gerekli kılar -ki bu durumda maddesel ilerlemeyi de içine alıp aşan döngüsel bir gelişim söz konusu olur.

Döngüsel gelişim, kişinin içe bakışıyla da ilgilidir. Bir felsefe etkinliğinin nihayetinde “Ben kimim, nereden geldim, dünyada ne için varım” vb. sorulara cevap ara/t/ması ve kişiyi/çocuğu kendi iç yolculuğuna yönlendirmesi umulur. Sokrates’in ‘kendini bil’ sözü, 2500 yıllık felsefenin vazgeçilmez parolası iken

⁵ İnsanlık tarihinin devamlı olarak ileriye giden, yükselen bir seyir izlemek yerine bazen inişli çıkışlı olduğu anlaşılmaktadır. Daha fazla bilgi için bkz. (McNeill 2002).

çocuklarla felsefenin sosyal zekayı, problem çözme becerisini, yaratıcılığı ilerletme gibi nispeten yüzeysel gayelerin peşine düşmesi, onu, aslından uzaklaştırma riskiyle karşı karşıya getirebilmiştir ve aslından uzaklaşan her şey yozlaşma, hatta kaybolma riskiyle karşılaşır. Aristoteles, bir şeyin nedenini kavrayamadığı sürece insanın o şeyin bilgisine sahip olmadığını söyler ve dört neden öğretisini⁶ bu ön kabul üzerine kurar (Aristoteles 2001:61-65). Çocuklarla felsefe, Aristoteles'in dört neden öğretisine göre tahlil edildiğinde, amaç (gai) nedenin daha sağlam bir temel üzere oturtulma ihtiyacı doğmaktadır. Çocuklarla felsefenin amaç nedeni olarak bilişsel gelişimin, yaratıcılığın, sosyal zekanın vb. desteklenmesi gibi eğitim bilimleri jargonunda yakın bir zamanda yer bulan ifadeler değil felsefenin kendi içinden kadim amaçlara gitmek, felsefenin varlık gayesine daha uygun ve daha kapsayıcı bir yol gibi görünmektedir.

Felsefenin nihayetinde bilgelik sevgisi ve arayışı olduğu fikrinden hareketle bir amaç belirlemek, çocuklarla felsefe için iyi bir başlangıç olabilir. Aksi takdirde çocuklarla felsefe adı altında felsefeden kopuk, tamamen metot üzerine bir alan inşa etmek, felsefeyi bir nevi araçsallaştırma riski taşıyabilmektedir. Sokrates'in agoraya çıkıp felsefe yapmaktaki gayesi, insanların doğuştan zihinlerinde bilgi ile dünyaya geldikleri varsayımından hareketle o bilgileri gün yüzüne çıkarmaktır. Bu bağlamda, modern çağın çocukluk ve eğitim anlayışlarında yerini alan yeni bir kavram denebilecek 'gelişim'⁷ ise -çocuk gelişimi alanyazınındaki anlamıyla- felsefenin tarih içerisinde herhangi bir şekilde gayesi olmamıştır. Tarih içerisinde böyle bir gayenin olmaması, felsefenin bu amaçla kullanılamayacağı anlamı taşımaz; ancak 'bilişsel' 'dil', 'sosyal', 'duygusal' gibi belli kategorilere ayrılan gelişim kavramı, kadim bilgelik anlayışına göre oldukça yüzeysel durmaktadır. Amaç bilgeliği aramak olduğunda gelişimsel amaçların da zaten beraberinde geleceği umulur; ancak amaç gelişimi, zekayı ya da yaratıcılığı ilerletmek gibi bir ya

⁶ Maddi neden, formel neden, fail neden, amaç nedeni

⁷ Burada 'gelişim'in yalnızca çocuk gelişimi alanyazınındaki anlamı kastedilmiştir. İlgili bilim dalı, çocuğu temelde fiziksel, psikomotor, bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve cinsel gelişim olmak üzere yedi temel alana ayrılarak inceler.

da birkaç alanla sınırlandırıldığında diğer eğitim hedeflerinin beraberinde gelmesi güçtür.

Bilgelik ise salt bir bilme halini değil o bilgiyle ne yapılacağı ve o bilginin hangi amaçlarla kullanılacağı ile de ilgilidir; böylece felsefenin ya da bilgelik arayışının bir yüzünün pratiğe -dolayısıyla erdemler alanına- dönük olduğunu söylemek mümkündür. Bu tarif, büyük oranda aydınlanma felsefesinin ürettiği entelektüel kavramı için de geçerlidir -ki entelektüel insan yetiştirmek de eğitimin amaçlarından biri haline getirilebilir. Taşdelen(2015)'e göre entelektüel çaba, bilmeyi ve eylemeyi içeren bir tutumdur ve bunlardan biri eksik olduğunda entelektüel ortaya çıkmaz. Entelektüelin öne çıkan özelliklerinden biri, ürettiği ve sahip çıktığı değerler adına gerektiğinde eylemde bulunabilme cesaretidir (199). Platon'un ahlak anlayışında bilgelik, adalet, ölçülülük ve cesaret olmak üzere dört erdem esastır (Platon 2016a). Buna göre dört erdemden birinin cesaret olması aslında bir eylem sahasını da işaret eder; cesaret, insanın bildikleri ile eyleme geçeceği zaman gerekli olur. Böylece, hayata dokunan felsefenin fildişi kulede, insanlardan uzak, inzivalarda yapılan bir etkinlik olmaması gerektiği de -felsefe tarihinin çeşitli dönemlerinde böyle algılsa dahi- beklenen bir gerçekliktir.

Felsefe, insanca bir tanışıklık ve biliş olma durumu için en etkin yollardan biridir ve Sokrates'ten itibaren felsefenin dikkati, doğadan insana çevrilmiştir. Kant'tan sonra felsefi antropoloji ile insanın kendini araştırma konusu yapması daha da belirginleşmiş, insanın kendini tanıması felsefeden beklenen bir varlık koşulu haline gelmiştir. Dolayısıyla, felsefenin gayesi, aslında çocuklarla felsefenin de gayesi olmalıdır. Çocukların ilk planda bedensel anlamda sorduğu 'ben nasıl dünyaya geldim?' sorusu zamanla metafizik bir arayış olarak "neden dünyada varım?" sorusuna evrilebilir. Çocuklarla felsefenin gai nedeni olarak 'kendini bilme' ve varoluşçu felsefenin düşündürdüğü 'kendini inşa etme' birlikte alınabilir. Varoluşun bir başkasına devredilemez ve bir başkası adına kurulamaz oluşu, çocuğu, anne babasının yerine getiremeyeceği ontolojik bir sorumlulukla baş başa

biraktmaktadır. İnsan olarak dünyaya gelmiş olmak; aklını kullanma, doğru düşünme, erdemli olma gibi insana özgü sorumlulukları da beraberinde getirir ve insan olma şuurunun yaşamın erken yıllarında verilmeye başlanması çocuklarla felsefenin de gayelerinden biri olabilir. Öte yandan, insanın somut yaşantılarını felsefi söyleme dahil eden varoluşçuluk da belli ölçüde bir yaşam tarzı, bir bakış açısı ve tavır sunmaktadır. Varoluşçu filozof Karl Jaspers'in "Felsefe yolda olmaktır" sözü, bir dinamizmi ve tekâmül hamlesini içerisinde barındırır. Yolda olmak, arayışın devam etmesi ya da ilerleyiş sürecini ifade eder. Yolda olmanın da bir yöntemi vardır; yol üzerinde durulmaz, yoldan çıkılmaz ve yoldaki engeller aşılmaya çalışılır. Varoluşçu filozof Marcel'e göre felsefenin ilk yordamı, insan, uyan! Çağrısıdır (Mounier 1986: 57). Bir farkındalık daveti olan bu çağrı, dış dünyaya karşı uyanık olmanın yanında insanın kendine uyanmasını da ifade eder.

Platon, Devlet'in yedinci kitabında meşhur mağara alegorisini anlattıktan sonra eğitim için şu tespitte bulunur: her ruhta bir öğrenme gücü vardır; eğitim ise ruhun bu gücünü 'iyi'den yana çevirme sanatıdır (Platon 2016a: 236). Platon, mağara alegorisinde yalnızca bir uyanışı ya da iyi ideasını betimlemekle kalmaz, başlı başına bir eğitim modeli sunar. Mağara metaforunu gözün görebileceği, kulağın işitebileceği; kısacası insanın duyu verilerinin yetebileceği yer olarak okumak mümkündür ve duyu verilerinin yanıltıcı sınırlarını aşıp mağaranın dışına çıkmak için onları derin uykusundan uyandıracak bir ilk uyanana ve ilk cesareti gösterene ihtiyaç vardır. Rasyonel bir yaklaşımla öğrenme gücünün ruhta mevcut olduğunu söyleyen Platon, eğitimin aslında doğruya yönlendirme, iyi olana çevirme sanatı olduğunu ifade eder; zira mağaradakiler yanlış yöne bakmaktadırlar. Ardından, 'gerçek felsefe' denilen şeyin ruhu karanlıktan aydınlığa çevirme, yani gerçek varlığa yükselme işi olduğunu söyler (239). Bunun gibi pek çok yerde felsefenin neliğine değinen Platon, onun, ruhun gözünü açma etkinliği, ruhu doğruya yönlendirme etkinliği, ruhu ışıklandırma etkinliği vb. olduğunu söyler (248). Bu bağlamda insanları iyiye yönlendiren kişi muhtemel bir eğitimci, uyanış eğitimi ise felsefedir. Mağara alegorisindeki eğitimin, bilinmeyen bir şeyi

sıfırdan öğretmek gibi bilişsel bir süreç olmadığı; sadece doğru yöne bakmak ve var olana ışık tutmak olduğu açıktır. Zihnin konumunu değiştirip gerçeğe yönelmesi ve o zamana kadar bildiği tüm doğruların aslında gerçek olmadığını fark etmesi, elbette ki sancılı ve hatta rahatsız edici bir süreçtir.

Öte yanda Sokrates'in felsefenin dikkatini dış dünyadan insana çevirmesi, belli bir yaşam tarzını ve felsefi tutum meselesini örtük olarak gündeme getirmiş ve kendini bilmenin yalnızca soyut bir bilgi değil uygulanabilir bir erdem olarak beklendiği anlaşılmıştır. Bu durum, felsefenin yalnızca bir *theoria* olmadığı, onun pratik hayatta bir karşılığının olduğu/olması gerektiğini düşündürür ki bu düşünce; tutum, alışkanlık, bilgelik, hatta güncel bir ifadeyle 'yaşam tarzı' kavramlarına kapı aralar. Felsefenin bir yaşam biçimi olarak uygulanmasının bir ilk olmadığı, Sokrates'ten önce Pisagor, Stoa, Epikür gibi pek çok ekolün ve filozofun felsefeyi aynı zamanda bir yaşam tarzı olarak kabul ettikleri anlaşılır. Hint, Çin gibi Doğu felsefeleri ise ahlak kurallarıyla uyumlu bir şekilde, ortak yaşam ilişkisi içerisinde gelişmiş ve böylece daha felsefi bir nitelik kazanmış durumdadırlar (Magee 2000: 146). Hatta kimi zaman onlarda yazıya geçmiş bir bilgelik söz konusu olmayıp tamamen azla yetinme, varlığa saygılı davranma, acıya tahammül etme, perhiz gibi pratiklerle hakikate ulaşmak arzu edilmiştir. Bu tarz bir bilgelik için kimi zaman akli bilginin yanı sıra sezgi de gereklidir.

Çilingir'e göre felsefe, yaşam şeklinde köklü bir değişim ve dönüşüm talep eden bir yöntem önermektedir. Böylece yaşam tarzı, 'düşünce talimi' olarak adlandırılabilir olan felsefenin hem aracı, yani bilgeliğe erişmek için girişilen her tür deneme ve uğraş, hem de amacı, yani bizzat bilgeliktir (Çilingir 2012: 25). Felsefi yaşam tarzı ezber bir şekilde öğrenilmiş soyut ilkelerin şimdiki anın canlı hissiyatına aktarılıp varoluşsal bir bilince nasıl eriştirebileceğini ve hayatta insanın karşısına çıkan sorunları nasıl çözebileceğini gösteren bir pratiktir (Çilingir 2012: 27). Dolayısıyla felsefenin işlevi, yalnızca gerçeği aslına en uygun şekilde tasvir etmeye çalışmaktan öte yaşama hizmet etmek, hayat karşısında kişinin belli bir

tavır ve tutum kazanmasını sağlamak, doğrudan, iyiden ve güzelden yana eylemlerde bulunabilmesini kolaylaştırmaktır. Bu açıdan felsefenin, içerden bir dönüşümü tetikleyici, içsel bilgilerin erdem olarak dışa aktarılmasını sağlayıcı ve kişiyi doğru bilgiyi aramak ve eylemek konusunda harekete getirici bir fonksiyonunun olduğunu söylemek mümkündür.

Tüm bunlardan hareketle felsefenin getireceği bir yaşam tarzından söz etmek ve buna genel anlamda felsefi tutum demek mümkündür. Ancak bu tutumun, elbette ki bir felsefi bilgi zemininin üzerinde yükselmesi beklenir. Bu açıdan çocuklarla felsefenin gaye olarak bilgeliğe ulaşmayı ya da bilgeliği aramayı hedeflemesi, bunu yaparken de bir tarz felsefi bilgi ve bakış açısı ile felsefi tutum ve dahi yaşam tarzı edindirmeyi önemsemesi gerektiği söylenebilir.

Felsefe, kimi zaman salt rasyonel bir etkinlik olmayıp içindeki philo kelimesinin ifade ettiği gibi belli ölçüde sevgiyi ve tutkuyu, philosophia perennis'te olduğu gibi bir aktarımı ve sürekliliği, Sokratik metotta olduğu gibi kişiler arası diyalogu, bazı noktalarda sezgiyi, tecrübeyi ve nihayet bir yaşam tarzını da içinde barındıran bir kavram olagelmıştır. Ancak çocuklarla felsefe söz konusu olduğunda felsefenin mantıksal yönü ağır basmakta; spiritüel ve yaşama dair yönü ise ihmal edilebilmektedir. Bu durum, çocuklarla felsefede mantıksal akıl yürütmelerin ağır bastığı diyalogları, bir formüle oturtur gibi hazırlanmış metinleri akla getirmekte; felsefenin kavram olarak içinde taşıdığı 'sevgi' kısmı göz ardı edilebilmekte, dolayısıyla felsefe sevgisi kazandırma gibi bir amaç çoğunlukla gündeme getirilmemektedir. Çocuğun antropolojik anlamı ile felsefi antropolojinin insan tasvirlerine bakıldığında, insanın 'sadece' bir akıl varlığı oluşu onu kısıtlayabilmektedir. İnsan merkezli ve insanı tüm yönleriyle kuşatıcı bir çocuklarla felsefe anlayışına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda çocuklarla felsefenin, mevcut 'yapılış tarzı' olarak bazen matematiğe yaklaştığı⁸, ancak bir de edebiyat gibi yapılabileceği ileri sürülebilir.

⁸ Uygulamalarda edebi metinlerin sıklıkla kullanıldığı görülür. Ancak özellikle Lipman'ın hikayelerinde olduğu gibi bu metinler önceden yapılandırılmış akıl yürütmeleri içerebilmektedir.

Pascal, *Düşünceler* adlı kitabında insan zihninin tek tip olmadığını; matematiğin izafi başarısının bilgelige açılma imkanı veremediğini savunur. İnsan, kalbi hislerle hakikatleri algılayabilir ve bu bakımdan ona göre matematiksel ve sezgisel olmak üzere en az iki akıl vardır (Kılıç 2020: 16). Felsefe tarihine bakıldığında onun bir bilim olmadığı gibi tek tip bir yapılış tarzının da olmadığı anlaşılır. Walther Kranz, *Antik Felsefe* adlı kitabına; “Homeros’un ilk filozof olduğunu söyleyen Aristoteles bu savında haklıdır; çünkü Homeros bir dünya görüşünün habercisi, dünya ve hayatın bir yorumcusudur.” (Kranz 1984: 1) diye başlar. Bu cümlede açılması gereken iki noktadan birincisi, felsefenin soyut, hayat dışı bir etkinlik olmaktansa bir dünya görüşü olarak nitelendirilmesi; ikincisi ise Homeros’un bir şair oluşudur. Aristoteles’in felsefe tarihini bir şair ile başlatması, tek tip bir felsefe yapılış tarzı olmadığına açık bir delildir. Nitekim gerek Türk felsefesi içinde Nurettin Topçu, Hilmi Ziya Ülken gibi düşünürlerin, gerekse dünya felsefesinde Sartre, Camus gibi varoluşçuların bir felsefi mecra olarak edebiyatı özgürce kullandığı görülür.⁹ Düşünce, edebiyatın içerisinde gizli halde bulunur. Onu keşfedip ortaya çıkarmak felsefi düşünme sürecini tetikler. Doğu medeniyetlerinde düşüncenin mesellerle, hikâyeye ve mesnevilerle açıklanması yaygın bir durumdur.

Felsefi tutumun hayat hikayelerinde belirgin şekilde yer bulduğu Sokrates, Diyojen, Epiktetos, Spinoza gibi filozofların yaşamlarından örnekler, anekdotlar ve hikayeler hem felsefeye karşı ilgi uyandırmada hem de bu örnekler üzerinden bir felsefi diyalog açmada etkili olabilir. Nitekim yetişkinler için yapılan felsefe eğitimlerinde ve felsefe tarihi kitaplarında çoğunlukla filozofun biyografisi ile işe başlanır. Bu durum meseleyi bir yandan daha çekici kılarken bir yandan da o filozofun yetiştiği iklim, coğrafya, yaşadığı belli başlı olaylar, içinde bulunduğu dönemin şartlarının düşüncelerini etkilemiş olabileceği ihtimalini de göz ardı etmemek anlamına gelir. Öte yandan küçük yaş gruplarında hikâyeye, şiir, daha genel

⁹ Bknz. (Topçu 2016), (Topçu 2017), (Ülken 2012), (Ülken 2014), (Sartre 2017), (Sartre 2019), (Camus 2021a), (Camus 2021b).

anlamda edebiyata sıkça başvurulur ki bu bağlamda çocukların aşına oldukları edebi metinlere felsefi açıdan bakmaları, eğitimlerine yeni dahil edilmeye çalışılan felsefenin işini kolaylaştırır. Özellikle edebiyattaki klasik eserlerden, insan sorunu başta olmak üzere derin ve evrensel bir felsefe anlayışının izleri sürülebilir.

Uygulama konusunda çeşitli yöntemler ve fikirler olmakla birlikte çocuklarla felsefenin 'eğitimcilerin eğitimi' konusunda da bir zemin etüdüne ihtiyacı vardır. Türk eğitimci Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı nazariyesine¹⁰ göre: eğer bir ülkede üniversite eğitimi düzelirse, bu, diğer kademelere de yansır ve bu yolla yükseköğrenimi, öğretmen okullarını öncelemekle aslında ilköğretime yatırım yaptığı kanaatindedir (Türkan 2020: 78). Bu fikre felsefenin bütüncül gözlükleriyle bakıldığında, çocuklarla felsefenin aslında üniversitede, onu eğitecek olan öğretmenin felsefe eğitimi almasıyla doğrudan ilişkili olduğu, kolay ulaşılabilecek bir sonuçtur. Felsefenin her şeyden önce bir tavır ve tutum eğitimi olduğu, bunun da eğitimci ile çocuk arasındaki ilişkide, 'insandan insana', diyalog ve rol model olma yolu ile verilebileceği düşünülebilir. Çocuklarla felsefe yapacak öğretmenin felsefi tutum kazanmış, felsefi düşünebilen ve hatta belli ölçülerde felsefe tarihi malumatına sahip bir kişi olması çocuklarla felsefedeki insan faktörünü destekler.

Felsefe, en temelde bir diyalog işidir, iki kişinin varlığını gerekli kılar ve dolayısıyla diyalog, felsefenin sosyal yönüne de vurgu yaparak onun bir yaşamın içinde olduğunun tekrar altını çizer. Sokrates'le birlikte agoraya inen felsefe, felsefenin yalnızca bir söylem alanı olmaktan çıkarak yaşayan ve halk arasında dolaşan bir disiplin haline gelmesini sağlar, çocuğun da bir muhatap olarak alınmasını ve onun iç bilgisine karşı saygı duyulduğunu açığa vurur. Bu bakımdan felsefe, yalnızca varlık üzerine bilgi üretme etkinliği değil içsel bir dönüşümün de

¹⁰ Cennette bulunduğu inanılan Tuba Ağacı, kökü yukarıda dalları ve meyveleri aşağıya dönük olup eğitimi Tuba Ağacı'na benzeterek Emrullah Efendi, köklerin yükseköğretimde olduğunu ima eder. Buna göre de ıslaha yükseköğretimden başlamak gereklidir. Tuba Ağacı nazariyesini Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi isimler desteklediği halde gibi başta Satı Bey olmak üzere bu görüşe karşı çıkanlar da olmuştur.

tetikleyicisidir. Her zaman iyiye, doğruya ve güzele yönelen/yönelten yapısıyla felsefe, hayatın bazen yozlaşmış alışkanlıkları ve acımasız kuralları arasında insana bir kılavuz olabilir.

Bu bakımdan çocuklarla felsefenin iki yönlü bir eğitim olduğu; bir yönü çocuklara eğitim vermek iken bundan önce -felsefi tutumda rol model olmak adına- eğitimcinin kendini eğitmesi gerektiği söylenebilir. Baltacıoğlu (1998: 10)'nun dediği gibi "İyi bir eğitim büyük bilginlerin değil, kuvvetli kişiliklerin eseridir." İbn-i Haldun ise, "Çocuklarınızı terbiye etmeye çalışmayın. Zira zaten size benzeyeceklerdir. Kendinizi terbiye edin yeter" demektedir. Bu bakımdan bir eğitimcinin kendinde olmayan bir niteliği çocuğa kazandırması çok güç, neredeyse olanaksızdır. Nitekim Sokrates, kalabalıklara seslenmek yerine, Platon başta olmak üzere öğrenci yetiştirmiştir; Platon da -şahit olduğu diyalogları yazıya geçirmek dışında- ciltler dolusu kitap kaleme almak yerine akademi açarak yine öğrenci yetiştirme yoluna gitmiştir.

Sonuç olarak, çocuklarla felsefe için genel bir altyapı olarak çağın getirileri, eğitim anlayışı ve çocuk algısı bakımından bazı koşullar aranırken özel olarak bu eğitime başlarken de bir takım ön koşulların olmasının gerekliliği, daha nitelikli bir felsefe eğitimi için söylenebilir. Pithagoras ekolü gibi tarihteki bazı felsefe okullarına bakıldığında onların aynı zamanda yatılı mektep gibi olduğu, nelerin yenip içileceğinden hangi saatte uyanılacağına kadar sıkı kuralların olduğu ya da Platon'un Akademia'sına 'geometri bilmeyenin içeri giremeyeceği' gibi koşulların bulunduğu bilinmektedir. Pithagorasçıların istedikleri 'doğuş çarkını kırmak', insanın ruhunu bedeninin tesirlerinden kurtarmaktır. Platon ise insanın iyi ideası ile birleşmesini ister. İyi ideası ile birleşmek için bir hazırlık gerekir ve hazırlık, -özellikle matematik olmak üzere- bilimle uğraşarak mağaradaki bağlardan kurtulmaktır (Türker Küyel 1976: 23). Bunun gibi felsefe eğitimine başlamadan önce çocukları, modern çağın, ebeveynlerin ve dahi kimi zaman tabi oldukları yanlış eğitim alışkanlıklarının getirdiği bağlardan özgürleştirici bir zemin inşa

etmek teklif edilebilir. Nitekim Farabi, felsefe öğrenmeye talip olabilmek için “felsefe öğrenmekten amacın ne olduğunu bilmek, felsefe yapmak isteyen takip etmesi gereken metodun ne olduğunu bilmek, felsefe yapmış olan kimsenin tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini bilmek” gibi birtakım önkoşullar olduğundan bahseder (Kaya 2013: 109). Aynı maddelerin çocuklarla felsefe için bir önkoşul olması gerekemeyebilir ya da bunlar çocuk seviyesinin çok üstünde kalabilir. Ancak çocuklarla felsefenin de bir bilgelik eğitimi olarak felsefenin izinden gitmesi gerektiği önerildiğinde, çocukların felsefeye uyumunu hızlandırıcı ve zihnini felsefi düşünmeye hazırlayıcı ön etkinlikler yapmanın ve genel bir zemin olarak felsefeye hazırlamanın gerekli olduğu söylenebilir.

Sonuç

Eğitimin ve felsefenin yüzyıllardır kenarda kalmış bir konusu olarak çocuklarla felsefe, son yıllarda yeni bir ivme kazanmıştır. Çocukların, bilişsel gelişimlerinin henüz yetersiz olması, egosantrik olmaları, felsefenin olgun doğasına hazır olmamaları vb. gerekçelerle felsefe yapamayacağı algısı kısmen aşılmış durumdadır. Ancak, çocuklarla felsefeyi bekleyen bir başka tehlike, felsefenin gerçekten bir zihin olgunluğu ve disiplini gerektiren doğasının hafife alınması, herhangi bir çocuksu söyleme indirgenmesi riskidir. Bu riskin, her şeyden önce felsefenin kadim amaçlarına sadık kalmakla, sürekli bir ‘yeni’ ve ‘farklı’ olanı yakalama kaygısıyla değil köklerle irtibata geçmekle ve ‘bilgelik sevgisini’ esas amaç olarak belirlemekle önlenebileceği söylenebilir. Çocuklarla felsefe ya da genel olarak felsefe, teknoloji ya da endüstri sahası gibi yenilik kaygısı gütmez. Öte yandan çocuklara felsefe tarihi ezberletmek gibi bir amaç mevcut durumda söz konusu olmayıp bunlar, eğitimcinin eğitiminde gündeme gelen hususlardır. Nitekim ne felsefe ne de eğitim tarihinde felsefe bilmeden felsefe yaptırmaya çalışan birine rastlanır. Pithagoras okuluna, Stoa okuluna, Platon’un akademisine ya da -sofistler dahil- diğer eğitimci-eğitilen arasındaki ilişkilere bakıldığında bilgeliğin aynı zamanda bir tavır olduğu ve bunun da kitabi bir aktarım olmaktan

ziyade eğitimcinin ruhi atmosferinde örnek alınabilecek erdemler, düşünme stilleri ya da genel bir hayat öğretisi olduğu söylenebilir. Her ne kadar kalabalık sınıflar diyalojik ilerlemeye çok fazla imkân vermese de eğitimcinin diyalektik bir tutum sergilemesi ve çocukluğun tabiatına uygun bir felsefi söylem alanı oluşturabilmesi elzemdir. Bu durum, felsefi bilincin yanı sıra pedagojik bir duyarlılığı da gerekli kılar. Pedagojik duyarlılık, eğitimcinin kendisinin bilmesi gereken bilgileri çocuğa aktarması değil çocuğu tam anlamıyla zihnen ve ruhen felsefeye açması demektir. Belki de çocuklarla felsefe adına verilebilecek en gerekli eğitim, çocukta felsefe sevgisi oluşturabilmek ve pek çok şeyin 'fayda' ile değerlendirildiği, somut karşılığı üzerinden değer biçildiği çağda felsefenin gerekliliğine yürekten inandırabilmektir. Bunun da -her ne kadar romantik bir gereklilik gibi görünse de- felsefeyi sevmek ve iyi bir rol model olmakla sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan -bir bilgelik eğitimi olarak çocuklarla felsefenin- müfredatta bir ders saati olmaktan öte bütünsel bir faaliyet olarak görülmesi, okula, oradan da hayata yayılan bir tutum olarak algılanması isabetli olacaktır.

Sonuç olarak çocuklarla felsefe yapabilmek için öncelikle mevcut genel eğitim zemininin uygun hale getirilmesi, anne babaların çocuklarına sorumluluk ve karar hakkı verme konusunda bilinçlendirilmesi, çocukların iç referanslı olmaya teşvik edilmesi ve toplumun zihnindeki çocuk algısının yeniden betimlenerek yanlışların düzeltilmesi gereklidir. Özel olarak çocuklarla felsefe eğitimi içerisinde ise öncelikle eğitimcilerin felsefe bilgisi ve felsefi tutum sahibi olma konusunda eğitilmesi; ikinci olarak kadim köklere yaslanan bir amacın belirlenmesi ve felsefenin doğasına sadık kalınması önemli görünmektedir. Akademi ayağında ise varlığı parçalara ayırarak, yalnızca maddi nedenler açısından inceleyen pozitivist bilim anlayışının değil felsefenin bütüncül ve refleksiyonlu bakış açısının esas alınması bir gereklilik gibi görünmektedir. Ayrıca her toplumun kendi içinden çıkaracağı eğitim anlayışına paralel olarak çocuklarla felsefenin de yerel bir zeminde, o bölgedeki çocukların yaşantı ve kültürleriyle uyumlu bir programın geliştirilmesinin daha faydalı olacağı söylenebilir.

Philosophy with Children as an Education of Wisdom

Summary

Rabia DİRİCAN

Assist. Prof. Dr.

Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Preschool Education, Ankara, TR

PhD.

Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy, Ankara, TR

0000-0002-3851-5726

rabiadirican@gazi.edu.tr

Introduction

Philosophy with children is a topic that educators have been very interested in recent years. However, philosophy is a disciplinary activity with a tradition and conditions of existence that require certain preconditions, even if the target is a child. These prerequisites are not the child's prior reading of philosophy books, knowledge of basic philosophical movements, or adequate cognitive and linguistic development, but rather the educational environment and the child's perspective. Therefore, in order to make room for philosophy in children's education and to do philosophy with children, first of all, it is useful to analyze the existing ground. This ground is, firstly, related to the conditions of the age and the perspective of the child, and secondly, to the understanding of education in both academic and practical terms.

If one looks at the understanding of children in recent years, and the living environment offered to children by the times and parents, one will notice that children, regardless of their economic situation, are in most cases offered excessive comfort. Children, whose almost everything is meticulously taken care of by their parents, are prevented from thinking and others make decisions for them. Is it possible to philosophize with children who are not used to the painful nature of thinking in an environment where sometimes even education is based on pleasure and entertainment, with mottoes such as having more toys, eating junk food, 'learning while having fun', when the whole purpose of education is to raise autonomous people? This situation, which negatively affects the development of identity and personality, makes us question whether children who are not given responsibility and who are raised with too much supervision can be ready to think autonomously and philosophize, and to what extent philosophy studies with children under these conditions can achieve their goals. Undoubtedly, the education of a complex and highly endowed creature such as a human being, no matter how enjoyable, is a laborious process that requires the child to take responsibility himself/herself. This process is difficult to achieve with the fragile children of the modern age, and it is worth considering making the educational environment more accountable in order to make

them mentally resilient.

Secondly, it is useful to analyze the understanding of education in terms of both the science developed in academia and the field of practice. In recent years, various publications have been produced on methods and approaches such as hermeneutics, dialectics, analytics, Socratic, community of inquiry, philosophical debate, etc. in philosophy with children¹¹, and many studies based on the positivist paradigm have been conducted in different countries of the world, examining the effect of philosophy with children on any variable¹². According to Striano, philosophical inquiry involves, above all, social practices grounded on a cultural basis, and not only intellectual but also social and emotional materials are necessary for people who share the same language, the same codes, the same problems and understanding (Striano 2010: 63). Direk, on the other hand, states that when Lipman¹³ was translating the storybooks he prepared for philosophizing with children, he encountered many problems related to language and culture and had to almost rewrite the books (Direk 2013: 98). It is usual for Lipman or other theorists who produce philosophy for children (P4C) to develop a program based on their own country's understanding of education and science; however, implementing these programs one-to-one may not be functional for every country. In this respect, each country is expected to have a conception of philosophy with children that emerges from its own culture and knowledge.

Philosophy has sometimes - or even mostly in retrospect - been a concept that is not a purely rational activity, but one that involves a certain degree of love and passion as the word philo implies, a transmission and continuity as in philosophia perennis, interpersonal dialogue as in the Socratic method, intuition and experience at some points, and finally a way of life. However, when it comes to philosophy with children, philosophy is mostly perceived as logical and rational, and its spiritual and life-related aspects may be neglected. This situation brings to mind dialogues and investigations in which logical reasoning predominates in philosophy with children; the 'love' part of philosophy as a concept can be ignored, and therefore the aim of gaining a love for philosophy is often not brought to the agenda. When we look at the anthropological meaning of the child and philosophical anthropology's depictions of human beings, the fact that the human being is 'only' a being of reason can limit it. There is a need for a human-centered and all-encompassing understanding of philosophy with children. In this context, it can be argued that philosophy with children approaches 'mathematics' in the way it is currently done, but it can also be done like 'literature'. Especially from the classical works of literature, traces of a deep and universal understanding of philosophy, especially the human problem, can be traced.

¹¹ See (Calvert 2007), (Kienstra vd. 2014), (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980), (MEB 2016), (Schertz 2007), (Taşdelen 2015).

¹² See (Abaspour, Nowrozi & Latifi 2015), (Arabzadeh, Abdolahi & Lory 2016), (Badri & Vahedi 2017), (Erfani & Rezaei 2016), (Jahani, Nodehi & Akbari 2016), (Pourtaghi, Hosseini & Hejazi 2014), (Sönmez 2016), (Taş 2017).

¹³ American professor who developed a program called Philosophy for Children (P4C) in the 1970s.

While there are various methods and ideas on implementation, philosophy with children also needs a ground study on the 'education of educators'. According to Turkish educator Emrullah Efendi's Tuba Tree theorem¹⁴: If university education improves in a country, this will be reflected in other levels, and in this way, he believes that by prioritizing higher education and teacher training schools, he is actually investing in primary education (Türkan, 2020: 78). Looking at this idea through the holistic glasses of philosophy, it is an easy conclusion that philosophy with children is actually directly related to the philosophical education of the teacher who will educate them at the university. It can be thought that philosophy is first and foremost an education of attitude and behavior, and that this can be given in the relationship between the educator and the child, 'person to person', through dialogue and role modeling. The human factor in philosophy with children is supported by the fact that the teacher who will do philosophy with children should be a person who has acquired a philosophical attitude, who can think philosophically, and who even has some knowledge of the history of philosophy.

Conclusion

Philosophy with children, a subject that has remained on the sidelines of education and philosophy for centuries, has gained new momentum in recent years. The perception that children cannot do philosophy because their cognitive development is still inadequate, they are egocentric, they are not ready for the mature nature of philosophy, etc. has been partially overcome. However, another danger that awaits philosophy with children is the risk of underestimating the nature of philosophy, which requires maturity of mind and discipline, and reducing it to childish discourse. It can be argued that this risk can be avoided, first and foremost, by remaining faithful to the ancient aims of philosophy, by getting in touch with the roots rather than constantly seeking what is 'new' and 'different', and by setting the 'love of wisdom' as the main goal. Philosophy with children, or philosophy in general, is not concerned with novelty like the field of technology or industry. On the other hand, there is no return to a goal such as making children memorize the history of philosophy; these are issues that come up in the education of the educator. As a matter of fact, neither in the history of philosophy nor in the history of education is there anyone who tries to teach philosophy without knowing philosophy. Looking at the school of Pythagoras, the school of Stoa, Plato's academy, or other educator-educatee relationships, including the sophists, it can be said that wisdom is also an attitude, and that it is not a bookish transmission, but rather virtues, thinking styles, or a general teaching of life that can be exemplified in the spiritual atmosphere of the educator. Although crowded classrooms do not allow for much dialogical progress, it is essential for the educator to adopt a dialectical attitude and to create a space for philosophical discourse appropriate to the nature of childhood. This requires a pedagogical sensitivity as well as philosophical awareness. Pedagogical sensitivity does not mean that the educator

¹⁴ By likening education to the Tuba Tree, which is believed to be found in paradise, with its roots above and its branches and fruits pointing downwards, Emrullah Efendi implies that the roots are in higher education. Accordingly, reform should start from higher education. Although the Tuba Tree theory was supported by names such as Ziya Gökalp and İsmail Hakkı Baltacıoğlu, there were also those who opposed this view, notably Satı Bey.

conveys to the child the knowledge that he or she should know, but that he or she opens the child to philosophy in mind and spirit. Perhaps the most necessary education that can be given to children in the name of philosophy is to create in them a love of philosophy and to make them believe wholeheartedly in the necessity of philosophy in an age when many things are evaluated by their 'utility' and valued on their tangible equivalent. It is thought that this can be achieved by loving philosophy and being a good role model, even though this may seem like a romantic necessity. In this respect, it would be appropriate to perceive philosophy with children as an education of wisdom, as a holistic activity rather than a lesson in the curriculum, and as an attitude that spreads to school and then to life.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Abaspour, N., Nowrozi, R. A. & Latifi, Z. (2015). Investigating the effect of educating philosophy in the children on the spiritual development of female students with 12-14 years old in the city of Isfahan. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 162-166.

Arabzadeh, Z., ABDOLAHİ, S. & Lory, S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences (IJBPAS)*, 5(1), 40-46.

Aristoteles (2001). *Fizik* (çev. Saffet Babür), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Badri, R.& Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of "the philosophy for children program" on the spiritual intelligence of the student. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, XX(XX), 1-7.

Baltacıoğlu, İ. H. (1998). *Hayatım*, Dünya Yayıncılık, İstanbul.

Boethius (2006). *Felsefenin Tesellisi*, (çev. Çiğdem Dürüşken), Kabcı Yayınları, İstanbul.

Calvert, K. (2007). Creative philosophizing with children. *Theory and Research in Education*, 5(3), 309-328.

Camus, A. (2021a). *Yabancı* (çev. Ayça Sezen), Can Yayınları, İstanbul.

Camus, A. (2021b). *Veba* (çev. Nedret T. Öztokat), İstanbul: Can Yayınları.

Coşkun Özüaydın, B. (2019). Felsefenin trajik iyimserliği. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, Güz/28, 73-86.

Çilingir, L. (2012). Bilgelik uğraşı olarak felsefe. *Felsefe Dünyası*, 55, 7-38.

Direk, N. (2013). Çocuklar için felsefe kitapları üzerine. *Çocuklar için Felsefe Eğitimi* (ed. Betül Çotuksöken, Harun Tepe, ss. 97-99). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.

Dursun Çirci, C. ve Zeybekoğlu Akbaş, Ö. (2023). Türkiye'nin değişen aile yapısında ebeveynliğe ilişkin yeni bir eğilim: helikopter ebeveynlik. 3. *International Antalya Scientific Research and Innovatives Studies Congress*, 728-737.

Erfani, N. & Rezaei, M. (2016). The effect of teaching philosophy on the critical thinking of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Science*, 5(2), 484-491.

Güçlü, C.H.ve Çok, F. (2021). Helikopter anababalık ve gençler üzerindeki gelişimsel etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7),134-150.

Jahani, R., Nodehi, H. & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (philosophy for children as a content approach) on moral gudgment of sixth grade students (case study: jolgeh rokh area). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.

Kaya, M. (2013). *İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Klasik Yayınları, İstanbul.

Kılıç, M. E. (2020). *Tasavvufa Giriş*, Sufi Kitap, İstanbul.

Kienstra, N., Karskens, M. & Imants, J. (2014). Three approaches to doing philosophy: a proposal for grouping philosophical exercises in classroom teaching. *Metaphilosophy*, 45(2), 288-318.

Kranz, W. (1984). *Antik Felsefe* (çev. Suad Y. Baydur), Sosyal Yayınları, İstanbul.

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University, Philadelphia.

Magee, B. (2000). *Felsefenin Öyküsü* (çev. Bahadır S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi.

McNaill, W. H. (2002). *Dünya Tarihi* (çev. Alaeddin Şenel), İmge Kitabevi, Ankara.

MEB. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Molacı, M. (2021). Sevme sanatı olarak felsefe. *Vira Verita e-Dergi*, 13, 12-33.

Mounier, E. (1986). *Varoluş Felsefelerine Giriş* (çev. Serdar R. Kırkoğlu), Alan Yayıncılık, İstanbul.

Okan Y., Ç. ve Ö. Demir, Nilüfer (2020). Türkiye’de helikopter ebeveyn sahibi olan Y neslinin aidiyet, yaşam becerisi ve özgüven problemleri. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 450-470.

Platon (2016a). *Devlet* (çev. Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Platon (2016b). *Sokrates’in Savunması* (çev. Nejat Bozkurt), Sentez Yayıncılık, İstanbul.

Pourtaghi, V., & Hejazi, E. (2014). Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6), 375-380.

Rousseau, J. (1941). *Emile* (çev. Yaşar Avunç), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Sartre, J. P. (2017). *Bulantı* (çev. Selahattin Hilav), Can Yayınları, İstanbul.

Sartre, J. P. (2019). *Özgürlük Yolları 1, 2, 3* (çev. Gülseren Devrim), Can Yayınları, İstanbul.

Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with philosophy for children. *Journal of Moral Education*, 36(2), 185-198.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Striano, M. (2010). Philosophical Inquiry as a practice for social development. *Childhood and Philosophy*, 6(11), 55-66.

Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.

Taşdelen, V. (2015). *Felsefe Kültürü*, Hece Yayınları, Ankara.

Topçu, N. (2012). *İsyân Ahlakı* (8. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.

Topçu, N. (2016). *Reha* (4. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.

Topçu, N. (2017). *Taşralı* (9. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.

Türkan, E. V. (2020). *Bir Osmanlı Maarif Nazirinin Portresi: Emrullah Efendi*, VakıfBank Kültür Yayınları, İstanbul.

Türker Küyel, M. (1976). *Felsefeye Başlangıç*, M.E.B. Devlet Kitapları, Ankara.

Ülken, H. Z. (2012). *Yarım Adam*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Ülken, H. Z. (2014). *Posta Yolu*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.



Makale Geliş | Received: 15.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 11.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1344093

Nurhayat ÇALIŞKAN AKÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Muğla, TR
Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Philosophy and Religious Sciences, Muğla, TR
0000-0003-3958-7542
nurhayatakcetin@mu.edu.tr

Eğitim, Felsefe ve P4C

Öz: Eğitim, çeşitli disiplinleri ve yaklaşımları kapsayan çok yönlü bir alandır. Eğitimin önemli bir yönü, öğretme ve öğrenme uygulamalarını şekillendiren felsefi temeldir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek hem dünyada hem de ülkemizde büyük önem taşımaktadır. Yapılacak yeni çalışmalar, geliştirilecek yeni yöntem ve teknikler yeni fikirlerin oluşmasını da sağlayacaktır. Eğitim-öğretim sistemimizde karşılaşılan en büyük sıkıntılardan biri ezberci modeldir. Felsefe bu kısıktan kurtulmanın en önemli ayağını oluşturmaktadır. Çünkü düşünen, sorgulayan, eleştiren bireyler hem kalıcı öğrenir hem de özgün fikirler üretebilirler. Dolayısıyla felsefe hayatın içinde olan bir etkinliktir ve olaylara eğitim sonucu kazanılan bu felsefi tutumla bakılır. Bunun önemini kavrayan ülkeler çocukları merkeze alan eğitim-öğretim sistemleri geliştirmeye başlamıştır. Bundan dolayı son yıllarda P4C, eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi destekleyen etkili bir eğitim yaklaşımı olarak kabul görmüştür. Ülkemizde de bu yönde bir eğilim vardır. Bu makalede eğitim ve felsefe çerçevesinde P4C uygulamaları ele alınarak, onun eğitim üzerindeki etkileri değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Felsefe, P4C, Sorgulama, Eleştirel Düşünme.

Education, Philosophy and P4C

Abstract: Education is a multifaceted field encompassing various disciplines and approaches. An important aspect of education is its philosophical foundation that shapes teaching and learning practices. As in every field, keeping up with technological developments in the field of education is of great importance both in the world and in our country. New studies to be done, new methods and techniques to be developed will also provide new ideas. One of the biggest problems encountered in our education system is the rote learning model. Philosophy is the most important pillar to get rid of this pincer. Because individuals who think, question and criticize can both learn permanently and produce original ideas. Therefore, philosophy is an activity in life and events are viewed with this philosophical attitude gained through education. Understanding the importance of

this, countries have started to develop education and training systems that put children at the center. Therefore, in recent years, P4C has been recognized as an effective educational approach that supports critical thinking and inquiry-based learning. There is also a trend in this direction in our country. In this article, P4C applications will be discussed within the framework of education and philosophy and its effects on education will be evaluated.

Keywords: Education, Philosophy, P4C, Questioning, Critical Thinking.

Giriş

Tarih boyunca eğitim ve öğretim faaliyeti, insanın kendini yetiştirmesiyle yakından ilgili olmuştur. Bir toplumun gelişmesinin, ilerlemesinin, kemâle ermesinin temelinde eğitim ve öğretim vardır. Antik Yunan'da "bilgelik sevgisi", bilgi elde etme arzusunu ifade etmektedir. Bu çaba İslâm felsefe geleneğinde "hikmet sevgisi" olarak adlandırılmış ve Aristoteles "muallim-i evvel", yani ilk öğretmen olarak nitelendirilmiştir (Çubukçu 1977: 24). Dolayısıyla muallim/öğretmen bilge kişidir. Orta Çağlarda (özellikle Batı'da) bu rolü din adamları üstlenmiştir. Bu dönemde halkı yetiştiren, bir anlamda ruhlara istikamet veren onlardır. Rönesans'tan sonra ise laboratuvarlarda, atölyelerde tabiat olaylarını inceleyen, araştıran kişiler ön plana çıkmıştır (Topçu 2017: 64). Artık her alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek hem dünya hem de ülkemiz için büyük önem taşımaktadır. Yapılacak yeni çalışmalar, geliştirilecek yeni yöntem ve teknikler yeni fikirlerin oluşmasını da sağlayacaktır.

İbn Haldun'un (1332-1406) dediği gibi "çocukların eğitimi daha fazla köklü olup, daha sonraki yaşlarda alınan eğitime ve öğretime esas teşkil eder" (İbn Haldun 2015: 986-987). Bu yüzden çocukların eğitimi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özellikle son dönemlerde çok önemsenmektedir. Evrensel doğru bir eğitim sisteminin temellendirilmesinin güçlüğünden dolayı, ülkeler kendi kültürel kimliklerine göre/uygun eğitim sistemleri geliştirme yoluna gitmiştir. Tabi bunu yaparken öncelikle sorunun ne olduğu etraflıca belirlenmelidir. Problemi çözmeye bu tespitle başlamak gerekir. Eğitim için sürekli yenilenen, çağa uydurulan yöntem ve teknikler karşısında öğretmen ve öğrenciler çoğu zaman bu aktif yapıya ayak

uyduramamaktadır. Kendi eğitim-öğretim sistemimizde belki de karşılaşılan en büyük sıkıntılardan biri ezberci/sabit modeldir. Bu sistemde çocuklar verileni ezberleyip sınavlardan yüksek not almaya teşvik edilir. Oysa düşünerek, sorgulayarak cevaplara kendilerinin ulaşmalarını sağlayacak bir prosedürden yoksundurlar. Felsefe bu kısıktan kurtulmanın en önemli ayağını oluşturmaktadır. Çünkü düşünen, sorgulayan, eleştiren bireyler hem kalıcı olarak öğrenir hem de özgün fikirler üretebilirler. Zihnin tembelliğini felsefe açar. Bu bağlamda felsefe eğitimi, bir farkındalık eğitimidir. Dahası felsefe özgürlük, adalet, mutluluk, doğruluk, dürüstlük, erdem, güzellik gibi kavramların neliğinin sorulduğu monotonluktan uzak bir eylem, bir etkinliktir.

Tabi ki bir kişi yetişkinliğe adım attığı için otomatik olarak eleştirel bir düşünür haline gelmez. Karmaşık düşünme de ne doğuştan gelir ne de sihirlidir. Bu tarz düşünmeyi teşvik etmek teknik, tekrar ve ezber yoluyla değil, praksis yoluyla gerçekleşir (Daniel & Auriac 2011: 421). Bunun önemini kavrayan ülkeler çocukları merkeze alan praksise dayalı eğitim-öğretim sistemleri geliştirmeye başlamıştır. Son zamanlarda ülkemizde de bu yönde bir eğilim söz konusudur. Çünkü kişi erken yaşta sorgulamaya, eleştirmeye, istişare etmeye başlarsa, tüm hayatını etkileyen bir karakter kazanmış olur. Bunun için sınıfta/grupta felsefi sorgulamanın kullanılmasını teşvik eden P4C (*Philosophy for Children-Çocuklar İçin Felsefe*) çocukların eğitimi noktasında son dönemlerde popülerlik kazanmaya başlayan bir eğitim modeli haline gelmiştir. Farkına varıldığı gibi çocukların da aslında büyükler gibi göz ardı edilmemesi gereken soruları vardır. P4C çocukların bu soru sorma ve dolayısıyla meraklı yapısını canlı tutarak, sorgulama, eleştirel düşünme becerileri ile birlikte diyalog ve toplumsal yargı becerilerini de geliştirmelerine destek olduğu için, özellikle eğitimciler tarafından benimsenmiş ve giderek yaygınlaşmıştır.

Bu makale P4C'nin tüm dünyada olduğu gibi kendi eğitim-öğretim sistemimiz açısından da büyük önem taşıdığı düşüncesiyle kaleme alınmıştır.

P4C'nin tanımı, tarihsel gelişimi, P4C eğitim modeli, amacı ve hedefleri ortaya koyularak, P4C etkinliğinin nasıl olması gerektiği, öğretmenin/kolaylaştırıcının bu eğitim modelindeki rolü ve işlevi yaptığımız bu çalışma açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla eğitim ve felsefe çerçevesinde P4C uygulamaları ele alınarak, onun eğitim üzerindeki etkileri de değerlendirilecektir.

P4C Kapsamında Eğitim ve Felsefe

'Eğitim' sözcüğünün TDK Türkçe Sözlüğü'ndeki anlamı "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme"dir (TDK 2023). Felsefe kavramı ise Grekçeden gelir. "Grekçe *philosophy* (philosophos) sözcüğü *sophos* sözcüğüne karşıt oluşmuştur. Kendisinde bilgi bulunan, bilen, kimseden ayrı olarak bilgiyi seven anlamına gelir." Felsefenin tarih boyunca birçok tanımı yapılmıştır. Örneğin, K. Jaspers'a (1883-1969) göre "...felsefenin özü gerçekliğin elde bulundurulması demek değildir..., felsefe belli bir yolda olma demektir. Felsefenin soruları yanıtlarından daha özlüdür, her yanıt yeni bir soruya dönüşür" (Jaspers 1997: 47). Topçu'ya göre de ilim, "hiçbir menfaat gözetmeyen ve hiçbir tatmin ile nihayetlenmeyen zekâyı sonsuzluğa doğru götüren tanıma aşkıdır" (Topçu 2017: 37).

Eğitimin ne olduğuna ilişkin sorunun felsefi boyutta da birçok cevabı vardır. Örneğin pragmatistler için eğitim kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir. Realistler için yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları toplumla uyumlu olmaya hazırlama süreci iken; idealistler için insanın bilinçli bir şekilde ve özgürce hakikate varmak için sürdürdüğü sürekli çabadır. Marksistlere göre ise insanı çok yönlü eğiterek doğayı denetleme sonucunda onu değiştirerek üretim yapacak biçimde yetiştirme sürecidir (Sönmez 2009: 36), (Karakaya 2006: 24). Ortak olan ise her eğitimin insanı bilgisel anlamda tatmin edebilmesi ve iyi bir gelecek için maddi ve manevi olgunluğa erdirmesidir. Dolayısıyla "eğitimdeki

amaç, kendisinin ve çevresinin farkında olan, iyi-kötü, doğru-yanlış ve güzel-çirkin ayrımını yapabilecek kadar düşünme yetileri gelişmiş, şuur sahibi insan yetiştirmektir” (Dirican 2017: 173). Bütün alanlarda olduğu gibi eğitimin de felsefeden beslendiği gerçeği, aslında hiçbir bilimin felsefeden ayrı düşünülmemesi gerektiğinin de bir göstergesidir. Eğitimde felsefenin en önemli kazanımı öğrencilerin pasif obje konumundan aktif süje konuma gelmesidir. G. W. F. Hegel’in (1770-1831) dediği üzere “özgürlüğe eriştirecek eğitim, genç insanların erken yaşta kendi doğrularına ve akıllarına başvurabilme alışkanlığı kazanmalarını sağlar” (Vorley 2019: 12).

Filozoflar binlerce yıldır kendi akıllarına başvurarak ‘Adalet nedir?’, ‘Güzellik nedir?’, ‘Gerçek nedir?’, ‘Yapılması gereken doğru şey nedir?’, ‘Bildiklerimden nasıl emin olabilirim?’ gibi soruların cevaplarını aramışlardır. Bu sorular sanıldığı gibi hayatın dışında değil, çoğumuzun özellikle de çocukken merak ettiği, hayatın içinde olan sorulardandır. Hayatlarımızı anlamlandırmak için adalet, doğru ve yanlış, güzellik, bilgi ve gerçeklik gibi fikirlere ihtiyaç duyarız. Fark ettiğimiz bir başka şey de felsefi soruların yanıtlanmasının kolay olmadığıdır. Bu yüzden belki de cevaplardan çok sorular önemlidir. Ayrıca bu sorular son derece kafa karıştırıcıdır, sadece onlar hakkında çok fazla görüş mümkün olduğu için değil, aynı zamanda kendi fikrimizi savunmaya değer kılan şeyin ne olduğunu söylemek kolay olmadığı içindir. Bu, felsefede ‘doğru ya da yanlış cevaplar olmadığı’ ya da felsefenin yalnızca bir fikir meselesi olduğu anlamına gelmez. Bu, çok sayıda insanın onlar hakkında hemfikir olmasının ve kendimiz için bile kalıcı olarak tatmin edici cevaplar bulmanın kolay olmadığı anlamına gelir (Lipman 1980: 2).

Nasıl yaşamamız gerektiği, neyin doğru-yanlış olduğu, şeylerin gerçekten var olup olmadığı gibi soruların pozitif bilimlerin sorularından farklı olarak evrensel genel geçer bir cevabı yoktur. Bunlar felsefenin temel soruları olduğu için felsefe cevapları/karşılığı olmayan boş bir etkinliktir diyemeyiz. Çünkü felsefe bu

sorgulamanın yanı sıra her bireyin kendine özgü cevapları ortaya koyabilmesini sağlayan bir yöntem de sunar. Bu yöntem eleştirel akıl yürütmeyi içerir. Yani felsefe sorgulama sonucunda kendi aklımıza dayanarak bulduğumuz cevapları desteklemek, yani gerekçelendirmek için nedenler arar. Çünkü sadece bir şeyi iddia etmek yetmez. Örneğin başkasının fikrine neden katılmadığınız ve bu konuda kendi fikrinizin ne olduğu hakkında bir argüman sunmanız gerekir. Daha sonra söylediklerinizi desteklemek için genel neden olan bir ilke bulmaya çalışabilirsiniz. Gelen eleştirilere karşı bu ilkenizi savunabilir ya da başka argümanlar geliştirebilirsiniz. Dolayısıyla felsefenin günlük hayatımızdaki tartışmalardan ve akıl yürütmelerden farkı, gerekçeler sunmak ve iddiaları formüle ederken dikkatli açık ve sistematik olmaya çalışmaktır (Gaut & Gaut 2022: 15-16).

Jaspers'a göre de felsefi düşüncenin her zaman bir ilkeye bağlanması gerekir. Her insan bunu kendiliğinden başarmalıdır. Böyle kaynağa dayanarak felsefe çalışmalarını sürdüren bir insan için önemli olan konu çocukların sorularıdır. İnsanı doğrudan doğruya felsefenin derinliğine götürecek anlamda sözleri çocukların ağzından duymak seyrek görülen bir olay değildir. Bu yüzden felsefe çalışan bir insan için çocukların soruları çok önemlidir (Jaspers 1997: 47). Çünkü akıl yürütmeyi çok erken yaşlarda çocuklar da kullanır. Birçok çocuğun akranıyla ya da bir yetişkinle tartışırken şaşırtıcı derece iyi argümanlar ileri sürerek kendi düşüncesini savunduğu görülür. İşte buradan hareketle P4C ile, felsefi yöntemin eğitime dahil edilerek çocukların felsefi yöntem ve kavramlar üzerinden tartışması sağlanabilir mi? sorusunun cevabı aranmıştır. Örneğin:

Bir çocuk şu olaya şaşıyor: «Ben kendimi bir başkası olarak düşünmeye çalışıyorum, sonra bakıyorum ki hep neysem oyum.» Bu çocuk tüm kesinliğin kaynağına değiniyor, bu kendi benliğinin bilincinde oluş bilincidir. O, ben olmanın bilmeceyi karşısında şaşkınlık duyuyor. Bu durumu başka kimse kavrayamaz. Çocuk soru soran bir kimse olarak bu varlık sınırı önünde duruyor. Başka bir çocuk yaratış öyküsünü dinledi: Başlangıçta Tanrı gökleri ve yeri yarattı... bunun üzerine çocuk hemen soruyor: «öyleyse başlangıçtan önce ne vardı?» Bu çocuk sürekli soru sormanın sonsuzluğunu, anlayış yetisinin belli yerde duramayacağını kavradı, onun için kesin yanıt bulma olanağı yoktur (Jaspers 1997: 45).

Bu durumda diyebiliriz ki felsefede, merak ve tatmin duygusunu kamçılayan sorular, cevaplardan daha değerlidir. Zaten P4C uygulamalarında amaç sorulara cevap aramak değildir, bu yüzden belki de uygulamaya başlarken sorulan sorulardan daha fazla soruyla oturum bitirilir. Dolayısıyla çocukların meraklı soruları dikkate değerdir ve bu duyguyu ilerideki yaşlarda da koruyabilmek çok önemlidir. Felsefi olmayan bir konuşmada, bir soruya bir cevapla karşılık verilir. Ancak felsefi bir tartışmada, kişi genellikle bir soruya sorunun anlamını çözmeye çalışarak yanıt verir. Bir çocuğa saatin kaç olduğunu sormak ve onun da "Zaman nedir?" diye sorarak yanıt vermesi buna bir örnektir. Felsefe, çocukların/öğrencilerin soruları irdelemelerini ve varsayımlar üzerinde düşünmelerini sağlayarak böyle bir yöntem sunar. Hem öğretmen hem de öğrenciler metodolojiyle özdeşleştiklerinde ve okul günü boyunca spontane ve teşvik edici düşünmeye başladıklarında, başarının arttığı çok rahat gözlemlenebilir (Lipman 1988: 36).

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, P4C'de yapılan şeyin eğitim felsefesi, siyaset felsefesi vs. de olduğu gibi felsefenin konu olarak çocukları ele alması anlamında "çocuk felsefesi" olmadığıdır. Çocuklar tabii ki henüz felsefe eğitimi almadıkları için felsefenin kavramlarını bilmezler. Fakat felsefenin sorduğu sorular yukarıda da bahsettiğimiz gibi hayatın içinden sorulardır ve tabii ki çocuklar da bu sorularla ve dolayısıyla adalet, mutluluk vs. gibi felsefi kavramlarla bilmeden de olsa meşgul olur ve kendilerince bu kavramları yorumlarlar. Yani bu tür kavramların tarihsel geçmişine ve tanımlanma şekillerine bakmadan sanki ilk kez görüyormuşçasına, tıpkı felsefenin başlangıcında olduğu gibi hayal ve hayret duygusuyla yaklaşırlar. Felsefe de merak duygusuyla başladığı için, çocukların merak duygusuyla sorduğu sorular felsefenin de sorularıdır. Yani merak duygusunun tetiklediği bir soruşturma vardır. Yetişkinlerin de bu tarz soruları olsa bile çoğu zaman kendilerinin verebileceği cevapları da yoktur. Bundan dolayı çocuklar bu tarz sorular sorduğunda yetişkinler genelde cevaplamaktan kaçınırlar.

Oysa çocukların soru sorma duygusunu söndürmemek için çocuklarla birlikte bu sorular üzerine sohbet edilmesi gerekir.

P4C uygulamalarında çocuklarla yapılan bu sohbet/felsefi tartışma çeşitlendirilerek birtakım yöntemler geliştirilmiştir. Örneğin bir yetişkin ile çocuğun birlikte merak duygusunun tetiklediği bir kavramı sorgulaması Sokrates'in kavram soruşturma tekniğine (diyalog, doğurtma, çürütme vs.) benzetildiği için '*Sokrates yöntemi*' olarak isimlendirilir. Bunun yanı sıra hayal yoluyla düşünce üretmek için kullanılan '*beyin fırtınası yöntemi*' de P4C uygulamalarında kullanılan yöntemlerden biridir. Burada birbirinden farklı görüşler tartışılarak çocuklarda analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek bilişsel hedefleri gerçekleştirmek ve yaratıcılığı arttırmak amaçlanır. P4C uygulamalarında kullanılan bir başka yöntem de '*drama yöntemi*'dir. Bu yöntemde kişinin/öğrencinin hayatı boyunca öğrendiklerini duygularıyla doğal bir şekilde eyleme dönüştürerek yeni oluş ve çıkarımlara hazır hale getirmesi söz konusudur. Burada öğrenci hem katılımcı hem de oldukça aktiftir. Dramadaki deneyim gerçeğin yeniden kurgulanması yoluyla sağlanır. P4C uygulamalarında kullanılan '*balık kılıcı yöntemi*'nde ise, bir problemin nedenlerini olduğu gibi alt nedenlerini de tespit etmeyi sağlar. Yani bir problemin olası nedenleri belirlenerek ayrıntılı bir neden-sonuç ilişkisi çıkarılmaya çalışılır (Uyanık vd. 2021: 55-59).

"Neden? Nereden biliyorsun? ... ile ne demek istiyorsun?" gibi varoluşsal sorgulama, bilgiyi gerçek düzeyde işlemeyi ve kavramsal düzeyde daha derin bir anlam bulmaya çalışmayı içerir. Yapılan araştırmalar okul öncesi çocukların bile felsefi sorgulama yapabilecek kapasiteye sahip olduğunu göstermiştir. R. Fisher'ın verdiği bir örnekte 5 yaşındaki Tom, "Zaman durduğunda nereye gider?" diye sormuştur. Tom elbette sorusunu tam olarak anlamamış olabilir, ancak merak ve hayretle doludur. Bu sorgulama kapasitesi zeki davranışların temelinde yatar. Ancak yaşı ilerledikçe Tom'un okulda daha az soru sorması muhtemeldir. İşte bu noktada P4C uygulaması onun dünyayı sorgulama yeteneğini sürdürmesine ve

geliştirmesine yardımcı olacaktır. P4C uygulamalarında oluşturulan 'sorgulama/soruşturma topluluğu' iyi araştırılmış bir pedagojiye ve akıllı davranış alışkanlıklarının geliştirilebileceği öğretim programlarına sahiptir. Bu alışkanlıklar, çocukların belirsiz bir dünyada karşılına çıkan kavramsal sorunlar ve çatışmalarla yüzleşmelerine yardımcı olacaktır (Fisher 2018: 1).

Örneğin dünyada her şeyin (köpekler, ağaçlar, kalemler, insanlar, arabalar), belli işleve uyan bir tasarımı vardır. Bir şeyleri ne kadar dikkatle gözlemlerseniz ve kendinize o şeyin neden belirli şekil, renk, boyut, malzeme vs. şeklinde olduğunu sorarsanız, daha fazla yaratıcılığa duyarlı olursunuz. 'Bizimle ilgili şeyleri yapan ilk kişi kim?' sorusu birçok kişinin erken yaşlarda kendine sorduğu sorulardandır. Doğada her şeyin özel bir amaca uygun bir tasarımı vardır. Peki neden her şeyin bir yaratıcı tasarımı var? (Langrehr 2008: 84-85). İşte bu sorgulama ve merak duygumuzu canlı tutabildiğimiz sürece ve bu sorgulamayı bir metoda ve ilkeye oturtabildiğimiz sürece dünyaya bakışımız değişir. Çocuklarda bu daha canlı tutulabilir, çünkü onlar her şeyi yeni öğrendikleri için henüz düşünceleri şekillenmediğinden dolayı, yetişkinlerden farklı olarak fikirlerini değiştirmeye daha açıktırlar. Jaspers'ın dediği gibi "çocuklarda, yetişkinlerde bulunmayan bir yaratıcılık" (Jaspers 1997: 47) vardır.

Felsefe bu yüzden herkes için olduğu gibi çocuklar için de çok uygundur. Çocuklar yeterli motivasyonla P4C eğitimi aldıktan sonra karmaşık konular hakkında düşünmekten zevk almaya başlarlar. Ancak Lipman kimsenin okulu bu öğrenciler için ilginç hale getirmeyi umursamadığını, kimsenin onların fikirlerini dile getirmelerini ya da öğrenmekten zevk almalarını umursamadığını gözlemler. Oysa onlara da değer verilse ve dikkate alınsalar, örneğin adalet, arkadaşlık ya da dünyanın neden böyle olduğu hakkında sadece onlarla konuşulsa bile bunca zamandır anlaşılamadıkları keşfedilir. Çünkü kimse onlara danışma zahmetine katlanmamıştır. Ne yazık ki Lipman'ın dediği gibi kısa cevaplar ve hayaller karşısında gerçekleri hatırlamaya yapılan vurgu nedeniyle çocukları hayatın

belirsizliğine hazırlamakta başarısız olmaktayız. Bazı eğitimciler ise çocukların fikirlerini etkilemenin okulun işi olmadığını düşündükleri ve çevrelerindeki insanlarla başlarının derde girmesini istemedikleri için tartışmalı konuları sorgulamaktan çekinmektedir. Ve ayrıca eğitimcilerin işinin kendi kişisel görüşlerini öğrencilerine aşlamak olmadığını düşünürler. Bu konuda bir bakıma haklılar ancak eğer hiçbir şey yapılmazsa -eğer öğretmenler her zaman her konuda tarafsız olurlarsa- okulların, çocuklara görecelilik aşılması tehlikesi de vardır. Teşvik edilmesi gereken şey rasyonel sorgulamadır. Öğretmenler kendi fikirlerini aşlamadan bunu başarabilirler. Yani çocuklar ahlaki ve toplumsal konuları bir topluluk olarak sorgulamalı ve bu konulardaki topluluk perspektiflerinin çeşitliliğini ilk elden deneyimlemelidir. Onlar düşünceli ve anlayışlı bir sınıf sorgulama topluluğuna ait olduklarında, muhtemelen kendileri de düşünceli ve anlayışlı olacaklardır (Lipman 1988: 37).

P4C Tarihsel Gelişimi

Çocuklar ve yetişkinler, yazılı tarihin öncesinden bu yana felsefi soruların peşinden birlikte gitmişlerdir ve çocukların eğitimi tarih boyunca önem verilen bir konu olmuştur. Mesela yetişkinler ile gençler arasındaki felsefi diyalog uygulaması en az Sokrates kadar eskidir (Sharp vd. 2008: 15). İbn Haldun'da verilecek eğitimin hangi metotla verilmesi gerektiği oldukça önemlidir. Ona göre eğitimin en iyi yolu ilmi meseleleri münakaşa ve münazara (tartışarak ve istişare) ederek dili açmak, güçlendirmek ve bol bol ilmi tartışmalar yapmaktır (İbn Haldun 2015: 777-778). J. J. Rousseau'ya (1712-1778) göre çocuklara soyut bilgilerden uzak, daha çok kendisinin araştırmasına dayalı bir eğitim verilmelidir. 12-15 yaş arası da merak uyandırma dönemidir. Yani tam olarak bilgilerin içeriği açıklanmaz, onda merak uyandırarak kendisinin bulması sağlanır (Rousseau 2000: 30-31). Dr. Thomas E. Jackson (1886-1967) ise çocukların felsefe yaparken bağımsız düşünce ve davranış geliştirebilmelerini önemsemiş ve felsefenin okul öncesi ve ilkokul müfredatına dâhil edilmesi gerektiğini savunmuştur (Karakaya 2006: 27). "Çocuk felsefesi kavramı, felsefe literatürü içerisinde ilk defa 1953 yılında Karl Jaspers tarafından

kullanılmıştır. Almanca “Kinderphilosophie” veya “Philosophie für Kinder”, İng. “Philosophy for Children” olarak geçen terim; “çocuk” ve “felsefe” kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur” (Karakaya 2006: 24), (Jaspers 1997: 46).

P4C ise, Columbia Üniversitesi'nde felsefe profesörü olan Amerikalı filozof Matthew Lipman'ın (1923-2010) 1970'lerde uygulamaya yönelik geliştirdiği bir eğitim modelidir. Öncelikle Lipman üniversitedeki öğrencilerinin düşünsel yetilerinin eksikliklerini fark etmiştir. Buradan yola çıkarak felsefe eğitiminin çocukluk döneminde alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Felsefe çocuklara göre ağır bir alan gibi gözükse de çocukların felsefi düşünme becerilerini öğrenebileceğini ve bunun da hayata bakışlarını değiştirebileceğini düşünür. Bu amaçla ortaya koyduğu P4C, çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, empati ve felsefi düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim modelidir/programıdır. Çocuklar için felsefe eğitimi, çocukların düşünsel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda özgüvenlerini artırır ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirir. Ayrıca bu eğitim programı, çocukların felsefi düşünme becerilerini geliştirmelerine, düşüncelerini ifade etmelerine ve farklı bakış açılarına açık olmalarına, dolayısıyla onların hayatları boyunca karşılaşacakları sorunları daha iyi anlamalarına ve çözmelerine yardımcı olur (Özkan 2020: 49-56).

Lipman geliştirdiği bu modelde, Charles Sanders Pierce (1839-1914), J. Dewey (1859-1952) gibi düşünürlerin fikirleriyle geliştirilmiş “Sorgulama/Soruşturma Topluluğu (*Community of Inquiry*)” modelini felsefi sorgulama üzerine uyarlamıştır. Bu öğrenme ortamında felsefi bir konuyu birlikte ele alması gereken bir topluluğun yanı sıra bu topluluğun fikirlerinde ilerleyebilmesini sağlayacak bir de öğretmen/kolaylaştırıcı vardır. Sorgulama/Soruşturma Topluluğu öğrencilerin sosyal yaşam etğine dahil edildiği ve farklı bakış açıları ve açıkça alternatif çözümler üreterek öğrencilerin zihinlerinde sosyo-bilişsel çatışmalar ürettiği bir mikro toplumdur. Bu toplulukta

tüm üyeler ortak amaçlara yönelir, birbirleriyle fikir ve bilgi paylaşırlar ve karşılıklı eleştirilerinde tarafsız ve objektif olmaya çalışırlar. Ayrıca her üye, diğerlerinin inanç ve duygularına ilgi duymaya ve bakış açısı farklılıklarına saygı göstermeye teşvik edilir. Bir sınıf, sorgulama/soruşturma topluluğuna dönüştürüldüğünde, öğrenciler evrensel kavramları ve sosyal yaşamın temel ilkelerini günden güne içselleştirirler. Yavaş yavaş, dışsal motivasyon, ortak sorunu diyalog yoluyla çözmek için gönüllü olarak hareket etmeye yönelik içsel motivasyona dönüşür (Daniel & Auriac 2011: 422).

Lipman ve meslektaşları, öğrencileri hakikat, adalet ve bilgi gibi konularda felsefi tartışmalara katılmaya teşvik eden bir müfredat da geliştirmişlerdir. 80'lerden sonra dünyada popülerlik kazanan P4C için ilk roman, Lipman'ın kaleme aldığı "*Harry Stottlemeier'in Keşfi*"dir. Lipman Felsefi romanını üniversite öncesi gençlerin akıl yürütmeyi ve diyalog kurmayı öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlamıştır. Bu romanın pilot uygulaması yapıp eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülünce, Lipman özellikle çocuklar ve öğretmenlere yönelik kaynak kılavuzlar da dahil daha fazla materyal yazmakla ilgilenmeye başlamıştır. Özellikle 1974'ten bu yana Montclair State Üniversitesi'ndeki *Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü* ve ona bağlı merkezler, dünyanın dört bir yanındaki okullarda ve diğer ortamlarda P4C programlarının yaygınlaşmasında büyük ölçüde pay sahibidir (Sharp vd. 2008: 15).

Lipman'ın P4C'ye yönelik eserleri, eleştirel düşünmenin, hayal gücünün ve ahlaki muhakeme becerilerinin gelişiminin önemini vurgular. Çalışmaları, dünyanın dört bir yanındaki eğitimcilere felsefi sorgulamayı sınıflarına dahil etmeleri için ilham vermiştir. P4C'de diyalojik hedefleri oluşturan etik, estetik, siyasi veya metafizik yargılar gibi nihai yargıların, içerik olarak felsefi olması amaçlanmaktadır. Lipman, doğrudan yaşam durumlarını ele alan ve bir tür kararlılık ya da çözüm oluşturan etik, sosyal, politik ve estetik yargılar gibi sonuç yargılarını; sonuç yargılarına katkıda bulunan kimlik, farklılık, çıkarım, nedensellik

ve uygunluk yargıları gibi aracılık eden yargılardan ayırır. P4C'de felsefe, insan deneyiminin boyutları olarak anlaşıldığından, felsefi yargıların biçimi bu sorunlar ve fırsatlarla ilgili olarak neye inanılması, değer verilmesi ya da yapılması gerektiğine dair önermeler olma eğilimindedir. Güdüler arasındaki ayrım gibi aracı yargılar, bir arkadaşlığın nasıl onarılacağı veya sağlığın nasıl iyileştirileceği gibi nihai yargılara katkıda bulunarak nihai anlamlarını elde ederler (Sharp vd. 2008: 21).

P4C'nin tarihsel gelişimi içerisinde bahsedebileceğimiz isimlerden biri de Gareth Matthews (1929-2011)dir. O, sadece çocuklara değil büyüklere de felsefe yapma tutumu kazandırılabilirliğini düşünerek bu yolda çalışmalar gerçekleştirmiştir (Çayır 2015: 26). Lipman'dan sonra özellikle İngiltere'de R. Fisher da P4C oturumlarında kullanıma uygun birçok kitap yazmıştır. Bu yöntemin dünyaya yayılmasında Ann M. Sharp (1942-2010)'ın da büyük rolü vardır. Sharp, dünyadaki tüm çocuk felsefe merkezlerini bir araya getiren *Uluslararası Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi*'nin (ICPIC) kurucusudur (Ünal 2023). Lipman, Sharp ile birlikte P4C çalışmalarını geliştirirken çoğunlukla Sokratik yöntemi kullanmıştır. Tıpkı Sokratik diyalog yönteminde olduğu gibi karşıdaki bir şeyler biliyor gözüyle değil, hiçbir şey bilmiyor gözüyle bakılır. Sorulan sorularla düşünmesi ve sorgulaması sağlanır. Diyalog, yatay bir ilişkiyi (hiyerarşik olana karşı), yani ortak bir sorgulamaya katılan iki veya daha fazla kişi arasında özneler arası bir iletişimi varsayar. Diyalog bu anlamda bireysel ve sosyal bir deneyimdir (Daniel & Auriac 2011: 422). Lipman, bu uygulamalarda diyalog oluşturma sürecinde öykülerden yola çıkmış, doğal bir aktivite ve oyun şekline bürünen karşılıklı sohbet ortamında çocukların problemlere karşı çözümlerini ve düşüncelerini anlatmalarını sağlamıştır (Çayır 2015: 15), (Karakaya 2006: 25).

1990'lı yıllarda Lipman ile çalışmaya başlayan Alman felsefeci ve öğretmen Karin Murriss (1956-) ise P4C eğitimini okul öncesi çocuklar için uygulanabilir olması yönünde çalışmalar gerçekleştirmiştir. Burada öğrenme için

oyunların gücünden yararlanılarak eğitimi eğlenceli hale getirmek amaçlanır (Ludewig & Swan 2007: xi). Kökleşmiş tarihsel yetişkinliğin yapısöküme uğratılması ve çocukların deneyimlerinde ötekileştirilenlere karşılık olarak sosyal normların ve yapıların yeniden inşa edilmesi olasılıkları ve eğitim araştırmalarında yaşlı, engelli, ırkçı, sömürücü ve yerleşimci-sömürgeci mantığının yanlışları hakkında çalışmalar yapmıştır (Murriss 2023).

P4C Eğitimi

T. Wartenberg iki tür eğitim modelinden bahseder. Bunlardan birisi öğretmen merkezli diğeri öğrenci merkezli eğitim modelidir. Öğretmen merkezli eğitim modelinde amaç bilgi edinmektir. Öğrenci bilgisiz, öğretmen bilgili kabul edilir ve gündemi öğretmen belirler. Test ya da klasik sınav yöntemiyle bilgi ölçülür ve bu yüzden de çoğunlukla ezbere dayalıdır. Çünkü öğrenci pasif, öğretmen aktiftir. Ancak öğrenci merkezli öğrenme modelinde amaç öğrencilerin gelişimlerine, konuşma ve kendi görüşlerini ifade etmelerine yardımcı olmaktır. Burada öğrencinin merakı doğrultusunda, öğretmen tartışmaya olanak tanır. Doğal olarak tartışmanın belirleyicisi öğrencilerdir. Oluşan diyalog başarı göstergesidir (Wartenberg 2020: 41). Son elli yılda sınıf içi etkileşim üzerine yapılan çalışmalar, sınıfta hâkim olanın öğretmen konuşması olduğunu ve bu konuşmaların çoğunda açık sorgulamanın eksik olduğunu tutarlı bir şekilde göstermiştir. Bu tür çalışmalar, öğretmen liderliğindeki tartışmalarda genellikle kapalı soruların baskın olduğunu, çocukların yalnızca kısa yanıtlar verdiğini, öğretmen konuşmasının çocukların düşüncelerine nadiren meydan okuduğunu ve öğrenci-öğrenci tartışmasının (dedikodudan ziyade) çok az olduğunu göstermektedir. Müfredatı test etme ve 'kapsama' ihtiyacı, öğrencilerin yaşları ilerledikçe daha az soru sormalarına yol açmaktadır (Fisher 2018: 2).

Bununla birlikte Lipman'a göre genel olarak okullarda gençlere öğretilenlerin çoğunun, içine girmekte olduğumuz dünya için pek de uygun olmadığına ve bilginin hızla eskidiğine dair artan bir farkındalık da söz konusudur.

Bu durumda çocuklar için yapabileceğimiz en önemli şey onlara iyi düşünmeyi öğretmektir. Öğrencilere düşünmeyi öğretmek konusunda ciddiyseniz, bunu sorumlu bir şekilde yapmalıyız. Bu da öğrencilere, sadece her bir bilim dalında uzmanlaşmış kavramlar yerine tüm disiplinlere yayılan kavramları içeren sınıf içi tartışmalar yoluyla düşünme pratiği kazandırmak anlamına gelir. Bu ancak felsefe yoluyla etkili bir şekilde yapılabilir (Lipman 1988: 34). P4C eğitiminde Lipman tarafından tasarlanan felsefi destek materyallerinin amacı, genç nesillerde ortak bir sorunu çözmek için eleştirel düşünmeye ve akranlarıyla diyalog kurma becerisine ilişkin beceri ve tutumları teşvik etmektir. Öğrencilerle felsefi oturumları kolaylaştırmak için önerilen üç adım vardır: “1) Belirsizlikler ve paradokslar içeren bir romanın okunması; 2) Öğrencilerin meraklarını uyandıran ve akranları arasında tartışmak istedikleri belirsiz veya paradoksal durumlarla ilgili sorularını toplamak; 3) Bir grup olarak sorularına yanıt öğeleri oluşturmak için soruşturma topluluğu (CI) içinde bir diyalog yürütmek” (Daniel & Auriac 2011: 422).

Charles Peirce'e göre sorgulamanın en karakteristik özelliği, kişilerin kendi zayıflıklarını keşfetmeyi ve kendi prosedürlerinde hatalı olan şeyleri düzeltmeyi amaçlamasıdır (Lipman 1987: 10). Bu açıdan eleştirel düşünme her şeyden önce bir tekniktir. Eleştirel düşünmenin üç amacı olduğunu söyleyen Daniel ve Auriac eleştirel düşünmeyi öğretmenin birinci amacını eleştirel düşünmeye ilişkin becerilerin aktarımına dayandırır. İkinci amacı, kişisel deneyimle ilgili saygı ve öznellik gibi değerlere öncelik verir. Bu hedef öğrencilerin: a) kişisel deneyimlerini zenginleştirmek için eleştirel düşüncelerine; kendilerini kültürlerinin sınırları içine yerleştirmelerine ve b) akademik programlarının önerdiği içerik unsurları üzerinde düşüncelerine yardımcı olur. Üçüncü bir amaç, eleştirel düşünmeyi öğretmedeki eğitimsel amacın, öğrencileri basitçe kendi kültürlerinin standartlarına, kurallarına, yasalarına ve geleneklerine alıştırmaktan ibaret olmadığını, öğrencileri sorgulayarak eleştirel bir şekilde benimsemeye teşvik etmekten ibaret olduğunu düşünür. Eleştirel düşünmeyi öğretmenin amacının,

gençlerde kişisel ve sosyal deneyimleri geliştirmek için şüpheleri, soruları ve kendini düzeltmeyi teşvik etmek olduğunu varsayar. Bu perspektifte, eleştirel düşünme, bir akranlar topluluğu içinde açık bir diyalogu ve yansıma ile eylem arasında diyalektik bir ilişkiyi ima etmesi bakımından öznelir (Daniel & Auriac 2011: 421-422).

Oluşan bu diyalog ile P4C bireysel sorgulamayı sınıf/grup ortamına taşır ve öğrenciler öğrenilen şey üzerinde kontrol sahibidir (Wartenberg 2020: 41). Bu eğitimde, tartışılmak istenen cesaret, adalet, özgürlük gibi bir kavram doğrultusunda bir uyarın (kitap, gazete haberi, resim, şarkı, vs) seçilir. Burada amaç basit sorular sormakla başlayıp tartışmayı alevlendirerek yavaş yavaş felsefi boyuta çekmektir. Bu bir düşünme eğitimi ya da kavramlar üzerine tartışmadır. Bu tartışma bir sohbet ortamında olduğu için 'Platon bu kavram için şöyle demiştir, Aristoteles böyle demiştir...' demeye gerek yoktur. Aslında eğitim için önemli gerekliliklerden birisi de budur. Eğitim içerisinde tabii ki tarihsel bilgiler verilmelidir, bilgi sonuçta bir şey üzerine inşa edilerek ilerler. Ancak P4C eğitiminde önemli olan nokta bireyin problemini kendisinin nasıl çözdüğüdür ya da örneğin bir kavramın onun için ne ifade ettiğidir. Böylece sadece kim ne demiş ezberciliğinden kurtulur, kendi düşüncelerimizle harmanladığımız için daha kalıcı ve özgün fikirler üretebiliriz.

Bu amaç doğrultusunda Lipman P4C eğitimini önce haftada iki kez, her oturum 40 dakika olmak üzere dokuz hafta boyunca yapmıştır. Fakat burada Lipman'ın ilk deneyiminde fark ettiği şey öncelikle öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerektiğidir (Lipman 1988: 34). Öğretmen/kolaylaştırıcı, eğitim sisteminin ana unsurlarından biridir. Bundan dolayı o da çocuklarla felsefe yapabilme becerilerini kazanmak için eğitim almalı, deneyim kazanmalı, yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Bu etkinlik hem öğretmen hem öğrenci için bir arayıştır. Lipman öncelikle eğitmen olarak öğretmenleri eğitir. Bu eğitimde

öğretmen atölyeleri ve çocuk sınıfları birbirine çok benzemektedir, çünkü eğitmen, öğretmenlerle ne yaparsa, öğretmenler de çocuklarla onu yapacaktır.

Öğretmen/kolaylaştırıcının yapması gereken sınıfta düşünceleri adil bir şekilde yönetebilmektir. Her düşünceye önem verdiğini hissettirmeli, ne denirse densin yargıda bulunulmadan dinlemeli, karşıt ya da taraf olan görüşlerin eklenmesini cesaretlendirmeli, teşvik etmeli ve desteklemelidir. Ayrıca öğretmen hiçbir zaman her şeyi bilen bir konumda olmamalı, sorgulama işleminde hem katılımcı hem de yönetici olarak yer alabilmeli, mümkün olduğunca az müdahalede bulunmalı, onların cümlelerini düzeltmeye çalışmamalı, konu hakkındaki düşüncelerini de kendine saklamalıdır (Gönül 2011: 58). Dolayısıyla bir çocuğu felsefi düşünmeye teşvik edecek yeterli ortamın asgari bileşenleri, gerekli donanıma sahip bir öğretmen ve onlar için gerçekten önemli olan şeyleri tartışmaya hazırlanmış bir grup öğrencidir. Felsefenin doğasında yerleşik olan, onu en iyi öğreten sorgulama ve tartışma yöntemidir. Öğretmen, öncelikle tartışma sürecinin hakemi olma anlamında bir otorite figürüdür. Ancak öğretmen, bir hakem olmanın yanı sıra, görevi çocukları sınıf tartışmalarında kendi sorunları hakkında sistemli ve tutarlı akıl yürütmeye teşvik etmek olan bir kolaylaştırıcı olarak görülmelidir. Bu tür tartışmalar çocuklar üzerinde kalıcı etkiler yaratabilir. Bir çocuk bu yaşına kadar her şeyin görüldüğü gibi olduğu varsayımıyla hareket etmiş olabilir ve aniden bazı şeylerin görüldüğünden oldukça farklı olduğunu keşfedebilir. Görünüşte aldatıcı olabilecek bir keşif, o çocuğun tüm hayatını değiştirebilecek niteliktedir (Lipman et al. 1977: 83). Tartışma sırasında bir sorunun cevabı aranırken yeni soruyu da beraberinde getirecektir. Bu durumda her öğrencinin her soruyu ilgi çekici bulması mümkün değildir. Ancak felsefeye ilgisiz olanlara bile ilgi çekici gelen bir soru mutlaka olacaktır. Bu yüzden öğretmen/kolaylaştırıcı sabırlı olmalıdır (White 2022: 5).

Eğitmen, P4C eğitimini verecek olan öğretmenlere romanda, hikâyede, şiirde, masalda okudukları ve eğitmenin yardımıyla fikirleri kendi aralarında

tartıştıkları bir sorgulama topluluğu yaratmaya çalışır. Öğretmenler de kendi sınıflarında eğitmenin yaptığını yapar, yani çocuk kitaplarından, sanat eserlerinden, filmlerden ya da gündelik olaylardan hareketle çocukları düşünmeye ve düşündüklerini tartışmaya teşvik eder. Burada önemli olan tartışmanın felsefi fikirler ve sorular içermesidir. Yani çocukların kafasını kurcalayan, diğerleriyle tartışmasına izin veren kavramlar olmalıdır. Eğitmen, çocuklarla bir tartışma başlatarak felsefi bir tartışmanın ne anlama geldiğini göstermeye çalışır. Bu, öğrencilerin bir cevabı bilmemekten utanmak da dahil olmak üzere tüm çocukların yaşadığı deneyimleri tartışmaları anlamına gelir. Bu deneyimler hakkında kişisel olmamak şartıyla konuşmak istemiş olabilirler. Bir romandaki karakterlerin başına gelenleri tartışarak, olaylar hakkında üçüncü şahıs olarak konuşabilirler. Dolayısıyla artık kendileri değil, başka birisi olurlar. Birbirlerine nedenlerini ve fikirlerini sormaya, birbirlerini dikkatle dinlemeye, düşüncelerini birbirlerinin fikirleri üzerine inşa etmeye alışır. Kısacası üçüncü şahıs üzerinden düşünürler. Öğrencilerin düşüncelerini temellendirerek, gerekçelerini sunarak sağlamlaştırması yapılan tartışmanın amaçlarındandır (Lipman 1988: 36). Cevaplar sorgulama sonucu hep birlikte bulunur, hatta her sorunun cevabını bulmak da amaçlanmaz. Dolayısıyla amaç kesin cevaplar vermek değil, sorgulayarak, eleştirel bakarak çocukların kendi felsefi bakış açılarını geliştirmelerine teşvik ve rehberlik etmektir. Önemli olan adil tartışma, eleştirel düşünüp sorgulama geleneğini kazanabilmektir. Bunun için grubun/sınıfın ihtiyacına göre farklı yöntemler geliştirilebilir. Felsefi hikayeler, romanlar, masallar olduğu gibi resimler, oyunlar, grup çalışmaları vs. de yapılabilir.

Etkinlikte öğretmen/kolaylaştırıcının hangi fikri kimin ifade ettiğine dikkat etmesi gerekir. Ayrıca gruptakilerin birbirlerinin söylediklerine atıf yapması, 'Bu konuda senin fikrin ne? Sen olsaydın ne yapardın? söylenenlere katılıyor musun? Bu ifadenle tam olarak ne demek istedin?' gibi sorularla birbirlerinin düşünceleri üzerinden yeni düşünceler üretilebilmeleri sağlanmalıdır. Bu çocukların karşıt fikirlere saygı duymayı öğrenmeleri açısından da önemlidir. Dahası karşıt fikirlerin

ortaya çıkaracağı gerilimi de iyi kontrol edebilmelidirler. Burada öğretmene/kolaylaştırıcıya düşen görev, çocukların ifade ettikleri düşünceler arasında bağlantı kurabilmek ve düşünceyi çocuklara açık hale getirmektir. Küskünlük, kırgınlık, kusur kabul etmeme, üzüntü, sevinç vs. gibi duygu yansımaları da söz konusu olacaktır. Yine de her durumda öğretmen/kolaylaştırıcı tarafından çocukların çekinmeden konuşabildikleri ve birbirlerine karşı çıkarken de saygının korunduğu bir ortam sağlamalıdır. Dolayısıyla P4C eğitiminde öğretmen serbest tartışma ortamını kolaylaştırır ve herkesin düşüncesini ifade etmesine izin verir (Uyanık vd. 2021: 34-35). Burada unutulmaması gereken husus tartışmanın tamamen öğretmenin kontrolünde olmadığıdır, o sadece konudan uzaklaşılmasın diye konu içinde kalabilecekleri yönlendirmeler yapar, demokratik tartışma olanaklarını sağlar.

P4C eğitiminde kullanılan materyaller de tartışma için sıçrama tahtasıdır. Açık uçlu bir soru, bir dizi olası cevaba izin veren bir sorudur. Kapalı bir soru ise sadece doğru ya da yanlış cevaplara izin verir. Öğretmenlerin çok fazla kapalı soru kullanmasının yol açtığı sorunlardan biri de yıllar içinde çocukların merak duygusunun azalmasıdır. Oysa Sokrates'in yaptığı gibi açık uçlu soruların birçok potansiyel faydası vardır. Kapalı sorular gibi bilişsel meydan okuma sunabilirler, ancak aynı zamanda daha esnek düşünmeyi teşvik eder, tartışmanın derinleşmesini sağlar, tek bir bilgi ögesinden ziyade bilginin sınırlarını test eder, çocukların inançlarının daha iyi değerlendirilmesini teşvik etmek yanlış anlaşılmaları giderme imkânı sunar. Beklenmeyen ve beklenmedik cevaplar, yeni hipotezler ve önceki bilgilerle yapılan bağlantılarla sonuçlanır (Fisher 2018: 2).

Grup içi tartışmada ana karakterler kendi akıl yürütmeleriyle ve yetenekleriyle problemlerini çözmeye çalışır. Öğretmen/kolaylaştırıcı çocuklara destek amaçlı açık uçlu sorularla grubu yönlendirir. Genel itibarıyla bir oturumda önce rahatlama egzersizi ve oturum kurallarının belirlenmesi yapılır. Sorgulamayı başlatmak amacıyla bir uyarıcı gerekir bu da hikayeler, nesnelere, resimler vs

olabilir. Bu uyarıcı üzerine düşünülmesi için biraz zaman verilir ve sonrasında tartışmayı başlatacak soru seçilir. Bu soru hakkında düşünce geliştirilmesi ve grubun birbirlerinin düşüncelerini takip etmesi ve öğretmenin/kolaylaştırıcının sorgulama yolları açmaya teşvik etmesi gerekir. Tartışmayı ve süreci özetleyen ve kaydetmeyi sağlayan bir görsel oluşturulabilir ve son olarak süreci yansıtan özet yapılabilir (Gülenç & Şahin 2021: 7-8).

P4C oturumunda önemli bir diğer nokta da soru kadranıdır. Bu felsefe soruşturmalarını yönetebilmeyi sağlayan sorular üretmek için kullanılacak bir araçtır. Amaç soru türlerini modelleyip aralarındaki ayrımları ortaya koymaktır. Burada merak uyandıran sorular seçilmesi önemlidir. Soru kadranı, soruşturma öncesinde soruların türleri hakkında düşünmek için çember oluşturularak küçük gruplar halinde ya da tüm sınıf için uygulanabilir. Çocuklar bir öyküyü dinledikten sonra boş bir soru kadranını birlikte doldurabilirler ya da gruplara ayrılarak soru sormak için kadranın belirli bir bölümünü seçebilirler. Daha sonra oluşturdukları soruların ayrımlarını belirtirken nedenlerini ortaya koyabilirler. Soruşturmayı başlatmadan önce öğretmen/kolaylaştırıcı bu uygulamayla çocukların tartışma için kendi sorularını geliştirmelerini ve bir anlamda tartışmanın canlandırılmasını sağlayabilir (Yılmaz & Bilican 2019: 25). Bir örnek çalışma:

“Doğruyu söylemek hakkında düşünmek”. Anahtar soru: Gerçek nedir?

1-Bunun gerçek bir hikâye olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? 2-Bir şeyin doğru olduğunu söylediğimizde ne demek isteriz? 3-Doğru olmayan bir şeye ne deriz? 'Yanlış' ne anlama gelir? 4-Yalan nedir? 5-Doğru olmayan bir hikâyeye ne ad veririz? Kurgu / masal / peri masalı nedir? 6-Hikayedeki hangi karakter dürüsttü? 'Dürüst' ne anlama gelir? 7-Öyküdeki hangi karakter yalancıydı? 'Yalancı' ne anlama gelir? 8-Doğruyu söylemek mi yoksa yalan söylemek mi daha iyidir? Neden? Öğretmen: Bir örnek verebilir misiniz? 9-Hiç yalan söylediniz mi? Ne zaman ya da neden olduğunu söyleyebilir misiniz? 10-Yalan söylemek doğru mudur? Doğruyu söylemek hiç yanlış mıdır?

İşte öğretmenin yukarıdaki gibi sorular sorarak başlattığı böyle bir sınıf tartışmasından bir alıntı:

Çocuk 1: Bazen doğru olduğunu düşündüğünüz bir şey söylersiniz. Eğer doğru olduğunu düşünüyorsanız bu yalan değildir. Çocuk 2: Buna katılmıyorum çünkü bir şeyin doğru olduğunu düşünebilir ve doğru olmadığı halde doğru olduğunu söyleyebilirsiniz. Çocuk 2: Yağmur yağıyor diyebilirsiniz çünkü yağmur yağdığını sanıyordunuz ama sadece çatıda kuşlar vardı. Doğru olduğunu düşündüğünüz bir şeyi aslında doğru olmadığı halde söyleyebilirsiniz. Çocuk 3: Bir şeyin doğru olup olmadığını ancak siz ya da bir başkası onu kendi gözleri ve kulaklarıyla görürse anlayabilirsiniz. Bu yüzden birçok insan hayalet ya da cadı gibi şeylerin doğru olduğunu düşünür. Ama yanılıyor olabilirsin, bu yüzden doğru olduğunu söylemeden önce kontrol etmelisin. Çocuk 4: Siz doğru dediğiniz için doğru değil, ama doğru olabilir (Fisher 2018: 3).

P4C Amacı ve Hedefleri

P4C'de amaç felsefe öğretmek değildir. Öğretmen/kolaylaştırıcı felsefi problemlerin içine çocukların ilgisini çekerek o konuları irdelemelerine imkân sağlar. Klasik/standart eğitim modelinde olduğu gibi tanımları, problem çözümlerini öğretmez. Bir kolaylaştırıcı gibi yol gösterip, tartışmaya müdahil ya da taraf olmadan çocukların kendi aralarında tartışmalarını, özgün fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaya çalışır. Böylece öğretmen bir nevi felsefi farkındalık oluşturur. Bunu başarabilmek için de çocukların cevap beklentisiyle sordukları soruları konu içinde kalacak şekilde başka bir soruyla başkalarına yönlendirerek tartışmayı hararetlendirebilir. Bunun için kolaylaştırıcı çocukların düşünceleri arasında bağlantı kurabilmeli ve çocukların kendine sorduğu soruları başka bir soruya dönüştürerek yönlendirebilmelidir.

Lipman'a göre düşünce temelli bir tartışma kolay bir başarı değildir. Pratik gerektirir. Dinleme ve yansıtma alışkanlıklarının geliştirilmesini gerektirir. Bu, bir tartışma sırasında kendilerini ifade edenlerin, anlamsızca konuşmamak için düşüncelerini düzenlemeye çalışmaları gerektiği anlamına gelir. Çok küçük çocuklar ya hep birlikte konuşmak isteyebilirler ya da hiç konuşmayabilirler. İyi bir tartışmanın gerektirdiği sıralı prosedürleri öğrenmeleri zaman alır. Tartışma sürecinin çocuklar için öğrenmesinin bu kadar zor olmasının nedenlerinden biri,

kendilerini özdeşleştirebilecekleri iyi tartışma modellerinde sıklıkla yetersiz kalmalarıdır. Ne ev ne de okul onlara, yetişkinlerin çocuklarıyla, hatta yetişkinlerin yetişkinlerle olan tartışmalarının örneklerini sunmuyorsa, aslında her nesil çocuk tüm tartışma sürecini kendi başına icat etmelidir, çünkü hiç kimse bunun nasıl olduğunu göstermez. Kısacası, diyalogun eğitim sürecine anlamlı bir şekilde girmesi isteniyorsa, her çocuğun otomatik olarak özümseyebileceği, özdeşleşebileceği ve dahil olabileceği yerleşik bir tartışma geleneğine sahip olmak yararlıdır. P4C üzerine yazılan eserler çocukların hem birbirleriyle hem de yetişkinlerle diyalog modellerini sunmaktadır. Bu eserler otoriter olmayan, beyin yıkama karşıtı, sorgulama ve akıl yürütmenin değişkenliklerine saygı duyan, alternatif düşünce ve hayal gücü biçimlerinin gelişimini teşvik eden ve küçük bir topluluğa katılmanın ve yaşamının nasıl bir şey olabileceğinin taslağını çizen modellerdir. Çocukların kendi çıkarları vardır, ancak birbirlerine insan olarak saygı duyarlar ve bazen, bunun tatmin edici olması dışında başka hiçbir neden olmaksızın iş birliğine dayalı soruşturmaya girebilirler (Lipman et al. 1977: 85). Grup/sınıf çalışmasının en büyük faydası çocukların birbirlerinden öğrenmesini sağlamasıdır. Çünkü çocukların eğitimi üzerinde hiçbir şey akranlarından öğrendiği kadar etkili değildir.

“Okul öncesi ve ilköğretimin ilk evresinde yapılacak felsefe eğitiminin hedefleri UNESCO tarafından bağımsız düşünen yurttaşlar yetiştirme, çocukların kişisel gelişimine yardım etme, çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme, felsefeyi kavramlaştırma yeteneğini kazandırma ve çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirme olarak belirlenmiştir” (Tepe 2015: 79). Dünyada ve ülkemizde çocuklara yönelik yapılan felsefe çalışmalarında onların sağlıklı bir şekilde düşünmeleri ve düşündüklerini doğru şekilde ifade etmeleri amaçlanmaktadır (Çotuksöken 2015: 37). Düşünme ediminin eleştirel, yaratıcı, özenli ve dayanışmacı etkinliği sonucunda, felsefe soruşturması çocuklarda gelişmesi hedeflenen bilişsel, duygusal ve iletişim becerileri kazanımlarını sağlar. Çocuklar bu sayede tartışma kültürünü öğrenerek rasyonel ve demokratik bir

ortamda kendini ifade edebilen, sorular sorup soruşturmanın içeriğine karar verebilen, özgüvenli bireysel alışkanlıklar kazanır. Ayrıca küçük yaşta çocuklar kavramların anlamları, doğru ya da etik kararın ne olduğu vs. konusunda birbiriyle diyalog kurarak kendilerinin ve fikirlerinin önemli olduğunu hissedecek ve içinde buldukları sistemin bir parçası olduklarını göreceklerdir. Bu geleceğe yönelik olumlu yönde değişimi de beraberinde getirebilecek bir kazanımdır (Bakır 2018: 11-13, 16). P4C, çocukların diyalog kurma ve problem çözme, bağımsız düşünme ve akıl yürütme becerileri geliştiren ve felsefi sorulara yanıt verme kabiliyetlerini arttıran eleştirel bir bakış da kazandırır. Ayrıca mantıksal analiz yapma, argüman üretme ve karşıt argüman geliştirme, kendi düşündüklerini farklı görüşlerin olduğu bir ortamda cesaretle savunabilme ve farklı görüşlere saygı duyma, sadece bireysel değil toplumsal yargı becerileri geliştirebilme yeteneği kazanan bireyler hem sosyal hem kişisel yaşamlarında daha başarılı olurlar.

Lipman'ın da dediği gibi makul bir eğitim her şeyden önce, çocuklara iyi okuma ve yazmayı, iyi konuşma ve dinlemeyi, iyi muhakeme yapmayı öğretmeyi içermelidir. Bu beceriler olmadan, öğrenciler vatandaşlık ve yaşam sorunlarıyla yüzleşmeye hazır olmayacaklardır. Eleştirel düşünme izole edilmiş, parçalara ayrılmış becerileri öğretmek yerine, becerileri sistematik olarak birbirine bağlamaya odaklanır, böylece kişi bir disiplinin konusu hakkında düşündüğünde bunu organize ve kapsamlı bir şekilde yapar. Eğer kişi bu becerilerin ne zaman uygulanması gerektiği konusunda muhakeme yeteneğinden yoksunsa, bilişsel becerilere sahip olmanın pek bir değeri yoktur. Felsefenin amacı düşünürler yetiştirmektir ve bu sadece beceri öğretmek yapılamaz. Dahası, P4C'de amaç sadece öğrencilerin kuru analiz kapasitelerini keskinleştirmek değil, aynı zamanda zihnin yaşamını dramatize etmektir; böylece çocuklar bir sorgulama topluluğu içinde ortak ilgi alanlarına giren fikirleri tartışırken eleştirel eğilimler geliştireceklerdir. Bu şekilde birlikte düşünme yoluyla çocuklar mantıklı ve bağımsız düşünürler haline gelirler. Ayrıca birbirlerine nedenlerini ve fikirlerini sormaya, birbirlerini dikkatle dinlemeye, birbirlerinin fikirleri üzerine inşa etmeye

alışırlar (Lipman 1988: 37). Sonuç itibariyle de çocuklar sorgulama, analiz etme, farklı açılardan düşünebilme becerileri kazanırlar. Böylece kendi düşüncelerini de sorgulayıp yeni düşüncelere yelken açabilirler.

Çünkü felsefenin konu edindiği soyut kavramları hikâye, masal vs. içinde geçen olaylar vasıtasıyla hayal gücü sayesinde keşfetmeye, yaratıcı oyunlara katılmaya ve kendi benzersiz bakış açılarını geliştirmeye teşvik edilirler. Bu yaratıcılık ve hayal gücü, yenilikçiliği ve problem çözme becerilerini geliştirmede hayati öneme sahiptir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi P4C çocukların eleştirip sorgulamalarını, yaratıcı ve planlı-disiplinli düşünmelerini sağlamayı amaçlar. Böylece bir konuya farklı bakış açıları geliştirebileceklerdir. P4C eğitimleri sayesinde çocuk birey olarak değer görüp kabullenilişinin farkına vararak kendine güven duygusunu da arttırır. Başkalarının fikirlerini dinleyip saygı duymayı, eleştirip, sorgulamayı ve dolayısıyla tartışma geleneğini ve analitik düşünmeyi öğrenir. Sorgulamaktan çekinmeyen çocuk yeni ve yaratıcı fikirler üretme cesaretini de gösterir. Hayata bakışı daha gerçekçi olduğu gibi hayatının her alanında daha başarılı olur, düşünce yapısı gelişir. Daha dikkatli ve mantıklı kararlar verir (Gönül 2011: 59).

Sonuç olarak Lipman zenginleştiren, aydınlatan ve özgürleştiren, anlayışı teşvik eden, muhakemeyi geliştiren ve insanlığın gelişmesi için sorgulamanın uygunluğuna dair net bir his veren bir eğitime ulaşabileceğini düşünür (Lipman, 2003: 5-6). Çocukların kendi kimliği hakkında bilinç kazanması, kültürel çevresi hakkında bilgisi ve toplumsal düşünme becerisini arttırması, yargılayabilme gücünü geliştirmesi ve gündelik hayatta problemlerini çözmeye felsefi bakış açısından faydalanması ve kazanımlarını günlük hayatıyla ilişkilendirip, okudukları üzerinde konuşabilen ve yazabilen (Direk 2020: 13) bireyler olmalarını sağlar. Bundan sonra çocuklar sadece 'benim fikrim bu' demek yerine kendi düşüncelerinin gerekçelerini ortaya koymaya başladıkları gibi başkalarının

düşüncelerinde de bir gerekçe arayacaklardır. İkna edebilmenin ya da ikna olmanın bir yolu da bu olacaktır. İşte tam da bu felsefedir.

Sonuç

P4C son dönemlerde bütün dünyada popülerlik kazanmış bir eğitim modelidir. Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek, yaratıcı ve eleştirel, işbirlikçi düşünme yeteneklerini artırmak ve evrensel değerleri (demokrasi, insan hakları vs.) anlamalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış bir eğitim programıdır. Sadece eğlenen başka bir beklenti içinde olmadan oyun oynayan ve yaratılıştan var olan merak duygusunu keşfetme ile perçinleyen çocuk hem çevresini hem kendini bu yolla tanımaya başlar. Böylece çocukta oyun oynadığı arkadaşları dolayısıyla grup kuralları ve değerleri ile ilgili bir bilinç de oluşur. Bu tarz eğitim ve öğretim modeli (P4C) keşfetmekten uzak, monoton, pasif ve ezberci eğitime engel olmak için önemli ve değerli bir alternatiftir.

Bu eğitim yoluyla çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, özgüvenli olmaları, kendi görüşleri söz konusu olduğunda cesaretli ve başka görüşlere de saygılı olmaları, nitelikli bir şekilde akıl yürütme yetenekleri ve hayal güçlerini geliştirmeleri hedeflenir. Felsefe eğitimi, çocukların sorgulama, analiz etme, mantıklı düşünme ve problem çözme, empati kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve onları etik değerleri anlamaya ve başkalarının düşüncelerine saygı duymaya teşvik eder. İlkokul döneminden itibaren başlayan felsefe eğitimi, çocukların bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Çünkü felsefe, diğer pozitif bilimler gibi uzmanlaşılacak alanlar haricinde aslında herkesi ilgilendiren, hayatın içinden sorunlarla ilgilidir ve hayata bakışımıza yön verir. Bu eğitim çocuklarda birçok zihinsel ve duygusal kazanım sağlar. Sorumluluk bilinciyle hareket eden bireyler hem başkalarının hem de kendilerinin eylem ve düşüncelerini irdeler, saygı ve empati duygusu geliştirirler. İşte diyalogu dolayısıyla başkalarını eşit ve değerli görmeyi sağlayan da budur. Günümüzde en büyük problemlerden biri de insanların birbirine tahammülünün kalmaması ve

dolayısıyla birbirini anlamaktan uzak olmalarıdır. Bu durum dikkate alındığında P4C eğitim modelinin gelecek nesiller için çok değerli kazanımları olacağı aşikardır.

Bu eğitimde öğretmen tıpkı bir kolaylaştırıcı gibi çocukların felsefe sayesinde daha sistemli düşünme becerileri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Düşünmeyi öğrenmek ya da doğru düşünmeyi öğrenmek felsefe etkinliği gerektirir. Düşünmek eğitimin temeli olduğu için de aslında okul öncesi dönemden başlaması gereken bir etkinliktir. Amaç, çocuklara tarihsel felsefe bilgisi vermek değildir, onların hayatın her alanında düşünen, sorgulayan, eleştiren, sorumlu bir varlık haline gelmesine katkı sağlamaktır. P4C etkinliği ile konuşmaktan ve hata yapmaktan korkmayan özgüven sahibi, başkalarının görüşlerine saygı duyup dinleyebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek hem kendimizi hem çevremizi hem de dünyamızı değiştirip daha yaşanabilir hale getirmenin de anahtarıdır.

Bundan dolayı ülkemizde hem müfredat değişikliği ile erken yaşlarda eleştirel düşünme, yaratıcı hayal gücü ve felsefe derslerine daha çok yer verilmeli hem de okul, aile, öğretmen-öğrenci çevresiyle birlikte ele alınmalıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta felsefi içerik ve metotların olduğu çocuk kitapları, öyküler gibi eğitim materyallerinin bütünüyle yetişkinler tarafından hazırlanmamasıdır. Bu materyallerde uygulamaların içeriği çocuklarla yapılan etkinlikleri içermelidir. Aksi halde yine çocukların yaptığı değil, yetişkinlerin kurguladığı felsefeye dönüşür.

Education, Philosophy and P4C

Summary

Nurhayat ÇALIŞKAN AKÇETİN

Assist. Prof. Dr.

Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Philosophy and Religious Sciences, Muğla, TR
0000-0003-3958-7542
nurhayatakcecin@mu.edu.tr

Introduction

Throughout history, education and training activities have been closely related to human self-education. Education and training are the basis of the development, progress and perfection of a society. It is of great importance for both the world and our country to keep up with technological developments in the field of education as in every field. New studies, new methods and techniques to be developed will also provide the formation of new ideas. However, teachers and students often cannot keep up with this active structure in the face of methods and techniques that are constantly renewed for education and adapted to the age. Perhaps one of the biggest problems encountered in our own education system is the rote memorisation/fixed model. In this system, children are encouraged to memorise what is given and get high grades in exams. However, they lack a procedure that will enable them to reach the answers themselves by thinking and questioning. Philosophy is the most important pillar to get rid of this pincer. Because individuals who think, question and criticise can both learn permanently and produce original ideas. Philosophy opens the laziness of the mind. In this context, philosophy is an awareness education. In addition, philosophy is an action, an activity far from monotony where the nature of concepts such as freedom, justice, happiness, truthfulness, honesty, virtue and beauty are asked.

Of course, one does not automatically become a critical thinker just because one enters adulthood. Complex thinking is neither innate nor magical. It is through praxis, not through technique, repetition and memorisation, that this kind of thinking is fostered (Daniel & Auriac 2011: 421). Understanding the importance of this, countries have started to develop praxis-based education and training systems that put children at the centre. Recently, there has been a tendency in this direction in our country. Because if a person starts to question, criticise and consult at an early age, he/she gains a character that affects his/her whole life. For this reason, P4C (*Philosophy for Children*), which encourages the use of philosophical enquiry in the classroom/group, has become an educational model that has recently gained popularity in the education of children. It is recognised that children, like adults, have questions that should not be ignored. P4C has been adopted especially by educators and has become more and

more widespread because it supports children to develop dialogue and social judgment skills along with questioning, critical thinking skills by keeping this questioning and therefore curious structure of children alive.

Education and Philosophy within P4C

The fact that all branches of science are fed by philosophy is an indication that no science should be considered separately from philosophy. Therefore, education should not be considered separately from philosophy. Philosophy of education is a branch of philosophy that analyses basic questions and concepts related to education. The most important achievement of philosophy in education is that children move from being passive objects to active subjects. As G. W. F. Hegel (1770-1831) said, "education that will lead to freedom enables young people to acquire the habit of appealing to their own truth and reason at an early age." (Vorley 2019: 12). "The aim of education is to raise conscious people who are aware of themselves and their surroundings, who are able to distinguish between good and bad, right and wrong, and beautiful and ugly" (Dirican 2017: 173).

For thousands of years, philosophers have sought answers to questions such as "What is justice?" "What is beauty?" "What is truth?" "What is the right thing to do?" and "How can I be sure of what I know?". These questions are not outside of life as it is thought, but they are questions that most of us are curious about, especially as children. We need ideas such as justice, right and wrong, beauty, knowledge and reality to make sense of our lives. Another thing we realise is that philosophical questions are not easy to answer. So perhaps the questions are more important than the answers. They are also extremely confusing, not only because there are so many possible opinions about them, but also because it is not easy to say what makes our own opinion worth defending. This is not to say that there are 'no right or wrong answers' in philosophy, or that philosophy is merely a matter of opinion. It means that it is not easy to get large numbers of people to agree about them, and it is not easy to find permanently satisfactory answers, even for ourselves (Lipman 1980: 2).

In addition to this questioning, philosophy also offers a method that enables each individual to come up with unique answers. This method involves critical reasoning. In other words, philosophy seeks reasons to support, i.e. justify, the answers we find based on our own reasoning as a result of questioning. Therefore, philosophy differs from the discussions and reasoning in our daily lives by providing reasons and trying to be careful, clear and systematic in formulating claims. (Gaut & Gaut 2022: 15-16). In fact, children use reasoning from a very early age. It is observed that many children defend their own ideas by putting forward surprisingly good arguments when arguing with their peers or with an adult. From this point of view, P4C seeks to answer the question: Can the philosophical method be incorporated into education to enable children to discuss philosophical methods and concepts? What should be encouraged here is rational enquiry. Teachers can achieve this without instilling their own ideas. That is, children should question moral and social issues as a community and experience first-hand the diversity of community perspectives on these issues. When

they belong to a thoughtful and insightful classroom community of enquiry, they are likely to become thoughtful and insightful themselves (Lipman 1988: 37).

P4C Historical Development

P4C is an educational model developed in the 1970s by the American philosopher Matthew Lipman (1923-2010), a professor of philosophy at Columbia University in New York. Lipman recognised the lack of intellectual abilities of his university students. Based on this, he argued that philosophy education should be taken during childhood. Although philosophy seems to be a heavy field for children, he thinks that children can learn philosophical thinking skills and this can change their view of life. For this purpose, P4C is an educational model/programme that aims to develop children's critical thinking, creativity, cooperation, empathy and philosophical thinking skills. Philosophy education for children helps children develop their intellectual abilities, while at the same time increasing their self-confidence and improving their ability to express themselves. This education programme helps children to develop their philosophical thinking skills, express their thoughts and be open to different perspectives, thus helping them to better understand and solve the problems they will face throughout their lives. (Özkan 2020: 49-56).

In particular, since 1974 the *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* at Montclair State University and its affiliated centres have been largely responsible for the spread of P4C programmes in schools and other settings around the world. Lipman and his colleagues have developed a curriculum that encourages students to engage in philosophical debates on issues such as truth, justice and knowledge. The first novel for P4C, which became popular in the world after the 80s, was "*The Discovery of Harry Stottlemeier*" written by Lipman. Lipman designed his philosophical novel to help pre-university youth learn to reason and dialogue. When this novel was practised and found to develop critical thinking skills, Lipman became interested in writing more material, including resource guides specifically for children and teachers (Sharp et al., 2008: 15). Gareth Matthews (1929-2011) argues that not only children but also adults can be given the attitude of philosophising. (Çayır 2015: 26). Ann M. Sharp (1942-2010) also played a major role in spreading this method worldwide. She is the founder of the *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC), which brings together all children's philosophy centres in the world. (Unal 2023).

P4C Education

The child who just has fun, plays games without any other expectation and reinforces his/her innate sense of curiosity with discovery, starts to recognise both his/her environment and himself/herself in this way. Thus, the child also develops a consciousness about group rules and values due to the friends they play with. This type of education and training model (P4C) is an important and valuable alternative to prevent monotonous, passive and rote learning. The aim of the philosophical support materials designed by Lipman in P4C education is to foster in the younger generations the skills and attitudes related to critical thinking and the ability to dialogue with peers to solve a common problem (Daniel & Auriac 2011: 422). In P4C education, a stimulus (book, newspaper article, picture, song, etc.) is selected in line with a concept

such as courage, justice, freedom to be discussed. The aim here is to start by asking simple questions and to gradually draw the discussion to a philosophical dimension. This is an education in thinking or a discussion on concepts. Since this discussion is in a chat environment, there is no need to say 'Plato said this about this concept, Aristotle said that...'. In fact, this is one of the important requirements for education. Of course, historical information should be given in education, knowledge progresses by building on something. However, the important point in P4C education is how the individual solves the problem himself/herself or, for example, what a concept means to him/her. Thus, we can get rid of the memorisation of who said what, and we can produce more permanent and original ideas as we blend them with our own thoughts.

In the group discussion, the main characters try to solve their problems with their own reasoning and skills. The teacher/facilitator guides the group with open-ended questions to support the children. In general, a session is preceded by a relaxation exercise and determination of the session rules. A stimulus is needed to initiate questioning, which can be stories, objects, pictures, etc. Some time is given to think about this stimulus and then a question is chosen to start the discussion. It is necessary to develop thoughts about this question and the group should follow each other's thoughts and the teacher/facilitator should encourage them to open ways of enquiry. A visual can be created to summarise and record the discussion and the process, and finally a summary reflecting on the process can be made (Gülenç & Şahin 2021: 7-8).

P4C Purpose and Objectives

In P4C the aim is not only to sharpen students' capacity for dry analysis, but also to dramatise the life of the mind, so that children develop critical dispositions as they discuss ideas of common interest within a community of inquiry. Through thinking together in this way, children become logical and independent thinkers. They also get used to asking each other for reasons and opinions, listening carefully to each other, building on each other's ideas. As a result, children gain the skills of questioning, analysing and thinking from different perspectives. In this way, they can also question their own thoughts and set sail for new ideas. In a non-philosophical conversation, one responds to a question with an answer. In a philosophical discussion, however, one usually responds to a question by trying to decipher the meaning of the question. An example of this is asking a child what time it is and the child responding by asking "What is time?". Philosophy offers such a methodology by enabling children/students to analyse questions and reflect on assumptions. When both teacher and pupils identify with the methodology and begin to think spontaneously and stimulatingly throughout the school day, it is easy to see that achievement increases (Lipman 1988: 36-37).

"The objectives of philosophy education in pre-school and the first stage of primary education are defined by UNESCO as raising independent thinking citizens, helping children's personal development, developing children's language, speech and discussion skills, giving children the ability to conceptualise philosophy and developing an appropriate way of teaching children." (Tepe 2015: 79). In the

philosophy studies conducted for children in the world and in our country, it is aimed for them to think in a healthy way and to express their thoughts in the right way. (Çotuksöken 2015: 37). As a result of the critical, creative, attentive and solidaristic activity of the act of thinking, philosophical enquiry provides children with the cognitive, emotional and communication skills they are expected to develop. In this way, children learn the culture of discussion and acquire self-confident individual habits that enable them to express themselves in a rational and democratic environment, ask questions and decide on the content of the enquiry. In addition, at a young age, children will feel that they and their opinions are important and that they are a part of the system they are in, through dialogue with each other about the meaning of concepts, what is the right or ethical decision, etc. This is an achievement that can bring about positive change for the future. (Bakır 2018: 11-13, 16). P4C also provides children with a critical perspective that develops their ability to engage in dialogue and problem solving, independent thinking and reasoning skills, and increases their ability to respond to philosophical questions. In addition, individuals who gain the ability to make logical analyses, to produce arguments and develop counter-arguments, to defend their own opinions courageously in an environment with different opinions and to respect different opinions, and to develop not only individual but also social judgement skills will be more successful in both their social and personal lives.

Conclusion

In P4C education, the teacher, like a facilitator, should help children develop more systematic thinking skills through philosophy. Learning to think or learning to think correctly requires philosophical activity. Since thinking is the basis of education, it is an activity that should start in the preschool period. The aim is not to provide children with historical philosophical knowledge, but to help them become responsible beings who think, question, criticise and criticise in all areas of life. Raising individuals who are not afraid of speaking and making mistakes with P4C activity, who have self-confidence, who can respect and listen to the opinions of others, who can establish dialogue (because dialogue begins when we see the other person as equal and value their opinions), and who can think critically and creatively is the key to changing ourselves, our environment and our world and making it more livable.

Therefore, in our country, critical thinking, creative imagination and philosophy lessons should be given more space at an early age with curriculum changes and should be handled together with the school, family, teacher-student environment. However, the point to be considered here is that educational materials such as children's books and stories with philosophical content and methods should not be prepared entirely by adults. The content of the applications in these materials should include activities with children. Otherwise, it turns into a philosophy constructed by adults rather than what children do.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Bakır, O. (2018). Çocuklar İçin Felsefe Mi, Felsefe İçin Çocuk Mu? İçinde Mehmet Erte (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe* (ss. 10-16). Sayı:1325, *Varlık Dergisi*
- Çayır, N. A. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma* [Doktora]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çotuksöken, B. (2015). Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları. İçinde B. Çotuksöken & H. Tepe (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (ss. 35-48). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Çubukçu, İ. Â. (1977). *İslâm Düşünürleri*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Ankara.
- Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Critical Thinking and Philosophy for Children*, 43(5), (ss. 415-435). Routledge.
- Direk, N. (2020). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yay.
- Dirican, R. (2017). Çocuklarla Felsefeye Varoluşsal Bir Bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, (ss. 167-177). Sayı: 2.
- Fisher, R. (2023, Temmuz 28). Talking to Think: Why Children Need Philosophical Discussion. İçinde D. Jones & P. Hodson (Ed.), *Unlocking Speaking and Listening* (3. bs). Routledge. <http://www.marilenabeltramini.it/children/talking.pdf>
- Gaut, B., & Gaut, M. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe (Pratik Bir Rehber)* Çev: (F. Orman). İstanbul: Karakarga Yay.
- Gönül, L. (2011). *Atinalı Timon (Çocuklar için Shakespeare ile Felsefe)*. Ankara: Odtü.
- Gülenç, K., & Şahin, D. (2021). *Çocuklar İçin Felsefi Öyküler*. İstanbul: Ayrıntı.
- İbn Haldun. (2015). *Mukaddime 2* (Çev: S. Uludağ, 11. bs). İstanbul: Dergâh Yay.
- Jaspers, K. (1997). *Felsefe Nedir?* İstanbul: Say Yay.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), (ss. 23-37).
- Langrehr, J. (2008). *Learn to Think*. New York: Routledge.
- Lipman, M. (1980). Philosophy For Children. *Analytic Teaching*, 1(1).

Lipman, M. (1987). *Critical Thinking: What Can It Be?* Resource Publication, (Ed. Wendy Oxman-Michelli) Montclair State College Institute for Critical Thinking. Series 1, No1, Upper Montclair. (ss. 1-15).

Lipman, M. (1988). On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman. İçinde R. Brandt (Ed.), *Educational Leadership (Association for Supervision and Curriculum Development)* (ss. 34-38).

Lipman, M. (2003). Thinking in Education. İçinde *British Journal of Educational Studies* (Sayı 2). UK: Cambridge University.

Sharp, A. M., Lipman, M., Jackson, T. E., & Kennedy, D. etc. al. (2008). *Philosophy For Children (Practitioner Handbook)* (M. Gregory, Ed.). Montclair: Montclair State University.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1977). *Philosophy in The Classroom*. USA: Universal Diversified Services.

Ludewig, A., & Swan, A. (2007). *101 Great Classroom Games (Easy Ways to Get Your Students Playing, Laughing, and Learning)*. USA: McGraw Hill.

Murris, K. (2023, Ağustos 15). *ResearchGate*.
<https://www.researchgate.net/profile/Karin-Murris>.

Özkan, B. (2020). Çocuklar için Felsefe Neden Önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49-61.

Rousseau, J. J. (2000). *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine* (M. Çev. Baştürk & Y. Kızılçim, Ed.). Erzurum: Babil Yay.

Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yay.

TDK. (2023, Ağustos 15). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>.

Tepe, H. (2015). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar için Felsefe. İçinde B. Çotuksöken & H. Tepe (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Türkiye Felsefe Kurumu.

Topçu, N. (2017). *Amerikan Mektupları-Düşünen Adam Aranızda* (Düz.: E. Erverdi & İ. Kara, Ed.). İstanbul: Dergâh Yay.

Uyanık, M., Akyol, A., Özcanbaz, M., Emektar, N., Uyanık, H. B., Uyanık, M., Uyanık, M., & Çılgın, H. (2021). *Çocuklar İçin Felsefe (Hayal ve Hayret Duygusunu Korumak)* (M. Uyanık, Ed.). İstanbul: Post Yay.

Ünal, S. (2023, Eylül 8). *Ann Margaret Sharp kimdir?* FELSEFEGÜNDEM.
<https://www.felsefegundem.com/2020/10/17/nedirkimdir/annmargretsharp/>

Wartenberg, T. E. (2020). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler* (S. Çev. Kurtar & A. K. Gülen, Ed.). Bursa: Sentez Yay.

White, D. A. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe* (E. Çev: Akman, Ed.). Ankara: Odtü.

Worley, P. (2019). *Felsefe Makinesi* (T. (Çev.) Ebeseek Büyükuğurlu, Ed.). İstanbul: Paraşüt.

Yılmaz, N., & Bilican, Y. M. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe (Öğretmen ve Öğrenciler İçin P4C Uygulama Örnekleri)*. İstanbul: Ayrıntı Yay.



Makale Geliş | Received: 08.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 14.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1321623

Ferhat ONUR

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Trabzon, TR
Karadeniz Technical University, Faculty of Literature, Department of Sociology, Trabzon, TR
ORCID: 0000-0001-7052-2881
ferhatonur@ktu.edu.tr

Çocuklar İçin Hangi Felsefe? P4C (Çocuklar İçin Felsefe)'ye Metafelsefi Bir Bakış

Öz: P4C'nin temel hedefi çocukların akıl yürütme becerilerini geliştirmek olarak öne çıksa da bu hedefe eşlik eden ve onu bir ideal haline getiren başka bir amaçtan daha söz edilebilir: Çocuklara bilgeliğin kazandırılması. Bu ideale göre çocuklar bir yandan felsefenin, merkezinde, eleştirel ve refleksif düşünme olan mantıksal öğelerini iyi kullanabilir duruma gelirken diğer yandan edindikleri formel ve informel becerileri pratiğe dökebilecek yetkinliğe erişeceklerdir. Ne var ki P4C'deki felsefenin bir tür araştırma olarak düşünülmesinin bilgelik hedefiyle nasıl uyandırılacağı açıklanması gereken bir güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgelik iyi muhakeme etme yeteneği olarak anlaşıldığından araştırmanın çocukları görelili olmayan, sahip olduklarında üzerinde yeterince güvenle hareket edebilecekleri birtakım doğrulara ulaştırması beklenmektedir. Zira rölativist bir doğruluk anlayışının yargıyı askıya almayı gerektirdiğinden eyleme geçme iradesini zayıflatacağı söylenebilir. Buna göre felsefenin bilgimize temel sağlayamayacağını bildiren temelcilik eleştirisini dikkate aldığımızda eyleme yön verecek doğruların Platonik bir nesnellik anlayışı yerine pragmatik bir yaklaşımla düşünülmesinin söz konusu güçlüğü aşılması için gereken adımları sağladığı ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: P4C, Eleştirel Düşünme, Metafelsefe, Bilgelik, Hakikat.

What Philosophy for Children? A Metaphilosophical Look at P4C (Philosophy for Children)

Abstract: Although the main goal of P4C is to develop children's reasoning skills, there is another purpose that accompanies this goal and turns it into an ideal: to bring wisdom to children. According to this ideal, on the one hand children will be able to use the logical elements of philosophy, which at its center is critical and reflexive thinking, and on the other hand, they will attain the competency to put the formal and informal skills they have acquired into practice. However, how to reconcile thinking of philosophy in P4C as a kind of inquiry with the goal of cultivating wisdom remains a challenge that needs to be surmounted. Since wisdom is understood as the ability to make good judgments, the inquiry is expected to lead children to some non-relative truths. For it can be said that since a relativist understanding of truth requires suspending of judgment, it will weaken the will to take action. Accordingly, when we consider the criticism of foundationalism, which states that philosophy cannot provide the basis for our knowledge, it can be argued that thinking action guiding truths with a pragmatic approach instead of a Platonic understanding of objectivity provides the necessary step to overcome this difficulty.

Keywords: P4C, Critical Thinking, Metaphilosophy, Wisdom, Truth.

Giriş

Platon *Devlet* adlı eserinde felsefe öğreniminin erken yaşlarda başlamamasına dair uyarısını şu sözlerle yapar:

Daha gençken diyalektiği tatmalarını önlemek, önemli bir tedbir sayılmaz mı? Herhalde görmüşsündür, gençler diyalektiğin tadına vardılar mı, aşırı giderler, bir oyun yaparlar onu. Birbirlerinin tam tersini söylemekte kullanırlar. Kendilerini bozanlar gibi onlar da başkalarını bozmaya çalışırlar. Birbirlerini akıl oyunları ile çekiştirip didiklemeden köpek yavruları gibi zevk alırlar. Karşılarındakini bozduktan ve kendileri de bir hayli bozulduktan sonra, önce inandıkları hiçbir şeye inanmaz olurlar artık. Sonunda onlar da onlarla birlikte bütün felsefe de halkın gözünden düşer. (539b-c)

Diyalektik, Platon için felsefenin yegâne metodudur. Herhangi bir kavramı veya problemi açıklığa kavuşturmak, bir görüşü savunmak veya bir iddiayı ortaya atmak üzere tarafların kendi fikirleri için argümanlar ve karşı argümanlar ileri sürmeleri, soru-cevap yoluyla araştırmayı ilerletmeleri şeklinde, diyalog formunda gerçekleşen felsefi etkinlik Platon'a göre bizi doğru yargılara ulaştırabilir. Felsefe oldukça ciddi bir uğraştır ve gayesi şeylerin hakikatini elde etmektir. Platon bu sözleri sarf ederken aklında hiç şüphesiz Antik Yunan dünyasının entelektüelleri ve profesyonel öğretmenleri olan Sofistler ve onların felsefeye olan "gayri ciddi"

yaklaşımları vardır. Sofistlerin elinde felsefe retorikle birlikte (veya ona indirgenerek) dinleyiciyi belli bir görüşe ikna etmek veya bir tartışmayı kazanmak için kullanılan bir araç halini almıştır. Amaç doğruluktan ziyade karşı tarafı yenilgiye uğratmak olduğundan, sofistler açısından bunun nasıl başarılı olduğunun bir önemi yoktur. Bu yüzden Platon Sofistlerin felsefi yaklaşımlarını gerçek diyalektiğin karşısında konumlandırılabilir, onun dejenere bir türü olan *eristik* olarak tanımlar¹. O halde Platon'un gençlerin "diyalektiği tatmalarını" istememesinin birincil nedeni onların bu tür bir eristik diyalektiğe dalmalarından endişe etmesidir denilebilir. İkincil neden ise söz konusu yaklaşımın onları "hiçbir şeye inanmaz" kılmasıdır. Bu ikinci itiraz felsefenin değer verdiğimiz inançları ve ahlaki kabulleri, onları sorgulanabilir hale getirerek zayıflatabileceğine ilişkin geleneksel şüpheyi yansıtır. Elbette Platon açısından bu sadece felsefeye hazır olmayan genç zihinler için bir problem teşkil etmektedir. Felsefe öğrenme ve icra etme erişkinliğine kavuşmuş bireyler için bu durum son derece olağandır. Buna göre Platon'un görüşlerini referans aldığımızda P4C bağlamında kendimize şu soruları yöneltebiliriz: Felsefeyi bir hakikat araştırması olarak düşünmek zorunda mıyız? P4C'de yürütüldüğü söylenen felsefenin bu tür bir felsefi anlayışla ilgisi var mıdır? Varsa bunun çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu söyleyebilir miyiz? Eğer yoksa P4C'deki felsefe ne tür bir felsefedir (ya da felsefe midir) ve o çocuklar için uygun bir düşünsel etkinlik midir?²

P4C (Çocuklar İçin Felsefe) 1970'lerin başlarından itibaren eğitime yeni bir pedagojik yaklaşım olarak ortaya çıkmış bir programdır. Programın arkasındaki isim olan Matthew Lipman (1923-2010) fikrin aklında oluştuğu anı şöyle hatırlıyor

¹ *Euthydemus* diyalogunda konuşmacılar Euthydemus ve abisi Dionysodorus'un "doğru veya yanlış olsun, ne söylenirse söylensin reddedecekleri" hakkında söz verdiklerine şahit oluruz. Buna göre, eristik, bir yöntem olmaktan ziyade bir yaklaşımdır. Tartışmayı kazanma amacına ulaşmak için felsefi olsun olmasın herhangi bir dizi tekniği kullanmayı meşru sayan bir yaklaşımdır bu (Kerferd 1981: 62-3).

² Uluslararası hukuka göre 18 yaş altı tüm bireyler çocuk kabul edilmektedir. Bu bakımdan P4C çocuk tanımı altına giren herkese uygulanabilmektedir. Öyle ki, anaokulu düzeyindeki çocukları dahi kapsayacak şekilde kılavuzlar hazırlanabilmektedir (Bk. Gaut ve Gaut 2012). Bununla birlikte P4C'nin daha çok ilkökul ve ortaokul düzeyindeki çocuklara uygulandığını söyleyebiliriz.

(1976: 17): “1968'de bir ara, çocuklara akıl yürütmeyi öğretmek konusunda halihazırda yaptığımızdan daha iyi bir iş çıkarabileceğimiz kafama dank etti.” Buna göre, P4C'nin çıkış noktasının daha iyi akıl yürütebilen çocuklar yaratmak olduğunu söyleyebiliriz. Ne var ki, “akıl yürütme” ifadesi sadece felsefeyle ilişkilendirilemeyecek kadar kapsamlıdır. Felsefeyle uzaktan yakından ilgisi olmayıp iyi gelişmiş akıl yürütme becerilerine sahip insanların varlığı pekâlâ olanaklı görünmektedir. Doğru ve isabetli kararlar alınmasını, sağlıklı iletişim kurulmasını, dolayısıyla yüksek akıl yürütme becerileri gerektiren bir yönetici pozisyonuna insan seçerken herhalde adayın felsefe bilip bilmediğini sorgulamayız. Bundan dolayı buradaki akıl yürütmenin felsefeye özgü bir şey olup olmadığının açıklığa kavuşturulması gerekiyor. Lipman (1988) sadece felsefenin çocukların kendi başına düşünebilmeleri ve karar alabilmeleri için gereken araçları sağlayabileceğini ileri sürüyor. Kendi başlarına düşünen çocuklar “kendi bakış açılarının dışındaki alternatifleri keşfedecekler, kanıtları daha mantıklı ve nesnel olarak değerlendirecekler ve kendi inançlarının varsayımlarını ve nedenlerini araştıracaklardır.” (Bynum 1976: 2) O halde P4C taraftarlarına göre felsefe sıradan akıl yürütme süreçlerine eleştirel ve refleksif bir kimlik kazandırmaktadır denilebilir. Eleştirel ve refleksif düşünen çocukların daha rasyonel bireyler olmaları umulmaktadır. Ancak Lipman (1988: 14) arzu edilen rasyonelliğin karar alamayan, çözüm üretemeyen, hedefsiz bir rasyonellik olmadığı konusunda bizleri uyarır: “Çocuklara amaçları ve araçları ve bunların karşılıklı ilişkilerini tartma ve tartışma fırsatı verilmezse, kendi iyilikleri dışındaki her şey hakkında alaycı hale gelmeleri muhtemeldir ve yetişkinler onları “akılsız küçük göreciler” olarak kınamakta gecikmeyecektir.” Bu tam olarak Platon'un endişe ettiği şeydir: Felsefenin eristik diyalektiğe indirgenmesi. Lipman P4C'nin çocukları “akılsız küçük göreciler” yapmasını istememekte, felsefi çabalarının üzerinde durdukları konu hakkında onları bir yargıya varmaya veya hüküm vermeye götürür nitelikte olmasını, dolayısıyla doğruyu önemseyen bir anlayışla konularına yaklaşmalarını beklemektedir. Bu görüşün Platon'un felsefe anlayışından farkını ve P4C için

sonuçlarını görmek için öncelikle felsefenin aldığı biçimlerin neler olduğuna bakmak gerekmektedir. Bunu yaptıktan sonra P4C'de içerilen felsefenin pragmatik bir yaklaşımla ele alınabileceğini, böylece teorik açıdan Platonik nesnellik ile sofistik görecilik arasında kalan programa yöneltilebilecek epistemolojik itirazın onun bu pragmatik karakteri aracılığıyla savuşturulabileceğini önereceğiz.

1. Felsefenin Görünümleri

Felsefenin diğer beşerî disiplinlerden belirgin bir farkının kendisi hakkında konuşmayı sevmesi olduğunu söyleyebiliriz. Felsefede, felsefenin işlevi, amacı, kapsamı ve doğası hakkındaki tartışmalar herhangi bir spesifik felsefi problemin tartışılması kadar önemli addedilebilir. Felsefenin ne olduğuna ilişkin genellikle filozoflar arasında bir uzlaşma yoktur ve bu durum zorunlulukla kötü bir şey olarak görülmez. Nitekim bir filozofun felsefenin kendisi hakkındaki düşünceleri (metafelsefi pozisyonu) felsefe yapma tarzını şekillendirir. Örneğin, felsefenin gerçekliği kavrayabilecek özellikte bir araç olmadığını düşünüyorsanız metafiziğe mesafeli yaklaşmanız olasıdır. Felsefe tarihine göz gezdirdiğimizde metafelsefi bakışın ortaya çıkışlarında etkili olduğu birçok felsefi tarzla karşılaşırız. Platon filozofların idelere erişebileceğini, böylece şeylerin gerçek özünü, kaynağını keşfedebileceğini ileri sürerken aslında diyalektik felsefeyle bu işin başarılabilirliğine olan inancını yansıtıyordu. Keza Descartes'ın bilgimizi sağlam temellere oturtma girişimi, yani temelci felsefe anlayışı, felsefeyi, neyin kesin, açık ve seçik bilgi sayılacağına karar veren bir hakem olarak tayin ediyordu. Sadece filozoflar değil, felsefi ekoller veya kuramlar da felsefeyi ele alışları bakımından ayırt edilebilirler. Örneğin, çağdaş felsefede gördüğümüz analitik felsefe-kıta felsefesi ayrımı felsefeye nispeten farklı iki yaklaşım arasındaki karşıtlık açısından karakterize edilebilir. İstisnasız bir genelleme yapmamakla birlikte, analitik filozofların felsefeyi bir çeşit problem çözme aktivitesi olarak görmesine karşın kıta filozoflarının onu yeni düşünme yolları açan yaratıcı bir etkinlik olarak gördüğünü söyleyebiliriz (Levy 2003). Bundan dolayı analitik felsefenin felsefeyi

yapma tarzının belli bir ölçüde bilimin etkisiyle şekillendiğini, kıta felsefesinin ise daha çok sanat, tarih ve edebiyat odaklı bir yaklaşım içinde olduğunu ve analitik felsefeye göre daha pratik meseleler üzerine eğildiğine şahit oluyoruz.

Felsefenin hangi işlere koşulacağı, onunla ne yapılacağı hakkındaki farklı görüşler ve uygulamalar onun temelde ne olduğuna ilişkin anlayış çeşitliliğini yansıtmaktadır. Felsefe bilimin bir parçası (Quine), onun kalıntısı (Russell), aşkınsal bir araştırma (Husserl), dünya görüşü sağlayıcısı (varoluşçuluk) veya eğitici bir sohbet (Rorty) olarak anlaşılabilir (Overgaard vd. 2013). Felsefenin belki de koşullarını en asgari düzeyde belirleyen tanımını Immanuel Kant (1724-1804) yapmıştır. Kant'a göre felsefe "kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında olan zihinsel bir etkinliktir." (Kant'tan akt. Arslan, 2010: 3) Bu tanım felsefenin ne hakkında olduğuna ilişkin açık bir bilgi içermediğinden onu karşılamak görece kolaydır. Buna göre sahip olduğunuz inançları veya bilgi iddialarını gerekçelendirmek üzere argümanlar ileri sürüyorsanız felsefe yapıyorsunuz demektir. Elbette burada sözünü ettiğimiz inançlar, tuttuğunuz takımın şampiyon olacağına duyduğunuz inanç gibi görece önemsiz inançlar değildir. Açıktır ki takımınızın şampiyon olacağı inancını destekleyen yüzlerce neden sunsanız da felsefe yapmış olmazsınız. Öte yandan "ötenazi yasaklanmalıdır", "demokrasi iyi bir yönetim şekli değildir" veya "evren fiziksel bir sistemdir" gibi inançlar veya iddialar için gerekçeler verdiğinizde potansiyel bir felsefi diyaloga girmiş olursunuz. O halde her ne kadar tanım bize felsefenin ne hakkında olduğunu açıkça söylemese de onun salt zihinsel bir etkinlik değil de "önemli" bir zihinsel etkinlik olması gerektiği şeklindeki beklentimiz en azından felsefenin sıradan olmayan konular hakkında olduğunu imlemektedir. Kant'ın tanımı felsefeyi ne kadar basitleştiriyorsa Wilfrid Sellars'ın (1963: 1) tanımı o kadar karmaşıklaştırıyor: "Felsefe kelimenin mümkün olan en geniş anlamıyla şeylerin, kelimenin mümkün olan en geniş anlamıyla nasıl bir arada durduğunu anlamayı amaçlar." Bu anlayışta felsefe büyük sorularla ilgilidir: Gerçeklik nedir? Neden hiçbir şey olmamasındansa bir şeyler var? Varlığın doğası

anlaşılabilir midir? Bilinç neden vardır ve nasıl ortaya çıkmıştır? Ben (*Self*) özgür müdür? Yaşanır bir hayatın kodları nelerdir ve nerede bulunur? Bu sorular kendini hayli kafa karıştırıcı bir çevre ve doğayla karşı karşıya bulan ve onu anlamlandırmaya çalışan insanın cevap arayışının bir ifadesidir. Birinci tanım daha çok felsefenin kullanışlı bir araç olduğu fikrine bağlıyken ikinci tanım felsefe yapmanın insanın bilme arzusundan neşet ettiğinden kendinde bir amaç olarak değerli olduğu fikrini taşımaktadır. Bu iki anlayış (araç olarak felsefe ve amaç olarak felsefe) çeşitli felsefi tarzları kategorize etmek için yararlı bir çerçeve sunabilir.³

Platon için hakikat felsefede yatıyordu, dolayısıyla felsefe kendinde bir amaç olarak görülmeliydi. Buna karşın sofistler onu sadece sözel düelloda karşı tarafı saf dışı bırakmak için kullanılan bir silah, işe yarar bir araç olarak görüyorlardı. Sofistler belki hakikati önemsemiyor olabilirler ancak bu tutum felsefeyi salt araç olarak gören herkesi kapsar mı? Bu noktada *hakikat* kavramını iki manada düşünebileceğimizi belirtmekte fayda var: Büyük harf “H” ile başlayan Hakikat ve küçük harf “h” ile başlayan hakikat. Şayet felsefeyle büyük sorulara cevap verilebileceğini düşünüyorsanız felsefenin Hakikati keşfedebileceğine inanıyorsunuz demektir. Bunun Platonik versiyonu var olan şeylere kimliğini veren, onları tanımlayan formların bilgisine felsefeyle erişilebileceği inancıdır. Platon’a göre formların en tepesinde yer alan *İyi idesi*, yani nihai Hakikat ancak felsefi bir kavrayışla kuşatılabilir. Diğer taraftan felsefenin netice itibarıyla doğruyu açığa çıkarmak üzere yapılan bir düşünsel aktivite olduğunu, dolayısıyla felsefi mülahazaya elverişli herhangi bir konunun veya meselenin (örneğin, “Ötenazi yasaklanmalı mıdır?” “Demokrasi iyi bir yönetim şekli midir?”) hakikatini öğrenmenin bir yolunu sunduğunu da ileri sürebilirsiniz. Bununla birlikte ister büyük H ile isterse küçük h ile ilgili olsun felsefeyi hakikatle ilişkilendirmekten

³ Felsefenin kendinde amaç olması bir işleve sahip olmadığı şeklinde anlaşılmalıdır. Burada kastedilen söz konusu işlevin felsefeyle doğal bir bağı olduğu veya onunla dışsal bir ilişki içinde olmadığıdır.

bütünüyle kaçınan yaklaşımlardan da söz edilebilir. Örneğin, ünlü Amerikalı filozof Richard Rorty (1931-2007) *Philosophy and the Mirror of Nature* (Felsefe ve Doğanın Aynası) adlı kitabında “eğitici felsefe” (*edifying philosophy*) kavramını ortaya atar. Rorty (1979) geleneksel şekliyle felsefenin epistemoloji olarak anlaşıldığını, yani temel amacının “bilme” olduğunu ileri sürer. Bu anlayışta felsefe nesnel birtakım doğruları tesis etmeye yönelik düşünülmüş bir çeşit araştırma programıdır. Ancak iki bin yılı aşkın tarihinin de gösterdiği üzere bir araştırma programı olarak düşünüldüğünde felsefenin bilgimizi ilerletmediği aşikârdır. Bunu gerçekleştiren, yani doğayı ve insanı anlamamızı sağlayan, çeşitli formlarıyla bilimdir. O halde felsefe bir bilim olmaya veya bilime benzemeye çalışmaktan, umutsuz bir girişim olması sebebiyle uzak durmalıdır. Rorty'e göre (1979: 377), felsefe “eğitici” olarak düşünüldüğünde nesnellik kaygısıyla yürütülen bir haklı çıkma mücadelesi olmaktan uzaklaşır: “Eğitici felsefenin amacı nesnel doğrunun bulunmasından ziyade görüş alışverişinin devam ettirilmesidir.” Filozofun işi kendi fikirlerini başkalarına kabul ettirecek epistemolojik bir zemin arayışına girişmek değildir. Bunun yerine o, felsefeyi yeni düşünme yolları açmayı, alternatif perspektifler geliştirmeyi, düşünceyi sınırlayan engelleri ortadan kaldırmayı, dolayısıyla merak duygusunu sürekli canlı tutmayı mümkün kılan bir sohbet olarak görmelidir. Bu görüş Platon'un görüşüyle taban tabana zıt olmakla birlikte (nitekim Rorty'nin felsefeye yaklaşımına Platon'un sofistlerde gördüğü ve şiddetle karşı çıktığı rölativizm eleştirisi yapılmıştır) felsefeyi amaç olarak alması bakımından ortaktır. Platon için felsefe hakikatle ilişkisi bakımından bir amaç iken Rorty için eğitsel, terapötik niteliği bakımından öyledir. Şimdi P4C'ye bakalım ve içerdiği felsefenin bu bağlamda nereye yerleştiğini inceleyelim.

2. P4C ve Felsefe

P4C'nin faydalı bir program olduğuna ilişkin hatırı sayılır bir literatür oluşmuş durumda. Bu faydaların bilişsel olduğu kadar bilişsel olmayan becerileri de içerdiği iddia edilmekte. Ampirik ve nitel araştırmalar P4C eğitiminin çocukların

matematik test puanları ve okuduğunu kavrama kabiliyetleriyle birlikte (Trickey ve Topping 2004, Gorard vd. 2015, Yeazell 2006), sosyal ve iletişimsel becerilerinde gelişim sağladığını göstermiştir (Akkocaoğlu ve Akkoyunlu 2016, Fisher 2013, Gorard vd. 2017, Haynes 2008). Ancak P4C'nin felsefeyle bağına açık eden ve programın çıkış amacını yansıtan özelliği hiç şüphesiz çocukların eleştirel düşünme becerilerine yaptığı söylenen katkıdır. Nitekim P4C için milat olan Lipman'ın *Harry Stottlemeier's Discovery* (Harry Stottlemeier'in Keşfi) adlı eseri (1974) temelde Aristoteles mantığının işleyişi ile ilgilidir. Bundan dolayı program aynı zamanda eleştirel akıl yürütme becerileri programı olarak da bilinmektedir (Sofa ve Imbrosciano 1991: 290). Peki program bunu nasıl başarmaktadır; yani eleştirel düşünmeyi çocuklara nasıl kazandırmaktadır? Lipman'ın stratejisi çocukları eleştirel düşünmeyi bizatihi uygulayacakları materyallerle ve ortamlarla buluşturmak üzerinedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin rehberliğinde içinde felsefi meselelerin önemli bir rol oynadığı hikayeler sınıfta öğrencilere sunulacak ve onların bu hikayeleri inceleyip felsefi bir diyaloga girmeleri sağlanacaktır. Lipman'a göre (1988: 128) "felsefi diyalog birkaç izole bireyin bir araştırma topluluğuna dönüştürüldüğü genel olarak paylaşılan bir entelektüel deneyimi temsil eder." O halde P4C'nin metodu özü itibarıyla Sokratiktir denilebilir (Lipman 1998: 278; Johnson 1987: 61). Sokratik metot (*elenchus*), felsefeyi öğretmekten ziyade onu icra etmekle, yaparak öğrenmekle ilgilidir. Felsefe birine aktararak öğretilebilecek bir şey değildir; kişi diyaloga aktif bir şekilde katılarak felsefe yapmayı, kendi başına düşünmeyi öğrenir. Dolayısıyla o filozofların masa başında yürüttükleri salt teorik bir aktivite olmaktan fazlasıdır: "Bu perspektifte, eleştirel düşünme, bir akranlar topluluğu içinde açık bir diyalogu ve refleksiyon ile eylem arasında diyalektik bir ilişkiyi ima etmesi bakımından öznelere arasındır. Eleştirel düşünme bir praksistir." (Daniel ve Auriac 2011: 422)

Birçok filozof felsefeyi eleştirel düşünmeyle ilişkilendirmekte, hatta zaman zaman onunla özdeşleştirmekte tereddüt etmezler (Edmonds ve Warburton 2010). Bunun yanında felsefenin Antik Yunan dünyasında esas itibarıyla diyalog

formunda ortaya çıktığını düşünürsek P4C'nin felsefenin önemli unsurlarından bazılarını bünyesinde taşıdığını söyleyebiliriz. Elbette felsefenin sadece eleştirel düşünme etkinliğiyle tüketilemeyecek çok boyutlu bir entelektüel uğraş olduğu iddia edilebilir. Nevi şahsına münhasır filozoflar, uzun yıllar etkili olmuş felsefi akımlar, zihinsel birer inşa olan kuramlar ve sistemler, belli özellikleri bakımından dönemlere ayrılan bir tarih gibi uzman olmayanları kendisinden adeta soğutan akademik tarafı, belki de “felsefe” denince çoğu kişinin aklında beliren ve felsefeyi zor kıldığı düşünülen yönünü oluşturur. Şimdi eğer eleştirel düşünme özünde felsefeye ait bir nitelikse – ki P4C açısından öyledir – tüm bu akademik içeriğin göz ardı edilerek saf eleştirel düşünmenin yalıtık bir biçimde öğretilmesi mümkün müdür? Eleştirel düşünmeye kaynaklık eden mantıksal prensiplerin evrensel bir tarafı olduğundan bu soruya olumlu cevap vermek makul görünse de aykırı görüşler mevcuttur. Örneğin John McPeck (1981, 1990) eleştirel düşünmenin belli çalışma alanlarının dışında, konudan bağımsız bir şekilde öğretilmeyeceğini savunuyor. Ona göre her düşünme bir şey hakkındadır ve bu “bir şey” ilgili çalışma alanının bilgi içeriği veya konusu tarafından doldurulur. McPeck (1981) eleştirel düşünmenin “verili bir ifade, yerleşik bir norm veya bir şeyleri yapma tarzına yönelik belli bir [refleksif] şüpheciliği veya yargıyı askıya almayı içerdiğini” söylüyor. Ancak “bu refleksif şüpheciliğin nasıl ve ne zaman etkili bir şekilde uygulanacağını bilmek, diğer şeyler dışında, söz konusu alan hakkında bir şeyler bilmeyi gerektirir” diye de ekliyor. McPeck görüşlerini doğrudan P4C programını hedef alarak ortaya koymasa da itirazının genelliği dolaylı olarak P4C'yi de tehdit ediyor. Nitekim o (1990: 43), eleştirel düşünmeyi küçük çocuklara öğretmenin “gereksiz ve eğitim açısından erken” olduğunu “bir midilliye bacakları onu kaldıracak kadar güçlü olana değin yarıştıramazsınız” benzetmesiyle açıkça ifade eder. Özetle McPeck için eleştirel düşünme sadece mantıksal araçları iyi kullanmaktan ibaret değildir; aynı zamanda o mantıksal araçların üzerinde kullanılacağı bilgiyi ve enformasyonu edinmiş olmayı gerektirir.

McPeck'in itirazının yerinde olup olmadığı tartışmalıdır (Johnson 1987). Kant'ın ödev ahlakını eleştirmek için etik bilmemiz gerekir mi? Ya da Tanrı'nın varlığını kanıtlamaya çalışan argümanların geçerliliğini analiz etmek için teolojiyi veya din felsefesini? Burada bu tartışmaya girmemizi gerektirmeyen bir durum vardır ki o da Lipman'ın eleştirel düşünme hakkındaki görüşünün McPeck'in itirazına büyük ölçüde duyarlı olduğudur:

Genellikle "eleştirel düşünme" denen şey, farklı bir nedenden ötürü yarı-felsefidir: felsefeyi en başta çekici kılan felsefi fikirler ortamını ihmal ederken, muhakeme becerilerinin kazanılmasını vurgulayabilir. Bu tür kurslar, genellikle, üzerine derinlemesine düşünsel bir tartışmanın odaklanabileceği bir başlangıç felsefi deneyimi (bir metnin okunmasından edinilenler gibi) sağlamakta da başarısız olur. Sonuç olarak, genellikle alıştırmalar ve talimler kendi başlarına değerli olarak düşünülür ve nihayet tartışmanın yerini tamamen alır (Lipman 1984: 323).

Buna göre, Lipman da felsefeyle herhangi bir tanışıklığı olmayan çocuklardan eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde uygulamalarını beklememektedir. Öte yandan programın taraftarları P4C'nin ne "çocuklara felsefe tarihini veya teknik felsefi jargonu öğretme çabası" ne de "felsefe tarihinin anlatsal bir versiyonunu icat etme girişimi" olmadığını söylemektedirler (Bynum 1976: 2, Sharp 1995: 47). Başka bir deyişle, söz konusu tanışıklık çocukları akademik felsefenin kalıplaşmış, basmakalıp bilgisine maruz bırakmakla sağlanmayacaktır. Bu yaklaşım, çocukların bilişsel düzeyine uygun olmadığı gibi kendini bir praksis olarak tanıtan programın amacına da aykırı olacaktır.⁴ P4C felsefi gelenekten istifade edecektir, ancak bunu isimler, kuramlar ve karmaşık sistemlerle dolu bir düşünsel dünyaya dalmadan, incelenmesi çocukların duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimine katkıda bulunacak, onların hayatlarına dokunan fikir ve kavramları (örneğin, adalet, arkadaşlık, doğruluk, vs.) bir araştırma topluluğuna açıyormuşçasına yapacaktır. Bu fikir ve kavramlar çerçevesinde yürütülen, eleştirel düşünmenin başat rol oynayacağı felsefi diyalogun çocukları o fikir ve

⁴ Bu noktada ilginç bir tartışma da sıklıkla salt *theoria* olmaktan kurtulamamasıyla eleştirilen felsefenin pratik bir uygulaması olan P4C'nin aldığı olumlu sonuçların akademik felsefenin değerini sorgulatır hale getirmesidir. Bk. Gately 2020.

kavramlar üzerinde, dolayısıyla onların bağlı olduğu dünya hakkında daha iyi bir kavrayışa ulaştıracağı umulmaktadır (Sutcliffe 2004). P4C açısından felsefi diyalogun bir tür “araştırma/soruşturma (*inquiry*)” olarak anlaşılması hayli önemlidir:

Bize göre felsefe bir araştırmadır: o fikirlerin keşfidir ve . . . bir arayıştır. Dedektifin bir soruşturma hattını takip etmesi gibi, belirli bir soruşturma hattını takip eder, bir iz, bir işaret, aradığınız bir şey vardır. Elbette bu dosdoğru gideceğiniz anlamına gelmez. Sınıftaki çocuklar ya da filozoflar rüzgâra karşı gitmeye çalışan bir tekne gibi ileri geri gideceklerdir, bu yöne gideceklerdir, şu yöne gideceklerdir. Ama genel olarak ileri gidiyorlar. Felsefi diyalog ile salt sohbet arasındaki fark da budur: İleriye doğru bir hareket vardır. (Lipman’dan akt. McCall ve Weijers 2017: 83)

Felsefenin araştırma olarak düşünülmesi, bir araç olarak görülmediğini imler. P4C sadece akıl yürütme veya eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanan bir program olsaydı felsefeye araçsal bir yaklaşım içinde olduğunu söyleyebilirdik. Nitekim araçsalcılık eleştirisi – her ne kadar metafelsefi bir bağlamda dile getirilmese de – P4C’ye yöneltilen en ciddi itirazlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Gregory 2011: 203, Vansielegem 2005). Ne var ki, yukarıdaki pasajdan da anlaşılacağı üzere Lipman’ın P4C’ye yüklediği misyon bilişsel beceri gelişiminden çok daha fazlasıdır. P4C taraftarları, program vasıtasıyla çocukların sadece iyi akıl yürüten bireyler değil, aynı zamanda iyi kararlar alan bireyler de olmalarını beklemektedir: “İzlediğimiz araştırma, bilgeliğin iyi muhakemenin karakteristik sonucu olduğunu, iyi muhakemenin ise eleştirel düşünmenin karakteristik sonucu olduğunu gösteriyor.” (Lipman 1987: 38) Böylece Lipman felsefenin “bilgelik sevgisi” şeklindeki kelime anlamına uygun olarak eleştirel düşünme ve bilgelik arasında bir bağ kurmayı istiyor. Şayet bilgelik, (teorik veya pratik) bir eylem gerektiren çeşitli durumlar karşısında doğru kararlar alabilme yeteneğiyle ilişkilendirilecek olursa ve kararlarımızın doğruluğuna ancak onların altında yatan gerekçelere vakıf olduğumuzda güvenebiliyorsak, söz konusu gerekçeleri refleksif, şüpheli ve sorgulayıcı özelliğiyle sağlayacak olan eleştirel düşünme ile bilgelik arasında bir bağ kurulmuş olacaktır. İşte P4C’nin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır denilebilir:

Eleştirel düşünmenin bilgelikle ilişkilendirilmesi problemi. Bilgece eylem doğru kararları gerektirmekte, eleştirel ve sorgulayıcı düşünce ise doğası itibarıyla şüphecilik ve görecilik (rölativizm) gibi herhangi bir doğruluk nosyonuna tutunmayı güçleştirecek felsefi tavırlarla sonuçlanabilmektedir. O halde P4C programının çocukların eleştirel, sorgulayıcı, refleksif akıl yürütme becerilerini geliştirirken aynı zamanda onları rölativist olmaktan alıkoyacak bir doğruluk anlayışına ihtiyacı vardır.

P4C'nin felsefesi Sokrates örneğini model alırken Platon'un idealini paylaşmak istemiyor görünmektedir. Sokrates için felsefi diyalog bilgelik arayışının bir ifadesidir. Muhataplarıyla girdiği tartışmalarda o karşısındakine şüpheli sorular yöneltirken amacı karşısındakinin bilgisizliğini ortaya koymaktan ziyade kendi bilgisinin sınırlarını test etmektir. Sokrates'in soruşturmaları epistemik zaafiyetin ilanı ile sonuçlanan felsefi egzersizler olmaktan da uzaktır. Nitekim birçok soruşturmasının ardında eyleme dönük bir gaye, "nasıl yaşamalı" sorusuna aradığı cevapların güdülendirilmesi vardır. Buna karşın Platon Sokrates'tan çok daha tutkuludur. O, gözünü yukarıya dikerek Raphael'in ünlü Atina Okulu freskinde olduğu gibi gökyüzünü işaret etmekte, gerçekliğin mahiyetini kesin bir bilgi ile kavramak istemektedir. P4C'de bilginin kazanımından daha önemli bir şey varsa o da bu bilginin çocukların deneyimleriyle olan ilişkisidir. Sosyal ve pratik bir aktivite olarak tasarlanan P4C, bilginin işe yararlılığını gözettiğinden özünde pragmatik bir girişimdir ve bundan dolayı Platon'un idealizminden açık bir biçimde ayrılır. P4C'deki "araştırma" bir Hakikat araştırması değildir belki ama yine de eleştirel düşünme temelli diyalogun birtakım doğruları ortaya çıkaracağı varsayımıyla yürütülen bir araştırma programıdır. Rorty'nin eleştirisini hatırlayacak olursak bir araştırma programı şeklinde düşünüldüğünde felsefenin temel görevi "bilme" olarak tayin edilmektedir. Ancak felsefenin bilgimizi temellediği veya ilerlettiği fikrine şüpheyle yaklaşılmalıdır. Felsefi tartışmalar nadiren uzlaşıyla sonuçlanır ve tartışmanın konusu veya problemi hakkında bilimlerin söyleyeceği bir şey olmadığı müddetçe

“tartışmalı” olma niteliğini korurlar. Felsefenin yüzyıllardır çözölemeyen büyük problemleri (zihin-beden problemi, kimlik problemi, özgür irade problemi, vs.) bu kanıyı tasdiklemekte, birçok filozof için felsefenin yeni bilgi üretimi veya keşfi gibi bir fonksiyonu olmadığı görüşünü kuvvetlendirmektedir. Diğer taraftan felsefe yapmakla keşfedilecek doğrular yoksa, Lipman’ın söylediği ve Platon’un da onaylayacağı üzere, çocukların “akılsız küçük göreciler” olma ihtimali vardır. Şayet araştırma topluluğu yürütölen diyaloglar neticesinde doğru kabul edilen bazı fikirler oluşturamıyorsa ve ileri sürölen her görüşün veya iddianın felsefi açıdan savunulabilir olduğundan bir diğeri kadar iyi olduğü kanaatine varıyorsa, topluluğun felsefeyi hayatlarıyla ilişkilendirilebilecek bir şey olarak değil de bir çeşit oyun olarak görmeleri olasıdır. Böyle düşünöldüğünde, hayatınızı yöneten veya düzenleyen prensipleri sağlayıcı olarak felsefeye güvenemezsiniz, çünkü felsefe tam tersine söz konusu prensipleri şüpheli hale getirecektir. Bu, P4C teorisyenlerinin istemediği bir durumdur. Onlar felsefi araştırmanın çocukları “niteliksel olarak daha iyi bir yaşama götürmesini” arzulamaktadırlar (Lipman vd. 1980: 84). Buradaki gerilimi P4C lehine aşmanın yolu, felsefi araştırmanın *nesnellik* kaygısıyla yapılmak zorunda olmadığına farkına varmaktan geçmektedir.

Epistemolojik açıdan nesnellik kolay ulaşılabilir bir statü değildir. Doğü bilimlerinde bile keşfedilen yasaların gerçekliği olduğü gibi yansıtıp yansıtmadığı, yani bu yasaların nesnel olup olmadıkları tartışılmaktadır. Felsefede ise durum çok daha vahimdir. Görüşlerin doğruluğunun test edileceği işleyen, geçerli bir metodun yokluğunda felsefe bir tür laf cambazlığına dönüşebilmektedir. Platon, Descartes, Kant ve Husserl gibi filozofların ve bütün bir mantıksal pozitivist projenin bilgide nesnelliği sağlayacak bir yöntem ortaya koyma girişimlerinin sonuçsuz kalması felsefenin bilgiyi temellendirme gibi bir rolü olamayacağı düşüncesini güçlendirmiştir. Ancak nesnelğin terki göreciliğe teslim olmak anlamına gelmemektedir. Felsefi araştırma nesnel doğruların açığa çıkarılması için değil de faydalı bilgiye erişmek için yapılabilir. Buna göre P4C pragmatik bir doğruluk anlayışına bağlandığına Rorty ve diğeri post-modern düşünürlerin

metafelsefi eleştirilerine karşı bağışık hale geldiği gibi onlarla uzlaşabilir de. Örneğin, doğru, pragmatizmin öncü ismi C. S. Peirce'in (1839-1914) ifadesiyle bir araştırma topluluğunun nihayetinde (yeterince soruşturduklarında) üzerinde anlaşmaya varacakları görüşlere verdiğimiz bir ad ise (Capps 2023), P4C için felsefeyi bir tür araştırma olarak düşünmekte endişe edilecek bir yan kalmaz. Böyle bakıldığında felsefi araştırma artık nesnel bilginin tesis edilmesi için değil, çocukların ufkunu genişletmesine yardımcı olacak ve rasyonel eyleme yön verecek fikir ve kavramların (faydalı bilginin) kazanımı için yapılır. Başka bir deyişle, felsefenin işe yararlılığı veya kullanılabilirliği, yani pratiğe yansımaları, bu getirinin ikinci plana itildiği veya göz ardı edildiği epistemik başarıya tercih edilir. O halde görünürdeki karşıtlıklarına rağmen P4C felsefesi "eğitici felsefe" anlayışından çok da uzak değildir. Felsefe, üzerinde uzlaşılacak doğruların neler olabileceğinin keşfedilmesi açısından bir araştırma; uzlaşının nesnel kriterlere dayanan bir görüş birliği anlamına gelmediğinin fark edilmesi açısından da bir sohbetir. Elbette pragmatik doğruluk anlayışına önemli itirazlar yapılmıştır (Capps 2023). Buradaki amacımız bunları cevaplamaya çalışarak pragmatizmin bir savunusunu yapmak değildir. Göstermeye çalıştığımız şey, epistemolojik bakımdan platonizm (nesnellik) ve sofizm (görecilik) arasında orta bir yerde konumlanan pragmatizmin P4C'nin hedeflerine daha uygun düşen bir felsefi yaklaşım sunabileceğidir. Programın öznesi olan araştırma topluluğunun yürüttüğü diyaloglardan ve soruşturmalardan topluluğun üyelerinin azami fayda sağlaması, yani elde edilen bilginin veya kazanılan görüşlerin hayatlarında bir karşılığının olması, onu anlamlandırabilmesi, bu bilgi ve görüşlerin gerçekten doğru olup olmadığından daha önemli görünmektedir. Çocukların felsefi araştırmayla ulaştıkları doğruların mutlak değil de ileri soruşturmalarla değişebilir geçici doğrular olması onları işe yaramaz kılmamaktadır ve eğer çocuklar bu geçici doğrular temelinde hayatlarını iyileştirecek rasyonel kararlar alabilen bireyler haline geliyorsa program bilgeliğin kazandırılması görevini layıkıyla yerine getirmiş demektir.

Sonuç

P4C programı birbirinden oldukça farklı kanallardan türlü eleştirilere maruz kalmıştır. Çocukların geleneksel değerleri sorgulamasını istemeyen dini ve sosyal muhafazakârlar, bazı düşünme biçimlerinin belli yaşlardaki çocuklara uygun olmadığına inanan eğitim psikologları, programın politik doğrucu olduğu görüşünde olan eleştirel kuramcılar, yine programın bilimci ve emperyalist olduğunu düşünen postmodernistler ve nihayet disiplinlerini açıklamalı/yorumsal ve teorik olarak tanımlayan filozoflar P4C'nin kusurlu buldukları yönlerine dikkat çekmişlerdir (Gregory, 2011). Programın verilere dayanan istatistiksel başarısı tüm bu eleştirileri gölgede bıraksa da elde edilen başarıların kurucularının vizyonunu ne ölçüde yansıttığı tartışmalıdır. Lipman ve diğerleri P4C'nin çocukların (verilerle ölçülebilen) akıl yürütme veya mantıksal becerilerini geliştirmekle kalmayıp onları (verilerle ölçülemeyecek) bilge kişiler de yapmasını istemektedir. Ancak bilgeliği getirecek olan felsefenin bir tür araştırma olarak düşünülmesi, onu bir bilgi teorisi olarak yorumlamaya açık hale getirmekte, bu da felsefenin dünya hakkındaki doğruları keşfedecek bilim benzeri bir disiplin olamayacağı şeklindeki metafelsefi eleştiriyi davet etmektedir. Görüşümüz odur ki, şayet P4C'nin bir araştırma programı oluşu pragmatik terimlerle anlaşılırsa hem bu metafelsefi eleştiriden kaçınılabılır hem de Platon'un öngördüğü ve Lipman'ın da dile getirdiği görecilik tehlikesi savuşturulabilir. Buna göre felsefi araştırma sohbet tarzında bir araştırmadır; hedefi nesnel doğruların ortaya çıkarılması değil, araştırma topluluğunun hayat deneyimleriyle ilişkili konularda kavrayışlarını derinleştirmek ve sahip oldukları fikirleri çeşitlendirip zenginleştirmek yoluyla rasyonel ve etkili kararlar alabilen bireylere dönüşmelerini sağlamaktır. Bu da, eğer başarılabilirse, ilerlemenin bir başka biçimidir.

What Philosophy for Children? A Metaphilosophical Look at P4C (Philosophy for Children)

Summary

Ferhat ONUR

Assist. Prof. Dr.

Karadeniz Technical University, Faculty of Literature, Department of Sociology, Trabzon, TR

ORCID: 0000-0001-7052-2881

ferhatonur@ktu.edu.tr

Introduction

P4C (Philosophy for Children) is a program that emerged under the leadership of Matthew Lipman as a new pedagogical approach to education since the early 1970s. The purpose of the program is twofold. On the one hand, it wants to make children rational individuals who reason well (that is, can think critically and reflexively), and on the other hand, it expects this rationality to bring wisdom to children. Although transforming children into individuals who reason well through philosophy seems an achievable goal, it is debatable whether this process will impart wisdom to children. If we consider wisdom as the ability to make accurate decisions in situations that require action, we can say that our decisions will be based on some truths. The problem here arises from the epistemological question of how critical, questioning, reflexive reasoning can obtain these truths. Plato thought that dialectics, which he saw as the only method of philosophy, would allow us to reach certain, objective truths on which we would base our actions, but that children would misuse this method by taking it beyond its purpose. He believed that they could use dialectics, just like the Sophists, to defeat the other person in an argument, regardless of what the truth was. In other words, children should not be taught philosophy because they lack the capacity to grasp the importance of truth. If you taught them to practice dialectics, the position they would arrive at would be nothing but relativism. Lipman also shares Plato's concern and considers the possibility of children becoming relativists. However, the fact that he thinks of philosophy as a kind of inquiry that discovers the truth makes him open to the criticism that philosophy can neither advance nor ground our knowledge. Accordingly, in this understanding, there is a possibility that children can indeed be relativists. So, it seems that P4C needs an understanding of philosophy that will align it with its goals. For this, it is necessary to first look at the different views of philosophy.

Views of Philosophy

There is generally no consensus among philosophers about what philosophy is, and this is not seen as a necessarily bad thing. As a matter of fact, a philosopher's thoughts

about philosophy itself (metaphilosophical position) shape his style of philosophizing. Different views and practices about what to do with philosophy reflect the diversity of understanding of what philosophy fundamentally is. Philosophy can be understood as a part of science (Quine), its residue (Russell), a transcendental inquiry (Husserl), a worldview provider (existentialism) or an edifying conversation (Rorty) (Overgaard et al. 2013). While philosophy can be seen as a tool, as the sophists thought, it can also be seen as an end in itself, as Plato thought. According to Plato, philosophy should be seen as an end in itself, because the only way to reach the truth of things was through philosophizing. But it is worth noting that we can think of the concept of truth in two senses: Truth starting with the capital letter "T" and truth starting with the lowercase letter "t". If you think that philosophy can answer the big questions (What is reality? Why is there something rather than nothing? Why does consciousness exist and how did it emerge? What are the codes of a livable life and where can they be found?) then you believe that philosophy can discover the Truth. On the other hand, you can also argue that philosophy is ultimately an intellectual activity to reveal the truth, and therefore it offers a way to learn the truth of any subject or issue suitable for philosophical consideration (for example, "Should euthanasia be banned?" "Is democracy a good form of government?"). However, we can also talk about approaches that completely avoid associating philosophy with truth, whether it is about capital T or lowercase letter t. For example, the famous American philosopher Richard Rorty (1931-2007) introduces the concept of "edifying philosophy" in his book *Philosophy and the Mirror of Nature*. According to Rorty (1979: 377), when philosophy is thought of as "edifying", it moves away from being a struggle for justification carried out with the concern of objectivity: "The point of edifying philosophy is to keep conversation going rather than to find objective truth." The philosopher's job is not to seek an epistemological ground that will make others accept his ideas. Instead, he should see philosophy as a conversation that makes it possible to open new ways of thinking, develop alternative perspectives, eliminate obstacles that limit thought, and thus keep the sense of curiosity constantly alive. Perhaps such a philosophical approach would be more efficient for P4C. To see this, let's take a closer look at the relationship between P4C and philosophy.

P4C and Philosophy

The feature of P4C that reveals its connection with philosophy and reflects the purpose of the program is undoubtedly its supposed contribution to children's critical thinking skills. So how does the program teach critical thinking to children? Lipman's strategy is to introduce children to materials and environments where they can practice critical thinking themselves. In this regard, under the guidance of teachers, stories in which philosophical issues play an important role will be presented to students in the classroom and they will be enabled to examine these stories and engage in a philosophical dialogue. Given that many philosophers associated philosophy with critical thinking (Edmonds ve Warburton 2010) and that philosophy essentially emerged in the form of dialogue in the Ancient Greek world, we can say that P4C incorporates some of the important elements of philosophy. However, it should not be forgotten that there is also an academic aspect of philosophy that comes to the mind of most people when the word "philosophy" is mentioned and is thought

to make philosophy difficult. Now, if critical thinking is essentially a philosophical property, is it possible to teach pure critical thinking in isolation, ignoring academic content? Although it seems reasonable to answer this question in the affirmative, since the logical principles which provide resource for critical thinking have a universal side, there are contradictory views. Some philosophers, such as John McPeck, argue that critical thinking does not only consist of using logical tools well, but also requires acquiring the knowledge and information on which those logical tools will be used. Sensitive to McPeck's objection, Lipman also does not expect children without any acquaintance with philosophy to apply critical thinking effectively. P4C will draw on the philosophical tradition, but without delving into an intellectual world full of names, theories and complex systems. Instead, it will focus on ideas and concepts that will touch children's lives (e.g., justice, friendship, truth, etc.) by contributing their emotional, social, and moral development. It is hoped that the philosophical dialogue carried out within the framework of these ideas and concepts, in which critical thinking will play a leading role, will provide children with a better understanding of those ideas and concepts, and therefore of the world to which they are connected (Sutcliffe 2004).

Accordingly, the mission that Lipman attributes to P4C is much more than cognitive skill development. P4C proponents expect children through the program to become not only good reasoners, but also good decision-makers: "The line of inquiry we are taking shows wisdom to be the characteristic outcome of good judgment and good judgment to be the characteristic of critical thinking." (Lipman 1987: 38) Thus, Lipman wants to establish a link between critical thinking and wisdom. However, this is where the problem arises. Wise actions require the right decisions, while critical and questioning thinking can inherently result in philosophical attitudes such as skepticism and relativism that make it difficult to hold on to any notion of truth. Then, the P4C program needs an understanding of truth that will develop children's critical, questioning, reflexive reasoning skills while at the same time preventing them from being relativists. At this point, pragmatism can offer us a useful perspective. Philosophical inquiry can be done not to reveal objective truths, but to reach useful knowledge. If, in the words of C. S. Peirce (1839-1914), the pioneer of pragmatism, the truth is a name we give to the views that a community of inquiry will eventually agree on (when they have investigated sufficiently) (Capps 2023), there is nothing to worry about for P4C in considering philosophy as a kind of inquiry. When viewed this way, philosophical inquiry is no longer done to establish objective knowledge, but to acquire ideas and concepts (useful knowledge) that will help children expand their horizons and guide rational action. In other words, the utility or usefulness of philosophy, that is, its application in practice, is preferred to epistemic success, where this attainment is pushed to the background or ignored. The fact that the truths that children reach through philosophical inquiry are not absolute, but temporary truths that can change with further investigations, does not make them useless, and if children become individuals who can make rational decisions that will improve their lives on the basis of these temporary truths, it means that the program has adequately fulfilled its task of imparting wisdom.

Conclusion

Although the statistical success of the program based on data overshadows all criticisms directed at P4C, it is debatable to what extent the achievements reflect the vision of its founders. Lipman and others want P4C to not only improve children's reasoning or logical skills (which can be measured with data) but also make them wise (which cannot be measured with data). However, thinking of philosophy as a type of inquiry makes it open to interpretation as a theory of knowledge, which invites the metaphilosophical criticism that philosophy cannot be a science-like discipline that will discover truths about the world. Our view is that if P4C's being a program of inquiry is understood in pragmatic terms, this metaphilosophical criticism can be avoided and the danger of relativism envisaged by Plato and expressed by Lipman can be avoided.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Akkocaoğlu, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (2): 97-113.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Bynum, T. W. (1976). What Is Philosophy for Children? An Introduction, *Metaphilosophy*, 7 (1), 1-6.
- Capps, J. (2023). The Pragmatic Theory of Truth, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2023 Edition)*. Erişim Tarihi: 26.06.2023 (<https://palto.stanford.edu/archives/sum2023/entries/truth-pragmatic>).
- Daniel, M. ve Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children, *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5): 415-435.
- Edmonds, D. ve Warburton, N. (2010). *Philosophy Bites*. Oxford: Oxford University Press.
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom (4th Edition)*. London: Bloomsbury.
- Gaut, B. Ve Gaut, M. (2012). *Philosophy for Young Children: A Practical Guide*. London: Routledge.
- Gatley, J. (2020). Philosophy for Children and the Extrinsic Value of Academic Philosophy, *Metaphilosophy*, 51 (4): 548-563.
- Gorard, S., Siddiqui, N. ve See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. London: Education Endowment Foundation.
- Gorard, S., Siddiqui, N. ve See, B. H. (2017). *Non-cognitive Impacts of Philosophy for Children*. Durham: Durham University.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue, *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2): 199-219.
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom (Second Edition)*. London: Routledge.
- Johnson, T. W. (1987). Philosophy for Children and Its Critics: Going Beyond the Information Given, *Educational Theory*, 37 (1): 61-68.
- Kerferd, G. B. (1981). *The Sophistic Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, N. (2003). Analytic and Continental Philosophy: Explaining the Differences, *Metaphilosophy*, 34 (3), 284-304.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. New Jersey: Montclair State Collage.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7 (1), 17-39.
- Lipman, M. (1984). On Children's Philosophical Style, *Metaphilosophy*, 15 (3/4): 318-330.

Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What Can It Be? *Educational Leadership*, 8 (1): 38-43.

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

Lipman, M. (1998). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Programme, *The Clearing House*, 71 (5): 277-280.

Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom (Second Edition)*. Philadelphia: Temple University Press.

McCall, C. C. ve Weijers, E. (2017). Back to Basics: A Philosophical Analysis of Philosophy in Philosophy with Children. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (ed. Maughn R. Gregory, Joanna Haynes ve Karin Murriss, ss. 83-92). London: Routledge.

McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. London: Routledge.

McPeck, J. E. (1990). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. London: Routledge.

Overgaard, S., Gilbert, P. ve Burwood, S. (2013). *An Introduction to Metaphilosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Platon. *Devlet* (çev. S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcöz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Platon. *Euthydemus*. (Çev. R. K. Sprague). *Plato: Complete Works* (ed. J. M. Cooper, ss. 708-746). Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.

Sellars, W. (1963). *Science, Perception and Reality*. Atascadero: Ridgeview Publishing Company.

Sharp, A. M. (1995). Philosophy for Children and the Development of Ethical Values, *Early Child Development and Care*, 107 (1): 45-55.

Sofa, F. ve Imbrosciano, A. (1991). Philosophy? For Children, *Educational Review*, 43 (3): 283-305.

Sutcliffe, R. (2004). Philosophy for Children: A Gift from the Gods? *Gifted Education International*, 19 (1): 5-12.

Trickey, S. ve Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A Systematic Review, *Research Papers in Education*, 19 (3): 365-380.

Vansielegheem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking, *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1): 19-35.

Yeazell, M. I. (2006). Improving Reading Comprehension Through Philosophy for Children, *Reading Psychology*, 3 (3): 239-246.



Makale Geliş | Received: 20.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 08.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1346994

Eylem YENİSOY ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Faculty of Science and Letters, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0001-8362-7682
eylemsahin@uludag.edu.tr

Feminist Epistemoloji Aracılığıyla “Çocuklar İçin Felsefe”nin Gerekçelenirilmesi

Öz: Bu makalede Çocuklar için Felsefe (P4C) Programı için feminist epistemologların sunduğu dayanaklar ve öneriler tartışılacaktır. P4C programı ile çocukların özgür, eleştirel ve bağımsız düşünebilme, kendi fikirlerini ifade edebilme becerileri geliştirilerek, başkalarına ve onların fikirlerine saygı duymayı ve topluluk olarak düşünebilmeyi öğrenmeleri hedeflenir. Feminist epistemoloji, geleneksel epistemolojinin soyut, bireysel farklılıklarından arınmış, tarafsız öznesini ayrıca bu öznenin tam da bu tarafsızlığı nedeniyle gerçekliği olduğu gibi temsil edebileceği yani tek başına nesnel ve genel geçer bilgi ortaya koyabileceği yönündeki iddialarını eleştirir. Feminist epistemolojiye göre geleneksel epistemoloji bu iddialarıyla özünde eril ya da taraflı olan bilgi anlayışını maskeler. Aslında bilgi faili taraflıdır, konumludur; bilgisi tarihseldir, perspektiftir; nesnel bilginin temeli bireysel bilenlerin temsil yetenekleri değildir; nesnellik olsa olsa bilginin toplumsal niteliği nedeniyle çoğul bakış açılarının diyalogu ile elde edilebilir. Bu türden bir nesnel bilgi ise hala tarihsel ve toplumsaldır, evrensellik ve genel geçerlik iddiası taşımaz. Feminist epistemoloji bu anlayışıyla geleneksel epistemolojilerin ürettiği “entelektüel otorite” anlayışını da yıkar. Buna göre hiçbir bilgi sorgulanmadan kabul edilebilir nitelikte değildir. Bu bilgi anlayışı tam da P4C'nin özgür ve eleştirel düşünen birey yetiştirme ilkesi ve bilgi iddialarının topluluk üyelerinin perspektiflerinin karşılaştırılmasıyla test edilmesi şeklindeki uygulaması için önemli bir dayanak sunar. Bunun dışında uygulama esnasında kolaylaştırıcının bilgiyi aktaran, tartışmayı belirli bir hakikat hedefine yönlendiren bir figür olmamasının önemini hatırlatır.

Anahtar Kelimeler: Feminist Epistemoloji, Çocuklar için Felsefe, Entelektüel Otorite, Eleştirel ve Özgür Düşünme, Diyalog.

Justification for “Philosophy for Children” Through Feminist Epistemology

Abstract: This article discusses the foundations and suggestions submitted by feminist epistemologists for the Philosophy for Children (P4C) Program. The P4C program aims to help children learn to think freely, critically, and independently, express their own ideas, respect others and their ideas, and think as a community. Feminist epistemology criticizes the claims of traditional epistemologies that there is an impartial subject abstract, free from individual differences, and that this subject can represent reality as it is owing to his neutrality, that is, it can reveal objective and universal knowledge on his own. According to feminist epistemology, traditional epistemology with these claims masks the understanding of knowledge that is essentially masculine or biased. In fact, the knower is partial, positioned; knowledge is historical, perspective; the basis of objective knowledge is not the representational abilities of individual knower; objective knowledge can only be achieved through the dialogue of multiple perspectives due to the social nature of knowledge. This type of objective knowledge is still historical and social; and does not claim universality or general validity. This understanding of feminist epistemology also destroys the understanding of “intellectual authority” produced by traditional epistemologies. Accordingly, no knowledge is acceptable without questioning. This understanding of knowledge provides an important foundation for the very application of P4C’s principle of raising free and critical thinkers and testing claims by comparing the perspectives of community members. Apart from this, it reminds us of the importance of the facilitator not being a figure conveying the knowledge and directing the discussion toward a certain truth ideal during the implementation.

Keywords: Feminist Epistemology, Philosophy for Children, Intellectual Authority, Critical and Free Thinking, Dialogue.

Giriş

Matthew Lipman eleştirel ve yaratıcı düşünmenin erken yaşlarda edinilmesi gereken beceriler olduğunu saptayarak Çocuklar için Felsefe (P4C) programını geliştirmiştir. Lipman’a göre okul öncesi ve çocukluk döneminde çocuklar öğrenmeye daha açık ve hevesliyken, ilerleyen yıllarda bu özellikleri yavaş yavaş kaybolur (2013: 12). Bunun en önemli nedeni ise okulların belirli dil ve iletişim kurallarına dayalı olarak bilginin öğrenciye tek taraflı aktarıldığı merkezler olmasıdır (2013: 13). Lipman bu engelin alternatif bir eğitim programı ile aşılabileceği kanısındadır. John Dewey’in eğitimin yalnızca bilgi alınan, belirli davranış kalıplarının geliştirildiği bir şey olmadığı ve yaşamsal deneyimin bir parçası olması gerektiği (1987: 54) fikrinden esinlenen Lipman’a göre P4C programının temel amacı çocuklara kendine özgü yargılarda bulunabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaktır. Ayrıca çocuklara iletişim becerisi ve özgüven kazandırmak da eğitimin amaçları arasındadır. Bunlar dışında P4C uygun

sorular sorma ve akıl yürütme becerisi kazandırma misyonu taşır. P4C eğitimi ile amaçlanan, çocukların kendi düşüncelerini kurgulama ve ifade etme becerileri kazanması ve sınıf ortamının tek tipleşmemiş, sorgulayan bir topluluk olarak kurgulanmasıdır. Dolayısıyla çocuklar bu ortamda yaşam pratikleriyle doğrudan ilişkili arkadaşlık, adalet, kimlik, özgürlük gibi konular üzerinde kendisi *düşünür* ve başkalarının ne düşündüğünü *dinler* ve bunlar üzerine *yeniden düşünür* (2013: 162). Başka bir deyişle P4C çocukların günlük yaşamla ilgili soru sormalarını, bu soruları birlikte düşünmelerini ve sorunla ilişkili tüm kavramları birlikte sorgulamalarını teşvik eder. Belirtmekte fayda var ki yalnızca teşvik eder ya da yalnızca bu eleştirel ve özgür düşünme etkinliği için çocuklara imkân sunar. Bunu yapmak dışında, program dahilinde, çocuklara aktarılacak en küçük bir kabul dahi olmamalıdır.

Amacımız P4C programının feminist epistemolojinin ortaya koyduğu argümanlar ile temellendirilmesidir. Başka bir ifade ile P4C'nin önemini ve gerekliliğini feminist epistemologların bilgi süreci, unsurları ve ürünü hakkında ortaya koydukları iddiaları kullanarak göstermektir. Bunun için Luce Irigaray, Donna Haraway, Lorraine Code, Helen Longino gibi önemli feminist filozof ve epistemologların görüşleri P4C programının amaçları ve hedefleri ile birlikte değerlendirilecektir.

Feminist Epistemolojinin P4C'yi Destekleyen Argümanları

Feminist epistemoloji geleneksel epistemolojiye karşı gelişmiştir. Geleneksel epistemoloji derken rasyonalistlerden deneyimcilere, Platon'dan Kant'a kadar tüm bir epistemoloji tarihi kastedilmektedir ancak daha merkezi olarak Descartes'ın bilgi kuramının hedef alındığı belirtilmelidir. Ayrımlarını göz ardı edersek geleneksel epistemolojinin kabullerini şöyle sıralamak yanlış olmayacaktır: İnançlar arasında hiyerarşik bir düzen vardır; değişmez şeylerin, öncesiz sonrasız varlıkların bilgisi ya da kavramsal bilgi bu hiyerarşide en değerli olandır ya da temeldir; bilen cinsiyet, ırk, sosyal sınıf gibi tüm bireysel farklılıklarından bağımsız bilir; bilen bedenli değildir, bilen bedenden ve tüm diğer

öznel yanlarından bağımsız tinsel ya da soyut bireydir; değişmez, evrensel şeyler ya da hakikatler vardır ve bunlar bedensiz, konumsuz, perspektifsiz soyut bilen tarafından kesin olarak bilinebilir; böyle bir kesin ya da nesnel bilgiye erişmek için *ilk felsefe* olan epistemolojinin ortaya koyduğu kural ve ilkeleri takip etmek gerekir. Feminist epistemolojinin tüm bu kabullere itirazı vardır. Ama bu itirazlara geçmeden önce geleneksel bir epistemolojinin kabul edeceği eğitim anlayışını vurgulamak önemli. Buna göre sınıf ortamında bilen olarak bulunan öğretmen öğrencilerine muhtemelen ilk olarak bilmenin kural ve ilkelerini öğretmelidir. Sonra da tarihte bu kurallara uyarak elde edilmiş bilgileri, başka deyişle bilgi iddiaları arasındaki hiyerarşik yapılanmayı kabul eden otoriteler, kurumlar tarafından bilgi olarak onaylanmış “inançları”, en iyi ihtimalle bu kurallara nasıl uyarak ulaşıldığını delil göstererek öğrenciye aktarabilir. Öğretmen zaten bilen olduğu için otoritedir, öğrenci öğretmenin verdiği bilgiyi sorgulama yeterliliğine sahip olmadığından sorgulamamalıdır zaten bunu yapmayacaktır. Yerleşik eğitim anlayışında öğrenilen ilk şey otoritenin ki sınıfta öğretmendir bu otorite figürü, hep “haklı” olduğudur.¹

Öte yandan feminist epistemoloji saydığımız tüm bu geleneksel epistemoloji varsayımlarını reddeder. Feminist epistemolojiye göre geleneksel epistemolojinin *bileni* erkektir, ortaya koyduğu ya da değerli saydığı bilgiler erkeğin daha doğrusu patriyarkanın ilgi ve çıkarlarına uygun olan kabullerdir (Code 1990: 20-25). Bilenin tüm beden, ilgi ve çıkarlarından bağımsız yani tarafsız ve soyut olduğu iddiası yalnızca bu durumu gizleme işlevi gören ikiyüzlü bir söylemdir. Geleneksel epistemologlar bilginin, gerekçelendirmenin ya da delillendirmenin a priori

¹ Bir deneyimimden kısaca bahsetmek istiyorum. Derslerde hiçbir teoriyi, hiçbir filozofu hakikate ulaşmış olarak anlatmıyorum. Hatta tam tersine her birini eleştirel bir gözle anlatmaya çalışıyorum. Ama bu durumda öğrencilerin tepkisinin seni otorite olarak görmemek olduğunu deneyimime dayanarak söyleyebilirim. Bana kalırsa üniversiteye kadar gelen bir öğrenci çoktan otoriter bir bilenden, hiyerarşik bir üslupla, kesin bilgi almaya hazır halde geliyor. Bu hazır halde gelişin, eğitim sistemimizde gözden geçirilmesi gereken bir sorun olduğu, P4C programının ise buna panzehir olma potansiyeli taşıdığı kanısındayım. Bilimsel bir araştırma bulgusu olmasa da bir şerh olarak bu deneyimimi paylaşmayı uygun buldum.

standartlarını belirlediklerini ileri sürüp böylece bu standartlara uygun bilgiyi a priori yani bağlam dışı, tarih dışı, tüm tikel belirlenimlerden bağımsız olarak ilan ederler. Oysa Code tikellerden, bağlamdan bağımsız genel geçer bilgi olmadığını tespit ederek (Code 1990: 1), geleneksel epistemolojinin bu türden iddialarla yalnızca erkek entelektüel hegemonyasını inşa ettiğini bildirir (Code 1990: 28). Böylece de kadının bilmesi erkeğinkine bağımlı kılınmış olur (Code 1990: X). Örneğin, Platon kadınların da erkekler gibi bilme kabiliyetine sahip olduğunu söylemiş ancak doğal doğum ve bakım zorunlulukları gereği bu kabiliyeti pratiğe geçirmede eksik kaldıklarını eklemiştir.² Kant ise bir kadının “*felsefeyle ilgilenmesinin*” ancak bir erkek refakatçi eşliğinde anlamlı olduğu görüşündedir.³ Belki yaşadıkları toplumsal dönem ve durum nedeniyle bu tespitleri maruz görülebilir –ki bunun için ortaya koydukları teori ve bu pratik sonuç arasında bir paralellik olduğunu görmezden gelmek gerekir. Ancak bugün bu duruş noktasında değişen görünüşte şeyler dışında hiçbir şey yoktur. Bilgi sahibinin cinsiyeti ortaya koyulan bilginin değerini belirleyecek olan akademisyenler ve hatta sıradan tüm alıcılar açısından hala kadın aleyhine dikkate alınan bir kriterdir. Bedensiz ve tarafsız soyut özne ve onun ulaşacağı nesnel hakikat söylemi ikiyüzlü biçimde tek bir cinsiyet yani erkek lehine iş görmeye devam etmektedir.

Sınıf ortamında da öğretmenin cinsiyeti onun bilgi iddiaları bakımından öğrencilerin davranışını, öğrencinin cinsiyeti ise aynı bakımdan hem öğretmenin hem de arkadaşlarının davranışını belirleyen bir faktördür. Bilim alanından en yeni ve yaygın bilinen örnekle Covid-19 virüsü için üretilen Biontech aşısının başarısı Özlem Türeci'nin değil, daha çok Uğur Şahin'in hesabına yazılmıştır. Aşıyla ilgili açıklamaları daha ziyade Şahin'in yapmış olması bunda etkili olsa da, asıl sorun bu açıklamaları neden onun yaptığıdır. Başka deyişle açıklamaları kadın

² Platon'un cinsiyet farklılığı konusundaki tutumuna ilişkin ayrıntılı bir analiz için bkz. Smith 2013, 85-96.

³ Kant'ın cinsiyet farklılığı konusundaki tutumu, kadının eksikliği ve üstünlüğü konusundaki tespitlerine ilişkin ayrıntılı bir inceleme için bkz. Kovanlıkaya 2014: 9-24, konuyla ilgili özellikle bkz. s.12, 16 ve 21.

yerine neden erkeğin yaptığıdır. Bunun yerine bilgi iddiasında bulunanın cinsiyetine bakılmaksızın, yani cinsiyete dair yerleşik önyargıların olmadığı bir şekilde fikirlerin dinlendiği bir anlayışa erişmek ancak otoriteler yaratan ve bu otoritelere dayanan epistemoloji anlayışlarını terk etmekle mümkün gibi görünmektedir. Sınıf, tıpkı P4C uygulamalarında vaat edildiği gibi, öğretmenin yerleşik bilgi aktarmadığı, yalnızca öğrencileri bir problemle karşı karşıya bırakıp, bunun üzerine düşüncelerini istediği ve en temel ilkenin de herkesin birbirini dinlemesi olan bir ortam olsa, yukarıda vurgulamaya çalıştığım otoriter ya da daha doğrusu hiyerarşik bilgi anlayışı çocukluk yıllarından itibaren kırılabilir.

Feminist epistemoloji toplumsal cinsiyet normlarının ve kavramlarının ayrıca toplumsal cinsiyete dayalı ilgi ve deneyimlerin bilgi üretim sürecindeki çeşitli etkilerini inceler (örneğin bkz. Code 2011: 32-33, Anderson 1995: 57-58 ve Nelson 1993: 179). Cinsiyet, ırk ve sınıf gibi sosyal faktörlerin bilgi anlayışımızı şekillendirdiği, başka bir deyişle bilgi anlayışımızın tüm bu sosyal faktörlerden bağımsız olmadığını iddia eder. Feminist epistemoloji bilginin ne olduğu, bilen kim olduğu, bilgi süreci sonunda elde edilen ürünün nesnelliği gibi problemlere verdiği yanıtlar bakımından yukarıda bahsettiğimiz gibi geleneksel epistemolojiye karşı bir girişimdir. Geleneksel epistemoloji soyut ve tarafsız bir özneye ayrıca nesnel ve evrensel bilgiye odaklanma eğilimindeyken, feminist epistemoloji tüm bu soyut ve evrensellik iddialarını reddederek bilgi sürecinde farklı bakış açılarının ve deneyimlerin önemini vurgular (örneğin bkz. Anderson 1995: 50, Nelson 1993: 179). Kısaca feminist epistemoloji, yerleşik toplumsal cinsiyet ve diğer ideolojilerden miras aldığımız izleri açığa çıkararak ve bunları bilgi sürecinden eleyerek bilgi ve hakikat anlayışımızı değiştirme çabasıdır. Böylece sosyal faktörlerin bilgi üretimini etkilemediğini varsayan geleneksel epistemolojilerin aksine, bu etki ilişkisini kabul eder ve bu kabulün ardından gerçekliğe dair daha incelikli ve makul bilgi anlayışları geliştirme imkânı yaratır. Dolayısıyla bireysel farklılıkların, bakış açısı farklılıklarının ve bu farklılıklar arasındaki diyalogun bilgi

üretimindeki önemini ortaya çıkaran feminist epistemoloji, çocukların bu türden bir bilgiye ulaşma alışkanlığı edinmesini hedefleyen P4C programı için uygun teorik dayanakları sunar.

Toparlayıcı olması bakımından Alessandra Tanesini'nin şu tespiti önemlidir: Feministler geleneksel epistemolojinin ilk olarak “ilk felsefe” iddiasını, ikinci olarak “bilginin kesin temellere dayandığı” inancını ve son olarak “öznenin” temsil yeteneği varsayımını reddederler (Tanesini 2012: 20). Bunun yerine pratik ve toplumsal bir bilgi anlayışı ayrıca değerli olabilmesi ya da nesnel bilgi sayılabilmesi için tarafsız ya da değerden bağımsız olmak zorunda olmayan bir bilgi anlayışı geliştirirler (Tanesini 2012: 24). İlk feminist epistemologlar teorik bilgiye tanınan ayrıcalığı reddederek teorik bilgiyi de içine alan alternatif bir pratik bilgi anlayışı geliştirir. Teorik ya da kavramsal düzeydeki bilgi adaylarının dahi yaşamsal pratiklerde, uygulamalarda kaynağını bulduğunu iddia ederler. Bu, bilgi pratiklerinden bağımsız, onu önceleyen bir bilgi anlayışının reddi anlamına gelir. Ayrıca “ilk felsefe” olma iddiasının taşıdığı görkemli otoriteden vazgeçildiği, daha doğrusu bu otoritenin anlamdan ve dayanaktan yoksun olduğunun kabulü anlamına gelir. İkinci olarak, hiçbir bilginin kesin ve değişmez temel statüsünde olamayacağı, tüm bilginin toplumsal nitelik taşıdığı kabul edilir. Feminist epistemologlar genelde bireysel bilgi faili fikrini korur ama bunun soyut ve tüm toplumsal faktörlerden bağımsız bir bilen olamayacağını, konumlu ve taraflı olduğunu savunurlar. Ama bazıları bilgi failinin doğrudan topluluklar olduğunu, bireylerin ancak bunlardan türetilen bilgiler ortaya koyabileceğini savunur (Nelson 1990: 256, 1993: 185).

Konuyu hem öznenin kim olduğu hem de bilgi iddialarındaki nesnelliğin imkânı bağlamında tartışan Donna Haraway nesnelliğin bir “efsane” olduğunu ve tüm bilginin belirli sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda konumlandığını iddia eder. Ayrıca Haraway nesnesini olduğu gibi yansıtabilme ya da öznenin tüm bireysel ilgi ve çıkarlarından bağımsız bilebilme yeteneği olarak görülen

geleneksel nesnellik anlayışı yerine “kolektif tarihsel öznellik” vurgusu yapar (Haraway 1988: 578). Feminist teorilerin taraflı [*partial*] bakış açılarını benimsemesi ve evrensel, nesnel bir hakikat fikrini reddetmesi gerektiğini savunur. Dolayısıyla ona göre her bilgi konumlanmış olduğundan diğerlerinden daha önemli veya başarılı olan tek bir bakış açısı yoktur. Bu, farklı bakış açılarının karmaşık konulara benzersiz katkılar sunduğu ve tek bir bakış açısının dünyanın tam veya nesnel bir şekilde anlaşılmasını sağlayamayacağı anlamına gelir. Ayrıca “feminist nesnellik oldukça basit şekilde *konumlanmış bilgiler* anlamına gelir.” (Haraway 1988: 581, vurgu orijinal). Haraway tikel bakış açılarını benimseyerek ve evrensel, nesnel bilgi fikrini reddederek, tüm bireylerin katkısına değer veren bir bilgi üretim sürecine ayrıca daha kapsayıcı ve çoğulcu bir bilgi anlayışına erişilebileceği görüşündedir. Bu hamlesiyle geleneksel epistemolojinin bireyin uygun prosedürleri takip ettiğinde “sonsuz görme kabiliyeti” sayesinde dünyaya ilişkin tam ve kesin bilgiye ulaşabileceği fikrine itiraz eder (Haraway 1988: 582). Bedensizleştirilmiş ve teleskop, mikroskop gibi teknolojik gelişmelerle doğuştan görme kabiliyetinin gelişmesine odaklanan bu anlayış ona göre her yerde olan ve her şeyi gören Tanrı fikrine imrenmedir (Haraway 1988: 580-2). Haraway yalnızca geleneksel nesnelcilik anlayışına değil, görelilik anlayışına da itiraz eder. Görelilik ona göre tüm “konumlanmaları eşitlemek” suretiyle bilme etkinliğindeki “sorumluluğun ve eleştirel araştırmanın reddi”ne yol açar (Haraway 1988: 584). Oysa gerçekte bir bilme sürecindeki tikel bir bilgi faili bedenli, konumlu bireylerdir ve bu failer bilgi sürecinin doğası gereği kendi konumluluklarını, bakış açıları arasındaki doğal farklılıkları gözetmeli ne otoriter bilgi iddiasında olmalı ne de sorumluluk ve eleştirellikten kaçmalıdır. Bu sayede, dünya anlayışımızı şekillendirmede çoklu bakış açılarının ve deneyimlerin önemini görebilir ve kendi düşüncemizdeki önyargıları ya da yanlışları belirleyebiliriz.⁴

⁴ Haraway çoğul bakış açıları arasında “baskı altına alınmış olanların [olan biteni en doğru biçimde görme bakımından] avantajlı” durumda olduğu tespitini yapar (Haraway 1988: 583). Çünkü görme kabiliyeti görme araçlarına ihtiyaç duyar ki bunlar beden ve konumdur. Oysa “tahakküm edenler”

Bununla birlikte Benzer biçimde Lorraine Code’a göre de bilginin ne olduğuna ve standartlarına dair “tek bir şemanın mutlak açıklayıcı güce sahip olmadığı iddiası ... tüm şemaların eşit derece geçerli olduğunu” göstermez (Code 1990: 3-4). Bu şekilde feminist bilgi iddialarının görelilik sorunu ile karşılaşmayacağını iddia eder. Ayrıca Code’a göre geleneksel epistemolojiler bilgi iddialarının nesnel olabileceğini, yani bilenin kimliğinden, ilgilerinden ve koşullarından bağımsız olarak gerekçelendirilebileceğini varsayar. Ancak bu varsayım bilginin inşasında öznelliğin, konumluluğun ve bedenliliğin vs. rolünü göz ardı ettiği için sorunludur (Code 1995: 31). Oysa bilenin öznelliği ve bilginin inşa edildiği bağlam göz ardı edilemez. Bu, bilgi iddialarında mutlak anlamda bir nesnellığın mümkün olmadığını ve dünyanın daha doğru ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması için öznelliğin kabul edilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

“Konumlanmış bilgi” ya da bağlamsal, perspektifli bilgi kavramı öğretme ve öğrenmeye yönelik geleneksel yaklaşımlara meydan okumak için eğitim alanında da uygulanabilir ki P4C’nin bana göre en temel motivasyonlarından biri budur. P4C programı, bilginin özellikle yaşama dair bilginin öğretmenden öğrenciye tarafsız ve tek yönlü bir şekilde aktarılacak bir şey olmadığını, bunun yerine her zaman belirli sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlar içinde konumlandığını, dolayısıyla eleştiriye tabi, revize edilebilir olduğunu görür. Zaten öğretmenlerin ya da kolaylaştırıcıların P4C uygulamalarındaki en temel görevi çoğul bakış açılarının ve deneyimlerinin sınıf ortamına taşınmasını, bunların özgürce ifade edilebilmesini ve tüm çocukların bunları dinleyip bunlar üzerine birlikte düşünmelerini sağlamaktır. Böylece yaşamsal kavramlar üzerine örneğin özgürlük hakkında ya da cinsiyet ve ırk ayrımcılığı gibi konularda çocukların farklı görüşleri dinlemesi, bunlar üzerine düşünebilmesi, kolektif bir şekilde değerlendirme yapabilmesi hedeflenir. Tabi bu

kendi görme araçlarına sahip değildir, herkesin gözünden görme iddiasındadır, yani “bedensiz ve konumsuzdur” (586).

hedeflere ve amaçlara ulaşılması için kolaylaştırıcının gerçekten bilgi dayatmayan ve sorgulayıcı olmayı teşvik eden tutumlar sergilemesi gerekir.⁵

Yine önemli bir feminist bilim felsefecisi ve feminist epistemolog olan Helen Longino, bilimsel yöntemin çağdaş uygulamalarının iki veya daha fazla kişinin katılımını gerektirdiğini savunur (Longino 1990, 6). Bilgi üretim sürecindeki kolektif edimselliğe vurgu yapar. Edrie Sobstyl’a göre de “[b]ilimsel araştırmanın karmaşıklığı, araştırmanın her bölümden sorumlu farklı kişiler veya gruplarla birlikte bölümlere ayrılması gerektiği anlamına gelir.” (Sobstyl 2004: 121). Dolayısıyla hem Longino’ya hem de Sobstyl’a göre bilimsel araştırmanın ve bilginin bu etkileşimli niteliği görmezden gelinemez. Ayrıca bilimin dışındaki gündelik bilgi dahil tüm bilgi üretme süreçleri de işbirlikçi doğası açısından kolektiftir. Çocukluktan itibaren ana dilin ve göstergelerinin öğrenilmesi, doğru ve yanlış davranış biçimlerinin öğrenilmesi, hatta neye inanılıp neye inanılmayacağını öğrenilmesi tüm bu kolektif bilme sürecinin zeminidir. Bu *toplumsal iş birliği niteliği* bilgiye topluluk içindeki ortak kültür, dil ve standartlar sayesinde mutlak olmayan/revize edilebilir bir nesnellik sunar. Böylece toplumsal, tarihsel, bedenleşmiş olanın kendisi epistemolojiye yeniden dahil edilmiş olur ki bu sayede bilgide otorite figürü zedelenir ve sesi duyulmayan dezavantajlıların ortaya koyduğu bilgi iddiaları görünür hale gelir. P4C programının da ilkelerinden biri

⁵ Sokratik yöntem, diyalogu barındırması bakımından P4C için ilham kaynağı olmuştur. Ancak bunun kabul edilebilmesi, diyalog esnasında kolaylaştırıcının gerçekten bilgiyi dayatan ya da düşünmeyi belirli bir “hakikate” yönlendiren bir tutum almaması durumunda kabul edilebilir. *Menon* diyalogunda tam da bilginin doğuştan ruhta bulunduğunu ama ancak doğru ustanın rehberliği ve doğru yöntemle açığa çıkarılabileceğini gösteren, Sokrates’in köleye geometri problemi çözdürdüğü örneği düşünelim. Hiç geometri bilmeyen köle Sokrates’in yönlendirmeleri makul geldikçe ve bunları onayladıkça çözüme doğru ilerlemiştir. Platon diyalog yöntemiyle ulaşılabilecek rasyonel ve kavramsal bilginin kesinliğini onun ruhumuzda ya da bir yerlerdeki –idealar dünyası– ontolojik varlığı ile temellendirir. Bu yöntemle feminist epistemolojilerin bahsettiği türden eleştirel, revize edilebilir, toplumsal, kolektif bilgi anlayışı arasında önemli bir fark vardır. Feminist epistemologlar bahsettiğimiz gibi Platoncu genel geçer rasyonel hakikatlere itiraz eder. Onlara göre Sokratik yöntemde uygulayıcı şayet böyle bir ontolojik kabule dayanıyorsa otoriter ve dayatmacı yaklaşımından vazgeçmesi mümkün değildir. Kaldı ki kendisi açısından yaptığı şey dayatma değil, hakikatin açığa çıkarılması olacaktır.

otorite kabul edilenler dahil hiçbir bilginin sorgulanmadan kabul edilmemesi, eleştirel düşünmenin çocuklara kazandırılmasıdır.

Daha önce de bahsettiğimiz gibi entelektüel otorite figürü geleneksel epistemolojinin hiyerarşik bilgi anlayışının bir ürünüdür. Rasyonel bilgi ya da mantıksal akıl yürütmelerle temel ve rasyonel bilgilerden türetilen bilgiler piramidin en tepesindedir. Hatta böyle bir bilgiye erişme yeterliliğini ispatlamış bireylerin ortaya koyduğu bilgi iddialarına ikinci bir kişinin elinde hiçbir delil olmadan inanması da rasyonel görülür ve entelektüelin otoritesi anlamına gelir. Çiğdem Dürüşken bize Pythagorasçılarının “usta dedi ki” ifadesini kendi bilgi iddiaları için delil niteliğinde kullandıklarını hatırlatır (Dürüşken 2011: 2).

John Hardwig, söz konusu “entelektüel otorite” kavramını irdeleyerek “entelektüel otoriteye başvurmanın ‘mantığını’ veya epistemik yapısını ve böyle bir başvurunun inanmak ve bilmek için nasıl gerekçe oluşturduğunu” göstermeyi amaçlar (Hardwig 1985: 336). Ona göre: “Uzmanların otoritesine yapılan başvurular, genellikle rasyonel inancı temellendirmenin yanı sıra bilme iddiaları için gerekçe sağlar.” (Hardwig 1985: 336). Bununla birlikte, uzmanın uzman olmayana karşı bu epistemik üstünlüğü, uzman olmayanlar üzerinde *rasyonel otorite* anlamına gelir. Böyle bir otorite ise bireyin entelektüel özerkliğini baltalar. Geleneksel epistemolojinin ürettiği entelektüel otorite bu türdendir, öğrenci ustasını eleştirecekse dahi onun çizdiği sınırlar içinde kalarak bunu yapmalıdır. Hardwig’in entelektüel otoritenin anlamını açıkladığı ve sorguladığı argümanlardan biri şöyledir:

A kişinin p'ye inanmak için iyi nedenleri-kanıtları olduğunu, ancak ikinci bir kişi olan B'nin p'ye inanmadığını varsayalım. Bu anlamda B'nin p'ye inanmak için hiçbir (veya yeterli) nedeni yoktur. Bununla birlikte, B'nin A'nın p'ye inanmak için iyi nedenleri olduğuna inanmak için iyi nedenleri olduğunu varsayalım. O halde B'nin *ipso facto* p'ye inanmak için iyi nedenleri var mı? Eğer öyleyse, B'nin inancı epistemik olarak A'nın ve A'nın inancının otoritesine yapılan bir çağrıya dayandırılır. Ve bunu kabul edersek, B'nin inancının nasıl salt inançtan fazlası olduğunu, bunun gerçekten de nasıl rasyonel bir inanç olduğunu ve B'nin p'ye inanmada nasıl rasyonel olduğunu açıklayabileceğiz (Hardwig 1985: 336-7).

Hardwig bu sorunu tespit ettikten sonra epistemolojide bazı temel değişiklikler yapılması gerektiğini iddia eder. Ona göre inançların ve kişilerin rasyonel olmasının anlamına dair anlayışımızı yeniden şekillendirmeliyiz. Ayrıca ya “destekleyici delillere sahip olmadan kişinin bilebileceği konusunda hemfikir olmalıyız” ya da “herhangi bir bireysel bilen tarafından değil topluluk tarafından bilinen bilgi” fikrini kabul etmeliyiz (Hardwig 1985: 349). Bireysel bilgi depolarımızı gözden geçirirsek doğrudan destekleyici delillere sahip olmadığımız halde, güçlü biçimde inandığımız pek çok, en iyi ihtimalle bazı inançlarımız olduğunu görürüz. Bunlara bilgi diyeceksek delilsiz inançların bilgi statüsünde olduğunu kabul etmemiz ya da delil anlayışımızı mitsel anlatıları dahi kapsayacak şekilde genişletmemiz gerekir. İkinci seçenek ise bireysel delil yerine delilin dolayısıyla bilginin de toplumsal olduğunun kabulüdür. Bana göre her iki seçenek de feminist epistemolojiler, yani hiyerarşik bilgi anlayışını sorgulayan epistemolojiler açısından uygundur. Ancak mitsel anlatılardaki iddialar ile bilimsel örneğin parçacık fiziğinin iddiaları arasındaki farkı korumak gerekir. Daha önce de hem Code hem de Haraway’ın görüşleri olarak aktardığım gibi, feminist epistemologlar bizi mutlak, evrensel, genel geçer bilgilere ulaştıracak tek bir şema ya da bilgi standardı olmadığını iddia eder ama bu her şema ya da bilgi standardını eşdeğer gördükleri anlamına gelmez. Haraway bu düğümü bastırılmışların perspektifinin bedenli ve konumlu olmaları nedeniyle olan biteni daha iyi resmedeceğini söyleyerek çözer; Code ise çoğulcu, eleştirel tartışma süreçleri sonunda daha iyi resmin tespit edebileceğini bildirir. Şurası bana kalırsa çok önemli: Feminist epistemolojiler paket halinde değişmez bir bilgi şeması sunmazlar. Böyle yapmış olsalar geleneksel epistemolojiye yönelttikleri eleştirilere kendileri de maruz kalırlardı. Başka bir deyişle logosa dayalı ve eril entelektüel otorite anlayışını yıkmak isterken aynı hataya düşüp dişil ve deneyime/duyguya dayalı bir entelektüel otorite anlayışı üretmekten kaçınırlar.

Feminist epistemologların entelektüel otorite anlayışını eleştirirken kullandıkları ortak dayanak bu otoritenin iddia ettiği gibi herkes için, genel geçer ve evrensel bilgi ortaya koymadığıdır. Aksine oldukça taraflı olduğudur. Bunu ve bu vurgunun önemini cinsiyetçi bir araştırma üzerinden göstermeyi hedefleyen Sharyn Clough, 1900'lerin başında bazı araştırmacıların kızların orta öğretime devam etmemesi gerektiği iddiasını inceler.⁶ Kızlara yönelik kısıtlamanın gerekçesi her iki cinsiyetin çıkarları açısından en iyi olanın bu olduğudur. Sonuçta erkekler ve kadınlar doğuştan gelen farklılıklarla evrimleşmiştir ve onlara bu farklılıklar gözetilerek muamele edilmelidir. Kadının asli farklılığı doğum ve bakım görevleridir; dolayısıyla onun örgün eğitime dahil olması onun farklılığını beslemekten uzaktır. Clough'a göre bu iddiaya karşı yalnızca yanlış demek ya da yeterli ve uygun delillerinin olmadığını söylemek yeterli değildir. Bunun yerine bu iddianın çürütülebilmesi için bilgi üretiminde toplumsal faktörlerin rolünün kabulü ve bu iddiadaki toplumsal, dilsel, ideolojik bağlam gösterilmelidir (Clough 2004: 115). Araştırmacının cinsiyet farklılıklarını gözetererek “olması gerekene dair” bir sonuca varmış olması, hali hazırdaki cinsiyet farklılıkları, cinsiyetlere atanan roller düşünüldüğünde çürütülemez bir hakikat barındırıyor gibi görünmektedir. Ancak söz konusu farklılıkların ve bunlara atanmış rollerin genel geçer, evrensel, değiştirilemez olmadığına aksine toplumsal kurgular olduğuna odaklanıldığında, araştırma sonucunun eril ideoloji taraflılığı hemen görünür olacaktır.

Son olarak, bilginin bu tarihsel ve toplumsal bağlamına ayrıca bilgi failinin konumluluğuna, perspektifli bakışına ek olarak, bahsi geçen “entelektüel otorite”ye karşı en önemli eleştirilerden biri Luce Irigaray'dan gelmiştir. Ona göre felsefe ilk ortaya çıkışından beri kaynağına (Tanrıça'ya, doğaya, kadına) onun şahitliğini delil göstererek⁷ sırtını dönmüştür. Başka deyişle yaşamla, oluşla hakiki bağlarını

⁶ İlgili araştırma şudur: Hall, Granville S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Cilt 2. New York: D. Appleton & Co.

⁷ Örneğin, Platon'un *erosun* anlamını öğrendiği Diotima, Parmenides'in *Güneşin Kızları* tarafından götürülerek, hakikatin ne olduğunu öğrendiği Adalet Tanrıçası Dike.

koparıp, kendi eril dili ile kendi söylemini yaratmıştır. Bu söylem doğal ikiliklerin ya da farklılıkların *karşılıklılığını unutturup*, yaşamı, kadını, doğayı dışarıda bırakıp, üreticisi ve aktarıcısı olan erkek/*logos* lehine saf tutmuştur (Irigaray 2022: 36-39). Öğretim (özellikle felsefe öğretimi) bu *logos* söylemine sahip usta ve onun öğrencisi arasındadır. Erkeğin söyleminin başat unsuru olan “*logos* susturulmuş varlık [doğumu da ölüm kadar içine alan dinamik oluş içindeki varlık] üzerine kurulmuştur.” (Irigaray 2022: 48). Dolayısıyla erkeğin usta-öğrenci ilişkisindeki aktarımı söz konusu kadın/doğa dışlanmasını ya da unutuluşunu taşıyan bir “belleğin” korunmasını sağlar (Irigaray 2022: 40). Burada şöyle bir itiraz yükselir. “Felsefe tarihi Platon-Aristoteles, Husserl-Heidegger gibi ustasını eleştirerek yeni felsefeler ortaya koyan filozof örnekleri ile doludur.” Evet, bu doğru ancak Irigaray’ın itirazı tüm bu *görünüşte* farklı yeni felsefelerin de bahsi geçen *unutuş belliliğini* taşıyor olmasıdır. Usta-öğrenci arasındaki ilişkinin işlevi bu *unutuşu unutmadan* farklı biçimde, farklı kavramlarla da olsa aynı “hakikatin” resmedilmeye devam etmesidir. Irigaray bu ilişkiyi şu sözlerle sorgular:

Öğrencinin söylemde, uzmana karşı direnişi basit bir aptallık değildir belki de. Yaşamın yanında bir ölümü de veren bir yiyecek için yaşamsal özünü bırakmak niye? Ustanın talep ettiği itaat, kelimelerinin ve jestlerinin muğlaklığı göz önünde bulundurulduğunda –ustanın bildiği varsayılan– neye yol açar? Bir şeyin iyi, ötekinin kötü; birinin doğru, diğerinin yanlış olduğunu; bir başkasına ‘evet’ ya da ‘hayır’ demeyi a priori olarak kabul etmek neden? Öğrenciyi dünyayı henüz tecrübe etmeden ona inanmaya zorlayarak bu şekilde, onu hayatın köklerinden kopararak ikiye bölen sebep ne? (Irigaray 2022: 45)

Irigaray’ın eril söylem, *logos*, ötekinin [kadın/doğa/Tanrıça] unutuluşu çerçevesinde ifade ettiği bu sözler eğitim anlayışları bakımında oldukça önemli görünüyor. Geleneksel eğitimde öğretmen ustanın yerindedir. P4C programı ise tam olarak böyle bir usta-öğrenci ilişkisine karşı geliştirilmiştir. Daha önce de bahsettiğim gibi sınıftaki kolaylaştırıcı asla usta rolü yapmamalı, bellek nakline yeltenmemelidir. Aksi takdirde geleneksel eğitim modellerinden bir farklı kalmayacak, yeni ustacıklar yetiştirmeye aracı olacaktır sadece. Bu türden bir kolaylaştırıcılığın mümkün olup olmadığı ise oldukça derin başka bir tartışmanın

konusudur ki bu, dile ya da söyleme yerleşmiş örtük gönderimler meselesidir. Bu yazı kapsamında kolaylaştırıcılar için en azından şu öneride bulunulabilir: Kullanılan dilin ırka, cinsiyete ve inançlara dair hiçbir ayrımcı, ötekileştirici unsur taşımamasına özen gösterilmelidir.

Sonuç

Feminist epistemologların –özellikle Haraway, Longino, Code, Irigaray gibi önemli figürlerin– ortaya koyduğu ve geleneksel, tek tipleştirici ve hiyerarşik bilgi anlayışlarına alternatif olan yeni türden bir bilgi anlayışından bahsettik. Buna göre bilenin tarafsız olduğu iddiası yersizdir. Bilen taraflıdır, konumludur, bedenlidir. Ancak bilenlerin bu çok perspektifliliği tüm bilgi iddialarının eşit değerinde olduğu anlamına değil, yalnızca bir tek bireyin her şeye dair tek başına evrensel ve genel geçer bir bilgi ortaya koyamayacağı anlamına gelir. Mutlak kesinlik iddiası barındırmayan nesnel bilgi imkânı vardır, o da perspektifli, konumlu, taraflı bilenlerin fikirlerini başkalarıyla özgürce ve demokratik biçimde tartışarak, başkalarının fikirlerini dinleyerek ulaşılabilecek bir niteliktir. Feminist epistemologların bilgi ve bilgi sürecine dair ortaya koydukları bu anlayış geleneksel epistemolojinin yarattığı entelektüel otorite anlayışını, bilgiler arasındaki hiyerarşik yapıyı da zedeler. Bu sayede entelektüel otoriteye bağımlılıktan kurtulan bireyler özerk, bağımsız biçimde bilme sürecine dahil olabilirler. Geleneksel epistemolojiye yönelttikleri tüm bu eleştiriler ve bilgi anlayışına getirdikleri yeniliklerle feminist epistemologlar P4C programı için de önemli bir dayanak oluştururlar. Çünkü P4C programı geleneksel bilgi ve bilen anlayışının ürünü olan eğitim anlayışına bir itirazdır. Geleneksel, tek yönlü bilgi veren ve öğretmenin sınıfta bilen yani otorite olduğu geleneksel eğitim anlayışına itiraz eder. Tam da feminist epistemologların ortaya koyduğu bilme sürecine uyum sağlayacak, yani düşünme becerileri belirli şemalarla kodlanmamış çocuklar yetiştirmeyi amaçlar.

P4C yaklaşımı çocukları özgür ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları için aktif bir şekilde düşünmeye ve tartışmaya teşvik eder. Bu yaklaşım, çocukların

ona bilgi olarak sunulana ezberlemekten ziyade pratik yaşam deneyimlerini ve bunlar hakkındaki fikirlerini diğer çocuklarla birlikte değerlendirmeye sevk eder. Dolayısıyla P4C çocuklarda düşünsel yeterliliği artırmak ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu amaçla çocukların eleştirel düşünme, soru sorma, empati kurma, kendi fikrini ifade etme, başkalarıyla işbirliği ve tartışma yapma yeteneklerini geliştirir. Çocukların öğrenmeye ilgilerinin artmasını ve onlarda özgür ve yaratıcı düşünmenin yeşermesini sağlar. Bu yönüyle çocuklar P4C programıyla gelişen hızlı değerlendirme ve karar alma yetenekleri sayesinde günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarla daha kolay baş edebilirler. Başka bir deyişle yaşam becerileri gelişir. *Başkalarına karşı*, kendi topluluğundaki bireylere benzemeyenlere karşı ötekileştirici bir tutum ve davranış içinde olmaması beklenir. Elbette “bu yalnızca P4C programı ile sağlanabilir” iddiası yersizdir ancak P4C uygulamaları böyle bireylerin yetişme olasılığını artıracak bir potansiyel taşımaktadır. Bu potansiyelin gerçekleşebilmesi bireyin etkileşimde olduğu aile, toplumsal, ekonomik, psikolojik ve sosyolojik durum gibi diğer tüm unsurların da hazır bulunuşuna bağlıdır.

Justification for “Philosophy for Children” Through Feminist Epistemology

Summary

Eylem YENİSOY ŞAHİN

Assist. Prof. Dr.

Bursa Uludağ University, Faculty of Science and Letters, Department of Philosophy, Bursa, TR

ORCID: 0000-0001-8362-7682

eylemsahin@uludag.edu.tr

Introduction

Matthew Lipman developed the Philosophy for Children (P4C) program to teach critical and creative thinking skills to children at an early age. According to Lipman (2013: 12), children's openness and eagerness to learn decline with age after preschool and childhood. The most important reason for this is schools' being centers where information is transferred to students one-sidedly, based on certain language and communication rules (2013: 13). Lipman believes that this obstacle can be overcome with an alternative education program. According to Lipman, who was inspired by John Dewey's idea that education is not just something in which information is obtained and certain behavioral patterns are developed, but should be a part of life experience (1987: 54), the main purpose of the P4C program is to provide children with the ability to make their own judgments and to think critically and creatively. In addition, providing children with communication skills and self-confidence is among the aims of this education program. The P4C training also aims to provide children with the skills to construct and express their own thoughts and to create the classroom environment as a non-standard, questioning community. Therefore, in this environment, children *think* about issues such as friendship, justice, identity, and freedom that are directly related to their life practices, and they *listen* to what others think and *rethink* them (2013: 162). In other words, the P4C training encourages children to ask questions about daily life and think about these questions together. It provides children with the opportunity for this critical and free-thinking activity.

Our aim in this article is to provide an important basis for the P4C program with the arguments put forward by feminist epistemology. In other words, the importance and necessity of P4C training will be revealed by making use of the feminist epistemologists' claim about the process of obtaining knowledge. For this, the opinions of important feminist philosophers and epistemologists such as Luce Irigaray, Donna Haraway, Lorraine Code, and Helen Longino will be evaluated together with the aims and objectives of the P4C program.

The Arguments of Feminist Epistemology in Support of the P4C Program

According to feminist epistemology, the knower of traditional epistemology is man, and the valuable information is in line with the interests of men, or more precisely, the patriarchy (Code 1990: 20-25). The claim of the knower being independent of his/her body and interests, namely, impartial and abstract, is a hypocritical discourse that only serves to hide this situation of knowledge. Traditional epistemologists think that it is possible to determine a priori standards of knowledge, justification, or evidence out of context, out of history, and independent of all particular determinations. However, Code asserts that there is no universal knowledge independent of particulars and context (Code 1990: 1), and traditional epistemology only builds male intellectual hegemony with such claims (Code 1990: 28). Thus, women's knowledge is made dependent on men's (Code 1990: X).

Feminist epistemologists examine the various effects of gender norms and concepts, as well as gendered interests and experiences, on the knowledge production process (see, for example, Code 2011: 32-33, Anderson 1995: 57-58, and Nelson 1993: 179). They argue that social factors such as gender, race, and class shape our understanding of knowledge; in other words, our understanding of knowledge is not independent of all these social factors. While traditional epistemology tends to focus on an abstract and neutral subject and objective and universal knowledge, feminist epistemology rejects all these claims and emphasizes the importance of different perspectives and experiences in the knowledge process (see, for example, Anderson 1995: 50, Nelson 1993: 179).

Feminists also reject the claim of traditional epistemology to be the “first philosophy”, and its assumption about the representation ability of “subject” (Tanesini 2012: 20). Feminist epistemologists reject the idea that theoretical knowledge is the only valid form of knowledge and propose an alternative view that incorporates practical knowledge. This means that the authority of theoretical knowledge lacks meaning and basis. Secondly, it is accepted that no knowledge can have a definitive and unchangeable fundamental status and that all knowledge has a social nature. Feminist epistemologists generally preserve the idea of the individual agent of knowledge but argue that this cannot be an abstract knower independent of all social factors and that it is situated and biased.

Donna Haraway claims that objectivity is a “myth” and that all knowledge is located in specific social, cultural, and historical contexts. In addition, Haraway emphasizes “collective historical subjectivity” instead of the traditional understanding of objectivity, which is seen as the ability to reflect the object as it is or to know it independently of all the individual interests and interests of the subject (Haraway 1988: 578). She argues that feminist theories should embrace partial perspectives and reject the idea of the universal, objective truth. Haraway objects to the idea of traditional epistemology that the individual can reach complete and precise knowledge of the world thanks to his “infinite ability to see” when he follows appropriate procedures (Haraway 1988: 582). According to Haraway, this idea of a disembodied knower is the envy of the idea of God who is everywhere and sees everything (Haraway 1988: 580-2). Haraway objects not only to the traditional understanding of objectivism but also to the understanding of relativism. Relativism, for her, leads to equalizing all positions and ignoring the responsibility of the knower (Haraway 1988: 584).

Similarly, according to Lorraine Code, the fact that there is no single schema with absolute explanatory power does not mean that all schemas are equally valid (Code 1990: 3-4). In this way, she claims that the claims of knowledge of feminists will not face the problem of relativity.

The P4C program sees that knowledge, especially knowledge about life, is not something that can be transferred impartially and in a single direction from teacher to student. The most basic task of instructors or facilitators in P4C training is to ensure that multiple perspectives and experiences are brought to the classroom environment, that they can be expressed freely, and that all children listen to them and think about them together. In this way, it is aimed at children to listen to different opinions on vital concepts such as freedom or gender and racial discrimination, to think about them, and to make a collective evaluation. Of course, to achieve these goals and objectives, the facilitator must avoid imposing any knowledge and encourage questioning.

Helen Longino, also an important feminist epistemologist, argues that contemporary applications of the scientific method require the participation of two or more people (Longino 1990, 6). It emphasizes collective performativity in the knowledge production process. According to Edrie Sobstyl, because of the complexity of scientific research, the research must be divided into sections, with different individuals or groups responsible for each section (Sobstyl 2004: 121). Therefore, according to both Longino and Sobstyl, this interactive nature of scientific research and knowledge cannot be ignored. In addition, all knowledge production processes, including everyday knowledge, are collective in their collaborative nature. Learning the native language and its signs since childhood, learning the right and wrong ways to behave, and even learning what to believe and what not to believe is the basis of this entire process of collective knowing. Thus, the social, and historical factors are reintroduced into epistemology, thus damaging the authority figure in knowledge and making the knowledge claims made by the voiceless disadvantaged people visible. One of the principles of the P4C program is that no knowledge, including that of authority, is accepted without questioning, and critical thinking is taught to children.

The figure of intellectual authority is a product of traditional epistemology's hierarchical understanding of knowledge. Çiğdem Dürüşken reminds us that the Pythagoreans used the phrase “the master said” as evidence for their own knowledge claims (Dürüşken 2011: 2). By examining the concept of “intellectual authority” in question, John Hardwig asserts that the appealing to the authority of experts provide justification for knowledge claims (Hardwig 1985: 336). However, this epistemic superiority of the expert over the non-expert implies rational authority over the non-expert. Such authority undermines the intellectual autonomy of the individual. The intellectual authority produced by traditional epistemology is of this type. If the student wishes to criticize his master, s/he must do so within the boundaries drawn by the authority. After identifying this problem, Hardwig claims that some fundamental changes need to be made in epistemology. (Hardwig 1985: 349).

As I have previously cited as the views of both Code and Haraway, feminist epistemologists claim that no single scheme or knowledge standard will lead us to absolute, universal, generally valid knowledge, but this does not mean that they see every scheme or knowledge standard as equivalent. Haraway solves this knot by saying that the perspective of the subordinated persons will better portray what is happening because they are embodied and situated; Code, on the other hand, states that a better picture can be determined as a result of pluralistic, critical discussion processes. In my opinion, this is very important: Feminist epistemologies do not offer a fixed set of knowledge standards.

Finally, one of the most important criticisms against the mentioned “intellectual authority” comes from Luce Irigaray. According to her, philosophers broke their true ties with life and existence and created their own discourse with their own masculine language. This

discourse makes one forget the reciprocity of natural dualities or differences, leaves out life, women, and nature, and takes sides in favor of man/logos, which is the producer and transmitter (Irigaray 2022: 36-39). Teaching (especially philosophy teaching) is between the master with this logos discourse and his student. The logos, which is the dominant element of the man's discourse, is based on a silenced being (Irigaray 2022: 48). Therefore, the man's transference in the master-student relationship ensures the preservation of a "memory" that carries the exclusion or forgetting of the woman/nature in question (Irigaray 2022: 40).

These words, expressed by Irigaray within the framework of masculine discourse, logos, and the forgetting of the other [woman/nature/Goddess], seem very important in terms of educational understanding. In traditional education, the teacher is in the place of the master. The P4C program was developed precisely for such a master-student relationship. As I mentioned before, the facilitator in the classroom should never play the role of master or attempt to transfer memory. Otherwise, it will not be any different from traditional education models and will only be a tool for training new masters. Within the scope of this article, at least the following suggestion can be made for facilitators: Care should be taken to ensure that the language used does not contain any discriminatory or alienating elements regarding race, gender or beliefs.

Conclusion

We talked about a new kind of understanding of knowledge put forward by feminist epistemologists, especially important figures such as Haraway, Longino, Code, and Irigaray. For them, the claim that the knower is impartial is unfounded. The knower is biased, positioned, and embodied. However, this multi-perspective of the knowers does not mean that all knowledge claims have equal value, but rather that a single individual cannot reveal universal and universal knowledge about everything. This understanding of knowledge and the knowledge process put forward by feminist epistemologists also damages the understanding of intellectual authority and the hierarchical structure of knowledge created by traditional epistemology. In this way, individuals who know and are freed from dependence on intellectual authority can participate in the process of knowing autonomously and independently. Feminist epistemologists, with all the innovations they bring to the understanding of knowledge, provide an important basis for the P4C program. Because the P4C program is an objection to the understanding of education, which is the product of traditional knowledge and knowledge. It objects to the traditional understanding of education.

The P4C approach encourages children to think and discuss actively to gain free and critical thinking skills. This approach encourages children to evaluate their practical life experiences and their ideas about them together with other children, rather than memorizing what is presented to them as information. Therefore, P4C is an educational approach used to increase intellectual competence and develop critical thinking in children. For this purpose, it develops children's ability to think critically, ask questions, empathize, express their own ideas, cooperate, and discuss with others. It increases children's interest in learning and fosters free and creative thinking. In this respect, they can cope more easily with the problems they encounter in daily life, thanks to their rapid evaluation and decision-making skills developed with the P4C program.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Anderson, E. (1995). Feminist Epistemology: An Interpretation and a Defense. *Hypatia*, 10 (3), 50-84.
- Clough, S. (2004). Having It All: Naturalized Normativity in Feminist Science Studies. *Hypatia*, 19 (1), 102-118.
- Code, L. (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Code, L. (1995). Taking Subjectivity into Account. *Feminist Epistemologies*, ed. L. M. Alcoff ve E. Potter (ss. 15-48). New York: Routledge.
- Code, L. (2011). An Ecology of Epistemic Authority. *Episteme* 8 (1), 24–37.
- Dürüşken, Ç. (2011). İpse Dıxıd. *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 22 (1), 1-18.
- Haraway, D. (1988). The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Hardwig, H. (1985). Epistemic Dependence. *The Journal of Philosophy*, 82 (7), 335-349.
- Irigaray, L. (2022). *Başlangıçta Kadın Vardı* (Çev. İ. Özallı ve M. Odabaş). Ankara: FOL.
- Kovanlıkaya, A (2014). Kant'ta Cinsiyet Farklılığı. *Cinsiyetli Olmak: Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar* (ed. Z. Direk, ss. 9-24). İstanbul: Cogito.
- Lipman, M. (2003). *Education for Thinking*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2010). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Nelson, L. H. (1990). *Who Knows: From Quine to a Feminist Empiricism*. Philadelphia: Temple University Press.
- Smith, N. D. (2013). Kadınların Doğası Hakkında: Platon ve Aristoteles. *Özne* (18. Kitap *Feminizm ve Felsefe*), çev. A. Çankaya, 85-96.
- Sobstyl, E. (2004). Re-Radicalizing Nelson's Feminist Empiricism. *Hypatia*, 19 (1), 119-141.
- Tanesini, A. (2012). *Feminist Epistemolojilere Giriş* (çev. G. Demiriz, B. Binay, Ü. Tatlıcan). Bursa: Sentez Yayıncılık.



Makale Geliş | Received: 20.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 07.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1346848

Necip UYANIK

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Mardin, TR
Mardin Artuklu University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Mardin, TR
ORCID: 0000-0002-5886-1474
necipuyanik@artuklu.edu.tr

Platon'un Çocuk ve Çocuk Eğitimi Üzerindeki Görüşlerinin P4C Açısından Değerlendirilmesi

Öz: Platon'un başta *Devlet* eserinde çocuk ve çocuk eğitimi üzerine ayrıntılı bir tartışma ve analiz yapılmıştır. Buradaki temel amaç devlet için sıkı tedbirleri hayata geçirmek ve sonraki süreci bu doğrultuda sürdürebilmektir. Bundan ötürü *Devlet*'teki çocuk eğitimi çoğu zaman katı kurallarla donatılmış ideal bir düzeni arkasına almakla birlikte gerçekte pratik bir amaç peşindedir. Nitekim burada son derece zorlu bir çocuk eğitimi söz konusudur. Platon çocuk yaşta temel eğitimin bir parçası olarak devlet veya devlet yönetimiyle ilişkili eğitimin verilmesi gerektiğini öne çıkarmıştır. Dolayısıyla sadece bu işi yapacak çocukların eğitiminden söz edilmiş ve bu süreç aşama aşama ortaya konulmuştur. Platon'un çocuk üzerindeki görüşlerinde, zaman içinde, bazı değişimler söz konusu olmuştur. Nitekim *Yasalar*'daki çocuk eğitiminin daha esnek tutulduğu söylene de bu durumun gerçeği yansıtmadığını ifade etmek gerekir. Görülebileceği gibi çocuk ve çocuk eğitimi üzerine yapılan tartışmalar felsefede önem görmüştür ve bu durum Platon'dan beri devam eden bir konudur. Günümüzde ise Çocuklarla Felsefe veya Çocuklar için Felsefe (P4C) etkinliğinde çocuk için öngörülen eğitim ve nihayetinde çocuğun kendini ifade etmesine olanak sağlayan imkânlar artarak etkisini göstermektedir. P4C yöntemi ile birlikte çocuğun yeteneklerini açığa çıkarması hedeflenmektedir. Bu sayede çocuğun yaşama ve topluma yaklaşımında da değişimler yaşanması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı Platon'un *Devlet* ve *Yasalar* eserlerinde tartıştığı çocuk ve çocuk eğitiminin P4C açısından incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Platon'un çocuk konusundaki görüşlerinin ve çocuk eğitiminde belirlediği ve uyguladığı ilkelerin P4C etkinliğiyle olan benzerliğinin veya karşıt olabilecek yönlerinin olup olmadığını tartışmak konumuz açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Platon, Çocuk, Eğitim, P4C.

Assessment of Plato's Views on Children and Child Education from the Perspective of P4C

Abstract: A detailed discussion and analysis was made on children and child education, especially in Plato's *Republic*. The main purpose here is to implement strict measures for the state and continue the next process in this direction. For this reason, although child education in the *Republic* is often based on an ideal order equipped with strict rules, it pursues a practical purpose. There is an extremely difficult child education here. Plato emphasized that education related to the state or state administration should be given as a part of basic education at a young age. Therefore, only the education of children who will do this job is mentioned and this process is revealed step by step. There have been some changes in Plato's views on children over time. Although it is said that child education is kept more flexible in the *Laws*, it must be stated that this situation does not reflect the truth. As can be seen, discussions on child and child education have been important in philosophy, and this has been an ongoing issue since Plato. Today, the education envisaged for the child in the Philosophy with Children or Philosophy for Children (P4C) activity and ultimately the opportunities that allow the child to express himself are increasingly effective. The P4C method is aimed at revealing the child's talents. In this way, changes are expected in the child's approach to life and society. This study examines and evaluates children and child education, which Plato discussed in his works *The Republic* and *Laws*, in terms of P4C. Our topic needs to discuss whether Plato's views on children and the principles he determined and applied in child education are similar or contradictory to the P4C activity.

Keywords: Plato, Child, Education, P4C.

Giriş

İnsanın bu dünyaya gelme amacı nedir? Bu dünyada yapacağımız işler nedir veya ne olmalıdır? Bu dünya ve görünen varlıklar nasıl var oldu? Önceden ne vardı? Bu ve benzeri sorular çocuklar tarafından sorulabilen sorulardır. Çocuk bu soruların cevaplarını yaşayarak sorar veya aldığı eğitim ve öğretim yoluyla almaya çalışır. Çocukların soruları üzerine düşünen Jaspers'a göre yaratılış öyküsünü dinleyen bir çocuk başlangıçta 'Tanrı gökleri ve yeri yarattı' ifadesinden sonra 'öyleyse başlangıçtan önce ne vardı' sorusunu sorabilir. Bu durumda bir çocuk sürekli soru sormanın sonsuzluğunu ve buna bağlı olarak anlayış yetisinin belli yerde duramayacağını kavrayabilir (Jaspers 1997: 25). Benzer şekilde Rousseau da çocuklar açısından her şeyin sonsuz olduğunu ve onların hiçbir şeye sınır koymadıklarını öne sürer (Rousseau 2017: 354). Böylece onlar hep öteye bakarak ötede olan şeyi görmek isterler (Cioran 2001: 178). Dolayısıyla "çocuk, kendiliğinden ortaya çıkmakta olan yaşam durumunda açıklık içindedir, karşısında

birdenbire yitip giden bir nesne konusunda bir şeyler sezer; görür ve soru sorar" (Jaspers 1997: 25).

Çocukların sorularını filozoflar başta olmak üzere bilim insanları sorgulamaya ve araştırmaya dönüştürür. Bunun yanında çocukluk çok karmaşık ve ilginç bir evredir ki farklı disiplinler tarafından ele alınır (Ercan 2005: 118). Buna göre çocukların dünyadaki yerinin ne olduğunu sorgulayan farklı disiplinler söz konusudur. Nitekim çocuğun sorularının veya çocukluğun ne olduğunun anlaşılabilmesi için felsefenin yanı sıra sosyo-kültürel ve tarihi gerçeklikleri göz önünde bulundurma gereği gayet açıktır (Ercan 2005: 114). Ancak bilimlere aşan bazı problemlerin var olduğunu ve bunların daha çok felsefenin tartıştığını hatırlatmak gerekir. Dolayısıyla insanın bu dünyadaki yerinin ne olduğu, dünyanın niçin varolduğu, yaşamın ne anlama geldiği gibi sorgulamalar bu problemleri içerir ve söz konusu problemler çocukların ve filozofların ilgisini çeker. Bu bağlamda felsefe ve çocukluk arasındaki ilgide çocuk filozof değil, filozof çocuk deyişi öne çıkarılmalıdır. Çünkü filozofun kim olduğu sorusuna verilen cevap bunu açıklar. Zira filozof doğasındaki çocukluğu yitirmemiş, merak ve hayret duygularını köreltmemiş kişidir (Taşdelen 2015: 566). Öyleyse çocuklar da filozoflar gibi içinde bulunduğu duruma anlam vermeye çalışır ve her şeyi olduğu gibi kavramak ister. Bu nedenle önyargıyla olaylara yaklaşma konusunda yargılayıcı davranmazlar (Çiçek 2017: 53).

Çocuğun meraklı soruları ve keşfetme dürtüleri eğitim ve öğretim yoluyla giderilmeye çalışılır. Antik Yunan'da da çocuğun bir vatandaş olma potansiyelini barındırması sebebiyle yetiştirilmek istendiği söz konusudur. Bu dönemde çocuğun toplumsal yaşamdaki hareket alanının kısıtlı olduğu gerçeğinden söz edilebilir ve çocuğun şekillendirilebilecek bir potansiyel taşıdığına inanılarak bu süreç sonunda iyi veya kötü olup olmayacağı varsayılır. Örneğin Protagoras ve Gorgias çocuklara yasaların öğretilerini ifade ederken Sokrates ise çocuk eğitiminde iyi ve kötünün öğretilmesini öne çıkarır (Aybar 2022: 468-469). Felsefe tarihinde buna benzer çok sayıda örnek olmakla birlikte filozof ve çocuk

ilişkisi üzerine öne çıkarılan Herakleitos'un Artemis tapınağında çocuklarla oyun oynarken kendisini bu konuda eleştirenlere bunun onlarla gündelik politik sorunları tartışmaktan daha iyi olduğunu belirtmesi (Laertios 2007: 422-423, IX-3) örneği akla gelir. Böylelikle o, çocukların evrene, insana ve yaşama dair sorular sorduklarını belirtmek istemiştir. Bu çerçevede onun çocukların felsefeyle ilişkisini kavramış olduğunu ifade etmek gerekir. Herakleitos'un çocuklarla sohbetinin soru-cevap şeklinde bir diyalog yöntemi olduğu iddia etmek zor değildir.

Günümüzde de söz konusu diyalog yönteminin üzerine düşünme ve araştırma yaygınlaşmıştır ve çocuklarla felsefe programlarında Herakleitos'un etrafında çember oluşturmuş çocuklarla sohbet niteliğine yakın etkinlikler olarak tanımlanan P4C (Philosophy for Children) düzenlenmektedir. Bu etkinliklerdeki temel amaç Çocuklar İçin Felsefe'nin felsefe yapmayı bir öğretim yöntemi olarak sunmak suretiyle bu talebe cevap verebilmeyi öngörür. Bu doğrultuda P4C kavramlar ve tartışmaların olduğu her disiplinde ve konu alanında kullanılmak üzere tasarlanmış bir öğretim yöntemine karşılık gelir (Özdemir 2018: 152). Buna göre P4C yaklaşımı en temel tanımıyla felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesini hedefleyen pedagojik bir yöntemdir (Avcı vd. 2021: 215). Bu yöntem yoluyla çocukların zihinleri henüz çok sayıda yargıyla kuşatılmadan zihnin yargılarının nasıl işleyeceğine dair bir donanıma eriştirilmesi temel hedef olarak belirlenir (Özdemir 2018: 153).

Öte yandan Herakleitos'un çocuklarla sohbeti kadar Sokrates'in diyalog şeklindeki konuşmaları da bu etkinliğe örnek teşkil etmektedir. Nitekim P4C programı Sokrates'in kışkırtıcı felsefi yöntemini benimsemekte ve bu yöntemle dayanmaktadır (Gasparatou ve Kampeza 2012: 72). Bu konuda Kierkegaard da çocuğun ihtiyaç duyduğu şeyin mitoloji ve iyi örnek oluşturan öyküler olduğunu belirtir ve çocukların öykü okuyup anlatmasına izin verilmesi gerektiğini ifade eder. Bu anlatımda eğer varsa hataların Sokratesçe soru sorularak düzeltilebileceğini öne sürer (Kierkegaard 2005: 101). Zira Sokrates açısından felsefe yapmak hayata, erdeme ve bilgiye yol bulmak içindir (Taşdelen 2015: 563).

Bundan ötürü Sokrates gerçek bilgiye yani *epistemeye* ulaşabilmek için doğurtma adı verilen *maiotik* yöntemini kullanır ve P4C etkinliğinin kullandığı yöntemlerden biri de budur. Sokrates köleye geometrik şekiller üzerinden soru cevap yöntemiyle kölenin kendisinde saklı birçok kavram ve bilgiyi açığa çıkartır ve kölenin bilgileri yeniden hatırlayarak öğrendiğini saptar. Bu yöntem sayesinde daha önce hiç geometri dersi almamış olan bir kişiye aslında geometri bilgisinin kendisinde yani ruhunda daha önce var olduğu öne sürülür (Platon 2010b: 163-171, 82abcde-85abcde). P4C etkinliğinde öne çıkarılan ise çocukların öğrenirken meraklarını ve sorgulamalarını da kullanmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede P4C üzerine farklı görüşler olsa da çocuklarla felsefe etkinliğinin geçerli sayılabilecek dört temel özelliğinden söz edilmiştir: Bunlar sırasıyla 'eleştirel olması, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmesi, işbirliğine dayalı bir bakışı desteklemesi ve son olarak özenli davranmayı pekiştirmesi'(Boyacı vd. 2018: 167) şeklindedir. Bunun yanında Çocuklar İçin Felsefe, gündelik hayatta çocukların karşılaştıkları hatalı düşünme ve çıkarım biçimlerine karşı uyanık olmalarını sağlayarak doğru düşünebilmelerini amaçlamaktadır (Öğüt 2019: 75). Böylelikle bu etkinlik sayesinde çocuklar bir hikâye etrafında toplanır ve hikâyedeki felsefi soru üzerinden kavramları birlikte soruşturur (Özdemir 2018: 154).

Eğitim üzerine kapsamlı bir araştırma yapan Platon'un görüşleri güncelliğini korumaya devam etmektedir. Onun önerileri ve tespitleri günümüz eğitim yöntemleri ve uygulamalarında görebilmek mümkündür. Bu doğrultuda Platon'un çocuk ve çocuk eğitimi üzerine görüşlerini günümüzde yaygın hale gelen P4C açısından analiz edebilmek önemlidir. Bu kapsamda Lipman tarafından Amerika'da 1960'lı yıllarda ortaya çıkarılan *philosophy for children* (P4C) geleneğinde çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımı ileri sürülmüş ve söz konusu program felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına koyma amacını taşımıştır. Bu yöntem sayesinde çocuklar meraklarını açığa çıkarmaya teşvik edilir (Boyacı vd. 2018: 150). Bunun yanında pedagojik bir yöntem olarak P4C'nin ortaya çıkışının tarihsel art alanında demokratik eğitimi savunan Dewey ve onun

yaklaşımı olduğu da ifade edilmektedir (Öğüt 2019: 65). Bu konuda çalışmalarını yürüten Matthews de 'çocuklar için felsefe' yerine 'çocuklarla diyalog' ifadesini kullanmayı tercih eder ve bu yöntemde filozoflarla benzer özelliklere sahip çocuklarla felsefi konuşmalar yapmayı hedefler (Öğüt 2019: 66).

P4C yönteminin Platon'un çocuk eğitimi için ön gördüğü temel ilkelere yakın olduğunu belirtmek mümkündür. Bu da çocukların daha güçlü olmaları, toplum içinde kendilerini ifade etmeleri ve erdeme uygun hareket etmelerini savunan bir yaklaşımda birleşir. Zira Platon açısından eğitim erdeme dayalı felsefi sistem içinde verilmelidir. Felsefe, eğitimin bir parçası olarak, iyi bir şeye karşılık gelir (Platon 2010b: 90, 485a). Bu konuda Derrida ise felsefenin çocuklara güven vermekten ibaret olduğunu (Derrida 2012: 77) olduğunu ifade eder. Çocukların geleceğin yöneticileri olacağını düşünmek bu konuda ciddiyeti anlamak için önemli bir nedendir. Eğer insanlar mevcut yönetim tarzlarından şikâyet ediyorsa çocukların entelektüel bir birikim elde edinerek yetiştirilmesine olanak tanınmalıdır. Bu konuda Platon "kaybetmeyi göze aldığınız şey en önemli zenginliğiniz değil mi? Çocuklarınızın iyi ya da kötü yetişmesine göre, iyi ya da kötü yönetilecektir" (Platon 2010b: 339, 185b) ifadesiyle bunu ortaya koyar. Benzer şekilde 1960'lı yıllarda siyasal ve toplumsal olaylardan etkilenen Lipman da kendisini harekete geçiren süreci anlatır ve bunun temel nedenleri arasında eğitimdeki bozukluğa işaret eder (Özdemir 2018: 154). Platon bu bozukluğu asırlar önce kavrayarak bu konuda sıkı bir eğitim sistemini uygulamak istemiştir. Onun eğitim veya öğretimden anladığı şey çocukların okula gönderilerek yazı yazmaktan öte onların iyi davranışlar edinmelerine dikkat etmelerini sağlamaktır (Platon 2010b: 408, 325e). Platon'da çocuk yetiştirmekten kastedilenin ona iyi davranışlar sergilemesine olanak tanımak olduğu açığa çıkar. Bu konuda Lipman da Platon'un eğitim anlayışını destekler ve eğitimde çocuğun varolanları birbirinden ayırmayı öğrenmesinin önemli olduğunu ifade eder (Lipman 1976: 23). Böylece Lipman çocukların eleştirel bir düşünmeye ulaşmasını hedefler. Onun önerdiği eleştirel düşünmenin tanımı daha çok pragmatik olup burada eleştirel

düşünme, kişisel ve toplumsal deneyimin iyileştirilmesi için faydacı bir tasarımla entegre edilen karmaşık bir süreçtir (Boyacı vd. 2018: 162). Platon açısından ise çocuk eğitimi bir amaç için vardır ve bu da devlet yönetebilecek bir seviyeye ulaşabilmektir. Bu bağlamda devlet yöneten kişi filozof olmadıkça toplumun ve insanın düzelmesi mümkün değildir. Ona göre bir insan doğar, yetişir ve kendi çocuklarını dünyaya getirir. Bundan sonrasında ise çocuklarını dürüstçe yetiştirir ve onları iyi bir insan yapmaya çalışır. Bunun yanında insan dünyadaki bir sürü iş veya meşguliyetten sonra yaşlanır ve ölür (Platon 2007: 477, 958d). O halde Platon için insanın bu dünyadaki amacı etik bir açıdan değer kazanır ve etik yaşam düzeninin oluşması için devletin var olması gerekir. Platon hem *Devlet*'te hem de *Yasalar*'da çocuk ve çocuk eğitimini etik bir temel üzerinden değerlendirmiştir.

Kohan'a göre Platon'un çocuk teorisiyle yetişkinlik görüşü arasında bir bağın kurulup kurulmayacağı sorunu ele alınmalıdır. Bu doğrultuda Kohan Platon'un çağdaşlarından farklı bir çocukluk görüşüne sahip olup olmadığını sorgulamasını önerir. Buna bağlı olarak Platon'un çocukluk görüşünün siyasi içerikleri hakkında bazı bilgilere ulaşabilmek mümkün müdür sorusunun sorulmasını da ister. Platon'un çocuklukla ilgili görüşlerinden hareketle onun bir bütün olarak felsefesinin önemimini kavrayabilir miyiz? Son kertede filozof olarak düşünen her çocuk için Platon'un önemi nedir? (Kohan 2005: 13-14). Burada merak edilen en önemli husus Platon'un çocuk eğitimi üzerinden devlet kurgusunun temellerinin neye dayandığını analiz edebilmektir. Amacımız Platon'un politik görüşünün arkasındaki nedenleri ve zamanla uğradığı değişimi çocuk sorunu bağlamında sorgulamak ve bunun P4C yöntemi üzerine etkilerini değerlendirmektir.

***Devlet* Eserinde Platon'un Çocuk ve Çocuk Eğitimi Üzerine Görüşleri**

Platon *Devlet* eserinde Sokrates'in etkisinde kalarak pratik ve erdeme dayalı bir toplum ve devlet düşüncesini taşır. Atina'daki devlet yönetimine karşın kendi devlet teorisinin ne olduğunu ortaya koyma amacını, çeşitli örneklerle, açıklar.

Ancak *Devlet* eserinde tasarlanan devlet ideali için uygun görülen eğitim sistemi kimi zaman ürkütücü örneklerle donatılmıştır. Temelinde erdeme dayalı bir etik olan bu eğitim sistemi için Platon neden bu türden endişe verici içerikler veya aşamalar eklemiştir? Çocukların daha doğmadan ebeveynlerinden alınarak devlet için eğitime tabi tutulmasının olası sorunlarından niçin söz edilmemiştir? Platon bu eğitim sisteminde ne kadar ciddiydi veya buna gerçekten inanıyor muydu? Şüphesiz Platon'un bu yaklaşımına sevk eden bazı olaylardan söz etmek gerekir. Bunlardan ilki Sparta yanlısı oligarşik bir iktidarın Platon'un büyük amcasının da olduğu Atina yönetimini sekiz aylık bir süre zarfında ele geçirerek büyük bir kıyım gerçekleştirmiş olmasıdır. Ardından yeniden demokrasi tesis edilen Atina'da bu kez Sokrates tiran karşıtı olarak bilinen demokratik yönetim tarafından idam edilmiştir. Şüphesiz bu durum Platon'a derin hayal kırıklığı yaşatmıştır. Bu yüzden o, hem tiranlık hem de demokrasi rejimiyle ilgili endişelerini saklamamıştır. Bu durum, belki de, onda uzun süre devam eden bir soruna dönüşmüştür. Bu nedenle Platon'un *Devlet*'i Sokrates'in uğruna yaşamını yitirdiği düşünceleri için yazdığı ifade edilmektedir (Conford 2015: 40). Bu olaydan sonra Platon için hakikat herkesi kapsayacak kolektif bir bağlam içine alınır ve felsefenin yönü politik felsefeye çevrilir (Baştürk 2019: 168). Zira Sokrates'in başına gelen ölçsüz ve adil olmayan olay Platon için kabul edilemezdir. Bundan ötürü Platon son derece iyi kurgulanmış ve adaleti kendine öncelik olarak gören bir devlet modeli için uğraş vermiştir. "Nietzsche'nin modern demokrasiye ilişkin 'çobanı olmayan sürü' şeklindeki nükteli betimlemesi aslında Platon'un Antik dünyanın demokrasisi hakkındaki hükmünü aynen tekrarlamaktadır" (Taylor 2020: 98). Platon için demokrasinin ortaya koymaya çalıştığı hedefler inandırıcı değildir. Bu konuda Brun şöyle bir yorum yapar:

Platon yeni sitede ve yeni site aracılığıyla sofistlerin retoriğinin açtığı *logos* krizini ortadan kaldırmak istemiştir; yeni site Sokrates'in ölüme mahkûm edilmesi, yalanın gerçeğe, kötülüğün iyiliğe, şiddetin gerçek ölçülülüğe egemen olması gibi skandalların tekrarlanmasını engellemelidir. Platoncu site örgütlenmesi Protagoras'ın en yüce ölçüt haline getirmek istediği ölçülü insan büyüsunü hedef almıştır (Brun 2007: 109).

Bu nedenle sıkı kuralların olduğu devlet idealinde Platon Yunan site devletiyle ve adaleti askıya alan tiranlık rejimiyle doğrudan bir hesaplaşmaya girişmiş olmanın yanında felsefi bazı düşünce yapılarına da karşı çıkmıştır. Bu doğrultuda onun çocuk eğitimi tam anlamıyla dönemin Sofistlerine karşı kurgulanmış bir eğitim modelidir. Çünkü Platon devletin yozlaştığını ve insanların bu yozlaşan devlet sistemi içinde erdemden, doğruluktan, adaletten uzaklaştıklarını fark ederken bunda Sofistlerin de payının olduğunu düşünmüş ve etiğin bireysel olarak yorumlanmasına karşın evrensel bir etik anlayışını öne çıkarmıştır. Bunu ortaya koyarken radikal bir söylem geliştirmiş ve bunu toplumun geneline yayma çabasına girişmiştir ki buradaki hedef ise söz konusu etik bireyciliği engellemek olmuştur (Taylor 2020: 91).

Platon'un amacı devletin başına gelen kişilerin kendi çıkarlarına göre değil de baştan sona kadar etik ve adalete bağlı bir yönetim anlayışıyla devleti yönetmelerini sağlamaktır. Bu anlamda Platon zorbayı zorba yapan istekler ve onu bu yola sevk eden şartların bertaraf edilmesi için çok erken yaşlarda sıkı bir eğitimin gerekli olduğuna inanmış ve bunun için devlette görev alanların çocukluklarından itibaren gözetlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Platon 2010a: 109, 413de). Bu nedenle Platon hayalini kurduğu güçlü bir site yönetimine ulaşabilmek için baştan beri işi sıkı tutması gerektiğinin bilincindedir. Ancak onun bu sistemi kurabilmek için başvurduğu yöntemler veya uygulamak istediği eğitim sisteminde bazı endişeleri de beraberinde getirir. Belki de bu yüzden Sirakuza'da ideal site düzenini ifşa etmesi çeşitli tepkilere yol açmış olmalıdır. Ancak "Platon bir tür sansür ve ahlak düzeni getirirse de Sokrates'in ölüme mahkûm edilmesi hiç çıkmamıştır aklından..." (Brun 2007: 113). Dolayısıyla onun devlet anlayışındaki sıkı etik kuşatılmışlığının yer yer baskıcı bir yöne evrilmesi söz konusudur. Bunun en belirgin göstergelerinden biri ise hiç şüphesiz eğitimidir. Platon'un eğitimde kullanılacak müfredatın devlette görev alan yetkili kişilerce belirlenecek olması Platon'u, belki de, tarihin bilinen ilk sansür uygulayıcısı konumuna da getirir

(Güler 2021: 654). Bu yüzden Platon planlanmış ve sıkı kuralların geçerli olduğu bir devlet sistemi peşinde olmuştur ki onun eğitim anlayışı totaliter ve otoriter bir nitelik de taşır (Yalçınkaya'dan akt. Güler 2021: 655). Bu bağlamda Ağaoğulları'na göre Platon için yasaların bir anlamı olacaksa bunların yalnızca daha önceden örgütlenmiş toplumsal birimlerin düzenlenmesiyle ilgilenmeyip kişinin tüm yaşamının-özel yaşamı dâhil- denetlemesi gerektiği bir ilke olarak kabul edilmiştir. Devamında şöyle denilmektedir:

İşte kişilerin, özel bir yaşamın var olabileceğini bile düşleyemeyecek biçimde koşullandırılmaları eğitim ile sağlanır. Platon için, iyi yurttaşın, 'kamusal insan'ın yaratılması, Atina'daki eğitim biçiminin tam karşısını gerçekleştirmekle mümkündür. Bir başka deyişle eğitim, bireysel değil, kamusal düzeyde yürütülmeli, yalnızca toplumun yaşamına yönelik olmalı ve bütünü iyiliğini gözetmelidir. Burada Sparta'nın etkisi görülmektedir (Ağaoğulları:1989:117).

Görülebileceği gibi Platon'un eğitim anlayışının kökenleri ile ilgili somut birtakım kanıtlar vardır. Özellikle onun cinsiyet eğitiminde ortaklık, evlilik, üreme konusu ve bireysel seçimlerin kontrol altına alınması gibi konulardaki görüşleri Spartalılar tarafından daha önceden uygulanmıştır (Taylor 2020: 90). Ayrıca Platon'dan birkaç yıl önce Aristophanes *Ekklesiazousai*'da (*Kadınlar Meclisi*) herşeyin herkes arasında ortak sayılması gerektiğini ele alarak ütopyik önerilerde bulunur (Jones 2006: 80).

Platon'un eğitim sisteminin ayrıntıları incelendiğinde çok daha özgün uygulamalara da yer verdiği görülebilir. Bu çerçevede Platon Sokrates'in başına gelen olayın yarattığı yoğun duyguyu baskılayarak siyasetin etik açıdan en üst düzey bir hakikat ortaya koyması için uğraşmıştır. Fakat bu durumun onda travmatik bazı sonuçlar bırakmış olmalı ki işi asla şansa bırakmak istemez. Bu konuda Kant'ın yaptığı bir yorum Platon'u haklı kılmaktadır: Kant ömrünü felsefeye adanmış birinin çocuk eğitimi konusunda elini taşın altına koyması gerektiğini ve sadece nutuk atmak suretiyle çocukların uysallaştırılması amacının yeterli olamayacağını iddia eder. Ayrıca bu konunun gelişi-güzel bir şekilde değil, ilke ve kuralların olduğu sabit bir programla öğretilmesi gerektiğini öne sürer (Kant 2013: 10). Benzer şekilde John Locke da *Eğitim Üzerine* adlı eserinde

çocukların erken yaşlarda kılavuz eşliğinde eğitilmesini önererek bu sayede onların disiplinli bir şekilde geleceğe hazırlanabileceğini savunur (Locke 2004: 41). Görülebileceği gibi filozoflar çocuk üzerine görüş beyan etmişler ve bu konuda pratikte de gerekli adımları atmışlardır. Dolayısıyla “filozoflar, dönemlerinin getirdiği çocuk anlayışını taşımak, şekillendirmek ve değiştirmek konusunda etkilidirler” (Aybar 2022: 466).

Yeniden Platon'un çocuklar üzerine görüşlerinin kaynağına dönecek olursak; onun erdemin nedenselliğini belirli bir öğretiyeye bağlama konusunda okul çocuklarının, askerlerin ve rahiplerin üzerinde baskı kurularak alışkanlıkların şekillendirilmesi konusunda Pythagoras'a sadık kaldığı ifade edilmektedir (Pater: 2015: 57). Platon'un Pythagorasçı bir çizgiyi takip etmesinin temelinde onun etik yaşama verdiği yoğun değer vardır. Bu nedenle Platon öncelikli olarak etik olanı düşünmüştür ve etik bir yaşama ulaşmak için politik bir sistemin varolması gerektiğini kavrayarak eğitime önem vermiştir.

Platon ‘bilgili bilgisizden, talimli de talimsizden kat kat üstündür’ (Platon 2007: 268, 795b) sözüyle eğitime verdiği değeri açıkça ortaya koyar. Ancak Platon'un buna karşıt sayılabilecek söylemlerde bulunduğu da görülmektedir. Örneğin *Yasalar*'daki “...çok bilgili olmak, çocuk için tehlikelidir...” (Platon 2007: 290, 811b) ifadesi bunu açıkça gösterir. Bu da açıkça Platon'un buna benzer çelişkili uygulamalara sahip olduğunu gösterir. Fakat *Yasalar*'ın 811a kısmında belirttiği gibi çocukların her konuda (örneğin ozanlık) bilgili olmalarına gerek yoktur. Buna göre çok bilgili olmamaktan kastedilen şey Platon nezdinde ideal olana yönelmek konusunda bizleri engelleyebilecek, ya da diğer bir ifadeyle ‘gereksiz’ konulardır. Bu çerçevede Taylor'a göre Platon gençleri tanrılar ve kahramanlar hakkında anlatılan hikâyeler konusunda uyarır (Taylor 2020: 84-85). Bahsi edilen anlatılardaki yoğun bilginin yarardan çok zarar getireceği ifade edilebilir. Nitekim bir şey hakkında çok bilgi sahibi olan birinin o şeyin hakikatini keşfettiği söylenemez. Eğer öyle olsaydı Platon Sofistlere yönelik eleştirilerinde o kadar ileri gitmezdi. Çünkü Sofistler çok şey bilmelerine rağmen hakikat

konusunda aynı kararlılığı göstermekten kaçınmışlardır. Bunun yanında Platon'un mağara hikâyesindeki insanların hakikati görebilme konusunda eksik olduklarını belirtilebilir. Bu metaforla Platon kalabalıkların eğitimsiz olduklarından ötürü hakikati nasıl yok ettiğini anlatmaya çalışmıştır. Bundan ötürü Platon'un insanın birebir eğitilmesi konusunda bir tavır içinde olduğunu belirtmek gerekir. Bu nedenle Platon'un çocukların doğalarından gelmeyen sahte her tür duyguya sahip olmalarını istemediği belirtilir (Taylor 2020: 85).

Platon çocuğun felsefî bir eğitime gereksinim duyduğu kadar aristokratik bir eğitime de ihtiyaç duyduğunu öne çıkarmaya çalışmıştır. Şüphesiz Platon'un bu tavrı Antik Yunan'daki kimi uygulamalara uygun düşen bir tavidir. Bu bağlamda Antik Yunan'da aristokratik eğitim az sayıda insana, o zamanın deyişiyle "özgür" insana verilmekteydi. Buna göre çocukların sıkı eğitimi tutucu antik geleneklere ve yazılı olmayan kurallara sahip bir program şeklinde yürütülmekteydi. Bu eğitim çocukları geleceğin yöneticileri yapmak için planlanırdı (Pater 2015: 182). Vernant'a göre Platon hem doğal kozmosun yapısıyla hem de toplumsal kozmosun kendi yüzyılındaki örgütlenmesi arasındaki bu denkleğin tam bir bilincini taşımıştır (Vernant 2002: 119). Bunun yanında Platon'daki bu dengenin ötesinde çarpıcı bir bakış açısı da söz konusudur. Buna göre Platon aristokratik tabakanın çocuklarının üst bir güce sahip olduğunu iddia etmiştir ve Tanrıların bunu gözeterek insanları altın, gümüş ve demir veya tunç mayalı olarak yarattığını öne sürmüştür (Platon 2010a: 111, 415abc). Neticede Platon devlet yönetiminde bir sıralama yapar ve bu sıralamanın en başında kabaca 'en iyilerin yönetimi' veya 'aristokrasi' bulunur (Taylor 2020: 94). Her ne kadar devletin en tepesinde yer alanların aristokrat olması gerektiği iddia edilse de "Platon'un ortaya koyduğu eğitim sistemi hırslarına, zevk ve tutkularına yenik, onların esiri olmuş demokrasideki yozlaşmış insan modeline karşı, ölçülülüğü temel alan ve bilge insanlar yetiştirme hedefi güden bir sistemdir" (Güler 2021: 655). Bunun yanında Platon'u bir tür kast sistemi önermekle suçlamak bir hata olur, zira onun önerdiği sistemde yetenek daima kendi düzeyini bulur (Jones 2006: 267). Fakat tüm bu ideal çerçeveye ve

ereğe rağmen Platon Yunan geleneklerine uymayı öngörmüş ve çağıyla uyumlu bir karakterdir. Dönemin şartları göz önünde tutulursa her aristokrat ailenin yaptığı gibi Platon'un ailesinin de soylarını, kökenlerini yüceltmek amacıyla kendilerini Yunan dünyasının efsanevi kahramanlarıyla, yasa koyucularıyla özdeşleştirilmesi (Güler 2021: 644) Platon'u etkilemiş olması bir ihtimaldir. Nitekim o, aristokrat bir eğitimde öne çıkan spor veya beden eğitimine büyük önem vererek (Güler 2021: 654) bunu ispatlar.

Çocukların gelecekte toplum ve devlet yararına işler yapması için yetiştirilmesini şart koşan Platon doğan çocukların kadınlardan ve erkeklerden oluşan özel bir kurula bırakılması gerektiğini belirtir ve bunun nedenini devlet işlerinde her iki cinsin ortak bir değere sahip olmasıyla açıklar. Söz konusu kurul en seçkin yurttaşların çocuklarını bir yuvaya yerleştirerek bakıcı kadınlara emanet eder. Seçkin olmayan yurttaşların ve daha başkalarının doğuştan bir eksikliği olan çocuklar ise gözden uzak uygun bir yere bırakılır. Bekçilerin cinsini korumanın bundan başka bir yolu olmadığını iddia eden Platon çocukları beslemek için yuvaya getirilen kadınların hiçbir şekilde kendi çocuklarını tanımalarına imkân verilmemesi gerektiğini açıklar (Platon 2010a:164, 460 cd) ve bu yolla devletin olması gereken düzenini sağlamaya çalışır. Ancak Platon bunu yaparken çocuğun da kendine göre hakları olması gerektiğinin farkında olmuş mudur? Örneğin çocuğun kendi hakkındaki düşünceleri ve çevresindeki konumu üzerine düşünmüş müdür? Zira çocuk her şeyden önce bir birey olarak görülmelidir. Çünkü "çocuğun insan hakları varsa, bu demektir ki çocuk bir insandır, ama bunun koşulu insanın bir çocuktan başka bir şey olmadığını da kabul etmektir" (Badio 2013: 85). Burada vurgulanmak istenen insanın bireysel farklarını ve psikik yapısını dikkate alınıp alınmadığı üzerine bir sorgulamadır. Platon'un temel amacı devlet yönetiminde kişisel çıkarlara yol açabilecek herhangi bir bağı imkânsız hale getirebilmek (Taylor 2020: 93) olsa da bireysel farklar ile bireysel çıkarlar arasındaki farkı anlamak ve bunu değerlendirmek icap eder. Devlet yönetiminde bireysel çıkarlara geçit vermek istememesi Platon'un başarmak istediği bir durumdur ve bu, son

derece gereklidir. Bunun yanında devlet için eğitim görececek çocukların en nihayetinde insan olduklarını ve bireysel farklarla var olduklarını da hesaba katmak gerekmez mi? Platon'u bu çerçevede eleştiren Aristoteles'e göre devlet sadece tek tip insanlardan meydana gelemez, çünkü insanların birbirinden farklı yanları vardır (Aristoteles 1975: 33). Jones da Platon'un devletinde yöneticilerin 'mutlu' olup olmayacaklarını sorgular ve bunun Platon için önemli olmadığını, zira onun açısından önemli olanın bir bütün olarak devletin mutluluğu olduğunu vurgular (Jones 2006: 271).

Platon'un geleceğin yöneticileri olan çocukları da bir yetişkin gibi gördüğünü belirtmek aşırı bir yorum olarak görülmemelidir. Eğer öyleyse Platon açısından 'çocuk' bir çocuk olarak görülmemiştir denilebilir. Bu doğrultuda bir çocuğun yetişkinlerden farklı özellikler taşıyor olması düşüncesi çocukluğun değerini değiştiren temel düşünce olduğuna dair bir görüşü dikkate almak zorundayız (Aybar 2022: 476). Üstelik devlet için karmaşık ve zor bir eğitimden geçen çocuğun bu eğitim sistemini bir yetişkin gibi ne kadar anlayabileceği de bir sorundur. Nitekim Platon çocukların gizli kapaklı bütün masallardan uzak kalmasını isterken bunun nedenini de çocukların bu türden gizli kapaklı içerikleri ayırt edemez oluşuna bağlar (Platon 2010a: 67-68, 378e). Benzer şekilde Rousseau da çocukların kendi yaşamları bir giz iken onlara gizli şeylerin öğretilmesini uygun görmez (Rousseau 2017: 355). Burada şunu sormak gerekir: Platon çocukların bazı şeyleri anlamalarının zor olduğunu savunurken nasıl oluyor da siyasi bazı teorileri öğrenebileceğini düşünebilir? Başka bir yerde de "çocuk, neyi sevdiğini bilmeksizin sever; duyduğu şeyin ne olduğunu anlamaz ve onu açıklayamaz" (Platon 1943: 66, 256e) diyerek çocuğu bir durumu kavramada çok yeterli görmez. Mademki çocuk bu türden gizli kapaklı şeyleri ayırt edemez ve bazı şeyleri anlayamaz, o halde, nasıl devlet için karmaşık ve zor bir eğitime tabi tutulabilir? Örneğin koruyuculardan işe yaramaz çocuk doğduğunda öteki sınıflara verileceği; başka sınıflardan doğup koruyuculuğa yarar sağlayacak çocukların da koruyucu sınıfına alınması gerektiği ifade edilirken (Platon 2010a: 120, 423d) bu yarar sağlamanın

veya sağlamamanın içeriğinin ve kriterinin ne olduğu da tartışılması gerekmez mi? Her ne kadar Platon açısından içerik ve ölçütün 'yurttaşlarımız hangi iş için yaratılmışlarsa o işi yapmaları' (423d) deyişindeki gibi çok açık olduğu ve bu durumun da devletin bütünlüğünü ve aynı zamanda yurttaşların bütünlüğünü sağladığı gibi görünse de "Platon, alt sınıftaki yetenekli çocukların saptanmasına ilişkin bir mekanizma öngörmüş değildir" (Ağaoğulları 1989: 17). Ancak Platon ideal devletini yönetecek çocukların hazırlık sürecinden geçeceğini de ifade eder. Nitekim *Devlet* diyalogunun 531d kısmı bunu kanıtlar. Bu hazırlık süreci 'diyalektiği' kuşanma olarak değerlendirilir. Bu hazırlık sürecini tamamlayabilecek olanlar 'seçilir'. Dolayısıyla çocukların eğitilmesi konusunda Platon'un muhtemel tehlikeleri görüp bunlara karşı farkındalık kazandırmak istediği öne sürülebilir. Ancak şunu ifade etmek gerekir ki buradaki farkındalık çocuk merkezli olmaktan çok ideal devlet sistemi için geçerli olan bir farkındalıktır. Zira burada çocuğun kendini keşf etmesi ve kendine ait bir dünya kurmasına ne derece olanak tanındığı sorgulanmalıdır. Nitekim Rousseau'ya göre bir çocuğun gerçeklerle yüzleşmesini sağlamak için ona imkân tanınarak serbest bırakılmalı ve ona güvenilmelidir (Rousseau 2017: 339).

Çocuğun kendi başına öğrenmesi için özgür bırakılması gerektiği düşüncesinin Platon için uygun bir eğitim seçeneği arasında görülmediği iddia edilebilir. Zira Platon devlet için eğitilmesini uygun gördüğü çocukların planlanmış şekilde devlet için bir üreme göreviyle oluşması gerektiğini ifade eder. Böylece çocuk yetiştirmek için sistematik bir yöntemi radikal bir şekilde üreme safhasından başlatmış olmaktadır. Bu bağlamda devletin iki insanı birleştirmedeği halde oluşacak her türlü birleşme kanuna karşı gelmek anlamına gelecektir (Platon 2010a: 165, 461bc). Bunun gerekçesi ise hayvan için planlı bir üremenin insan için de geçerli olması gerektiği yönündedir. Bu doğrultuda Platon'un çocuklardan en çok söz ettiği iki kitabı olan *Devlet* ve *Yasalar*'da sistematik bir eğitim üzerine çeşitlendirilmiş bir üreme yönetimine kadar uzanan geniş düzlemde tasarlanmış bir şema sunar (Kohan 2005: 13). Platon'un, burada, bilime olan müthiş güvenle

insan yavrularının üretimi konusunda bir program amaçladığı iddia edilir. Onun açısından devlet için üreme bir görev olarak yapılmalıdır (Taylor 2020: 87). Ancak Platon insan ve hayvan arasındaki keskin bazı farkları unutmuş gibidir veya bilinçli olarak bunu gündeme getirmeyi uygun görmez. Bu yönüyle o, insanın duygusal veya psişik yönünün yok sayılmasının mümkün olmadığını anlamaktan kaçınmıştır. Derrida'nın yorumuyla Platon'un politika felsefesinde çocuk aynı zamanda insan veya hayvan yavrusu olarak değerlendirilir. Bu durum başarılı bir şekilde Platoncu metinlerde dağıtılmıştır (Derrida 2012: 33). Bu yüzden Platon cinsiyetin insanın ruhsal gelişimi üzerindeki etkisini küçümsediği iddiasından söz edilebilir. Bununla birlikte o, kadın ve erkek arasındaki romantik ilişkinin bastırılması önerisinde de bulunur (Taylor 2020: 89). Buna karşın Platon'un insanın duygusal veya psişik yönünü yok saydığını tam olarak ileri süremeyiz. Tam tersine o bu yönlerin farkındadır, ancak bu yönlerin insanı gerek bilgi gerekse varlık bakımından tehlikeye attığını ifade eder. Örneğin *Devlet* diyalogunda 'müzik' ile ilgili yaptığı analiz bu düşüncesini destekler. Özellikle 'hüzünlendirici' tarzda müziklerden uzak durulması gerektiğini öne sürer (Platon 2010a, 398e). Ama diğer yandan 'yiğitçe' ve 'ölçülü' olan müzik tarzlarını da destekler (Platon 2010a: 400a).

Platon'un politik ve eğitim teorilerinden biri de devlet için görevlendirilen insanların her şeylerinin ortak sayılması gerektiği üzerinedir. Bu konuda onun "bedenlerinden başka her şeyleri ortak olunca, mahkemelere düşmeler, birbirlerini suçlamalar kalır mı ortada? Para, çocuk, akraba yüzünden doğan bütün kavgalardan kurtulurlar" (Platon 2010a: 170, 464de) ifadesi açık olarak devlet kurumunun çıkarını gözeten ama insani açıdan muğlak bırakılan bir içeriğe sahiptir. Her ne kadar bu teori bazı yorumcular tarafından kimi gerekçelerle yumuşatılarak geçirilmeye çalışılmış olsa da açık bir şekilde insan yapısına aykırı birçok yön barındırdığını ifade etmek mümkündür. Söz konusu yorumlara göre dikkat edilmesi gereken en önemli husus Platon'un sadece devlet yönetiminde görev alacak çocukların eğitiminden söz ediyor oluşudur. Nitekim

günümüzde de sadece devlet için görev yapacak askerler daha erken yaşlarda sıkı bir disiplin altına alınmakta ve yatılı okullarda devlet için eğitim almaktadırlar (Paksüt 1982: 477). Bunun yanında onun çocuk şefkati ve aile birliği konusunda yeterince tatmin edici bir perspektif ortaya koyamadığına dair eleştirinin haksızca yapılmış bir saptama olduğundan söz edilmektedir. Aslında, Platon çocukların toplumun her ferdi tarafından korunması gerektiği düşüncesine sahiptir (Paksüt 1982: 489). Ancak, özellikle, “bekçilerimizin kadınları hepsinin arasında ortak olacak, hiçbiri hiçbir erkekle ayrı oturmayacak. Çocuklar da ortak olacak. Baba oğlunu, oğul babasını bilmeyecek” (Platon, 2010a: 160, 457e) şeklindeki ifadesi insan sınırlarını aşan bir görüştür. Çünkü böyle bir durum bireyselliği ve aile kurumunu sarsan bir içeriğe sahiptir. Bu konuda Aristoteles'in yaptığı eleştiriye gündeme getiren Ross'a göre:

...Aristoteles, Platon'un devletinde bir çocuğun belli bir yaştaki koruyucuların tümü tarafından benimsenmesi anlamında hepsinin çocuğu olacağını, ama her birinin çocuğu olması anlamında hepsinin çocuğu olamayacağına işaret eder. Hiç kimse böyle bir çocuğa gerçekten kendisinin olan bir çocuğa duyacağı duyguyu duymayacak, göstereceği ilgiyi göstermeyecektir. Herkesin işi olan şey, hiç kimsenin işi değildir. Bu devlette her yurttaşın bin çocuğu, her çocuğun bin babası olacaktır. Bu koşullarda çocuklarla babalar arasında ancak zayıf bir dostluk meydana gelecektir. Bu koşullarda insanın gerçek bir kuzeninin olması, onun Platoncu anlamda bir çocuğunun olmasından çok daha iyi olacaktır (Ross 2011: 379-380).

Ancak Platon bu girişimiyle aile bencilliğini yok etmeyi amaçladığı iddiası söz konusudur (Taylor 2020: 88). Bunun yanında Pater'in şu yorumu dikkate alındığında bir çocuğun gelişimi için neye ihtiyaç duyulması gerektiğini ve Platon'un aile bencilliğini önlemeye çalışırken neye dikkat etmediğini ortaya serer:

...gerçek ebeveyn bilgilerinin dikkatli bir şekilde yok edildiği ortak bir bakımevinde büyütülmesi için tüm bebekleri doğumdan hemen sonra göndererek kesinlikle anneleri bu özel sevgiden yoksun bırakmıştır. Platon'un varsaydığı gibi, sonuç, ortak ve evrensel bir ebeveynlik ve kardeşlik olacaktır ama bu türden ilişki iddiaları ya da sevgilerinin gerçekleşmesinin şüpheli olduğu kesindir. Bu, yaşam içindeki farklılaşmanın yok olmasını içermektedir ve tıpkı varlığın barbar ve salt hayvansal aşamasına bir geri dönüşü gibi olacaktır (Pater 2015: 213-214).

O halde Platon'un çocukların gerçek ve samimi bir bağlılığı tatmaları için olması gereken yaşam ilişkisi konusundaki düşünceleri hakkında fazla bir bilgiye sahip olmadığımızı veya bu konudaki görüşlerinin tatmin edici olmadığını belirtmemiz gerekir. Dolayısıyla Platon'da en azından evrensel bir ebeveynliğin neleri getirdiği kadar neleri götürdüğü yeterince tartışılmamıştır. Nitekim bu konuda Aristoteles'ten aktarılan görüşe göre "bir varlığa duyulan sevginin yoğunluğunun ancak bu sevginin alanının daraltılmasıyla elde edilebileceğidir" (Ross 2011: 379). Böylece Aristoteles'in eleştirileri doğrultusunda Platon'un çocukların sahiplenmesinin genel bir yapıya devretmesinin sorun teşkil edebileceğinden ve bunun da çocuk için uygun olmayacağından söz edilebilir. Bu bağlamda Aristoteles, genel anlamda, Platon'un eğitim konusunda yanlış yolda olduğunu iddia eder (Aristoteles 1975: 39). Tüm bu eleştirilere rağmen Staerns'in *Childhood in World History* başlıklı eserine dayandırılan bir değerlendirmeye göre "Platon ve Aristoteles'in çocuk hakkındaki düşünceleri benzerlik gösterir. Eğitimde masal, oyun, beden eğitimi ve müzik anlayışları her iki düşünürde de benzerdir. Özellikle oyunun erken yaşlarda oynanmasının çocuğun yaşamını etkilediğinden söz ederler" (Aybar 2022: 468).

Platon çocukların oyun oynamalarından beden eğimine ve savaşa niçin katılmaları gerektiğine kadar çok farklı konularda görüş öne sürer. Platon bu konuda "...çocuklarımızın oyunlarını daha başlangıçtan sıkı bir düzene sokmalıyız. Çünkü çocuklar oyunlarında kuralların dışına çıkarsa, büyüyüp adam oldukları vakit, kanunlara saygı göstermeleri beklenir mi?" (Platon 2010a: 121, 425a) sorusuyla bunun nedenini temellendirme çabasına girer. Buradaki temel amaç çocukların oyun oynamalarından ziyade büyüyecek çocukların devlet adamı profiline uygun hareket etmeleridir. Zira devlet adamı olabilmek için savaş-oyun ilişkisini kurabilmaları gerekir. Bu doğrultuda Platon çocukların büyükleriyle birlikte savaşa girmeleri gerektiğini savunur: "Çocuklarından gücü yetenleri de götürecekler. Böylece sanat adamlarının çocukları gibi, onlar da büyüdükleri zaman yapacakları işi yakından görecekler. Seyirci olmakla da kalmayıp savaşta

yardımcı olarak, analarına, babalarına hizmet edecekler” (Platon 2010a: 173, 467a). Platon'un savaş meydanındaki bir çocuğun ne türden bir katkı sunacağı konusunda tam olarak bir açıklama yapmamış olması, burada, dikkat edilmesi gereken bir husustur. Özellikle “çocukları savaşa at üstünde götürmeli ki, olanı biteni görsünler, tehlike olmadıkça savaşçıların yanına kadar sokulsun, yetiştirilen genç köpekler gibi, kanı koklasınlar” (Platon 2010a: 259, 537a) ifadesi bir çocuğun eğitiminde barışa ve sevgiye yönlendirilmesi açısından sorunlu bir yaklaşımdır. Bu bağlamda Aristoteles *Politika* eserinde devlet adamının yasaları yaparken ruhun bölümlerini bakımından her şeyi göz önünde tutmasını ve bunun için daha iyi şeyleri meydana getirebilmek adına daha da çok düşünmesinin gerekli olduğunu savunur. Bunun için yasa koyucu insanların yaşamlarına ve seçtiklerine dikkat etmelidir. İnsanın kendi iç değeri olan şeyleri yapmak için barış içinde yaşayabilmesine olanak verilmelidir. Nihayetinde çocukların veya daha ileri yaştakilerin eğitiminde yapılması gerekenlerin bu olduğu açıktır (Aristoteles 1975: 222). Bu çerçevede Aristoteles'in eleştirileri P4C eğitiminde çocukların sevgiyle yaşamaları her şeyden çok önemli olduğu görüşüyle kesişir. Zira bu etkinliğin öncüsü olarak görülen Lipman açısından da bir çocuk eleştirel düşünce türünün gelişimi, akran ilişkileri aracılığıyla ve özellikle de bir sorgulama topluluğu içindeki felsefi diyalog yoluyla kurulan bir sürece (Boyacı vd. 2018: 162) katılarak kendini gerçekleştirebilir. Lipman'ın hedeflediği öğrenim ortamında sınıflar soruşturan bir topluluk (community of inquiry) şekline bürünür. Bu toplulukta sevecen, anlayışlı ve takdir eden öğretmenler olacaktır. Buradaki felsefi tartışmalarda ayrımcılığa ve tahammülsüzlüğe asla yer olmayacaktır (Özdemir 2018: 153).

Benzer bir tavrı şiir konusunda da devam ettiren Platon çocuklara verilmesi gereken eğitimden söz ettiğinde şiir sanatına yönelik olumsuz kimi görüşler belirtir. Platon neden şiire karşı mesafeli durmuştur? Bunun en belirgin nedenleri arasında şiir ile sofistlik arasındaki iş birliği olduğu iddiası vardır. Bu iddiayı dile getiren Badiou'ya göre Platon için şiir sanatının dilin esnekliğini ve değişkenliğini doruğuna taşıyor olmasından ötürü şiir sofistliğin gizli ve aynı zamanda esrik

boyutu olarak görülmüştür (Badiou 2013: 30). Bundan dolayıdır ki Platon çocukların sofistlik dil oyunlarını barındıran şiire karşıdır. Zira "...sofist ve şair öznel arzulara, itkilere, reflekslere kontrolsüz yol açan bir davet geliştirmektedir" (Baştürk 2019: 187). Platon'un şiir eleştirinin bir diğer kökeni ise şiirin genelleyici ahlaki işlevidir ve bu yüzden o, şiiri Yunan toplumun genel eğitimini zapt altında tutmakla itham eder (Havelock 2015: 115). Öyle ki *Devlet*'in son kitabında Platon şiirin önlenmesini önerecek kadar tavrını sertleştirir (Taylor 2020: 85). Platon için şiir ahlaki bir tehlikeyle beraber aklî bir tehlikenin de kaynağı olarak görülür ve en nihayetinde şiir insanın değerlerini altüst ederek onu karaktersiz yapar (Havelock 2015: 25). Ancak Platon Tanrıları ve iyi insanları öven şiirler için olumsuz düşünmez ve bu türden şiirlerin devlette olabileceğini ifade eder (Platon, 2010a: 351, 607a). Bu konuda Rousseau devlet görüşünde çok katı olduğu sanılan Platon'un çocukları yalnızca şenliklerle, oyunlarla, şarkılarla, eğlencelerle yetiştirdiğini ve onlara iyi eğlenmeyi öğrettiğini savunur (Rousseau: 2017: s115). Nitekim Platon çocukların hayvanların içinde en azgın ve en taşkınlı olduğunu savunmasının (Platon 2007: 286-287, 808de) yanında eğer çocuğa doğru bir eğitim verilirse ve yaradılışı da buna uygun ise genellikle tanrıya en yakın ve uygar bir yaratık olduğunu (Platon 2007, 232, 766a) savunur.

Platon'un kullanmış olduğu Sokratik yöntem her ne kadar P4C için benimsenen ve kullanılan bir yöntem ise de ikisinin arasında bazı farklılıklar olduğu iddia edilmektedir. Bu konuda Reed ve Johnson'dan aktarılan bakış açısı maddeler halinde şöyle özetlenmiştir:

1. Sokratik yöntem günlük problemlerden kaynaklanan sorunlarla ilgilenirken çocuklar için felsefe ilgi ve deneyimlerden yola çıkarak oluşturulan süreçlerle gerçekleştirilir.
2. Sokratik yöntem bireylerin/çocukların cevap arama becerilerini geliştirirken çocuklar için felsefe düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmesine yöneliktir.
3. Sokratik yöntem diyaloglarla öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarırken çocuklar için felsefe kolaylaştırıcı yönlendirmeler yaparak öğrencinin görüşlerini ortaya çıkarmaktadır.
4. Sokratik yöntemde merak ve heyecanla felsefe başlar. Çocuklar için felsefede merakın peşinden koşulur ve bu merak bireyi/çocuğu canlı tutar.
5. Sokratik yöntemde

herkesle en ciddi konular konuşulur. Çocuklar için felsefede ise çocukların felsefeye değer katacağı kabul edilir (Tezcan 2023: 31).

Tüm farklılıklara rağmen Sokratik yöntem P4C için en önde gelen yöntemlerden biri olarak kabul edilir. Ancak Platon'da çocukların eğitimini günümüz P4C bağlamında düşündüğümüzde istenilen diyalektik veya Sokratik yöntemin yanında günümüz şartlarında arzu edilen bir amaca yönelik olup olmadığı tartışılabilir bir konudur. Zira Platon'un çocuk eğitiminde kimin ne yapacağı ve nasıl bir eğitim göreceği planlanmıştır ve bu da çocuk eğitimine verilen önemden ziyade devlet için kişi yetiştirmeye dönüşmüştür. Bu konuda Lipman da eğitim alanında bir öğretim yöntemi geliştirme fikrini ileri sürer ve aslında eğitim sisteminin yeniden yapılanmasını önererek büyük bir fikirden söz eder. Zira Lipman'a göre güncel siyaseti belirleyen kişiler dünün öğrencileridir ve eğer bugün işler yolunda gitmiyorsa onları yetiştiren eğitim sisteminin sorgulanması gerekir (Özdemir 2018: 154). Bu yönüyle P4C'deki amacın Platon'un amacına yakın olduğunu ifade etmekle birlikte aralarında belirgin kimi farklılıklar da vardır. Örneğin Platon'un eğitim anlayışında sıkı otoriterci bir bakış açısının olduğunu belirtebiliriz. Oysaki P4C yaklaşımında çocuklara belirgin bir şekilde bir otoriteye bağlı olmamaları gerektiği vurgulanır.

Yasalar Eserinde Platon'un Çocuk ve Çocuk Eğitimi Üzerindeki Görüşleri

Düşüncelerinde belirli bir sistemi öngören Platon fikirlerinde katı bir tutum sergilememiştir. Zaman içinde onun düşüncelerinde değişimler yaşanmış ve o, bunu kitaplarında ortaya koymuştur. Bu düşüncelerindeki en etkili olabileceğini düşündüğümüz konu ise çocuk veya çocuk eğitimidir. *Devlet*'te son derece zor bir tabloyu önümüze seren Platon *Yasalar*'da bunu kısmen de olsa yumuşatmış ve daha makul denebilecek önerilerde bulunmuştur. Dolayısıyla Platon'da devlet tasarısı donmuş ve kalıplaşmış bir tasarı olmayıp gelişime açıktır (Paksüt 1982: 478). Bu bağlamda Platon *Devlet*'te yönetim ilişkisinin ideasını betimleyip bunu gerçekleştirmeye odaklanmıştır. *Yasalar*'da ise söz konusu yönetim ilişkisinin

sadece ideaya bırakılmasının uygun görülmediği ortaya çıkmaktadır (Baştürk 2019: 243). Ancak Platon'un fikirlerinde bir yumuşama ve esneklik olduğu iddiası ne derece mümkündür? Bunu anlamak için *Yasalar* kitabındaki kimi düşüncelere bakmak gerekir ve görülecektir ki Platon çok aşırı önerilere yer vermeyi de tercih etmiştir. Platon'da çocuk konusu *Yasalar*'da metafizik bağlantılardan koparılarak bilimsel bir zemine dönüştürülmüştür.

Platon yaşamıyla, düşünceleriyle ve devlet üzerine geliştirdiği ilginç fikirleriyle öne çıkan bir filozoftur. Platon'un yaşamdan kastettiği şey tümüyle toplumsal bir yaşam olup bunun canlı bir organizma şeklinde tasarlanmasıdır (Baştürk 2019: 240). O halde Platon epistemolojik ve felsefi bir sorunu aşarak biyolojik öze ilişkin politik bir kaygıyı öne çıkarmıştır (Baştürk 2019: 248). *Devlet*'te filozofun kendisi bir özne olarak ön planda iken *Yasalar*'da ise filozof bildiği şeyleri uygulayan özne bir hekim rolündedir (Baştürk 2019: 251). Dolayısıyla *Yasalar*'da kral-filozof ideali terk edilir ve yasa koyucunun yöneteceği bir devlet oluşturma amacı ortaya çıkar. Bunun yanında Sokrates'i konuşturduğu diyaloglarda henüz arzu ettiği toplum/devlet düzeni gerçekleşmiş değildir, buna rağmen bireyin yönünü hakikate çevirmek için gayret gösterilir. Bunun içindir ki Platon, *Devlet*'te betimlediği yönetim biçimini *Yasalar*'da çürütmeye ve yadsımaya kalkışmamış, tersine bunun hala ulaşılması gereken ideal devlet olduğunu vurgulamaya devam etmiştir. Bununla birlikte eğer ideal devlet kurulamıyorsa yasa koyucunun yöneteceği ikinci bir devlet modeline onay verilir. Ancak burada bir *tabula rasa* işlemi yapılmaz. Oysaki *Devlet*'te bozuk olduğu düşünülen tüm unsurlar kazılmak suretiyle bir *tabula rasa* işleminden geçirilir (Ağaoğulları 1989: 216). Bu sistem çocuk eğitimi konusunda da sürdürülür ve Platon *Yasalar*'da önceki görüşlerinden farklı bir eğitim modeli uygular.

Platon'un zaman içinde politika başta olmak üzere çocuk eğitimi ve diğer konulardaki fikirlerinde bir değişim söz konusudur. Bu bağlamda *Yasalar*'da kimi zaman daha aşırı önerilerle karşılaşmak mümkündür. *Yasalar*'daki devlet modeli, *Devlet*'tekinden daha basit olmayıp burada hiçbir şey yazgıya bırakılmamış herşey

en ufak ayrıntısına değin tasarlanmıştır (Ağaoğulları 1989: 217). Örneğin çocuklara altından çok ar duygusunun bırakılması gerektiğini öne süren Platon utanma duygusunu yitiren çocukların cezalandırılması gerektiğini belirtir (Platon 2007: 189, 729b). Görülebileceği gibi son derece özel bazı konularda bile çocukların yargılanması istenmektedir. Bunun yanında evlenme ve çocuk sahibi olma teşvik edilir ve otuz beş yaşına kadar evlenmeyenlerin her yıl ödemesi gereken bir para cezasından söz edilir (Platon 2007: 182, 721d). Ayrıca göçmenlerin çocuklarının sadece elsanatçısı olması şartıyla devletlerinde geçici ve kısıtlı olanaklar tanınması (Platon 2007: 340, 850d) söz konusudur. Bu da göstermektedir ki Platon *Yasalar*'da kimi zaman daha sert tedbirlere başvurmuş ve çok daha kapsamlı bir çerçeve sunmuştur.

Platon *Yasalar*'da Mısır ülkesinde nasıl ki çocuklar okuma-yazma öğreniyorlarsa kendi ülkesindeki tüm özgür yurttaşların (çocukların) da o kadarını öğrenmeleri gerektiğini öne sürer (Platon 2007: 301, 819b). Dolayısıyla Platon erdemli bir devletin oluşabilmesinin yegâne çözümünün özgür yurttaşların çocukluktan itibaren sıkı bir eğitim alması gerektiğini öne çıkarır. Fakat Platon'un tümüyle Yunan geleneklerine sıkıca bağlı olmadığı iddiası da söz konusudur. Örneğin Platon'un Atina'sında kızlar eğitimsizdi ve erken yaşta evlendirilirdi, oysaki Platon kızların eğitim görmesini öngörmüştür (Taylor 2020: 88). Böylelikle Platon dönemin Yunan siyasi düşüncesinin sınırlarının ötesine sahip bir bakış açısına ulaşmıştır (Taylor 2020: 88). Çocukların nitelikli bir eğitim ve terbiye görebilmesi için pedagojik bir programdan söz etmesi bu bakış açısının bir sonucudur. Nihayetinde Platon'un çocuk eğitiminde öngördüğü amaç devlet için iyi bir yurttaş ve nitelikli bir insan olabilmektir. P4C için de hedeflenen ve gerçekleştirilen felsefi sorgular öğrencileri vatandaşlığa hazırlamak ve geleceğin etkin ve makul yurttaşları olmaları için katkıda bulunmaktır (Avcı vd. 2021: 215).

Platon yurttaşların evlilikleri, erkek ve kız çocukların doğumu ve yetiştirilmesine kadarki aşamaların yasa kapsamına alınması (Platon 2007: 57, 631e) gerektiğini savunarak her şeyin söz konusu yasalar bağlamında düzenli bir

şekilde olmasını ister. Platon sitenin düzeni için mutlaka çocuk sayısının kontrol altına tutulması gerektiğini (Platon 2007: 210, 746b) ifade eder ve bu konuda katı bir tutum sergiler. Üstelik doğacak çocukların sağlıklı olabilmesi için yapılması gerekenlerden söz ederek bu konudaki hassasiyetini ortaya koyar. Bu konuda sarhoş birinin çocuk sahibi olmaya uygun olmadığını vurgulaması onun nasıl bir bakış açısına sahip olduğu konusunda bize bir fikir verir (Platon 2007: 244-245, 775de). Bunun yanında Platon çocuk sağlığı için hamile kadınların yürüyüş ve jimnastik yapmalarını önermiştir (Platon 2007: 259-260, 789bcde). Görüldüğü üzere Platon çocukların ruhen ve bedenen sağlıklı olabilmesi için yapılması gerekenleri bir bir sıralayarak çağını aşan bir düşünceye sahip olduğunu, tartışmasız bir şekilde, gösterir. Öyle ki çocukların ilk üç yılında oluşabilecek tatsız durumlarından söz eder ve bu dönemi uzun bir dönem olarak değerlendirir (Platon 2007: 264, 792b). Platon bu görüşüyle çok önceden günümüzde pediatri, pedagoji ve psikoloji gibi bilimlerin öncülüğünü yapmıştır.

Platon *Devlet*'in aksine *Yasalar*'da çocukların korkularından ve acılarından söz ederek (Platon 2007: 62, 635d) değişimin boyutlarını ortaya serer. Ayrıca eğitimin özünün ne olması gerektiğini açıklarken "...oyun çağındaki çocuğun ruhunu yetişkinliğinde mükemmel bir insan olması için işinin erdemini gerektiren şeye karşı özellikle heveslendiren doğru yönlendirme..." (Platon 2007: 74, 643d) olduğundan söz etmesi çocuktaki ruhsal duruma dikkat edildiğini açıkça gösterir. Dolayısıyla *Devlet*'teki oyun-savaş bağlantısı burada terk edilir. Platon altı yaşına kadar çocuğun oyuna ihtiyaç duyduğunu belirtirken öncelikli hedefi oyunun çocuğa ruhsal açıdan bir doyum sağlamasıdır (Platon 2007: 266, 793e). *Devlet*'te olduğu gibi *Yasalar*'da da Platon çocuk eğitiminin öncelikli amacının erdem olduğu konusundaki görüşünü (Platon, 2007: 85, 653b) sürdürür. O, bu konuda önceki fikirlerini düzeltmek ister gibi çocuklar için bulanık olan durumların yasa koyucu tarafından karanlığı dağıtmak suretiyle aydınlığa ve berraklığa kavuşturulacağını belirtir. Bu şekliyle yasa koyucu gördüklerimizin ötesine geçerek çocukları adaletle yol almaları konusunda teşvik edecektir (Platon 2007: 100, 663c).

Çocukların koroya katılarak tanrıların yaşamı üzerine şarkılar söylemesinin doğru olabileceğini (Platon 2007: 101, 664b) ifade etmesi onun şiir ve benzeri sanatlara karşı olan tavrında da değişim olduğunu ortaya koyar. Eğitim konusundaki tavrında değişmeyen ise çocuklara mutlaka matematik öğretilmesi gerektiğidir. Ancak Platon buradaki matematiğin Mısırlı ve Fenikelilerin anladığı hesaba dayalı bir matematik olmadığını da vurgular. Bu nedenle matematiğin tanrısal bir sanat olduğu bilinciyle çocuklara öğretilmesi gerektiğini iddia eder (Platon 2007: 212, 747c). Platon için çocukların doğru bir şekilde eğitilmesi her zaman istenen bir görev olarak görülmüştür. Böylece *Yasalar*'daki değişimin göstergelerinden biri de bu yönde olup kız ve erkek çocukların eğitimi için seçilecek kişilerin tecrübeli olması gerektiği belirtilir ve bunların en az elli yaş üstü kişilerden seçilmesi istenir. Bu kişiler sitedeki en yüksek görevlerin içinde en önemli olanını temsil ederler (Platon 2007: 232, 765e).

Platon çocuk eğitimine en yüksek değeri vererek bunun hem toplum hem devlet için çok önem arz ettiğini açıkça ortaya koyar. Bu durum onun baştan sona kadar öne çıkarmaya çalıştığı bir gerçekliktir. Nitekim P4C eğitiminde de öngörülen çocukların sorgulayarak bulunduğu toplumun ve devletin çıkarlarını düşünebilen bireyler olmasını olanak oluşturmaktır. Bu program sayesinde bireyler farklı argümanları dinlemek ve herkesin düşüncesine saygı gösterme pratiği kazanır ki bu durum sadece felsefe dersinin öğretiminde değil, matematik, dil, sosyal bilimler ve doğa bilimleri gibi dersler için de geçerli bir durumdur. Dolayısıyla çocuklar bu eğitim sayesinde düşünme gücünü geliştirerek toplumsal düzenekte farklı bir perspektifin ve kültürün oluşturulmasını sağlayacaklardır (Boyacı vd. 2018: 168).

Matematik eğitiminin yanında çocukların beden eğitimi konusunda da eğitilmesi gerektiğini bildiren Platon, çocukların güzel bir bedene kavuşmasının küçüklükten itibaren düzenli bir eğitimin verilmesiyle mümkün olabileceğini savunur (Platon 2007: 258, 788d). Bunun yanında Platon'un çocuk eğitimi konusundaki tavrının çok çeşitli bir yapıya büründüğünü görebilmek mümkündür.

Altı yaşına kadar birlikte sadece oyun oynayan çocuklar bu yaştan sonra kız ve erkek olarak ayrı iki gruba alınması gerektiğini öne sürer. Erkek çocuklar at binme, ok atma, sapan kullanma gibi eğitimleri görecektir, kız çocuklarından isteyen olursa onlar da bu eğitimlere katılabileceklerdir, ancak kesinlikle silah kullanmayı öğrenceklerdir (Platon 2007: 267, 794d). Çünkü günü geldiğinde barbarlar veya düşmanlar saldırısına maruz kalan siteyi korumak için kadınların kız çocuklarıyla birlikte savaşa hazırlıklı olmaları gerekir (Platon 2007: 294, 814b). Böylece Platon *Devlet*'te sıkça ele aldığı askeri disiplinden kopmayı bırakmaz. Bunun için güreşi önemseyerek hem kız hem de erkek çocukların yapması gereken bir eğitim olarak görür. Platon bunu yapmakla dönemindeki kız çocuklarının eğitimde kapsam dışı bırakılmasını savunan hâkim ideolojiye ters düşen bir düşünceyi uygulamaya sokmak istemiştir (Ağaoğulları 1989: 178). Bununla birlikte dans, müzik ve şiir gibi eğitimleri de gündemine alır ve tüm bunları dinî bir tören havasına dönüştürür (Platon 2007: 268-269, 795de). Bu çerçevede P4C açısından da felsefe eğitimi kapsamında oluşturulan felsefe oturumlarında öğrenci ve öğretmenlerinin paylaştığı kısa bir hikâye, resim ve şiir gibi etkinlikler felsefi tartışmaların önünü açabilmek için öngörülmüş ve desteklenmiştir (Avcı vd. 2021: 215).

Daha önce de ifade edildiği gibi Platon birçok bağlamda çocuk eğitimi konusunda görüşlerini geliştirmiş ve değiştirmiştir. Nitekim *Devlet*'te doğduktan sonra kusurlu olan çocukları ilgiye gerek duyulmayanlar olarak belirlenirken, *Yasalar*'da çocuğun okuma ve yazma öğreninceye kadar harfler üzerinde belirlenen süre içinde durulması ve yazma konusunda yaradılıştan becerikli olmayanlara baskı yapılmaması gerektiği savunulur (Platon 2007: 288, 810b). Platon her ne kadar *Yasalar*'da eski düşüncelerinde bir değişime kapı aralasa da temel olabilecek bazı konulardaki tavrını sürdürmek konusunda bazı kararlılıklar da sergiler ve hatta çok daha sert bir tutum takınır. Bu konuda onun temel sayılabilecek düşüncelerinden biri de çocukların ortak olarak büyütülmesi ve eğitilmesidir. *Yasalar*'da geçen şu ifadeye bakıldığında durum daha açık bir şekilde anlaşılabilir:

...ister bugün bir yerlerde görülsün ister ileride bir gün ortaya çıksın -yani kadınların, çocukların ve bütün malların ortak olması-, özel mülkiyet denen şey her yerde insan yaşamından her yolla silinecek; doğal olarak kişisel olan şeyler bile bir biçimde elden geldiğince ortak kılınmaya çalışılacak... (Platon 2007: 202, 739cd).

Görüldüğü üzere Platon temel bazı düşüncelerden çok sapmamıştır. Ancak Platon'un çocukların bakımı, eğitim ve beslenmesi konusundaki ortaklık fikrini kısmen terk ettiğinden de söz etmek gerekir. Bu da 'ana-babanın çocuklarını yönetmesi' (Platon 2007: 138, 690b) şeklindeki düşünceyle ortaya konulur. Buna bağlı olarak Platon kadın-erkek ortaklığını daha çok kadın-erkek eşitliği şeklinde düşünmüştür (Ağaoğulları 1989: 181). Zira devlet işlerinde kadın ve erkek eşit koşullarda sorumludur ve bu sorumluluk çocuk yetiştirme konusunda da geçerlidir. Böylece çocukların eşit (ortak) ve güçlü bağlarla kenetlenmiş bir ailede büyütülmesi gerektiğinin vurgulanması söz konusudur. Bunun gerçekleşmesi Platon için çok anlamlıdır ve onun temel amacı da her koşulda devlet için tam olarak 'bir'liğin sağlanmasıdır (Ağaoğulları 1989: 181). Bu nedenle ailelerin çocuklarıyla birlikte mutlu olması önemlidir. Bu bağlamda Platon, evlenen kişiler için yapılan kura sonucunda iki ev verileceği ve bu evlerden birini çocukların doğurup büyütecekleri diğerini de eşlerin birbirine özlem duymaları için kullanılabileceğini belirterek aile bağlarının güçlendirilmesi gerektiğini belirtir (Platon 2007: 245, 776b). Platon evlenen kişilerin on yıl boyunca denetlenmesi gerektiğini bildirir ve eğer çocuk yapılması konusunda istenen gerçekleşmezse çiftin ayrılması sağlanır ve bunun sonucunda bu kişiler çeşitli kısıtlamalara tabi tutulacaktır (Platon 2007: 256, 784bc). Bu da gösteriyor ki Platon *Yasalar*'da çok sıkı bir aile yapısı ve çocuk politikası ortaya koymaya çalışmıştır. Dolayısıyla yasa koyucuların denetiminde doğrudan yaşam içinde ve pratikte gerçekleştirilmesi istenilen bir toplum ve devlet düzeni planlanmıştır. Bu yönüyle Platon tümüyle resmi bir program içinde ve ücretleri devlet tarafından ödenen öğretmenlerin çocukları eğitmesi gerektiğini açıkça belirtir (Platon 2007: 294, 813e). Böylece

Platon evde eğitimi tercih etmeyerek (Taylor 2020: 87) kamusal bir eğitim amacını taşır.

Daha önce ifade edildiği üzere Platon *Yasalar*'da belirgin bir şekilde pratikte gerçekleştirilecek konulara yer vermeyi tercih etmiştir. Ancak bu konuların içinde daha önce sözü edilmemiş ve çok daha tepki çekecek bazı konular da söz konusudur. Platon bir yurttaşın tanrılara, ana-babaya ve devlete karşı ağır ve ağza alınamayacak sözler sarf edildiği görüldüğünde yargıçlar onun çocukluğunda gördüğü eğitime bakarak bir inceleme yapacaktır. Eğer çocukluğundan beri eğitim ve terbiye almasına rağmen bu ağır suçu işlemişse yargıçlar onu artık düzelemez olarak kabul etmelidir ve cezaları felaketlerin en hafifi olan ölüm olması gerektiğini belirtir (Platon 2007: 343, 854e). Böylece Platon *Yasalar*'da birbirinden ilginç sayılabilecek birçok sorunu ele almış ve bu sorunların çözümünde çocuklar yararına uygun sayılamayacak kararların uygulanmasını istemiştir.

Sonuç ve Değerlendirme

Platon *Yasalar*'da başta çocuk olmak üzere kimseyi korkutmayacaklarını, tersine öğütleyici ve özendirici olacaklarını ifade eder (Platon 2007: 448, 933c). Bu bağlamda P4C etkinliğinde ise çocuğun daha çok kendini geliştirebilmesi ve diğer yeteneklerini açığa çıkarmasına yönelik bir amaca sahiptir ve Platon'un tavrına yakındır. Ancak P4C programının öngördüğü amaç çocukları filozof yapmak değil onların felsefi duyarlılıklarını, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir (Taşdelen 2014: 568). Bu çerçevede P4C yönteminin temel amacı çocuklara eleştirel düşünmeyi kazandırmaktır (Öğüt 2019: 71) ve bu yöntemde öncelik zihni doldurmak yerine çalışır kılmak (Özdemir 2018: 154) hedeflenir. Platon ise çocuğun gelecekte bir filozof olarak devlet yönetiminde söz sahibi olmasını hedefleyerek yola çıkmıştır ve gerek *Devlet*'te gerek *Yasalar*'da bunu geniş bir şekilde ele almıştır.

Platon'un çocuk üzerine bakışı ve yaklaşımının P4C etkinliğiyle karşılaştırıldığında iki bakış açısındaki farka 'kolaylaştırıcı' kavramı üzerinden de

dikkat çekmek gerekir. Buna göre kolaylaştırıcının sahip olması gereken nitelikler şöyle ifade edilmiştir:

Öğrenci odaklı etkileşimsel yöntemleri bilir ve inanarak kullanır. Birden çok yanıtı olan sorular sorar. Öğrencinin yerine düşünmez. Yüksek sesle uslamlama yaparak düşünmeyi öğretir. Yargılayıcı tepkilerden kaçınır. Söylenenlerdeki özü çerçeveleyerek öne çıkarır. Karşı çıkmak amacıyla değil, anlamak amacıyla dinler. Herkese fikrini söyleme şansı tanır. Kimseye baskı yapmaz (Direk'ten akt. Öğüt 2019: 82).

Bu pasajı çerçevesinde Platon'un "erdemliler erdemsizlerden, genel olarak yaşlılar gençlerden, dolayısıyla ana-babalar çocuklarından, erkekler kadınlardan ve çocuklardan, yönetenler de yönettikleri kimselerden daha üstündür" (Platon 2007: 374, 877c) ifadesi kolaylaştırıcı bir bakış açısını sunmadığını belirtmek gerekir. Bu açıdan P4C yönteminde Platon'un zorlaştırıcı anlayışına benzer bir yaklaşıma yer verilmez ve bunu çocukların zihinlerinde yer edinmesi uygun görülmez. Yukarıda söz konusu edilen niteliklerin çoğu demokratik bir ortam oluşturulmasına da vurgu yapar ki bu sayede kolaylaştırıcının görevi demokratik bir ortamın sağlanması anlamına gelir (Öğüt 2019: 82). Belirlenen bu koşullar doğrultusunda kolaylaştırıcının fikir aşlamaması ve çocukların fikirlerine saygılı olması gerektiği ve çocuklarla ilişkisinin güvene dayalı olması söz konusudur (Öğüt 2019: 83).

Öte yandan Platon'un çocuk eğitimi sıkı bir politika ve disiplini gerektirir ki bunun da günümüz şartlarındaki eğitim anlayışından farklı olduğu açıktır. Böylece Platon'un eğitim sisteminde öngördüğü programa bakıldığında günümüzde yaygın hale gelen P4C açısından bazı uyuşmazlıklar belirgin hale gelir. Zira P4C programında çocuklar argümanları kullanarak fikirlerini savunmayı öğrenirlerken bir yandan da yeni fikirlere karşı da hoşgörülü olmayı amaçlar (Gasparatou ve Kampeza 2012: 72). Ancak Platon çocuk eğitiminde kalıplaşmış bir yöntem kullanır ve bu doğrultuda eğitim felsefesinde bazı konularda demokratik bakış açısından uzak bir program uygular. Çünkü Platon'un devlet anlayışı demokrasiye karşı tavrı alan bir anlayışı barındırır (Platon 2010a: 286, 558abc). Buna karşın P4C etkinliğinde demokratik vatandaşlık becerilerinin gelişimini desteklenir

(Özdemir 2018: 155). Buna karşın Platon'un demokrasiye karşı tavrı kesindir ve söz konusu yönetimin belirlediği bir eğitim sistemini uygun görmez. Zira bu sistemde kişiler Platon açısından yeterli eğitimi almaması nedeniyle bilgi ve erdemden yoksundur. Aynı zamanda demokraside kişiler liyakatsiz, soylu olmayan ve sıradan halk tabakaları içerisindeki kişilerin yönetici olmasına olanak tanınır (Güler 2021: 657). Bu nedenle Platon sadece eğitim bağlamında değil çocuk üzerine olası diğer sorunlar üzerine önerilerde bulunurken ideal bir dünyanın ilkelerini uygulamak istemiştir. Bu önerilerin kalıcı hale gelebilmesi için yasallaşmasını ve pratikte uygulanmasını düşünmüştür. Bu konuda yapılan bir yoruma bakıldığında Platon bir yurtsever olarak pratikte bir reform projesi ileri sürmüştür (Taylor 2020: 93). Benzer bir tespit ise şöyledir: Platon tek bir birey tarafından gerçekleştirilmesi zor olan köklü ve tehlikeli bir reform sürecine ihtiyaç olduğunu fark etmiştir (Vegetti'den akt. Güler 2021: 646). Bunu gerçekleştirmek için onun anahtar kelimesi veya parolası 'eğitim' olmuştur. Bu konuda Rousseau'ya göre Platon'un *Devlet* eseri dikkatli bir şekilde incelendiği takdirde bunun bir politika yapıtından öte şimdiye dek yazılmış en iyi eğitim yapıtı olduğu görülecektir (Rousseau 2017: 10).

Düşüncelerinde belirli bir sistemi öngören Platon fikirlerinde katı bir tutum sergilememiştir. Zaman içinde onun düşüncelerinde değişimler yaşanmış ve o, bunu kitaplarında ortaya koymuştur. Bu düşüncelerindeki en etkili olabileceğini düşündüğümüz konu ise çocuk veya çocuk eğitimidir. *Devlet*'te son derece zor bir tabloyu önümüze seren Platon *Yasalar*'da bunu kısmen de olsa yumuşatmış ve daha makul denebilecek önerilerde bulunmuştur. Dolayısıyla Platon'da devlet tasarısı donmuş ve kalıplaşmış bir tasarı olmayıp gelişime açıktır (Paksüt 1982: 478). Bu bağlamda Platon *Devlet*'te yönetim ilişkisinin ideasını betimleyip bunu gerçekleştirmeye odaklanmıştır. *Yasalar*'da ise söz konusu yönetim ilişkisinin sadece ideaya bırakılmasının uygun görülmediği ortaya çıkmaktadır (Baştürk 2019: 243). Böylece çocuk konusu *Yasalar*'da metafizik bağlantılardan kopararak bilimsel bir zemine dönüştürülmüştür.

Platon bir Antik Çağ insanı olarak bulunduğu koşullara uygun bir eğitim anlayışı ve buna bağlı olarak çocuk eğitiminden söz eder. Bu doğrultuda onun düşüncelerini kendi şartları içinde değerlendirmek isabetli olacaktır. P4C etkinliği ise günümüz koşullarında ortaya çıkan bir çocuk eğitimi programıdır. Platon'dan günümüze çok şeyin değiştiğini kabul etmek gerekir. Bu değişimin en hızlı olduğu çağ ise Yeni Çağ diye tabir edilen modern zamanlardır. Zira bu Çağ "insanın yeni bir eğitim anlayışını değiştirdiği ve dönüştürdüğü sürecin başlangıcını oluşturur. Yeni Çağ'dan modern döneme gelen süreçte çocuk ve çocukluk kavramına yaklaşımın uzun bir zaman dilimine yayılarak değişmesi dikkat çekicidir" (Aybar 2022: 476).

Platon'un diyalektik veya diyalog yöntemini kullanarak eserlerini yazmış olması P4C etkinliği açısından düşünüldüğünde denk düşen bir yöne sahiptir. Platon'un diyaloglarının merkezinde Sokratik yöntem vardır ve bu yöntem P4C için uygun bir yöntem olarak belirlenmiştir. Söz konusu bu yöntemde (Platon'un kullandığı ve P4C'nin benimsediği) doğru sorular sormak suretiyle karşısında bulunan insanı bilme sürecine sevk eden diyalektik süreç önem arz eder. Bu yöntem sayesinde kişinin yönünü hakikate yöneltme hedeflenir. Bu minvalde çocuklar için aldatıcı unsurların farkına varılması ve düşünsel anlamda özgürlüğün önünde duran engellerin ortadan kaldırılması P4C etkinliğinin de kabul ettiği ve faydalandığı bir yöntemdir.

Çocuk üzerine yapılan tartışmaların Platon açısından ele alındığında karşımıza bir dizi sorun çıkmaktadır. Sorunlardan ilki Platon'un çocuk eğitimi ile ilgili kaynağının nereye dayandığını ortaya koyamama ve buna bağlı olarak çocukların özgür bir eğitim sürecinden geçirilip geçirilmediği üzerinedir. Bir diğer neden ise Platon'un devlet-çocuk ilişkisindeki politikanın mümkün olduğunun bireysel açıdan getirebileceği zorluktur. Bu açıdan değerlendirdiğimizde Platon'daki çocuk eğitiminin günümüzde yaygın hale gelen P4C etkinliğiyle zıtlaşabilir bazı yönlerinin olduğuna dair işaretler ortaya çıkar. Zira onun çocuk yetiştirme modelinde uyguladığı yöntem bazı açılardan insanüstü kimi unsurlar içermektedir.

Gerçekten de onun bu konuda kimi durumları hesaba katıp katmadığını tartışmak gerekir. Bu bağlamda görüş açıklığı ve hakikat konusundaki hevesiyle Platon'un ülkesini dünya için değerli kılan her şeyi feda etmeyi önermiş olmasına rağmen yaratıcı edebiyatı ve sanatı yasaklamayı düşünmesi Taylor tarafından ironik bulunur (Taylor 2020: 86). Platon'un genel anlamda bir toplum ve devlet idealine uygun bir model için teoriler geliştirdiği düşünüldüğünde bireysel bazı durumları devre dışı bırakmaya meyilli olduğunu düşünmek söz konusudur. Oysaki P4C etkinliğinde bireysel farklar ve yetenekler önemsenir ve bunun için çocuklar teşvik edilir. Bu bağlamda "çocuklara yalnızca düşünmede değil, kendileri için düşünmede yardım edilmelidir" (Özdemir 2018 2018: 154) anlayışı önem kazanır. Öte yandan Platon devlet modelinde yönetici ve onların yardımcıları niteliğindeki koruyucu sınıfların eğitimi ve nasıl yaşamaları gerektiği konusundaki ileri sürdüğü titiz görüşler 'politik'tir (Güler 2021: 661) ve dolayısıyla burada pedagojik bir kaygı öncelikli bir sorun değildir. Bu ise onun eğitim anlayışında, belki de, yegâne amacın politik olduğuna dair bir yaklaşımda ısrarcı olduğunu gösterir. Bu doğrultuda P4C etkinliğindeki böyle bir amaç olmakla birlikte Platon'un titizliğini düşünürsek P4C programındaki eğitimin radikal bir boyuta ulaşma hedefinin olmadığını ifade edebiliriz.

Assessment of Plato's Views on Children and Child Education from the Perspective of P4C

Summary

Necip UYANIK

Assist. Prof. Dr.

Mardin Artuklu University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Mardin, TR

ORCID: 0000-0002-5886-1474

necipuyanik@artuklu.edu.tr

Introduction

Philosophers have always been drawn to the natural curiosity of children over their existence and their propensity to inquire about the nature of their entry into the world. Because what children question and want to learn are questions about meaning. Philosophy and other disciplines pursue children's curiosities and transform their inquiries into subjects of scholarly investigation. According to Jaspers, children's questions are questions of both beginnings and eternity (Jaspers 1997: 25). Because what children are curious about is very complicated and interesting, which is why they are dealt with by different disciplines (Ercan 2005: 118). The questions the children are after will find answers with the training and life experience they will see. Therefore, they must receive a well-qualified education and build their future.

Today, the P4C method is designed to keep children's curiosity and willingness to explore intact. Surely this goal was a situation that had existed since ancient times, and children would be trained to that end. In Ancient Greece, it was widely held that children should be educated whether they were good or bad. In practice, Sophists teach children to take up a public assignment, whereas Socrates proposes that children be taught to distinguish between good and evil (Aybar 2022: 468-469). Plato made Socrates' philosophy of virtue a point of departure, and he considered a strict education policy for children to take up government positions in the future (Plato 2010b: 339, 185b). The idea that children should have a connection to philosophy is revealed when Heraclitus gathers the children around him and talks to them (Laertios 2007: 422-423, IX-3). Heraclitus dialogue with children is an important example of the P4C activity that is becoming prevalent today. So P4C method aims to enable children to learn to discuss concepts (Özdemir 2018: 152).

Socrates' conversations in the form of dialogue are as important to P4C as Heracleitos' conversations with children. So Socrates' provocative philosophical method was adopted by P4C. Notably, his student Plato, who used Socrates' method of dialogue in his works, put dialectics and education at the core of his philosophy. In this regard, Plato can be considered one of the leading sources for P4C in this aspect. Plato saw the disorder in the community and state system centuries ago and wanted to implement a rigorous education system in this regard. For this, he argued that children should be educated and involved in government, and only in this way can the disorder be disposed of. He understands from education or training that children are not sent to

school to write but to be careful about their good behavior (Plato 2010b: 408, 325e). Indeed, Lipman, a prominent figure in the field of P4C, argues that those who determine current politics are the students of yesterday and that the education system that raises them should be questioned if things fail to work out today (Özdemir 2018: 154). So the P4C method is based on Plato's training method, and it applies it. The Plato's approach, however, children are raised in a more authoritarian education system. In this respect, the P4C diverges from Plato's understanding of education and adopts a more democratic perspective. The historical art of the emergence of P4C as a pedagogical method is primarily characterized by a democratic understanding of education (Öğüt 2019: 65). According to Kohan, Plato's childhood view contains several political contents and suggests that Plato's importance should be questioned by any child who thinks of himself as a philosopher (Kohan 2005: 13-14).

Plato's Views on Children and Child Education in His *Republic*

In his *Republic*, Plato offers us an educational model and a political framework. For him, prioritizing a social life is more important than an individual life and society should be structured as a living organism. (Baştürk 2019: 240). Plato overcame an epistemological and philosophical problem and highlighted a political concern regarding biological essence. (Baştürk 2019: 248). Plato's aim is for the people who head the state to look after the interests of the society rather than their interests and to do this with a management approach that is committed to ethics and justice from beginning to end. The first thing that needs to be done for this is that children should be supervised with strict education at a very early age (Plato 2010a: 109, 413de). Thus, Plato recognizes that strong and fair site management must be strict from the beginning. However, it should be noted that some of the ideas he put forward to establish this system pose problems in terms of child education. Then, it is necessary to consider why Plato had such dangerous views. First of all, it is necessary to take into account the historical setting and prevailing circumstances around Plato's life, since these factors may have contributed to the phenomenon under examination. So, there is some concrete evidence regarding the origins of Plato's understanding of education, Which must be considered. In particular, his views on issues such as partnership, marriage, reproduction, and control of individual choices in sex education were previously implemented by the Spartans (Taylor 2020: 90). Therefore, the child education and policy that Plato envisioned for the state has a cultural and historical background.

Plato makes a ranking of state administration, and at the top of this ranking is the rough government of the best' or 'aristocracy'. (Taylor 2020: 94). Although it is claimed that those at the top of the state should be aristocrats, "the education system put forward by Plato is a system that is based on moderation and aims to raise wise people, against the corrupt model of people in democracy who succumb to their ambitions, pleasures, and passions and become their slaves" (Güler 2021: 655). Besides, it would be a mistake to accuse Plato of proposing some kind of caste system, because talent always finds its level in the system he proposes (Jones 2006: 267). However, despite all this ideal framework and goal, Plato is a figure of his day, who aims to comply with Greek traditions.

While Plato was talking about raising children for the state, was he aware that the child should also have his rights? For example, has he thought about the child's thoughts about himself and his position in his circle? Because the child should be seen as an individual first and foremost. Because "if the child has human rights, this means that the child is a human, but the condition for this is to accept that the human is nothing but a child" (Badio 2013: 85). What is emphasized here is an inquiry into whether the individual differences and psychic structure of the person are taken into account. Plato's main aim is to make impossible any ties that could lead to personal interests in state administration (Taylor 2020: 93). However, it is necessary to understand the difference between individual differences and individual interests and to evaluate this thoroughly. In this context, Aristotle argues in his *Politics* that it is necessary for the statesman to take into account everything in terms of the parts of the soul when making laws and to think more to bring about better things. For this, the legislator should pay attention to people's lives and choices. Humans must be allowed to live in peace and to do things of their intrinsic value. Ultimately, it is clear that this is what needs to be done in the education of children or older people (Aristotle 1975: 222). In this context, Aristotle's criticisms intersect with the view that in P4C education, it is more important for children to live with love than anything else. According to Lipman, who is seen as the pioneer of this activity, the development of a child's critical thinking type can realize itself by participating in a process established through peer relationships and especially through philosophical dialogue within a community of inquiry (Boyacı et al. 2018: 162). In the learning environment that Lipman targets, classes take the form of a community of inquiry. In this community, there will be caring, understanding, and appreciative teachers. There will never be any room for discrimination and intolerance in the philosophical discussions here (Özdemir 2018: 153).

Plato's Views on Children and Child Education in His *Laws*

There have been some changes over time in Plato's ideas, especially in politics. This change also includes children and child education. In this context, it is sometimes possible to encounter more extreme suggestions in the *Laws*. The state model in the *Laws* is not simpler than in the *Republic*, where nothing is left to chance and everything is planned down to the smallest detail (Agaoğulları 1989: 217). In Ancient Athens, the fact that girls were raised uneducated and married at an early age was criticized by Plato, and he recommended that those girls be educated. Thus, Plato reached a perspective beyond the boundaries of the Greek political thought of the period (Taylor 2020: 88). Therefore, in his *Laws*, Plato talks about children in Egypt learning to read and write and suggests that children in his own country should do this (Plato 2007: 301, 819b). Plato argues that for a virtuous state to be formed, free citizens must receive a strict education from childhood. It is a result of this perspective that he talks about a pedagogical program so that children can receive a qualified education and upbringing. Ultimately, the purpose of Plato's education for children is to become good citizens and qualified persons for the state. The philosophical queries targeted and realized for P4C are to prepare students for citizenship and contribute to them becoming active and reasonable citizens of the future (Avcı et al. 2021: 215). While Plato states that children need play until the age of six, his primary goal is that

play provides psychological satisfaction to the child (Plato 2007: 266, 793e). In the *Laws*, as in the *Republic*, Plato maintains that the primary purpose of child education is virtue (Plato, 2007: 85, 653b). For Plato, the proper education of children has always been seen as a desirable duty. Thus, one of the indicators of the change in the *Laws* is in this direction and it is stated that the people to be selected for the education of girls and boys must be experienced and they are asked to be chosen from people who are at least over fifty years of age. These people represent the most important of the highest positions on the site (Plato 2007: 232, 765e).

Plato gives the highest value to child education, making it clear that it is of great importance for both society and the state. This is a reality that he tries to highlight from beginning to end. What is envisaged in P4C education is to enable children to become individuals who can question and think about the interests of their society and state. Thanks to this program, learned to listen to different arguments and respect everyone's opinion, which is valid not only for teaching philosophy but also for courses such as mathematics, languages, social sciences, and natural sciences. Therefore, thanks to this education, children will develop their thinking power and enable the creation of a different perspective and culture in the social order (Boyacı et al. 2018: 168).

Plato states in the *Laws* that they will not scare anyone, especially children, but will be informative and encouraging (Plato 2007: 448, 933c). In this context, the P4C activity has the aim of helping the child improve himself and reveal his other talents and is close to Plato's attitude. However, the aim of the P4C program is not to make children philosophers but to develop their philosophical sensitivities and critical and creative thinking skills (Taşdelen 2014: 568). In this context, the main purpose of the P4C method is to teach children critical thinking (Öğüt 2019: 71). In this method, the priority is to make the mind work instead of filling it (Özdemir 2018: 154). Conversely, Plato set out to aim for the child to have a say in the state administration as a philosopher in the future, and he discussed this extensively in both *State* and *Laws*.

Conclusion

Plato, who envisioned a certain system in his thoughts, did not exhibit a rigid attitude in his ideas. Over time, there were changes in his thoughts and he revealed this in his works. The subject that we think will be most effective in these thoughts is children or child education. Plato, who presented an extremely difficult situation in the *Republic*, softened it partially in the *Laws* and made more reasonable suggestions. Therefore, in Plato, the state plan is not frozen and stereotyped but is open to development (Paksüt 1982: 478). In the *Laws*, it becomes clear that it is not appropriate to leave the management relationship in question only to the idea (Baştürk 2019: 243). Thus, the subject of children was separated from metaphysical connections in *Laws* and turned into a scientific basis.

Plato's child education requires a strict policy and discipline, which is different from the understanding of education in today's conditions. Thus, when we look at the program envisaged by Plato in the education system, some inconsistencies become evident in terms of P4C, which has become widespread today. In the P4C program, while children learn to defend their ideas using arguments, they also aim to be tolerant towards new ideas (Gasparatou and Kampeza 2012: 72). However, Plato uses

a stereotypical method in child education and accordingly implements a program far from a democratic perspective on some issues in his philosophy of education. Because Plato's understanding of the state includes an understanding that takes a stance against democracy (Plato 2010a: 286, 558abc). However, the development of democratic citizenship skills is supported by the P4C activity (Özdemir 2018: 155). Plato, on the other hand, has a definite stance on democracy, and he does not approve of an education system determined by the administration in question. In this system, people lack knowledge and virtue because they do not receive adequate education, according to Plato. At the same time, in a democracy, unqualified, non-noble, and ordinary people are allowed to become administrators (Güler 2021: 657).

Considering that Plato developed theories for a model suitable for the ideal of society and state in general, it is possible that he tended to exclude some individual situations. However, in the P4C activity, individual differences and abilities are taken into account and children are encouraged for this. In this context, It becomes important to understand that "children should be helped not only in thinking but also in thinking for themselves" (Özdemir 2018 2018: 154). On the other hand, the meticulous views he puts forward about the education of the protective classes, which are the rulers and their assistants in Plato's state model, and how they should live are 'political' (Güler 2021: 661), and therefore a pedagogical concern is not a priority problem here.

As a result, when it comes to children and child education, some problems become evident in Plato's approach. The first of the problems is the failure to reveal where Plato's source regarding child education is based and, accordingly, whether children are subjected to a free education process. Another reason is the difficulty that the possibility of Plato's policy in the state-child relationship may bring to the individual. When we evaluate it from this perspective, there are signs that child education in Plato has some aspects that may contradict the P4C activity that has become widespread today. Because the method he applied in his child-raising model contains superhuman elements in some respects. Indeed, it is necessary to discuss whether this takes into account some special issues or individual factors.

The fact that Plato wrote his works using the dialectic or dialogue method has a corresponding aspect when considered in terms of P4C effectiveness. The Socratic method is at the center of Plato's dialogues and this method has been identified as a suitable method for P4C. In this method (used by Plato and adopted by P4C), the dialectical process that leads the person to the process of knowing by asking the right questions is important. The method in question aims to guide individuals towards the pursuit of truth. In this regard, recognizing deceptive elements for children and eliminating obstacles to intellectual freedom is a method that P4C activity also accepts and benefits from

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Ağaoğulları, M. A. (1989). *Eski Yunan'da Siyaset Felsefesi* (1. Basım). Ankara: V Yayınları.
- Aristoteles. (1975). *Politika* (Çev: Mete Tuncay) (1.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E., ve Öner, E. (2021). P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler eTwinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7 (1), 214-228. <https://doi.org/10.46442/intjcss.929211>
- Aybar, F. A. T. (2022), Felsefede Çocuk ve Çocukluk Kavramı, *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi) FLSF (Journal of Philosophy and Social Sciences)* 33 (1) 463-480. <https://doi.org/10.53844/flsf.1072717>
- Badiou, A. (2005). *Felsefe İçin Manifesto* (Çev: N. Tatal ve H. Hünler) (1.basım). İzmir: Ara-lık. Yayınları.
- Badiou, A. (2013). *Yüzyıl* (Çev: Işık Ergüden) (2.Baskı). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Baştürk, E. (2018). *Platon'da Politika Düşüncesinin Soykütüğü* (1. Basım). İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Brun, J. (2007). *Platon ve Akademia* (Çev. İsmail Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Boyacı , N., P. Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi, Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı*, (31) 145-173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Cioran, E. M. (2001). *Doğmuş Olmanın Sakıncası Üzerine* (Çev: Kenan Sarıalioğlu) (1.Basım). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Cornford, F.M. (2015). *Sokrates Öncesi ve Sonrası* (Çev. A.M. Celal Şengör ve Senem Onan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle Çocuk Çocukla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2 (4), 51-59. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335715>
- Derrida, J. (2012). *Platon'un Eczanesi* (Çev. Zeynep Direk) (2. Basım). İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Ercan, H. (2005). Çocukluk Felsefesi, *Kebikeç* 10 (19), 113-120. <http://www.kebicec.org/makale-liste.php?id=61>
- Gasparatou, R. ve Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33 (1), 72-82. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1076>

Güler, Seveli S. (2021). Platon'un *Devlet*'ini Bir Siyasal Program Olarak Okuma Girişimi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (60), 633-665. DOI: 10.18070/erciyesiibd.990662

Havelock, E. A. (2015). *Platon -Filozof Şiire Karşı* (Çev: Adem Beyaz) (1.basım). İstanbul: Pinhan Yayınları.

Jaspers, K. (1997). *Felsefe Nedir?* (Çev: İsmet Zeki Eyuboğlu) (3.Basım). Ankara: Say Yayınları.

Jones, W. T. (2006). *Klasik Düşünce: Batı Felsefesi Tarihi* (Cilt 1) (Çev: Hakkı Ünler) (1.Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Kant. (2013). *Eğitim Üzerine* (Çev: Ahmet Aydoğan) (3.Basım). Ankara: Say Yayınları.

Kierkegaard, S. (2005). *Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler* (Çev: İbrahim Kapaklıkaya). İstanbul: Anka Yayınları.

Kohan, W. O. (2005). Plato on Children and Childhood. *Childhood & Philosophy*. 1/1, 11-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051702002>

Laertios, D. (2007). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri* (Çev. Candan Şentuna) (3. Basım). İstanbul: YKY.

Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*. 7(1), 17-39 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1976.tb00616.x>

Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine* (Çev: Aylin Uğur) (1.Basım). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Öğüt, F. S. (2019). *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, Ö. (2018). Dünyada Çocuklar İçin Felsefe: Tarihçe ve Güncel Çalışmalar, *Arke-Logos Felsefe Dergisi*, 3 (6), 149-165. <http://www.arkhelogos.com/journal/22>

Paksüt, F. (1982). *Platon ve Platon Sonrası* (2. Basım). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları

Pater, W. H. (2015). *Platon ve Platonculuk* (Çev. Şaziye Çıkrıkçı) (8. Basım). İzmir: Atlantis Yayınevi.

Platon. (1943). *Phaidros* (Çev. Hamdi Akverdi). İstanbul. MEB Yayınları.

Platon. (2007). *Yasalar* (Çev. Candan Şentuna ve Saffet Babür) (3. Basım). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Platon. (2010a). *Devlet* (Çev. Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz) (20. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Platon. (2010b). *Diyaloglar* (Çev. Melih Cevdet Anday, Tanju Gökçöl, Adnan Cemgil) (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ross, W. D. (2011). *Aristoteles* (Çev: Ahmet Arslan) (1.Basım). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Rousseau, J. J. (2017). *Emile ya da Eğitim Üzerine* (Çev. Yaşar Avunç) (8.Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk dili (Dil ve Edebiyat Dergisi)*, CVII, 756. 562-568.

Taylor, A. E. (2020). *Platon* (Çev: Cengiz İskender Özkan) (1.Basım). Ankara: Fol Yayınları

Tezcan, A. S. (2023). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Temelli Kitaplarla Yürütülen Uygulamaların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.

Vernant, J. P. (2002). *Yunan Düşüncesinin Kaynakları* (Çev: Hüsen Portakal) (1. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.



Makale Geliş | Received: 07.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 22.09.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1324414

Dinçer ÇEVİK

Arş.Gör. Dr. | Dr. Res. Assist.
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Muğla, TR
Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Muğla, TR
ORCID: 0000-0001-5897-7381
dincercevik@mu.edu.tr

Çocuklarla Felsefe ve Demokrasi: Olanaklar ve İlişkiler

Öz: Demokrasi biçimsel bir yönetim biçimi olmasının ötesinde aynı zamanda bir davranış ve yaşayış biçimidir. Bu anlamda demokrasi demokratik davranış ve yaşayış olarak deneyimlenilerek öğrenilebilen bir kavramdır. Demokrasinin deneyim temelinde öğrenilebildiği yöntemlerden biri de çocuklarla felsefedir. Çocuklarla felsefe çocukların demokratik davranışları benimsemelerini ve demokratik toplumlarda aktif bir şekilde yer almalarını teşvik eden bir pedagojik yaklaşımı desteklemektedir. Çocuklarla felsefe ve demokrasinin yönteminde ve kavram setinde ortaklaştığı temel kesişim noktaları mevcuttur. Temelinde eleştirel düşünme, özgür düşünce, adalet, hoşgörü, katılımcılık ve sorumluluk gibi demokratik değerlerin olduğu çocuklarla felsefe bu bağlamda demokrasinin deneyimlendiği ve öğrenilebildiği bir ortam sunar. Çocuklarla felsefe demokratik değerlerin ve vatandaşlığın geliştirilmesi için gerekli olan nitelikleri belirginleştirmeye ve geliştirmeye yardımcı olur. Çocuklarla felsefe demokratik değerlerin teşvik edilmesi ve sürekli olarak uygulanması ile demokratik vatandaşlık için gerekli olan becerilen kazandırılmasına ve kalıcı hale getirilmesine yardımcı olur. Bu bağlamda bu makalede, eleştirel düşünme alışkanlığının kazandırılması temelinde çocuklarla felsefenin demokrasi eğitimi ve eğitimin demokratikleştirilmesi ve dijital dünyanın demokrasiler için oluşturduğu potansiyel tehditler karşısındaki işlevleri için iki yönlü bir model olarak yöntemi ve demokratik eğitimdeki rolü üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Çocuklarla Felsefe, Eğitim, Demokrasi, Demokratik Vatandaşlık.

Philosophy With Children and Democracy: Opportunities and Relationships

Abstract: Democracy is not only a formal system of governance but also a way of behavior and living. In this sense, democracy is a concept that can be learned and experienced through democratic behavior and living. One of the methods through which democracy can be learned based on experience is philosophy with children. Philosophy with children supports a pedagogical approach that encourages children to adopt democratic behaviors and actively participate in

democratic societies. There are fundamental intersections between philosophy with children and democracy in terms of method and conceptual framework. Philosophy with children provides an environment where democracy is experienced and learned, with critical thinking, freedom of thought, justice, tolerance, participation, and responsibility as democratic values at its core. Philosophy with children enables to clarify and develop the qualities necessary for the development of democratic values and citizenship. It helps promote and sustain the application of democratic values and the acquisition of the skills necessary for democratic citizenship. In this context, this article focuses on the method and role in democratic education as a two-way model for fostering critical thinking habits in children, as well as for the democratization of education and addressing the potential threats posed by the digital world to democracies.

Keywords: Philosophy, Philosophy with Children, Education, Democracy, Democratic Citizenship.

Giriş

Günümüzde temsili demokrasinin geleceği ile ilgili endişeler artma eğilimindedir. Bu endişeler sistematik ve sistematik olmayan popülist hareketlerin, dijitalleşen dünyanın etkileri ve otoriter eğilimli yönetimlerin varlığı ile de desteklenmektedir. Öte yandan dünyada farklı yönetim biçimleri hüküm sürse de demokrasi ile yönetilen ülkelerdeki en önemli avantajı insanların görece biçimde rasyonelliğe dayalı karar mekanizmalarının özneleri olma olanağına sahip olmasıdır. Kolektif yaşama bilinci, açık ve rasyonel düşünme ve hayattaki kararları bu doğrultuda almak doğuştan gelen ve kendiliğinden gelişen yetiler değildir. Çocuklarla felsefe bu yetilerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesindeki yöntemlerden birisidir. Bu bağlamda çocuklarla felsefe¹, demokrasi ile ilgili sorunların çözümünde etkili olabilecek olanaklar barındırmaktadır. Söz konusu ilişkiler ve olanaklar, özünde demokrasinin temel bileşenlerini içeren çocuklarla felsefe teorisi ve pratiği ile bir mikro model olarak değerlendirildiğinde daha görünür hale gelir. Buna göre çalışmada öncelikle

¹Literatürde genel uzlaşıyla “çocuklar için felsefe” yerine makale boyunca söz konusu yaklaşımın demokrasi ile ilişkisini daha iyi yansıttığı düşünülen “çocuklarla felsefe” terminolojisi tercih edilecektir. Çocuk felsefesi ilk kez Karl Jaspers tarafından kavramsallaştırılmıştır (Işıklar & Abalı Öztürk 2022: 131). P4C doğrudan çocuklarla felsefe kavramsallaştırılmasının karşılığı değil, teknik olarak Lipman tarafından geliştirilen ‘çocuklarla felsefe’ programının kısaltılması için kullanılmaktadır. ‘Çocuklarla felsefe’ kavramının doğrudan karşılığı P4C olmamakla beraber burada literatürdeki genel uzlaşı takip edilmektedir. Çocuklarla felsefe daha genel bir tanım ifade eder ve Lipman’la başlamaz. P4C teknik olarak sadece Lipman tarafından geliştirilen ‘çocuklar için felsefe’ programı için kullanılır; P4C çocuklarla felsefe yöntemlerinden birisidir. Çocuklarla felsefe ile ilgili sistematik bir literatür taraması için bkz. (Trickey & Topping 2011).

çocuklarla felsefe ile ilgili bir çerçeve çizilecektir. Ardından çocuklarla felsefenin eğitimin demokratikleştirilmesi ve demokrasi eğitiminde alabileceği roller analiz edilecektir. Daha sonrasında, tartışma konusu edilen olanak ve ilişkilerin pratikteki karşılığı eleştirel düşünme alışkanlığı vurgusu temelinde analiz edilecektir. Bu bağlamda dijitalleşen dünyanın demokrasiler açısından taşıdığı potansiyel olumsuz etkiler ve çocuklarla felsefenin bu etkiler bağlamında ne derece işlevsel olabileceği analiz edilecektir. Değerlendirme kısmında, çocuklarla felsefe ile demokrasi ilişkisinin boyutları ele alınacaktır. Bu bağlamda makale çocuklarla felsefenin yöntemsel ve kavramsal analizi ile ilk bakışta zaten açılmış gibi görünen demokrasi ile ilişkisinde, çocuklarla felsefenin hem otoriter yönetimler, popülist hareketler, dijitalleşme gibi faktörler tarafından tehdit edilen demokrasi için hem de eğitimin demokratikleştirilmesi için bir model olarak ne türden olanaklar ve ilişkiler barındırdığının analizine odaklanmaktadır.

Çocuklarla Felsefe

Çocuklarla felsefe eleştirel düşünme becerisinin öğretilerek değil deneyimlenerek kavranılabileceği fikrine dayanır.² Amaç, çocuklara felsefe tarihi, filozofların hayatları ve düşüncelerini, felsefi kavramları öğretmek değil onlara önermeler ve argümanlar temelinde, dayanışmacı bir biçimde iyi tartışma yapmak ve diyalog kurmak için gerekli becerilerin kazandırılmasıdır.³ Çocuklarla felsefe

2 Edebiyatta çocuk felsefesi kavramını ilk kez Karl Jaspers'in (1953) kullandığının altını çizen Karakaya çocuklarla felsefenin birbiri ile bağlantılı dört kullanımını ayırır. Bkz. (Karakaya 2006: 24-25). Felsefe, eleştirel düşünme ve çocuklarla felsefe arasındaki ilişki ile ilgili bkz. (Daniel & Auriac 2011).

3 Matthew Lipman, çocukların "niçin? neden?" diye sorular sormaya başlamaları ile birlikte felsefi akıl yürütmelerin başladığını ve bunun zamanla geliştiğinin altını çizer (Philgren 2008). Çocuklar yaşlarından bağımsız olarak bazı felsefi kavramları anlayabilmekte ve bazı felsefi sorular ile ilgili akıl yürütebilmektedirler. Örneğin Mutluluk nedir?" sorusuna, üç buçuk yaşındaki bir çocuğun "yalnız kalmamak" olarak verdiği yanıt çocukların yaşlarından bağımsız olarak felsefi kavramları anlayabilmelerine ve felsefi sorulara yanıt verebildiklerini göstermektedir (Tunç 2017: 76). Çocuklar güzel olandan zevk almakta, kendilerine haksızlık yapıldığını düşündüklerinde direnmekte, iyi ve kötü ile ilgili yargılarda bulunmaktadırlar (Gregory 2008). Maughn Gregory çocukların cesur, iyi, güzel gibi soyut kavramları günlük yaşantılarında basit ifadelerden ayırt etmesizsin kullandıklarını ve bu kavramları kullanırken soyut düşünce pratiğinin de bir anlamda gerçekleşmiş olduğunun altını çizer.

uygulamalarında kolaylaştırıcı tarafından ya da beraberce belirlenen bir uyarana⁴ bulunur. Böylelikle uyarın aracılığıyla başlatılan ve şekillenen bir düşünme ve soruşturma devinimi yaratılmış olur. Bu anlamda çocuklar kendilerine has bir biçimde, özgürce kendi deneyimleri ile uyarın arasında ilişkiler kurar, dünyayı bu yolla sorgular, düşünce, dil ve dünya arasındaki ilişkileri keşfederler (Erdoğan 2018: 7; Direk 2002).

Çocuklarla felsefe aslında, topluluklarla felsefenin bir alt başlığıdır. Çocuklarla felsefe çocukların bir kolaylaştırıcı rehberliğinde, bir uyarını merkeze alarak grup tartışmaları yoluyla, yani bir soruşturma topluluğu⁵ olarak seçilmiş problemler üzerine sistematik ve kolektif düşünmesini içeren bir yöntemdir. Geleneksel olarak yönteminin tarihsel ve teorik temelleri 1960'lı yıllara dayandırılır.⁶ Matthew Lipman, öğrencilerinin akıl yürütme ve bu akıl yürütmelerden sonuç çıkarsama gibi düşünsel yetilerinin problemlili olduğunu, sistemli düşünmeye dair bahsi geçen zihinsel yeteneklerin kazanılması için üniversite çağının geç olduğunu fark etmiştir (Karakaya 2006; Jackson 2013; Valitalo, Juuso ve Sutinen 2015). Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, Boyacı v.d. (2018: 151) aktardığına göre, Lipman'ın çocuklarla felsefe yöntemi ile ilgili çıkış noktası, onun ilköğrenim evresinde geleneksel eğitim anlayışı çocuklara eleştirel düşünme yeteneklerini kazandırmaktan uzak biçimde biçimlendirildiği için yetişkinlik evrelerinde bireyler belirli ayrımları mantığa dayalı biçimde

4 Genel olarak çocuklarla felsefe eğitimi kapsamında oluşturulan felsefe oturumlarında öğrenci ve kolaylaştırıcıların paylaştığı kısa bir hikâye, resim, şiir, uygun bir eşya ya da materyaller felsefi soruşturmaların başlatılmasında kullanılmaktadır.

5 Çocuklarla felsefenin en önemli ayırıcı özelliklerinden birisi katılımcıların bir 'soruşturma topluluğu' olarak düşünülmesidir. Soruşturma topluluğu kavramı ilk olarak Charles Sanders Pierce tarafından ortaya konmuştur (Pardales & Girod 2006). Pierce'e göre bilim insanların bilgiyi oluştururken bir soruşturma topluluğu olarak hareket etmeleri gerekir. Bilimin empirik ve kavramsal sorunları soruşturma topluluğu içinde yürütülür ve bilimsel bilgi bu şekilde üretilmelidir. Bu sayede bilgi, tek bir bilim insanının çalışmalarının değil, bilim topluluğunun kolektif soruşturmasının ürünü olacaktır.

6 Dirican'a göre çocuklarla felsefe yeni bir yaklaşım değildir, söz konusu yaklaşımın tarihinin izleri Antik dönemlere kadar sürülebilir (2022: 53-54). Çocuklarla felsefe metodolojisi "Matthew Lipman'ın öncülük etmesiyle başlamış ancak Edward Glaser, Carl Boodman, Allan Root, Robert Root, Edward Anglo, John McPack, Hardy Siegel, Catherine McCall ve Richard Paul gibi bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla da geliştirilmiştir" (Boyacı vd. 2018: 151).

yapamaması tespitidir. Bu anlamda Lipman'ın amacı yargı oluşturabilen, yargılarını gerekçelendirip savunabilen, yani kendi aklını kullanma becerisine sahip bireylere destek olmaktır. "Bu bağlamda Çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımını oluştururken Matthew Lipman'ın amacı; çocukların daha çok düşünen, ortaya bir yargı koyabilen, bu yargıyı savunabilen, gerekçelendirebilen, sorgulayabilen bireyler haline gelmelerine yardımcı olmaktır" (Avcı ve Özdağ 2021: 215).

Çocuklarla felsefe çocukların felsefi soruşturmalar yürütmelerine odaklanan bir metottur. Çocuklarla felsefe atölye çalışmalarında filozofların düşüncelerinin aktarılması, öğretilmesi değil, katılımcıların felsefi akıl yürütme denilen yöntemi keşfetmeleri ve kendilerine özgü bir yolda geliştirmeleri hedeflenir. Kant'a göre "Çocukları eğitmek yetmez, önemli olan düşünmeyi öğrenmeleridir" (Kant'tan akt. Zinkin 2021: 921). Bu bağlamda Kant'ın felsefe pratiği ile ilgili görüşleri çocuklarla felsefe pratiği ile benzerlik taşır. Çocuklarla felsefede de felsefi doktrinler, kavramların aktarılması ve öğretilmesi hedeflenmez. Çocuklarla felsefede amaç filozof, akademik felsefeci yetiştirmek değildir. Daha ziyade amaç eleştirel düşünmenin alışkanlık hale gelmesini sağlamaktır⁷ (Lipman 2003: 83-85; Boyacı vd. 2018: 150).

Çocuklarla felsefe atölye pratiği sürecinde ele alınan konunun başlığı ve içeriği değil işleniş önemli. Dolayısıyla kolaylaştırıcı içeriğe değil biçime ve işlenişe müdahale eder ancak kendi görüşlerini katılımcılara dayatmaz (Wartenberg 2009; Akçaoğlu Çayır 2015; Ventista 2019). Çocuklarla felsefede Sokratik sorular yardımıyla soruşturan toplulukta bilinenler önermeler ve argümanlar formunda ortaya konur. Çocuklarla felsefede soruşturma, soruşturma konusu yapılan kavramın gerek ve yeter koşulların ortaya konması amacı ile yapılır ve bu süreçte günlük yaşama dair gözlemlerden güvenilir önermelere, argümanlara ulaşmak hedeflenir. Süreç tekil gözlemlerdeki öznellikten sıyrılarak

⁷ Felsefe ile eleştirel düşünme ilişkisi ile ilgili bkz. (Alkın-Şahin & Tunca 2015).

kavramsal genellemelere doğru ilerler. Çocuklarla felsefe yöntemsel açıdan Sokratik yöntemden⁸ esinlenmiştir (Murriss 2008). Sokratik yöntem doğurtma yöntemi olarak da adlandırılır. Sokratik yöntem 'ironi' ve 'maotik' olmak üzere iki temel aşamadan oluşur (Laertios 2002; Dorion 2004; Gross 2006). Klasik biçimiyle Sokratik yöntemde, önce karşıdakinin yanlış/eksik önermesine odaklanan sorular, daha sonra da dile getirilen önermedeki yargı ile çelişik durumları ortaya çıkartan sorular sorulur. Süreç sonunda ortaya çıkan yeni bilgi çerçevesinde ortaya konan ilk önerme yanlışlanır ve/ veya gözden geçirilir. Sokratik sorular yardımıyla soruşturan topluluğun konu ile ilgili bildiklerini yargılar halinde ortaya konmaları beklenir, topluluğun soruşturma konusundaki tutumları açığa çıkarılır. Sokratik sorular genel olarak açıklama, varsayım, perspektif, kanıt ve değerlendirme amacı taşır.⁹ Katılımcıların işlevsel olmayan bilişlerinin geçerliliği soruşturan topluluk ile beraber incelenir, böylelikle soruşturma aracılığıyla katılımcının düşüncelerinin geçerliliğini değerlendirmesi sağlanır. İlgili sorularla hem katılımcının merakı uyandırılır hem de katılımcılar bildiklerinden yola çıkarak neyi bilip neyi bilmediğinin farkına varır. Sokratik süreç yardımlaşmacıdır, yani iş birliğine dayalıdır. Sokratik süreç sonunda yeni sonuç ve kavrayışlara ulaşılabilir. Öte yandan yeni sonuç ve kavrayış edinme her zaman soruşturma sırasında gerçekleşmek zorunda değildir. Soruşturmaya konu olan kavram hakkında çok emin olarak başlanılan bir soruşturma, daha fazla sorunun ortaya konması ile de bitebilir.

Çocuklarla felsefe alanında yapılan çalışmaların özellikle deneysel olanlarının sonuçları, çocuklar için felsefe yönteminin ne ölçüde faydalı olabileceğine dair ölçülebilir ve anlamlı sonuçlar üretmiştir. Çalışmalar sonucunda, çocuklar için felsefe yönteminin özellikle çocukların kendilerini ifade edebilme, eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünebilme, problem çözme yeteneklerinin gelişiminin yanında yurttaşlık becerilerinin de gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu

8 Sokratik yöntem için bkz. (Gross 2006).

9 Sokratik soru sınıflandırması için bkz. (Fisher 2008).

noktada odaklanması gereken çocuklarla felsefe yaklaşımı ile demokrasi arasındaki ilişki ile ilgili analiz sonuçlarının kaynaklarını soruşturmadır. İlgili soruşturmaya geçmeden önce, çocuklarla felsefe yaklaşımının temelleri olarak anılan bileşenleri analiz etmek gerekir. Böylesi bir analiz çocuklarla felsefenin demokrasi için neden bir mikro model olduğunun anlaşılmasına destek olacaktır.

Çocuklarla felsefe düşünmenin eleştirel ('critical'), yaratıcı ('creative'), dayanışmacı ('colloborative') ve özenli ('caring') olma özelliklerini temel alır (Erdoğan 2018:11). Sırasıyla bu başlıkları analiz etmek hem çocuklarla felsefe çalışmalarının neden olumlu sonuçlar ürettiğinin hem de bu sonuçların nedenleri ile ilgili bir çerçeve sunar.¹⁰ Genel anlamıyla eleştirel düşünme bir iddiayı kabul etme, reddetme veya o iddia hakkında yargıdan kaçınma seçeneklerinden hangisini ne derecede eminlik ile belirleyeceğimizi dikkatli ve bilinçli bir şekilde yapma işidir. Eleştirel düşünme bilişsel önyargılar ve safsataların tuzağına düşmeden argümanları değerlendirme olanağını sunar.¹¹ Eleştirel düşünmenin hedefi tartışmayı kazanmak değil, bir konu hakkında doğruya ulaşmaktır. Çocuklarla felsefede düşünme sürecinin eleştirel olması sürecin argümanlara, gerekçelere odaklanması anlamına gelir. Çocuklarla felsefe atölyelerinde, düşünme deviniminin eleştirel olup olmadığı yani dile getirilen görüşlerde, soruşturmalarda kavramsal analiz, varsayım sorgulama, sonuç önermesini sorgulama, örnek ve karşı-örnek sunma gibi eleştirel düşünmeye dair işlemlerin yapılıp yapılmadığı takip edilir. Eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak kazanmanın neden önemli olduğu farklı açılardan değerlendirilebilir. Günümüzde bilgiye ulaşmak her zamankinden daha kolaydır, öte yandan bu kadar hızlı ulaşabildiğimiz bilgiyi nasıl kullanacağımızı ve bu bilgiyle ne yapacağımızı bilmek daha önemli hale

10 Çocuklarla felsefe yönteminin diğer birçok faydasının yanında bilişsel yetileri geliştirdiği bilimsel çalışmalarla defalarca gösterilmiştir (Sönmez 2016; Taş 2017; Işıklar & Abalı Öztürk 2022).

11 Bir düşünceyi ortaya koyarken ya da anlamaya çalışırken yapılan yanlış çıkarsamalar 'safsata' ('fallacy') olarak adlandırılır (Hansen 2023). Safsatalar, ilk anda geçerli ve ikna edici gibi gözükten ancak yakından bakıldığında kendilerini ele veren sahte argümanlardır. Bu anlamda safsatalar bilişsel önyargılar ise bilişsel yapıımızdan kaynaklanan sistematik rasyonellikten uzaklaşma biçimleridir.

gelmektedir. Günlük hayatta farklı araçlardan sürekli ve yoğun biçimde mesajlar, tanıtımlar, haberlere maruz kalınmaktadır. Eleştirel düşünme bu bilgi bombardımanı ile mücadele etmek için potansiyel olarak herkesin edinin kullanabileceği bir filtre sağlar. Okuduğumuz, duyduğumuz, maruz kaldığımız bilgilerin doğruluğuna ikna olma, buna göre hareket edip etmeme tercihimizi belirleme işlemlerinde eleştirel düşünme zihinsel bir araç olarak işlev görür. Bilgiler ve bilgiye ulaşma yolları sürekli değişip gelişebilir. Öte yandan eleştirel düşünme ilkeleri mantık kurallarına göre belirlendiği için açık, net ve değişmezdir. Çocuklarla felsefe eğitimi alan çocuklar yetişkin olduklarında ve seçim yapmak zorunda kaldıklarında akla uygun kararlar alabilmeleri için eleştirel düşünme yaklaşımı ile biçimlenen atölye çalışmalarındaki deneyimlerinden faydalanabileceklerdir. Bu bakımdan çocuklarla felsefe eğitim programının temelindedir. “Çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımı, en temel tanımıyla felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesini amaçlayan pedagojik bir yöntemdir” (Avcı & Özdağ 2021: 215).

Eleştirel düşünme Lipman'a göre, bireylerin edindikleri bilgi yığınları içerisinde amaçlarına en uygun olanı belirleyebilmeleri için bir nevi filtre görevi görür.¹² Demokratik atmosfer eleştirel düşünmenin en azından ilkece olanaklı olduğu zeminleri ve en azından belirli bir düzeyde dayanışmacı düşünme alışkanlığını gerektirir. Çocuklarla felsefe atölyelerinde çocuklar bireyler olarak yer alır ancak soruşturma eylemi sosyal bir boyut içerir. Soruşturma kolektif ve dayanışmacı bir şekilde ilerlediğinden bireyselliklere değil, fikirlerin gelişimine destek olunur. Öte yandan her katılımcının atölye sırasındaki düşünce devinimine verdiği destek eşit biçimde önemsendiğinden bireysel otonomi de gözetilmiş olunur. Bu anlamda çocuklarla felsefe, iddiaların yarıştırılmasının esas olduğu münazaralardan ayrışır. Münazaralarda temel hedef farklı iddialardaki zayıf, eksik noktaların tespit edilmesi ve bunların ortaya çıkartılması için bir mücadele

¹² Felsefe, eleştirel düşünme ve çocuklarla felsefe arasındaki ilişki ile ilgili bkz. (Daniel & Auriac 2011).

yürütülmesi üzerine kuruludur. Çocuklarla felsefe atölyelerinde bir taraftan bahsedilmez, başka fikirler ile ilgili soru sorulması, yorum yapılması münazaralarda olduğu gibi dezavantaj olarak değerlendirilmez; dayanışmacı bir ortamda yürütülen soruşturmada görüşler, iddialar bir rekabetçi bir ortamda tahakküm ilişkisi içinde ortaya konmaz. Fikirler yarış ve mücadele halinde değerlendirilmediğinde, ortada bir yarış, rekabet olmadığına, çocuklar farklı fikirleri benimsemese de farklı fikirlerin varlığını kabullenebilme edimini geliştirirler. Farklı fikirlerin akla uygunluk ölçütlerine göre değerlendirilmesi fikirler örtüşmese bile farklılıklar ile barışık biçimde yaşama becerisini kazandırır. Çocukların rasyonel bir biçimde şekillenen bir tartışma kültürü içinde fikirlerini ifade edip özgürce soru sorabilmeleri, sürecin katılımcıları olabilmeleri, yani demokrasi ile erken yaşlarda deneyim ile tanışmaları demokratik bir kültür ve toplum için son derece önemlidir.¹³ Bu şekilde çocuklar rasyonel biçimde diyalog geliştirebilecek, sosyal ve politik olarak işleyen bir sistemin parçası olduğuna dair farkındalık geliştirecek ve sistemin bir parçası olması nedeniyle de memnun olmadıkları durumlarda özgürce değişim talep edip bu değişim sürecinin de parçası olabileceklerdir. Mücadele ve tahakküm ilişkisinin söz konusu olmadığı ortamlar farklı görüşlerin eşit özen seviyelerinde ele alınmasına dayanır. Çocuklarla felsefe etkinliği kolektif bir biçimde yapılır. Mesele bir düşünce ve soruşturma devinimi yaratmak olduğundan verilen yanıtlar ve dile getirilen görüşlerle ilgilenmek, söz konusu fikir ve düşüncelerin geliştirilmesine yardımcı olmak ve bunların ilerleyebileceği sınırları merak etmek sürecin doğal bir parçası olmaktadır. Dolayısıyla süreç iki açıdan dönüştürücü bir işleve sahiptir. Soruşturma esnasında hem kendi görüşlerine tamamen bağlı, bu görüşleri özgüvenli biçimde ortaya koyan çocuklar hem de kendi görüşlerini ifade etme konusunda çekingen davrananlar beraberce dönüşür. Bu dönüşüm ile düşünmenin sosyal bir boyutunun olduğu ortaya çıkar. Soruşturmaya katılan çocuklar

¹³ Çocuklarla felsefe ile demokrasi arasındaki ilişkiyi demokratik vatandaşlık temelinde ele alan bir çalışma için bkz. (Nuyan & Yenisoy Şahin 2023).

diğerlerinin düşünceleriyle ilişki kurmayı, başka fikirleri dinlemeye açık olmaları ve başka fikirleri dinlerken takındıkları özenli tutum sayesinde kendi iddialarını gözden geçirmeyi ve gerekirse revize etmenin önemini kavrarlar (Millet & Tapper 2011; Motherway 2022; Nuyan & Yenisoy Şahin 2023).

Çocuklarla felsefe ile demokrasi, eleştirel düşünme, saygılı diyalog ve aktif vatandaşlık yetkinliklerini geliştirmek gibi ortak bir hedef paylaşır. ¹⁴ Demokrasi ile ilişkisinde çocuklarla felsefe ile demokrasi arasındaki genel çerçeve çizilmesinin ötesinde asıl soru söz konusu ilişkilerin nasıl kurulabileceği ile ilgilidir. Bu noktada çocuklarla felsefe ile demokrasi eğitimi ve demokratik eğitimin hangi noktalarda ne derece örtüşürülebilir olduğu ele alınmalıdır.

Demokratik Eğitim ve Demokrasi İçin Eğitim

Marie F. Daniel, Michael Schleifer ve Pierre Leboouis'in verdikleri demokrasi tanımı ilk başta sıradanmış gibi görünür ancak bu makalenin odaklandığı demokrasinin temel bileşenlerinin altını çizer: "Demokrasi kavramıyla, bir arada yaşama ve özerk, eleştirel ve makul değerlendirme (ve davranış) anlamına geldiğimizi hepimiz biliyoruz" (1992: 4) ifadesiyle onlar demokrasinin sacayaklarını kolektif yaşam, otonomi ve eleştirel düşünme ve davranma olarak belirlerler. Çocuklarla felsefe yönteminin arka planında da yaklaşık üç bin yıllık bir felsefi gelenek ve kökenlerinin izleri antik dönemlere kadar takip edilebilecek bir derin demokrasi anlayışı vardır.¹⁵ Lipman'ın çocuklarla felsefe yöntemine dair düşüncelerinin temelinde hocası John Dewey'in demokrasinin doğası ve klasik eğitim anlayışı ile ilgili düşünceleri bulunmaktadır. Dewey'in demokrasi ve pedagoji ile ilgili iddiaları çocuklarla felsefe yaklaşımında etkili olmuştur (Bleazby

¹⁴ Çocuklarla felsefe ile demokratik vatandaşlar yetiştirmek arasında yakın bir ilişki vardır. Bkz. (Michaud 2020: 32, D'Olimpio & Teschers 2016; Gagnon & Yergeau 2016; Glaser 2017; Golding 2010; Gregory, Haynes, & Murriss 2017; Hannam & Echeverria, 2009; Michaud & Vålitalo 2017; Nussbaum 2010; Sharp 1991/2017).¹⁴

¹⁵ Çocuklarla felsefenin kökleri bağlamında Socrates, Lev Vygotsky, Gareth Matthews, Charles Sanders Peirce gibi isimler sıralanabilir. Yine de Dewey'in özellikle Lipman'ın çalışmalarında anılan isimlere göre farklı bir yerde konumlandığının altı çizilmelidir (Leseigneur 2021: 4).

2009; Daniel 1998; Golding 2010). Dewey'in iddialarının çocuklarla felsefe yaklaşımının felsefi temellerinden birine dönüşmesini Gregory ve Granger şöyle özetler: "Dewey'in zamanından bu yana Çocuk olarak Felsefeci figürü, Felsefe Çocuklar İçin hareketi haline gelen şeyde çeşitli şekillerde ortaya konmuş ve savunulmuştur. Dewey, bu hareketin önemli bir figürü olarak kabul edilir" (Gregory & Granger 2012: 6). Dolayısıyla çocuklarla felsefenin demokratik eğitimin uygun bir biçimi olduğu iddiası, en iyi şekilde Dewey'in felsefesi tarafından desteklenmektedir (Michaud 2020: 34).

Clarisse Leseigneur'a göre (2021:4) Dewey'in Lipman'ın pedagojisindeki etkisini üç temel başlıkta toplamak mümkündür. Dewey çocukluk felsefesi anlayışında, çocuklar ve yetişkinler arasında karşılaştırmalı perspektifi reddeder ve çocuklara otonomilerini kazanabilmeleri için rasyonelliklerini kullanma fırsatı tanıyarak onları özerk bireyler haline gelebilmeleri için hazırlar. Dewey'in soruşturma, araştırma faaliyetine olan bakışı, onun sisteminde eğitim sürecinin merkezi haline gelir ve eksik ve problemlili bir duruma yanıt olarak kolektif bir arayış biçiminde ilerler. Dewey'in öğretmen-öğrenci ilişkisi konusundaki yönergelerinde öğretmen mutlak bir otoriteyi temsil etmemesine karşın önemli bir rol oynamaya devam eder, çünkü öğretmen araştırmanın koşullarını belirleyen kişidir (Leseigneur 2021: 4).

Catherine McCall'ın aktardığına göre, Dewey için demokrasi bilginin gelişiminin ideal ortamıdır ve bununla karşılıklı ilişki içerisinde demokratik bir toplumun oluşturulmasında da çocukların eğitilmesi başlangıç noktası olmalıdır (McCall 2017:102-103). Dewey bir düşüncenin reflektif biçimde kanıtlarla desteklenecek biçimde dikkatli ve sürekli değerlendirilmesini "demokratik problem çözme yöntemi" olarak tanımlar (1910: 9). Catherine McCall'a göre "Dewey'in felsefesinde demokratik topluluğun merkezî konumu, Lipman'ın P4C programlarının metodolojisine taşınmıştır" (2017: 103). Çünkü McCall'a göre:

Lipman'ın P4C yönteminde; a) çocukların anlamın ortak yaratıcıları olmalarıyla ilgili demokratik pratik üzerine bir vurgu vardır, b) öncelikli olan anlamın yapılandırılmasıdır, c) çocuklar kişisel fikirleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi tartışırlar ve son olarak d) çocuğun deneyimi ve düşüncesi eşit değere sahiptir (2013: 104).

Alıntıda da altı çizildiği üzere Lipman'ın yöntemi ile Dewey'in demokratik topluluk ile ilgili iddiaları uyum içindedir. Çocuklarla felsefe adeta Dewey'in pedagojik ilkesinin doğrudan pratiğe uygulanmasıdır. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim* (1996) adlı kitabında okullarda verilen klasik eğitimi günlük yaşam ile ilişkisizliği nedeniyle eleştirir. Dewey'e göre okullardaki eğitimin önemli bir bölümü anlatım yoluyla aktarıma ve bu aktarılan bilgilerin ve sınavlarda tekrar edilmesine dayanmaktadır (1916: 94). Yani bu anlayışta amaç bu bilgileri yığınlar halinde sunmak ve sunulan bilgilerin soruşturulduğu durumlarda tekrar sunulmasıdır. Dewey bu durağan bilgi idealinin eğitim açısından gelişimin karşısında olduğunu, aynı zamanda akıl yürütme sürecini de sekteye uğrattığını vurgular. Ona göre zihinleri onlarla ne yapacakları konusunda fikirlerinin olmadığı bilgiler bulunduran öğrenciler düşünmeye, akıl yürütmeye çalıştıklarında kaçınılmaz olarak sorunlar yaşarlar.

İyi, düşünebilen insanların yetişmesi hem toplumlar hem de bireyler için faydalıdır. Mevcut eğitim sistemleri Dewey'in çok önceden tespit ettiği üzere düşünme eğitimi konusunda çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Söz konusu tespitlerin daha güncel dönemde güncelliğini koruduğunu görmek çarpıcıdır. Örneğin Paulo Freire eğitime ilişkin düşünce ve incelemelerine yer verdiği *Ezilenlerin Pedagojisi* (1998) adlı eserinde bugünkü eğitimi, anlatım, aktarım etkinliklerine yoğun biçimde yer vermesi nedeniyle eleştirir. Freire'e göre eğitim çalışması öğretmen-öğrenci çelişmesini çözmekle işe başlamalıdır; çalışma çelişkinin kutuplarını öyle uzlaştırmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olabilmelidir. Freire, öğretmenin bilginin otoritesi¹⁶ olduğu,

¹⁶ Otorite, demokrasi ve çocuklarla felsefe arasındaki ilişkinin bir analizi için bkz. (Michaud & Vålitalo 2016)

öğrencinin ise pasif alıcı konumunda olduğu anlayışa eleştirisini şu sözlerle dile getirir: “Öğrenciler kendilerine yüklenen yığma malzemeyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa dünyaya bu dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak olan eleştirel bilinçleri o kadar güdük kalacaktır” (1999: 48). Freire eğitimin demokrasi, özgürlük gibi kavramlarla ilişkisine odaklanır:

Eğitim sürecinin tarafsız bir şey olması diye bir şey yoktur. Eğitim, ya genç neslin mevcut sistemin mantığına entegrasyonunu kolaylaştırmak ve ona uyumu sağlamak için kullanılan bir araç olarak işlev görür, ya da "özgürlük pratiği" haline gelir, erkeklerin ve kadınların gerçeklikle eleştirel ve yaratıcı bir şekilde uğraşmasını sağlayan ve dünyalarını dönüştürmeye nasıl katılabileceklerini keşfettikleri bir araç haline gelir (1972: 14).

Freire alıntıda mikrodan makroya özgürlük ve demokrasi bağlamında eğitimin olanak olarak dönüştürücü potansiyeline vurgu yapmaktadır. Bu noktada çocuklarla felsefe yaklaşımı, Freire'nin alıntıda demokrasi ve özgürlük bağlamında ele aldığı ve yukarıda öğrenci-öğretmen çelişkisi olarak kodladığı meselenin çözümü için bir olanak sunmaktadır. Freire'nin altını çizdiği öğrenci-öğretmen çelişkisinin çözümü için çocuklarla felsefe atölye çalışmalarındaki ortamın düzenlenmesi bile bir çözüm önerisi olarak ele alınabilir. Çocuklarla felsefe atölye çalışmalarında genellikle ortamın çember ya da 'U' harfi biçimli yerleşim planına göre düzenlenmesi önerilir. Böylelikle soruşturma topluluğundaki herkesin aynı konumda olduğu, soruşturma esnasında kimsenin geride bırakılmayacak şekilde sürecin ilerletilmesinin esas olduğu ile ilgili bir mesaj verilmiş olunur.

Freire'nin altını çizdiği noktalar Lipman'ın eleştirileri ile örtüşmektedir. Lipman da Freire'ye benzer biçimde klasik eğitim modelinin öğretmen merkezli eğitim yöntemini eleştirerek “öğrenmeyi öğreten” bir yöntemi savunur. Thomas Wartenberg de klasik öğretim modelindeki öğreten/öğrenen dikotomisini eleştirir:

Öğretmen merkezli eğitim yönteminde eğitimci öğretir ve öğrenci öğrenir. Burada önemli olan konu çocukların öğrenmeyi öğrenmesidir. Eleştirel düşünme ile kavramları tartışıp öğrenebilmeleridir. Klasik eğitim modelinden öğrenmeyi öğreten bir modele doğru gittiğimizde sadece

verileni öğrenen değil bilgiyi öğrenmeyi öğrenmiş gençler yetiştirmiş oluruz. Bu noktada önem vermemiz gereken öğrenme modeli “öğreten odaklı eğitim” değil, “öğrenen odaklı eğitim” olmalıdır (Wartenberg 2009: 14-20).

Çocuklarla felsefe yaklaşımı öğretmenliği de dönüştürebilecek bir araç olma olanağına sahiptir. Klasik eğitim biçiminde sınıfın merkezinde, bilginin kaynağında yer alan, tüm soruları cevaplama sorumluluğuyla yüklenmiş olan öğretmenler çocuklarla felsefe yönteminde söz konusu yüklerinden kurtulurlar.¹⁷ Çünkü çocuklarla felsefede bilgi dayanışma içinde yürütülen soruşturma devinimi içerisinde ortaya çıkar. Çocuklarla felsefe başka bir açıdan daha demokrasi ile ilişkilendirilebilir. Bu yaklaşım sorgulama ve kavramlara odaklandığı ve zorunlu olarak felsefe ve felsefe tarihini bilmeyi gerektirmediği için Matematik, Türkçe gibi felsefe dışındaki alanlarda da kullanılabilme potansiyeline sahiptir. Bu bakımdan ders programlarında yer alan tüm dersler çocuklarla felsefenin birer alanına dönüşebilir, bu dersler çocuklarla felsefe yaklaşımındaki kazanımlara uygun olarak yeniden tasarlanabilirler.¹⁸

Praksis Olarak Çocuklarla Felsefe

Pablo Cevallos-Estrellas ve Brynhildur Sigurdardottir “Çocuklar için Felsefe (P4C) yöntemi ile çalışanlar arasında, öğretim yöntemi olarak Soruşturma Topluluğunun (COI; ‘community of inquiry’) demokratik davranışları özendirdiği konusunda genel bir fikir birliği olduğu görülmektedir” (2000: 45) ifadesiyle çocuklarla felsefe ile demokratik eylem alışkanlığı arasındaki yakın ilişkiyi vurgular.

Lipman’a göre (1993) çocuklarla felsefenin pratikte uygulanabilirliği de büyük ölçüde Dewey’in yaklaşımı ile ilişkilidir. Ann M. Sharp benzer bir görüşü dile

17 Çocuklarla felsefenin demokratik bir sınıfta çocukların düşünme ve sosyal becerilerinin gelişimine sunabileceği eğitimsel olanakları incelendiği bir çalışma için bkz. (Venter & Higgs 2017).

18 Bu noktada klasik öğretim modellerine yöneltilen eleştiriler sonucu bu yöntemlerin terk edildiği ve çağdaş eğitim modellerine geçildiği, dolayısıyla mevcut eğitim sistemimizin artık öğretmen merkezli olmadığı değil ‘çocuk merkezli’ olduğu iddia edilebilse de söz konusu değişim ve dönüşüm süreci içerisinde eleştirel düşünmenin kendisine ne kadar yer bulabildiği halen tartışma konusudur.

getirir. Sharp, çocuklarla felsefenin temel bileşeni olan “araştırma topluluğunun bir *praksis* oluşturduğunu” belirterek, “yansıtıcı toplumsal eylemin” kendisini “kişisel ve ahlaki dönüşümün bir aracı” olarak gördüğünü ifade eder (Sharp 1993: 342).¹⁹ Bu belirlenimiyle Sharp, demokratik yaşam için gerekli duygusal olgunluğun gelişimine yol açan türden bir büyümeyi ifade etmektedir (Sharp 2007). Deneyim Dewey’in pedagoji anlayışında merkezi bir konumdadır: “Sosyal yaşama hazırlanmanın tek yolu, sosyal yaşama katılmaktır” (1978: 14).²⁰ Lipman da çocuklarla felsefeyi “henüz gerçekleştirilmemiş bir yaşam biçimi olarak geleceğin eğitimi ve bir tür *praksis*” olarak görmektedir (1988: 17). Hatta, Echeverria & Hannam’ın (2017: 4) aktardığına göre, Lipman, Dewey’in müzakere (‘*deliberation*’) kavramının “gelecekteki faaliyetler için bir düşünsel bir provası” olarak kabul ettiğine referans verir bulunur (1998).

Çocuklarla felsefe demokrasinin aktif biçimde deneyimlendiği bir mikro model olarak hem demokratik eğitime hem de demokrasi eğitiminde iki yönlü bir potansiyele sahiptir (Lipman 1998, 2003; Echeverria & Hannam 2017: 4; Sharp & Splitter 1995). Eugenio Echeverria ve Patricia Hannam’a göre çocuklarla felsefenin epistemik doğası pratikte alçakgönüllü olma, bir tür şüphe ve yeni fikirlere açık olma ile ilişkili hatalara açıklık ilkesi ile ilgilidir (2017: 5). Diğer yandan çocuklarla felsefe kararların dayatmalarıyla değil, bireysel ve kolektif akıl yürütmeler sonucu varılan yargılardan türediğini bilen bireylerin yetişmesine yardımcı olacaktır. Bu türden eğitim alan bireylerin sorumlu ve bilinçli vatandaşlara dönüşerek

19 Nuyan & Yenisoy Şahin, Dewey’nin görüşlerinin analizi bağlamında benzer noktaların altını çizer (2023: 68-69).

20 Çocuklarla felsefenin demokratik eğitim ve demokrasi eğitimi ile ilgili felsefi yöntem ve kaygılarının somut olarak ne türden bir karşılığı olduğu haklı bir soruşturma konusudur. Çocuklarla felsefenin gerçek deneyimde sahiden de politik ve sosyal bir dönüşüm yaratma kapasitesinin olduğunu gösteren ilgili vaka çalışmaları için bkz. (Echeverria & Hannam 2017: 6-8, Nuyan & Yenisoy Şahin 2023: 75, 76). Benzer biçimde Di Masi & Santi 2008 yılında İtalyan hükümetinin yeni bir okul dersi olan “Vatandaşlık ve Anayasa”yı tanıtan bir yasa çıkarmasından hareketle çocukları demokrasinin temel bileşenlerinden birisi olarak olmasından hareketle çocuklarla felsefe yöntemine dayanan bir “PoliSophia Project” adlı bir proje önermişlerdir (2016).

vergisinin nereye harcandığını sorgulayabilme, yöneticilerden gerekçe talep edebilme, karar alma süreçlerinde aktif olabilme olanakları daha fazla olacaktır.

Demokrasi, Dijitalleşme ve Çocuklarla Felsefe

Çocuklarla felsefenin demokrasi ile ilişkisi bağlamında barındırdığı bir diğer önemli ve güncel olanak, hızla dijitalleşen dünyanın demokrasiler için barındırdığı potansiyel etik-politik sorunlar ile ilgilidir.²¹ İçinde bulunduğumuz hızlı dijitalleşme süreci karşılıklı ilişkiyi barındırmaktadır. Bir yandan pratik hayatta çok fazla zaman ve enerji alabilecek işler çok daha hızlı ve kolay yapılabiliyorken, diğer yandan da dijitalleşen dünyanın neden olduğu sorunlar ile baş etmek güçleşmektedir. Özellikle son zamanlarda dijitalleşme ile birlikte mahremiyet, gözetim ve davranış manipülasyonu ile ilgili kaygılar önemli tartışma başlıkları olarak öne çıkmaktadır. Bahsi geçen tartışma başlıkları hem özel şirketlerin hem de günümüz yönetimlerinin kullandıkları teknolojilerin barındırdığı imkanlar ile ilgilidir. Günümüzde politik alan, seçimler, propaganda, politik tercihler ve benzeri bağlamlarda otomasyon ve algoritmik sistemler ile iç içe geçmiş durumdadır. Dijital teknolojiler seçim kampanyalarının ve yasa yapma süreçlerinin önemli bir parçası olarak yoğun biçimde kullanılmaktadır. Bahsi geçen teknolojiler, amaçlı siyasi reklamlardan, kutuplaşmayı yoğunlaştıran otomatikleştirilmiş etkileşimlere, otomasyon teknolojileriyle kolayca çarpıtılabilen internet tabanlı kitlesel katılımlı kamuoyu yoklamalarından mevcut bir videoda yer alan bir kişinin, yapay sinir ağları kullanılarak bir başka kişinin görüntüsü ile değiştirildiği 'deepfake' teknolojilerine kadar farklılaşarak politik karar alma süreçlerini ve eylemleri etkileyebilmektedir. Bu bağlamda artık güncel olarak gözetim ve ilgi temelli "gözetim kapitalizmi" dönemi içinde yaşamaktayız (Zuboff 2019). Dijital teknolojilerin yoğun biçimde kullanıldığı yöntemler yardımıyla çevrimiçi dünyadaki davranış ve tercihler kolaylıkla takip edilebilmekte, zihin durumları beğeniler, politik tercihlere ilişkin bir çerçeve edinilebilmektedir (Burr &

21 Yapay zekâ ile politik alan ilişkisinin bir analizi için bkz. (Çevik 2023, baskıda).

Christianini 2019). Politik tercihlerin dijitalleşen dünyanın gücü tarafından etkilenebilmesinin sınırları güncel çalışmalar yardımıyla da ortaya konulmuştur. Özellikle Standford Üniversitesi'ndeki "Polarization and Social Change Lab" ve "The Institute for Human-Centered Artificial Intelligence" kurumlarının çalışmaları çarpıcı sonuçları rapor etmektedir. Polarization and Social Change Lab'da görev alan araştırmacılardan birisi olan Hui Max Bai'ya göre yapay zekâ tarafından üretilen politik mesajlar en az insanlar tarafından üretilenler kadar ikna edicidir (2023). Andrew Myers'in aktardığına göre, Robb Willer tarafından yürütülen bir araştırmada dil modeli GPT-3 aracılığıyla ortaya konulan politik mesajlar, deneye katılanlar tarafından daha rasyonel, olgusal ve ikna edici bulunmuştur (Myers 2023).

Özetle, dijital yöntemler doğrudan ya da dolaylı biçimlerde bireylerin, hanelerin, toplumların mahremiyetine ve otonomisine müdahale edip onları ekonomik ya da politik bağlamlarda manipüle edebilmektedir. Dijitalleşme ile birlikte gözetim, politik tercihler, komplo teorilerinin yayılma hızı, bunların etki ve kapsamı artmaktadır. Söz konusu artış hem veri toplama yöntemleri bağlamında hem de kitlesel davranışları etkileyebilme gücü ile bireylerin ve toplumların günlük yaşam pratiklerinin tam ortasındadır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin merkezinde olduğu çocuklarla felsefe önemli bir çözüm olanağı olarak belirlemektedir.²² "Epstein'e göre (1999) eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır" (Akt. Akbıyık ve Seferioğlu 2006: 91). Dijital teknolojiler ve yöntemler baş döndürücü bir hız ile değişip çeşitlenebiliyorken çocuklarla felsefenin yaslandığı eleştirel düşünmenin ilkeleri mantık kurallarına göre belirlendiği için açık, net ve değişmezdir. Edinilen bilgileri sağlıklı biçimde analiz

22 Buradaki iddia eleştirel düşünme ve çocuklarla felsefenin anılan problemlerin hepsinin her zaman çözülebilmesi için yegâne ve her şeye muktedir bir yol olarak kavranılması gerektiği biçiminde anlaşılmalıdır. Daha ziyade iddia, çocuklarla felsefenin eleştirel düşünme tabanlı olması nedeniyle anılan problemler bağlamında dikkate değer olanaklar barındırması bağlamında değerlendirilmelidir.

etme, doğruluğuna ikna olma, buna göre hareket edip etmeme tercihlerinin belirlenmesinde eleştirel düşünme çok önemli bir işlev görür. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçekleştirilecek eylemleri ve düşünceleri karşılamaya yönelik bir araçtır (Lipman 1988; 1995). Lipman'ın bu tespiti günümüzde hemen herkesin deneyimlediği enformasyon bombardımanı bağlamında ele alındığında, eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırılmasının temel hedeflerden birisi olan çocuklarla felsefenin bir olanak olarak demokrasiler açısından ne derece önemli olduğu ortaya çıkar. Eleştirel düşünme günümüzde artık iyice dijitalleşen dünyada bilgi yığınlarının tasnif ve tetkik edilmesi ve buna göre eyleme geçilmesi için rasyonel düşünme kurallarına göre biçimlenmiş bir protokol sunduğu için bir filtre görevi görür. Söz konusu filtre eleştirel düşünmenin temel prensiplerinin işleyişine göre iş görür. Örneğin dijital dünyada bir haberi okurken veya bir etik, politik ya da bilimsel bir tartışmayı anlamaya çalışırken öncelikle yazarın veya konuşmacının temel iddiasının (sonuç) ne olduğunu belirlenebilir. Daha sonra, söz konusu iddianın doğruluğunu göstermek için ne tür gerekçeler (öncül) öne sürdüğü tespit edilebilir. Son olarak yazar ya da konuşmacının ne türden bir gerekçelendirme yönetime başvurduğu tespit edilebilir. İlk bakışta her ne kadar dile getirilen süreçlerin sürekli olarak uygulanması zor görünse de eleştirel düşünmeyi içselleştirmiş ve alışkanlık haline getirmiş bireyler için bu uygulamaların doğal ve mekanik bir işlem haline geleceği açıktır. Çocuklarla felsefe tam da bahsi geçen işlemin sürekli kılınabilmesi için bir olanak sunar. Yaşamlarımızı neyin doğru olduğuna inandığımıza ve neleri kabul ettiğimize göre yönlendiririz. İçinde bulunduğumuz dijital dünyada bahsi geçen kabul ve inançları belirlemek ve yaşamlarımızı buna göre yönlendirmek çok daha zorlaşmıştır. Bir iddiayı, haberi, görüntüyü ve benzerini değerlendirirken ne kadar dikkatli olunabilirse ve buna bağlı olarak bahse konu iddia ile alakalı ve alakasız konuları birbirinden ne kadar iyi ayırt edilebilirse eleştirel düşünme bir filtre olarak araçsal işlevini o kadar yerine getirecektir.

Çocuklarla felsefenin dijitalleşme karşısında demokrasilerin, demokratik yaşam biçiminin savunulmasındaki bir diğer önemi, bahsi geçen yöntemin katı düzenlemelere, finansman gücüne doğrudan bağlı olmaması ile ilgilidir. Dijitalleşen dünya ve beraberinde getirdiği gözetim, sömürü, manipülasyon ve benzeri etik-politik sorunların boyutu ve ilgili sorun setlerinin artma hızı karşısında bireyler ve toplumların korunması gerekmektedir. Öte yandan söz konusu etkilerin boyutu ve hızı ile yasalar ve düzenlemeler düzeyinde bu süreçte verilen yanıt arasında bir ters orantı vardır (Müller 2021). Bu bağlamdaki sorunlar bir yönüyle düzenlemelerin, yasaların etkili, kapsayıcı biçimde yapılması ve resmileşmesindeki gecikmeler ile ilgilidir. Diğer açıdan politik ve ticari güç ilişkilerinin merkezindeki kurumların söz konusu sorunlardan en çok faydalanan odaklar olarak bahse konu etik-politik olası ve reel sorunlardan ne derece rahatsız oldukları şüphe konusudur. Dolayısıyla ilgili kaygıların karşılanması için yalnızca düzenlemelere, yasalara dayanmak bir açıdan sorunları onlara neden olanların çözmesini beklemek aynı anlama gelmektedir. Diğer taraftan çocuklarla felsefe, ilkece herkes tarafından erişilebilir olan, sonuçları daha hızlı alınabilecek, zaman ve mekân tarafından sınırlandırılmayan, eleştirel düşünmeye dayalı potansiyel bir mekanizma sunmaktadır.

Değerlendirme

İoanna Kuçuradi Türkiye Felsefe Kurumu'nun kuruluş amacını, "felsefeyi dört duvarın dışına çıkarmak ve kişinin yaşamdaki önemini olduğu kadar toplumsal/kamusal yaşamımızdaki önemini görünür kılmak" olarak belirtmiştir (2022).²³ Çocuklarla felsefe, hem felsefenin dört duvarın dışına çıkması için hem de felsefenin toplumsal düzeyde katkı verebilmesi için önemli bir potansiyel barındırır. Söz konusu potansiyel İngiliz filozof Bertrand Russell'ın yıllar evvel altını çizdiği ve günümüzde giderek önem kazanan meselelerle ilişkilendirilebilir.

23.Bkz.<https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/efesli-herakleitos-felsefe-gunleri-ioanna-kucuradi-temel-felsefeyi-anlatti-2004158>. Erişim tarihi 22.08.2023.

Russell 1959 yılında “Yüz yüze” (“Face to Face”) adlı bir programda şunları söyler (Gurbanov 2017):

Sunucu: Size son bir sorum var Lord Russell. Bu filmin gelecekteki nesiller tarafından mesela Kızıl Deniz yazıtları gibi bin yıl sonra izleneceğini varsayarsanız gelecekteki nesillere yaşantınız ve öğrendikleriniz hakkında ne söylemek ne öğütler bırakmak isterdiniz?

Bertrand Russell: İki şey söylemek isterdim. Biri entelektüel, diğeri etik. Söylemek istediğim entelektüel şey şu olurdu: Herhangi bir şeyi incelerken veya herhangi bir felsefeyi değerlendirirken kendinize sadece ama sadece gerçekleri ve gerçeklerin ulaştırdığı doğruların ne olduğunu sorun! İnanmak istediğiniz veya toplumsal açıdan inanmanızın avantajlı olacağını düşündüğünüz şeyin dikkatinizi dağıtmasına izin vermeyin! Sadece ve sadece elinizdeki gerçeklere bakın! İletişimin ve etkileşimin her geçen gün arttığı dünyamızda birbirimize katlanmayı öğrenmemiz gerekir. Bazı insanların bizim duymaktan hoşlanmadığımız şeyleri söylemesine katlanmayı öğrenmeliyiz. Ancak bu şekilde birlikte yaşayabiliriz. Eğer birlikte ölmek yerine birlikte yaşayacaksak insanlığın devamı için yapabileceğimiz en önemli şey hoşgörünün ve birbirine saygı duymanın ne olduğunu öğrenmektir!

Russell içinde bulunduğumuz zamanda önemli olabilecek önemli noktaların altını çizmektedir. İçinde yaşadığımız enformasyon yığını, mikrodan makroya iletişim biçimlerimizi, demokrasi ile kurduğumuz ilişkiyi biçimlendirmektedir.²⁴ Bu noktada hızla değişen dünya düşüncelerimizi, bilgimizi, iletişim biçimlerimizi gelişigüzel biçimde akışına bırakmak ile bunları diskürsif biçimde ortaya koyup denetlenebilir olmasına özen göstermek arasında bir tercih yapmamızı gerektirmektedir. Birinci tercih sanılara, kanılara dayalı olduğu ve denetlenebilir olmadığı için büyük olasılıkla anlaşmazlıklara yol açacaktır. Çünkü anlaşmazlıklar sıklıkla, insanların kendi zihinlerindeki imge ile kavramları özdeşleştirmesinden kaynaklanır. Felsefenin ifade biçimlerinden birisi, aklın bir ürünü olan kavramlardır. İmge, duyular tarafından sağlanan tikel veriler ile, akıl tarafından sağlanan tümellik arasında bir yerde konumlanır. Aslında çoğu gerilim ve anlaşmazlık, kullandığımız kavramların zihinlerimizde aynı şeye gönderimle kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin kalemi klipsi ile ilişkilendirip

24 Söz konusu ilişki biçimleri çoğu zaman manipülatif haberler, komplo teorileri olarak da ortaya çıkabilmektedir. Şüphencilik, komplo teorileri ve bilimsel bilginin epistemolojik statüsü ile ilgili bkz. (Karaca 2022).

'kendi zihninizde' bir kalem imgesi oluşturup buna inanmaya başlarsanız, klipsi olmayan bir kalem gördüğünüzde ya da bu türden bir kalemin olabileceğini iddia eden birisi ile diyalogunuzda bu iddianın yanlış hatta saçma olduğunu iddia ederek bir tür anlaşmazlık yaşarsınız. Verilen kurgu senaryodaki kalemin yerine daha netameli bir alandan, örneğin belirli türden bir erdemden, bir politik iddiadan ya da etik veya ahlak alanındaki bir meseleden bir kavramı koyup süreci benzer biçimde işlettiğinizde kavramlar, yargılar yeterince açık ve nötr biçimde ortaya konmadığında yaşanabilecek gerilim ve anlaşmazlıkların demokrasi ve demokratik tavır açısından ne kadar ciddi olabileceği ortaya çıkacaktır.

Çocuklarla felsefenin bir başlangıç noktası olarak belirlediği ikinci tercih ise üzerinde diyalogun geliştirilebileceği yargılar türetilebileceği bir zemin olanağını barındırmaktadır. Bahsi geçen olanak, demokrasinin daha kolay tesis edilebileceği bir atmosferin oluşmasına katkı verebilecektir. Dolayısıyla ikinci seçenek aslında doğrudan demokratik vatandaşlık ile ilgilidir. Dewey de demokratik vatandaşlığın özü olarak diyalogun önemini vurgulayarak, Russell ile benzer noktaların altını çizer:

Gerçek anlamda demokratik bir barış inancı, anlaşmazlıkların, tartışmaların ve çatışmaların, taraflardan birinin diğerini zorlayarak bastırmasının yerine iş birliği içinde yürütülebilecek faaliyetler olarak görülme olasılığına olan inançtır. Her iki tarafın da kendini ifade etme şansı vererek birbirinden öğrenmesiyle gerçekleştirilen bu süreçte farklılıklara şans tanıyarak iş birliği yapmak, diğer kişilerin sadece bir hakkı olmanın ötesinde kendi yaşam deneyimini zenginleştirmenin bir yoludur ve demokratik kişisel yaşam tarzının içinde doğal olarak yer alır (Dewey'den akt. Leseigneur 2021: 15).

Dewey'e göre demokrasi yalnızca bir yönetim modeli değil, "birlikte yaşama, ortaklaşa iletişim kurma deneyiminin bir biçimidir" (Dewey'i alıntılaman Skowsmose 1994: 28). Dewey, güçlü demokrasi ile tartışmaya dayalı iletişimin egemen olduğu bir toplumun kurulmasına göndermede bulunur (Echeverria & Hannam 2017: 4). Çocuklarla felsefe atölyeleri ideal olarak, demokratik vatandaşlık deneyiminin yaşandığı birer mikro model olma özelliği taşırlar çünkü çocuklarla felsefe atölyelerinde sorgulama topluluğundaki tüm üyeler ortak

hedefleri paylaşırlar. Atölye deneyimlerinde grup üyeleri fikir ve bilgilerini birbirleriyle paylaşarak karşılıklı eleştiri konusunda tarafsız ve objektif olmaya çalışırlar. Ayrıca, her üyeden diğer üyelerin duygu dünyaları ve düşünceleri ile ilişki kurması ve perspektif farklılıklarına saygı göstermesi beklenir (Dewey 1983; Boyacı vd. 2018). Çocuklar atölye deneyimlerinde sosyal bir insanın bileşenleri olarak soruşturma topluluğunun parçası olurlar; anlam kolektif biçimde yapılandırılır bu anlamda demokratik pratiğe vurgu vardır (McCall 2013: 104; Boyacı vd. 2018: 155).

Sonuç

Çocuklarla felsefe yöntemi ve onun tanımlayıcı özellikleri, demokrasinin asli unsurları ile örtüşmektedir. Demokrasi temelinde eşitlik, düşünce özgürlüğü, açık diyalog ve farklı bakış açılarına saygı gibi değerleri içerir. Bu değerler, çocuklarla felsefeyi tanımlayan ilkeler ile uyumludur. Çocuklarla felsefe çocukları eleştirel düşünmeye, fikirlerini gerekçeli biçimde ifade etmeye, diğerlerinin görüşlerini önemsemeye teşvik eder.

Çocuklarla felsefe, demokrasinin pratikte kurulması ve sürdürülebilmesine yardımcı olabilecek önemli noktalar içerir. Çocuklarla felsefe atölyeleri, temel demokratik değerlerin soruşturma topluluğu olarak beraberce deneyimlendiği mikro modellerdir. Çocuklarla felsefe, çocuklarda aktif vatandaşlık, empati, hoşgörü ve demokratik karar alma süreçlerine katılım becerilerini geliştirerek demokratik beceri ve tutumları destekler. Çocuklara varsayımları sorgulama, gerektiğinde otoriteye meydan okuma, farklı bakış açılarını değerlendirme ve görüşleri gerekçelendirerek geliştirme konusunda teşvik eder. Çocuklarla felsefe çocuklarda, farklılıkları müzakere edebilmeleri ve kolektif karar alma süreçlerine katkıda bulunmaları için gerekli olan becerileri geliştirir.

Farklılıkların ve düşünsel anlaşmazlıkların doğal kabul edildiği bir yaşam biçimini hâkim kılmanın bir yolu, akla uygunluğu teorik ve pratik alanda bir norm olarak benimseyen bireylerin ve toplumların nasıl yetiştirilebileceğine

odaklanmaktadır. Bu bağlamda çocuklarla felsefe eğitiminin amaçlarından birisi de çocukların anılan noktalar bağlamında farkındalık kazanmış vatandaşlar olarak yetişmesidir. Bu farkındalık demokratik bir toplumun altyapısının hazırlanması çerçevesinde işlevseldir. Dolayısıyla, çocuklarla felsefe teori ve pratiğinde anılan potansiyel kazanımlar doğal olarak toplumsal ve demokratik bir aradalığın oluşumuna katkı verecektir.

Çocuklarla felsefe ayrıca hızla dijitalleşen dünyada çoğunlukla gizli biçimde başvurulan ve etik-politik açıdan son derece manipülatif olabilen yolların farkında olunması ve bunlara karşı önlem alınmasına katkı sunabilecek eleştirel düşünmeye dayalı bir olanak da barındırmaktadır. Çocuklarla felsefe, eleştirel düşünmenin merkezde olduğu bir yöntem olarak dijital manipülasyonlar karşısında uygulanabilirliği ve işlevselliği açısından en az yasalar ve düzenlemeler kadar etkili olma potansiyeline sahiptir.

Çocuklarla felsefe anılan bağlamlarda tek başına her şeyi değiştirmeye yetecek potansiyeli olan bir yaklaşım olmasa da yukarıda bahse konu amaçların gerçekleştirilebilmesi için önemli bir potansiyele sahiptir. Bu anlamda çocuklarla felsefenin sınırları ve potansiyeli üzerine daha etkin biçimde düşünülüp aileler, kurumlar ve yönetimler tarafından nasıl daha talep edilebilir bir hale getirilebileceği üzerine çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.

Philosophy with Children and Democracy: Opportunities and Relationships

Summary

Dinçer ÇEVİK

Dr. Res. Assist.

Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Muğla, TR

ORCID: 0000-0001-5897-7381

dincercevik@mu.edu.tr

Introduction

Democracy is not only a formal system of governance but also a way of behavior and living. In this sense, democracy is a concept that can be learned and experienced through democratic behavior and living. One of the methods through which democracy can be learned based on experience is philosophy with children. Philosophy with children supports a pedagogical approach that encourages children to adopt democratic behaviors and actively participate in democratic societies. There are fundamental intersections between philosophy with children and democracy in terms of method and conceptual framework. Philosophy with children provides an environment where democracy is experienced and learned, with critical thinking, freedom of thought, justice, tolerance, participation, and responsibility as democratic values at its core. Philosophy with children enables to clarify and develop the qualities necessary for the development of democratic values and citizenship. It helps promote and sustain the application of democratic values and the acquisition of the skills necessary for democratic citizenship. In this context, this article focuses on the method and role of democratic education as a two-way model for fostering critical thinking habits in children, as well as for the democratization of education and addressing the potential threats posed by the digital world to democracies.

Concerns about the future of representative democracy are increasing. These concerns are supported by the presence of both systematic and non-systematic populist movements and authoritarian-leaning governments. On the other hand, despite the presence of various forms of governance worldwide, one of the most significant advantages in democratically governed countries is the opportunity for individuals to be subjects of relatively rational decision-making mechanisms. Consciousness of collective living, open and rational thinking, and making life decisions based on these principles are not innate abilities that naturally develop. Based on these observations, philosophy with children holds the potential to address the challenges in the relationship between philosophy and democracy. The inherent relationship and possibilities within this context become more visible when the practice of philosophy with children, which already encompasses the fundamental components of democracy,

is evaluated as a micro-model. Therefore, this study first outlines a framework for philosophy with children. Then, it analyzes the role that philosophy with children can play in the democratization of education and democracy education. Subsequently, it examines the practical implications of the discussed possibilities and relationships. The evaluation section addresses the dimensions of the relationship between philosophy with children and democracy. In this context, the article focuses on the analysis of philosophy with children's methodological and conceptual aspects and explores the opportunities and relationships it offers as a model for both democracy and the democratization of education in the seemingly apparent relationship between philosophy with children and democracy.

Philosophy with Children

Philosophy with children is actually a subcategory of philosophy with communities. It is a method that involves systematic and collective thinking about selected problems through group discussions with children under the guidance of a facilitator, using a stimulus as a focal point. Traditionally, the historical and theoretical foundations of this method can be traced back to the 1960s.

Philosophy with children is based on the idea that critical thinking skills can be grasped through experiential learning rather than being taught. The aim is not to teach children the history of philosophy, the lives and thoughts of philosophers, or philosophical concepts, but to develop the necessary skills for engaging in good discussions and dialogues based on propositions and arguments in a collaborative manner. In philosophy with children's practices, there is a facilitator or a jointly determined stimulus. This creates a thinking and inquiry process initiated and shaped through the stimulus. In this sense, children establish relationships between their own experiences and the stimulus in their unique way, questioning the world and exploring the relationships between thought, language, and the world (Erdoğan 2018: 7; Direk 2002).

The results of studies conducted in the field of philosophy with children, especially the experimental ones, have produced measurable and meaningful outcomes regarding the potential benefits of the philosophy method for children. As a result of these studies, it has been determined that the philosophy method for children is effective not only in developing their abilities to express themselves, think critically, attentively, and creatively, and solve problems but also in developing citizenship skills. Therefore, the focus should be on investigating the sources of the analysis results regarding the relationship between the philosophy with children approach and democracy.

Philosophy with children is based on the qualities of being critical, creative, collaborative, and caring. Analyzing these headings in order provides a framework that explains both why philosophy with children studies yield positive results and the reasons behind these results.

Democratic Education and Education for Democracy

The definition of democracy provided by Daniel, Schleifer, and Lebouis (1992) emphasizes the underlying components of the democracy focused on in this article: "We all know that by the concept of democracy we mean co-existence and autonomous, critical and reasonable judgment (and behavior)." With this statement, they define the pillars of democracy as collective living, autonomous and critical

thinking and behavior. The background of the philosophy with children method also traces back to a philosophical tradition spanning approximately three thousand years, with traces of its origins dating back to ancient times, reflecting a deep understanding of democracy.

The claim that philosophy with children is an appropriate form of democratic education is best supported by Dewey's philosophy (Michaud 2020: 34). Dewey's influence on Lipman's pedagogy can be summarized under three main headings (Leseigneur 2021: 4). Dewey's philosophy of childhood rejects a comparative perspective between children and adults and prepares children to become autonomous individuals by providing them with the opportunity to use their rationality and gain autonomy. Dewey's view of inquiry and research activities becomes central in his system of education, progressing as a collective quest in response to incomplete and problematic situations. In Dewey's guidelines on teacher-student relationships, the teacher continues to play an important role despite not representing absolute authority, as the teacher is the person who determines the conditions of the investigation (Leseigneur 2021: 4). According to Dewey, democracy is the ideal environment for the development of knowledge, and educating children in a democratic society should be the starting point in creating a reciprocal relationship towards the formation of a democratic society (McCall 2017:102-103).

Existing education systems, as Dewey identified long ago, often fall short in terms of education for thinking. It is striking to see that these observations remain relevant in more recent times. For example, Paulo Freire criticizes contemporary education in his work titled "Pedagogy of the Oppressed" (1998), where he includes his thoughts and reflections on education, due to its heavy emphasis on lecturing and transmission activities. According to Freire, educational work should begin by resolving the teacher-student contradiction; the work should reconcile the poles of this contradiction in a way that both sides can simultaneously be learners and teachers.

Democracy, Digitalization, and Philosophy with Children

Another important and current opportunity that philosophy with children holds in the context of its relationship with democracy is related to the potential ethical and political issues posed by the rapidly digitalizing world. The fast-paced process of digitalization that we are currently experiencing involves a reciprocal relationship. On one hand, tasks that could consume a lot of time and energy in practical life can be done much faster and easier. On the other hand, coping with the problems caused by the digitalizing world becomes more challenging. Especially in recent times, concerns related to privacy, surveillance, and behavior manipulation have emerged as significant discussion topics in this regard. The mentioned discussion topics are related to the possibilities offered by the technologies used by both private companies and contemporary governments. In today's political arena, automation and algorithmic systems are deeply intertwined with areas such as politics, elections, propaganda, and political preferences. Digital technologies are extensively used as a crucial part of election campaigns and legislative processes. These technologies, ranging from purposeful political advertisements to automated interactions intensifying polarization, to internet-based mass participatory public opinion polls that can be easily distorted with automation technologies, and even to 'deepfake'

technologies where one person's image is replaced with another person's image using artificial neural networks in a video, vary and can influence the political decision-making processes and actions significantly.

With the advent of digitalization, surveillance, the spread of political preferences, and conspiracy theories have been increasing in speed, impact, and scope. This increase is right at the heart of individuals' and societies' daily life practices, both in terms of data collection methods and the power to influence mass behaviors. In this context, philosophy with children, with its central focus on critical thinking, emerges as an important solution. According to Epstein (1999), "critical thinking is a defense against a world with too much information and too many people trying to persuade us. Critical thinking skills save individuals from vacillating between unverified claims and thoughts" (Akbiyık and Seferioğlu 2006: 91). While digital technologies and methods can change and diversify at a dizzying speed, the principles of critical thinking on which philosophy with children is based are clear, explicit, and unchanging, grounded in the rules of logic. Critical thinking plays a crucial role in analyzing acquired information, ascertaining its accuracy, and making decisions based on it. Therefore, critical thinking serves as a tool for meeting actions and thoughts (Lipman 1988; 1995). Lipman's observation becomes particularly relevant in the context of the information bombardment that virtually everyone experiences today in the increasingly digitalized world. It underscores how important philosophy with children, with its goal of instilling a habit of critical thinking, is for democracies. In today's highly digitalized world, critical thinking provides a protocol shaped by rational thinking rules for classifying and examining piles of information and taking action accordingly, thus serving as a filter based on the functioning principles of critical thinking.

Another important aspect of philosophy with children in advocating for democracies and democratic ways of life in the face of digitalization is its independence from strict regulations and financial power. In the rapidly digitalizing world and the associated ethical-political issues such as surveillance, exploitation, manipulation, and others, individuals and societies need protection. However, there is an inverse relationship between the scale and speed of these effects and the response at the level of laws and regulations (Müller 2021). Philosophy with children, on the other hand, offers a potential mechanism based on critical thinking that is accessible to everyone, produces results more quickly, is not constrained by time and place, and can help safeguard individuals and communities.

Philosophy with Children as Praxis

There is a close relationship between doing philosophy with children and educating democratic citizens (Michaud 2020: 32, D'Olimpio & Teschers 2016; Gagnon & Yergeau 2016; Glaser 2017; Golding 2010; Gregory, Haynes, & Murriss 2017; Hannam & Echeverria 2009; Michaud & Väitalo 2017; Nussbaum 2010; Sharp 1991/2017).

As a praxis philosophy with children relies on Dewey's pedagogical maxim "the only way to prepare for social life is to engage in social life" (1978: 14). In this context, philosophy with children has a two-fold potential in both democratic education and education for democracy, serving as a micro-model where democracy is actively experienced (Lipman 1998, 2003; Echeverria & Hannam 2017: 4; Sharp & Splitter,

1995). On one hand, philosophy with children is closely related to the principle of openness to errors that appears to be part of its epistemic nature, including being humble in practice (Gregory 2011: 207), embracing skepticism, and being open to new ideas (Echeverria & Patricia Hannam 2017: 5). On the other hand, philosophy with children will contribute to the development of individuals who understand that decisions are derived not from impositions but from individual and collective reasoning. Individuals who receive this kind of education can, for example, question how their taxes are spent in a modern sense, demand justifications from leaders, and actively participate in decision-making processes.

Discussion

Ioanna Kuçuradi has stated the founding purpose of the Turkish Philosophy Institution as "to take philosophy beyond the four walls and make visible its importance in individual life as well as in our social/public life" (2006).²⁵ Philosophy with children holds significant potential for both the expansion of philosophy beyond the four walls and its contribution to the public domain of social relevance. This potential can be related to the issues highlighted years ago by the English philosopher Bertrand Russell, which are increasingly gaining importance in the present day.

Russell has almost predicted the current era and drawn attention to very important points regarding it. The information overload we are experiencing continuously shapes our communication forms and our relationship with democracy, from micro to macro levels. At this point, we will need to make a choice between letting our thoughts, knowledge, and communication flow randomly, or allowing our thought process to be shaped in a discursive manner, where our ideas and knowledge form arguments that are articulated and open to scrutiny. The first choice, relying on assumptions and beliefs that are not verifiable, will likely lead to conflicts.

On the other hand, the second choice, which emerges as a starting point with philosophy for children, goes beyond the illusion that restructuring prejudices is reasoning, and instead allows for the derivation of discussable judgments, at least resulting in an agreement about the existence of unresolved points and creating an atmosphere that reduces conflicts and facilitates the establishment of democracy. Therefore, the second option is directly related to democratic citizenship.

Conclusion

The method of philosophy with children aligns with the essential elements of democracy through its existence and defining characteristics. Democracy emphasizes values such as equality, freedom of thought, open dialogue, and respect for different perspectives. These values are in line with the principles of philosophy with children, as it encourages children to think critically, express their ideas, listen to others, and engage in rational and respectful discussions.

From a methodological perspective, philosophy with children also intersects with the practical establishment and sustainability of democracy. It is an educational approach that aims to develop critical thinking, open dialogue, and respectful inquiry skills among children. In this sense, philosophy with children serves as a micro-model

25. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/efesli-herakleitos-felsefe-gunleri-ioanna-kucuradi-temel-felsefeyi-anlatti-2004158>. Accessed: 22.08.2023.

where fundamental democratic values are collectively experienced as a community of inquiry. It is functional both for democracy education and for a democratic education. Philosophy with children supports democratic skills and attitudes by fostering active citizenship, empathy, tolerance, and participation in democratic decision-making processes. It encourages children to question assumptions, challenge authority, when necessary, evaluate different perspectives, and develop their well-justified opinions. Through the philosophy with children approach, children develop the necessary skills to respect different viewpoints, negotiate differences, and make constructive contributions to collective decision-making processes. While philosophy with children alone may not have the potential to change everything, it can provide an important opportunity to achieve the mentioned goals. Therefore, it is necessary to think more effectively about the limitations and potential of this approach and to conduct studies on how it can be more actively demanded by families, institutions, and governments.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Akbıyık, C. & Seferioğlu, S. S. (2006). Eleştirel Düşünce Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 90-99.
- Alkın Şahin, S. & Tunca, N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 192-206.
- Avcı, F. ve Özdağ, Z. (2021). P4C Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler eTwinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 214-228.
- Bai, H., Voelkel, J. G., Eichstaedt, J. C., & Willer, R. (2023, February 5). Artificial Intelligence Can Persuade Humans on Political Issues. 17.09.2023 tarihinde <https://osf.io/stakv/> adresinden erişildi.
- Bleazby, J. (2009). Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's Ideals of Truth and Meaning in Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*. 43(5), 453-466.
- Boyacı, N.P., Karadağ, F., Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe. *Kaygı* (31), 145-173.
- Burr, C., Cristianini, N. (2019). Can Machines Read Our Minds? *Minds and Machines*, 29(3), 461-494.
- Cevallos-Estarellas P., & Sigurdardottir, B. (2000). The Community of Inquiry as Means for Cultivating Democracy. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. 19 (2), 45-57.
- Çayır, A. N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, D. (2023). Politika ve Yapay Zekâ: Ezeli Düşman mı Yakın Müttefik mi? Baskıda.
- D'Olimpio, L., & Tescher, C. (2016). Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education. *Philosophical Inquiry in Education*, 23 (2), 114-124.
- Daniel, M. F. (1998). *La Philosophie et Les Enfants*. Les Éditions Logiques.
- Daniel M. F. & Auriac E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435.
- Daniel, M. F., Schleifer, M. Lebouis, P. (1992). Philosophy for Children: The Continuation of Dewey's Democratic Project. *Analytic Teaching*, 13, (1), 3-12.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York, Heath & Co. Publishers. Erişim Tarihi: 3Temmuz2023. ([https://archive.org/details/howwethink00deweiala/mode/1up?ref=ol&view=theater.](https://archive.org/details/howwethink00deweiala/mode/1up?ref=ol&view=theater))
- Dewey, J. (1983). *The Middle Works, 1899-1924: 1921-1922*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (çev. Tahsin Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Yayıncılık.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, Global Frey Books. 22.08.2023 tarihinde <https://www.globalgreyebooks.com/democracy-and-education-ebook.html#downloads> adresinden erişildi.

Dewey, J. (1978) [1909]. *Moral Principles in Education*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Di Masi, D. & Santi, M. (2016). Learning Democratic Thinking: A Curriculum to Philosophy for Children as Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (1), 136-150.

Direk, N. (2002). *Küçük Prenses Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Dirican, R. (2022). Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi. *Temaşa Felsefe Dergisi*, (17), 48-62.

Dombaycı, M. A. (2014a). Models of Thinking Education and Quadruple Thinking. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications Dergisi*, 5 (4), 12-28.

Dombaycı, M. A. (2014b). Philosophy for Children and Social Inquiry: An Example of Education for Democratic Citizenship Through Political Philosophy. *Cumhuriyet International Journal of Education Dergisi*, 3 (2), 85-101.

Dorion, L. A. (2005). Sokrates (çev. M. N. Demirtaş). Ankara: Dost Yayıncılık.

Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, Bloomsbury Publishing, London.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.

Freire, Paulo. (1998). *Ezilenlerin Pedagojisi* (çev. D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı.

Gagnon, M., & Yergau, S. (2016). *La Pratique du Dialogue Philosophique au Secondaire: vers une Dialogique entre Théories et Pratiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Glaser, J. (2017). Social-political Dimensions of the Community of Philosophical Inquiry in an Age Globalization. *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education* (eds. M. R. Gregory & M. J. Laverty, pp. 217-229). London: Routledge.

Golding, C. (2010). What Philosophical Practices are Conducive for Philosophy Education for Democracy? *Asian-Arab Philosophical Dialogues on Globalization, Democracy and Human Rights* (eds. D. Macer & S. Saad-Zoy, pp. 93-106). UNESCO.

Gregory, M. R. (2008). *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*. Montclair: IAPC Publication.

Gregory, M. R., Haynes, J. & Murriss, K. (2017). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Gregory, Maughn R. & GRANGER, David A. (2012). Introduction: John Dewey on Philosophy and Child. *Education and Culture* 28 (2), 1-25.

Gross, R. (2006). *Sokrates Yöntemi* (çev. İ. Şener). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.

Gurbanov, Ü. (2017). Bertrand Russell- Face to Face (BBC- 1959) | Türkçe Altyazılı.

Erişim Tarihi: 23.06.2023 (https://www.youtube.com/watch?v=d7qjmde2aGY&ab_channel=%C3%9CmidGurbanov).

Hannam, P., & Echeverria, E. (2009). *Philosophy with Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*. Network Continuum.

Hannam, P., & Echeverria, E. (2017). The Community of Philosophical Inquiry (P4C): A Pedagogical Proposal For Advancing Democracy. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (eds. M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss, pp. 3-10). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hansen, H. (2023). Fallacies, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Erişim Tarihi:

22.08.2023. (<https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/fallacies/>)

Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers Learning Through Enquiry and Dialogue In The Primary Classroom*, London: Taylor and Francis Group.

İşıklar, S. & Abalı Öztürk, Y. (2022). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem Solving Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9 (1) 130-142.

Jackson, T. E. (2013). Home Grown. *Educational Perspectives*, (44), 3-7.

Karaca, Ç. (2022). Şüphencilik, Komplo Teorileri ve Bilimsel Otoritenin Epistemolojisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 62 (2), 1593-1630.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (1), 23-37.

Cumhuriyet. (2022). Ioanna Kuçuradi Temel Felsefeyi Anlattı. Erişim tarihi 22.08.2023. (<https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/efesli-herakleitos-felsefe-gunleri-ioanna-kucuradi-temel-felsefeyi-anlatti-2004158>.)

Laertios, D. (2003). Ünlü Filozofların Yaşantıları ve Öğretileri (Çev: C. Şemtuna). İstanbul: Yapıkredi Yayıncılık.

Leseigneur, C. (2021). Is There a Form of Citizenship Specific to Philosophy for Children? *Childhood and Philosophy*, 17, 1-18.

Lipman, M. (1988). Critical Thinking-What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.

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

Lipman, M. (1993). Promoting Better Classroom Thinking. *Educational Psychology* 13 (3-4), 291-304.

Lipman, M. (1995). Caring as Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15 (1), 1–13.

Lipman, M. (1998). The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century* (eds. D. Owens & I. Kucuradi, pp. 6-29). Ankara: International Federation of Philosophical Societies.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education, 2nd ed.* New York: Cambridge University Press,

Myers, A. (2023). AI's Powers of Political Persuasion, 17.09.2023 tarihinde <https://hai.stanford.edu/news/ais-powers-political-persuasion> adresinden erişildi.

McCall, C. C. (2013). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London and New York: Routledge.

McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek* (Çev. K. Gülenç ve N.P. Boyacı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Michaud, O. (2020). What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating? *Philosophical Inquiry in Education*, 27 (1), 31–45.

Michaud, O., & Valitalo, R. (2017). Authority, Democracy and Philosophy. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (eds. M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss, pp. 27-33). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Millet, S. & Tapper, A. (2011). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Education Philosophy Theory*, 44, 546–567.

Motherway, G. (2022). A Democratic School: Teacher Reconciliation, Child-Centred Dialogue and Emergent Democracy. *Journal of Philosophy of Education*, 56, 998–1013.

Murriss, K. S. (2008). Philosophy with Children, the Stringay and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 667-685.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

Nuyan, E. & Yenisoş Şahin, E. (2023). Çocuklar İçin Felsefe: Özerk Düşünme, Demokrasi ve Demokratik Yurttaşlık. *Felsefi Düşün- Akademik Felsefe Dergisi*, (20), 65-84.

Pardales, M. J. & Girod, M. (2006). Community of Inquiry: Its Past and Present. *Future Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 299-399.

Paul, R. (1990). Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (ed. B. F. Jones & L. Idol Maestas, pp. 445-494). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, NJ.

Philgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom: Rationales and Effects of Philosophising with Children*. Sweden: Stockholm University-Elanders Sverige.

Skovsmose, O. (1994). *Towards A Philosophy of Critical Mathematics Education*. Springer Dordrecht

Sharp, A. M. (1991/2017). The Community of Inquiry: Education for Democracy. *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education* (eds. M. R. Gregory & M. J. Laverty, pp. 242-250). London: Routledge.

Sharp, A. M. (1993). The Community of Inquiry: Education for Democracy. *Thinking Children and Education* (ed. M. Lipman, pp. 337-345). Dubuque, IA: Kendal/Hunt.

Sharp, A.M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry, *Gifted Education International*, 22(2-3): 248-57.

Sharp, A.M. & Splitter, L.J. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne, Australia: ACER.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.

Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi.

Trickery, S. & Topping, K.J. (2004). Philosophy for Children: A Systematic Review. *Research Papers in Education* 19 (3) 365-380.

Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, (2) 71-89.

Valitalo, R., Juuso, H., Sutinen, A. (2015). Philosophy for Children as an Educational Practice. *Studies in Philosophy and Education*, (35) 79-92.

Venter, E. & Higgs, L. G. (2014). Philosophy for Children in a Democratic Classroom. *Journal of Social Sciences*, 41(1), 11-16.

Ventista, O. M. (2019). *An Evaluation of the 'Philosophy for Children' Programme: The Impact on Cognitive and Non-Cognitive Skills*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Durham: Durham University.

Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas for Little Kids*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.

Zinkin, M. (2021). Kant on Wonder as the Motive to Learn, *Journal of Philosophy of Education*, (55), 921- 934.

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: Public Affairs.



Makale Geliş | Received: 26.05.2023
Makale Kabul | Accepted: 04.07.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1303302

Ayşe Çiğdem KOCAMAN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul, TR
Nişantaşı University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, İstanbul, TR
ORCID: 0000-0003-1354-1335
aysecigdem.kocaman@nisantasi.edu.tr

Eğitimde Değer Sorunu ve Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Etik Yeteneklerin Gelişimindeki Rolü

Öz: İnsan için varlık koşulu olan eğitimin felsefi açıdan amacı, genç kuşakları insanca yaşamaya hazırlamaktır. Böylesi bir hazırlık, çocukların/gençlerin, olan bitenlere değer bilgisiyle bakabilmelerini, bağımsız düşünebilmelerini, doğru değerlendirmeler yapabilmelerini sağlamayı, etik değerlere uygun bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olmayı içermektedir. Bu bağlamda eğitimden, çocukların değer bilgisi edinmelerine, etik yeteneklerini geliştirebilmelerine, ileride kendileriyle barışık, dürüst, sorumlu bir kişi olmalarına rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu nedenle eğitim müfredatında değerler eğitimi yer verilmektedir. Fakat değerler eğitimiyle ilgili çalışmaları, özellikle ülkemizdeki uygulamaları incelediğimizde, değer, değerler ve değer yargılarının sıklıkla birbirine karıştırıldığını, değerler adı altında değer yargılarının öğretildiğini, değerler eğitiminin felsefeden, etik değer bilgisinden kopuk bir şekilde ele alındığını görmekteyiz. Bu durum, çocukların/gençlerin değer bilgisi edinmelerini, etik yeteneklerinin gelişmesini güçleştirmektedir. Değer bilgisi kazanmak, değerler eğitimi, değer ve değerler kavramlarının açık seçik bilgisinden hareketle felsefi temelde yürütmeyi gerektirmektedir. Çünkü kavramları bilgiyle temellendirmek, olan bitenleri düşündürmek, etik problemleri aydınlatmak felsefe eğitiminin işidir. Dolayısıyla çocukların, değer koruyarak yaşamayı öğrenebilmeleri için değer yargılarına değil, etik değer ve değerlerin bilgisine dayanan felsefi bir eğitime ihtiyaçları vardır. Bu noktada Çocuklar İçin Felsefe, çocukların eleştirel bakış açısı edinme, değer yargılarını özgürce sorgulama, doğru değerlendirmeler yapma, değer koruyucu eylemde bulunma gibi felsefi düşünme becerisi gerektiren birtakım özellikleri kazanmaları, etik yeteneklerini geliştirebilmeleri bakımından önemli bir pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, değer bilgisi kazanımı açısından değerler eğitimi felsefi temelde yürütmenin önemine dikkat çekilmekte, Çocuklar İçin Felsefe pedagojisinin etik yeteneklerin gelişimindeki rolü ele alınmaktadır. Çalışma, felsefi düşünme ediminin ve Çocuklar İçin Felsefe pedagojisinin etik boyutunu görünür kılmayı, çocuklarla yapılan felsefe eğitiminin değerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Felsefe, Çocuklar İçin Felsefe, Değerler Eğitimi, Etik Yetenekler, Etik Değer(ler), Felsefi Düşünme.

The Value Problem in Education and the Role of Philosophical Pedagogy for Children in the Development of Ethical Abilities

Abstract: The philosophical purpose of education, which is a prerequisite for existence for human beings, is to prepare young generations to live humanely. Such preparation includes enabling children and young people to look at things with value knowledge, to think independently, to make correct judgments, and to lead a life in accordance with ethical values. In this context, education is expected to guide children to acquire knowledge of values, develop their ethical abilities, and become individuals who are at peace with themselves, honest, and responsible in the future. Therefore, values education is included in the education curriculum. However, when we examine the studies on values education, especially the practices in our country, we see that values, values and value judgments are often confused with each other, that value judgments are taught under the name of values, and values education are handled in a way that is disconnected from philosophy and ethical value knowledge. This situation makes it difficult for children/young people to acquire knowledge of values and develop their ethical abilities. Acquiring value knowledge requires carrying out values education on a philosophical basis, based on clear knowledge of values and values concepts. Grounding concepts with knowledge, making people contemplate what is happening, and illuminating ethical problems are among the fundamental functions of philosophy education. Therefore, in order for children to learn to live by preserving value, they need a philosophical education based on knowledge of ethical value and values, not on value judgments. At this point, Philosophy for Children emerges as an important pedagogy in terms of enabling children to acquire certain features that require philosophical thinking skills, such as acquiring a critical perspective, questioning value judgments freely, making accurate assessments, taking value-preserving actions, and enhancing their ethical abilities. In this study, the significance of implementing values education on a philosophical basis in terms of gaining knowledge of values is highlighted, and the role of Philosophy for Children pedagogy in the development of ethical abilities is discussed. The study aims to make visible the ethical dimension of the act of philosophical thinking and Philosophy for Children pedagogy and to reveal the value of philosophy education in children.

Keywords: Child, Philosophy, Philosophy for Children, Values Education, Ethical Abilities, Ethical Value(s), Philosophical Thinking.

Giriş

İnsanın en önemli varlık koşullarından biri olan eğitim, insanı “insan” yapan temel bir fenomendir. Eğitime felsefi açıdan bakan birçok filozof, insanın tüm kazanımlarını eğitime borçlu olduğunu vurgulamaktadır. Söz gelimi Platon’a göre eğitim, yeni bir doğaya kavuşma sürecidir; ruhun “iyi” yana dönmesini sağlamanın, insanın sahip olduğu olanakları, gizil güçleri açığa çıkarmanın en etkili yolunu bulma sanatıdır (Platon 2014: 518d). Nietzsche ise eğitimi, bir bitkinin nazik filizlerine zarar veren otların ortadan kaldırılması, doğasının mükemmelleşmesi gibi insanın bir tür kurtuluşu, kendini bulma, tanıma yolculuğu olarak betimlemektedir (Nietzsche 2007: 11). Öte yandan Kant’a göre, eğitime ihtiyaç

duyan tek varlık insandır ve insan ancak eğitimle insan olabilir. Eğitim, insanı hangi şekilde sokarsa insan sadece odur (Kant 2021: 7-11). İnsanı bir olanaklar varlığı olarak gören Mengüşoğlu ise işlenmemiş birtakım biyopsişik çekirdek ve yeteneklerle dünyaya gelen her bir insanın sahip olduğu tüm kabiliyetleri geliştirebilmesinin ancak eğitim yoluyla mümkün olabileceğini belirtmektedir (2015: 272). Eğitimin, insanın kendini gerçekleştirebilmesi, bir form kazanması açısından yadsınamaz bir öneme sahip olduğunu dile getiren bu düşünceler, aynı zamanda eğitimin doğrudan eğitilenlere yönelik bir amaç taşıdığına işaret etmektedir.

Kuçuradi'ye göre, eğitimin amacı, yani insanların eğitilmesinin nedeni, özellikle öğrenim çağındaki gençleri insanca yaşamaya hazırlamaktır. Kuçuradi, "insanca yaşamaya hazırlama" ifadesiyle, gençleri kişisel olanakları hakkında bilinçlendirmeyi, bunları geliştirebilmeleri için fırsat yaratmayı, kendileriyle barışık, ölçülü, sorumlu bir kişi olmalarına katkıda bulunmayı kastetmektedir. Böylesi bir hazırlık ise insanlara, olan bitenlere, etik değer bilgisinden hareketle bakabilmeyi, doğru değerlendirmeler yapabilmeyi içermektedir (Kuçuradi 1977: 56). Bu nedenle kişilerin sadece bilgisel yönünün değil, etik yeteneklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Kuçuradi 2019: 167). Etik yetenekler, kişilerin değer koruyarak ya da en az değer harcamaya çalışarak eylemde bulunabilmelerini sağlayan yeteneklerdir (Kuçuradi 2019: 167). Diğer bir deyişle etik yetenekler, kişilerin takındıkları tavırlarda, kararlarında, yapıp etmelerinde, etik değer ve değerlerin bilgisini hesaba katabilmeleri veya kat(a)mamaları, bunun sonucunda da Aristoteles'in, aşırılığı yanlış olan, eksikliği yerilen, ortası övülen huylar olarak tanımladığı erdemler dediğimiz özellikleri taşımaları ya da taşımamalarıdır. Kişiden kişiye farklılık gösteren etik yetenekler, insanları aynı durum karşısında farklı değerlendirmelere ve farklı eylemlere götüren kişisel olanaklarıdır. Bu olanaklar, kişilerin "ben'leri/egoları (çıkarları-hırsları), temelli-temelsiz inançları" olabileceği gibi etik değer ve değerlerin bilgisi de olabilir (Kuçuradi 2014a: 6).

Bu noktada eğitimden beklenen, çocukların/gençlerin, etik yeteneklerini değer ve değerlerin bilgisiyle geliştirebilmelerine katkıda bulunmasıdır (Kuçuradi 1996: 8-9). Bu anlamda eğitim, öğrencilere, etik bilgiyle düşünme ve eyleme konusunda bilinç kazandırmayı amaçlayan bir etkinliktir. Dolayısıyla etik¹ disiplinin yapı taşını oluşturan değer ve değerler, eğitim açısından da önem taşıyan kavramlardır. Nitekim eğitim bilimleri alanında eğitimin, bireylere bilgi, beceri ve aynı zamanda değerler aktarma süreci olduğu vurgulanmaktadır (Erden 2001: 13). Bu nedenle birçok ülke, öğrencilerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla bir değişim yaratmak, değerleri benimsemiş kişiler yetiştirmek, toplumsal yaşamın devamlılığını sağlamak amacıyla eğitim müfredatında değerler eğitimine yer vermektedir.² Fakat değerler eğitimi uygulamalarında, özellikle ülkemizde yürütülen çalışmalarda, değer, değerler ve değer yargılarının sıklıkla birbirine karıştırıldığını, bu kavramların kafalarda açıklık kazanmadığını görmekteyiz.

Eğitim bilimleri alanında yaygın olarak, değerlerin normlar aracılığıyla etkinlik kazandığı, toplumlara, kişilere göre değişebildiği, bazı milli, ahlaki, dini değer ve değerlerin toplumun çoğunluğu tarafından benimsendiği belirtilmektedir (Erden 2011: 43). Fakat değer kavramı, değerlerle aynı anlama gelmediği gibi değişkenlik gösteren normlar veya değer yargıları da etik değerler değildir (Kuçuradi 2019: 168-169). Bir şeyin değeri bağlamında “değer”, o şeyin kendisiyle aynı türden olanlar arasındaki ayırt edici özelliğidir. İnsanın değerleri ise tür olarak insanın varlık şartlarının ürünü olan fenomenler, insanın değerini oluşturan olanaklardır. Bunlar, bilim, sanat, felsefe gibi insan başarıları ile etik değerlerdir, yani dürüst, saygılı, adil olma vb. kişi özellikleri ve etik ilişkilerde açığa çıkan değerlilik yaşantılarıdır (Kuçuradi 2013: 40). Değer yargıları, yani milli, manevi,

¹ Etik sözcüğü özellikle son yıllarda daha çok genel norm arama veya normları temellendirme etkinliği olarak anlaşılmaktadır. Ancak çalışmada etik sözcüğü ile insana özgü bir fenomen olarak insanlar arası ilişkilerde etik değer ve değerlerin bilgisini ortaya koyan, değer sorunlarını ele alan bir felsefe disiplini kastedilmektedir (Kuçuradi 2009: 45-47).

² UNESCO tarafından desteklenen *Living Values Education (ALIVE)*, “Yaşayan Değerler Eğitimi (YDEP)” programı, uluslararası bir proje olarak 40’tan fazla ülkede uygulanmaktadır. <https://livingvalues.net/about-lve>

ahlaki, kültürel değerler denilenler ise bir toplumda iyi-kötü sayılan, bireylerin yapmaları veya kaçınmaları gerekenleri dile getiren davranışa ilişkin normlardır (Tepe 2016: 123).

Değerler eğitiminde karşımıza çıkan bu karışıklığın en açık örneğini MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2022'de yayımladığı "Değerler Eğitimi" başlıklı "Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı"nda bulmak mümkündür.³ Etkinlik kitabında etik değerler, çoğu kez değer yargıları çerçevesinde açıklanmakta, öğrencilere değer(ler) adı altında örf-adetler, ahlaki, dini, milli, kültürel birtakım normlar sistemi öğretilmeye çalışılmaktadır. Örneğin on kök değerden biri olarak belirlenen "sabır", şöyle anlatılmaktadır:

Kur'an-ı Kerim'de sabırla ilgili pek çok ayet vardır. Peygamberlerin tümüne sabır tavsiye edilmiş, onlar da bu tavsiyeye uymuşlar ve ümmetlerine örnek olmuşlardır. (...) Kur'an-ı Kerim'de karşılaştığımız bazı sıkıntı ve zorlukların birer imtihan olabileceği, bu gibi durumlarda sabretmek gerektiği şöyle anlatılmıştır: "Andolsun ki sizi biraz korku ve açlık; mallardan, canlardan ve ürünlerden biraz azaltma ile imtihan ederiz. Sabredenleri müjdele!" (*Bakara suresi, 155. ayet*). (MEB 2022: 142).

Öte yandan etkinlik kitabında "ahretlik geleneği"nin bir değer olduğuna işaret edilmekte ve "dostluk" bu gelenek üzerinden açıklanmaktadır: "Ahiret, 'dinî inanışa göre insanın öldükten sonra dirilip sonsuza dek kalacağı, Tanrı'ya hesap vereceği yer, öbür dünya, öteki dünya' olarak tanımlanmaktadır. Ahretlik ise 'ahirete dayanan' anlamına gelir. Anadolu irfanının dostluğa yönelik geleneklerinden biri de kişilerin 'ahretliğinin' olmasıdır" (MEB 2022:73). Adalet ise yine değer yargıları üzerinden anlatılmaktadır. Kısacası, değer ve değerlerden, çoğunlukla değer yargıları anlaşılakta, değerlerin eğitimi konusu felsefeden, etik değer bilgisinden kopuk bir şekilde ele alınmaktadır. Ancak etik değerlerin, değer yargılarıyla karıştırılması sadece ülkemizin eğitim sistemine özgü bir durum değildir. Benzer karışırtmaların başka ülkelerde de yapıldığı, bu kavramlar

³ Etkinlik kitabı için bkz. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html>

arasındaki farkın genellikle dikkate alınmadığı söylenebilir.⁴ Fakat öğrencilere etik değerler yerine değer yargılarını öğretmeye, onları istenen belirli bir biçime sokmaya çalıştığımızda, değerlerin eğitimi meselesini bir kurallar manzumesinden öteye taşımak pek mümkün görünmemektedir. Üstelik bizi değerler konusunda görelilik sorunuyla baş başa bırakan bu durum, felsefi dayanakları bakımından eğitimin neliğini, amacını, eğitimin değerini belirlemeyi veya eğitimde hangi değerlerin kazandırılacağı sorusunu yanıtlamayı güçleştirmektedir. Dolayısıyla çocukların/gençlerin, değer bilgisi edinmelerini, etik yeteneklerini geliştirebilmelerini zorlaştırmaktadır.

Kuçuradi'ye göre normlar, değer bilgisi edinmek ve bu bilgiye dayalı kararlar olarak eylemde bulunmak için yeterli değildir. Çünkü bir durumda genellikle yapılması veya yapılmaması gerekeni dile getiren herhangi bir norma uygun davranmak, ama etik açıdan değersiz bir eylemde bulunmak mümkündür. Kuçuradi, Kant'ın "ödevden dolayı" ve "ödeve uygun" davranmak arasında yaptığı ayırımın bu durumu, yani benzer davranışlar sergileyen iki kişinin eylemlerinin değer bakımından farklı olduğunu açıkça gösterdiğini belirtmektedir (2019: 47-49). Ayrıca kişiler, normlara uygun davranmaya zorlansa bile onları etik değer korumayı istemeye zorlamak mümkün değildir. Oysa kişiler erken yaşlardan başlayarak öyle eğitilebilirler ki her tek durumda değer koruyacak tarzda isteyebilir, insan onurunu gözetecek şekilde eylemde bulunabilmek için gerekli etik değer bilgisiyle donanabilirler. Belirli bir durumun bilgisiyle birlikte değer korumaya yönelik isteme ve etik değer bilgisi, yaşarken karşılaştığımız

⁴ Örneğin İngiltere Eğitim Bakanlığı (*Department for Education*), 2014 yılında tavsiye niteliğinde yayımladığı tebliğde, okulların manevi, ahlaki, sosyal, kültürel değerleri geliştirme, teşvik etme sorumluluğunu nasıl yerine getirebileceğini açıklamaktadır.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf

Avustralya Eğitim, Bilim ve Öğretim Bakanlığı (*Australian Government Department of Education, Science and Training*) ise 2019 yılında yayımladığı eğitim deklarasyonu belgesinde, Avustralya'nın kültürel, sosyal, dini çeşitliliğine değer veren, saygı duyan, takdir eden, sosyal olarak uyumlu bir toplumu teşvik etmeyi ve katkı sağlamayı eğitimin hedefleri arasında saymaktadır. <https://www.education.gov.au/alice-springs-mparntwe-education-declaration/resources/alice-springs-mparntwe-education-declaration>

durumlarda en az değer harcayarak eylemde bulunabilmenin asgari koşullarıdır (Kuçuradi 2019: 42). Bu açıdan bakıldığında, kişilerin doğru değerlendirmeler yapabilmesini, değerli eylemlerde bulunabilmesini sağlamak, etik anlamda değer bilgisi gerektiren bir eğitim sorunudur. Bu sorun ise değerler eğitimi, değer, değerler ve değer yargıları arasındaki farkı dikkate alarak felsefi bir temelde yürütmenin önemine işaret etmektedir. Çünkü kavramları sorgulatmak, bilgiyle temellendirmek, olan bitenler üzerine düşündürmek, bağlantılar kurmaya alıştırmak, etik problemleri aydınlatmak, felsefe eğitiminin işidir. Dolayısıyla çocukların, değer koruyarak yaşamayı öğrenebilmeleri için normlardan ziyade, etik değer ve değerlerin bilgisine dayanan felsefi bir eğitime ihtiyaçları vardır.

Bu noktada Çocuklar İçin Felsefe (*Philosophy for Children-P4C*), çocukların eleştirel bakış açısı edinme, değer koruyucu kararlar alarak eylemde bulunma gibi felsefi düşünme becerisi gerektiren birtakım özellikleri kazanmaları, etik yeteneklerini geliştirebilmeleri, insanca yaşamaya hazırlanmaları bakımından önemli bir pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarla felsefenin ana hedefi, kendi kendine düşünmeyi, kendisi olmayı becerebilen kişiler yetiştirmektir (Tepe 2015: 79-80). P4C, dinlemeye özen gösteren, dayanışmaya, karşılıklı saygıya, güvene dayalı bir sınıf ortamı yaratarak çocukların, keyfilik ve manipülasyondan arındırılmış bir bağlamda var olmanın nasıl bir şey olduğunu deneyimlemelerini sağlamaktadır (Lipman 1988: 48). Bu bakımdan P4C, çocukların etik konularda ve genel olarak değer sorunları alanında diyaloglar yoluyla tartışmaya, işbirlikçi sorgulama yapmaya, akıl yürütmeye ve eleştirel düşünmeye başlamaları için bilişsel anlamda hazır olmalarına katkıda bulunmaktadır. Böylelikle P4C, çocukların muhakeme becerilerini geliştirebilmelerine ve bu beceriyi, değer sorunları alanına yansıtabilmelerine yardımcı olmaktadır (Lipman 1988: 62-63). Fisher'e göre, eleştirel düşünmeyi değer yargılarına uygulama fırsatı sağlayan çocuklarla felsefe, çocuklara eylem halinde bir değerler modeli sunan güçlü bir etik eğitim aracıdır. Çünkü değerler, ortak sorgulamanın prosedürlerine gömülüdür (Fisher 2005: 49-52). Dolayısıyla çocuklarla felsefe, değerler eğitimi

desteklemekte, çocukların değerleri benimseyerek hayata hazırlanmalarında önemli bir rol üstlenmektedir.

Bu çalışma, etik değer bilgisi kazanımı açısından değerler eğitimi felsefi bir temelde yürütmenin önemine dikkat çekmeyi ve Çocuklar İçin Felsefe pedagojisinin, etik yeteneklerin gelişimindeki rolünü ele almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma, felsefi düşünme ediminin ve Çocuklar İçin Felsefe pedagojisinin etik boyutunu görünür kılmayı, çocuklarla felsefe eğitiminin değerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmanın birinci bölümünde, Kuçuradi'nin düşünceleri doğrultusunda eğitimde değer sorunu, etik değerler eğitiminin neliği ve amacı üzerinde durulmaktadır. Değer, değerler ve değer yargıları arasındaki fark ele alınmakta, değerlendirme sorununa yer verilmektedir. Buradan hareketle çocukların, doğru değerlendirmeler yapabilmeyi öğrenmeleri bakımından değerler eğitimi felsefi bir temelde yürütmenin gerekliliğine dikkat çekilmekte, Çocuklar İçin Felsefe'nin bu anlamda önemli bir olanak sağladığı vurgulanmaktadır. Ne var ki çocuk ve felsefe arasındaki ilişki, bu pedagoji hakkında yeterince fikir sahibi olmayanlar için çoğu zaman soru işaretleriyle doludur. Bu nedenle ikinci bölümde, çocuk ve felsefe arasında nasıl bir ilgi/ilişki olduğu açıklığa kavuşturulmaktadır. Üçüncü bölümde, Çocuklar İçin Felsefe'nin neliği, amacı ve kapsamı ele alınmaktadır. Son bölümde ise felsefi düşünme ediminin ve Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin, etik yeteneklerin gelişimindeki rolü ortaya konulmaktadır.

1. Eğitimde Değer Sorunu ve Etik Değerler Eğitimi

Gündelik yaşamdan eğitime kadar birçok alanda değer ve değerlerden ne anlaşıldığını irdelediğimizde, bu terimlerin oldukça farklı fenomenleri nitelemek için kullanıldığını görmekteyiz. Herhangi bir nedenle olumlu anlam yüklenen, değerli, önemli görülen hemen her şeye genellikle değer denmekte, “iyi” olan değerli sayılmaktadır (Kuçuradi 2013: 8-10). Bu açıdan değerlere veya değer olarak nitelendirilenlere bakıldığında büyük bir çeşitlilik göze çarpmaktadır. Örneğin sevgi, saygıya veya bilim, sanat, felsefeye değer(ler) denildiği gibi milli, manevi,

ahlaki, kültürel, dini değer(ler)den söz edilmektedir. Ancak değerlere veya değer denilenlere ilişkin bu anlayış, bizi kolaylıkla değerlerin görelî olduğu, onlar hakkında felsefi bilgi ortaya koymanın pek mümkün olmadığı düşüncesine götürebilmektedir (Tepe 2016: 125-126).⁵ Ayrıca bu durum, aynı şeyin farklı biçimlerde değerlendirilmesine, yani değerlendirme fenomeniyle ilgili problemlere neden olmaktadır. Çünkü “iyi” nitelmesi yüklenen hemen her şeyin değer(ler) olarak görülmesi, aynı şeye birbiriyle çelişen bir değer atfedilmesine veya değer biçilmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla sıkça çatışan değerlendirmelerin ortaya çıkması, üstelik herkesin kendi değerlendirmesinin doğru olduğunu iddia etmesi kaçınılmaz olmaktadır (Kuçuradi 2013: 25).

Relativist bir tutumla bakıldığında bu durum bir sorun olarak görülmeyebilir. Fakat aynı şeyin çelişir şekilde değer olarak görülmesi ve değerlendirilmesi, eğitimde birçok sorunu beraberinde getirmekte, değerlerin eğitimi konusu, öğrencileri hazır birtakım kalıplara sokmaktan ibaret kalmaktadır. Oysa eğitim, özellikle değerler eğitimi ne çocuklara belirli bir grubun değerlilik ölçütlerini, davranış normlarını aşılacaktır ne de bunları talim gördürerek öğrencileri bu yönde eğip bükmeğdir. Kuçuradi’ye göre değerler eğitiminin amacı, kişilerin, olan bitenlere değer sorunları konusunda aldığı bilgisel donanımla bakabilmesini sağlamaktır. Değerler eğitimi, kişilere eylemde bulunurken edindikleri felsefi etik bilgiyi neden göz ardı etmemeleri gerektiğini göstermeli, kişilerin bu bilgiyi hesaba katarak ve katmayarak yapılan eylemler arasındaki farkı görebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca değerler eğitiminden, kişilere, değerlendirdikleri şeyi (durum, kişi, eylem vb.) yalnızca kendileriyle ilişkisi bakımından değerlendirmelerinin çıkmazını göstermesi, geçerli kültürel normlar açısından ona değer biçmenin çoğu zaman nasıl değer harcamalarına yol açtığını

⁵ Kuçuradi, değerlerin “kendi başına var olduğu” gibi bir düşünceye kapılmamak gerektiğini, ayrıca “değerler (veya değer), relatif midir, mutlak mıdır?” şeklinde değerlerin varlık tarzına, bilinme imkânına ilişkin soruların antinomi içerdiğini, tez kadar antitezin de mantıkla aynı biçimde savunulabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu türden soruların felsefi açıdan hatalı olduğuna, değer sorununun ve değerlendirme fenomeninin, görelilik-mutlakçılık seçeneklerinin dışında/ötesinde ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir (Kuçuradi 2013: 13-14).

örneklendirmesi beklenmektedir (Kuçuradi 2019: 167-168). Dolayısıyla değerler eğitiminin öncelikli amacı, çocukların değerleri hayata geçirebilmeleri, etik olanaklarını geliştirebilmeleri için onlara felsefi etik değer bilgisi kazandırmaktır. Bu da değer, değerler ve değer yargıları arasındaki farkı dikkate almayı gerektirmektedir.

Değer ile değerlerin sıklıkla birbirine karıştırıldığını belirten Kuçuradi'ye göre, değer, bir şeyin kendisiyle aynı türden olanlar arasındaki özel yeridir. Örneğin insanın değeri, diğer varlıklarla ilgisi bakımından varlıktaki özel durumudur (Kuçuradi 2013: 40). Değer sözcüğü muhakkak olumlu bir anlam taşımadığı gibi bir şeyin kendi değerinin kişilere göre farklılık gösterdiğinden de söz edilemez. Kişiden kişiye değişen, o şeye yüklenen/atfedilen veya biçilen değerdir; o kişi için o şeyin anlamı ya da önemidir (Tepe 2016: 123). İnsanın değerleri ise bilim, sanat, felsefe gibi tür olarak insanın bütün başarıları, varlık şartlarının ürünü olan fenomenlerdir. İnsanın diğer varolanlar arasındaki özel yerini, değerini oluşturan bu fenomenler, kişi-üstü değerlerdir (Kuçuradi 2013: 40-41). Etik değerler ise dürüst, güvenilir olma gibi kişi özellikleri ve etik ilişkilerdeki değerlilik yaşantılarıdır (Kuçuradi 2019: 169). Kişi-üstü değerler ile etik değerler, insanın diğer canlılarla ortak olan özelliklerinin dışındaki özellikleri ve olanaklarıdır. İnsanın bu olanaklarını gerçekleştirebilmesinin nesnel koşullarının bilgisi ise adalet, temel haklarda eşitlik, laiklik gibi toplumsal değerleri oluşturmaktadır (Kuçuradi 2015: 179). Değerlere bu çerçeveden bakıldığında, insan değerler yaratabilme olanağına sahip olduğu için değerli bir varlıktır denebilir. Ayrıca bu değerlerin, insanlar arası ilişkilerde insanın değerini korumayı olanaklı kılabilirdiği için değerli olduğu söylenebilir.

Değerler eğitiminde karşılaşılan ikinci sorun, toplumdan topluma değişen değer yargılarının, etik değerlerle karıştırılmasıdır. Değer yargıları, bir toplumda belirli bir süre geçerli olan iyi-kötü olana ilişkin yargılardır (Kuçuradi 2019: 168). İşte milli, ahlaki, dini, kültürel değerler denilenlerin ne olduğunu sorguladığımızda,

karşımıza genellikle bir toplumda iyi-kötü sayılan, bu doğrultuda nelerin yapılıp yapılmaması gerektiğini buyuran değer yargıları çıkmaktadır. Dolayısıyla “iyi” ve “kötü”, baş değerler kabul edilmektedir. Birçok filozof tarafından da “iyi” bir değer olarak görülmesine karşın, bilgisel olarak “iyi”nin ne olduğu ortaya konulamamış, sadece neyin iyi olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak “iyi”yle kurulan yargılarda, özne ile yüklemi yer değiştirmek, yani “adalet iyidir” yerine “iyi adalettir” demek, iyinin neliğini açıklığa kavuştur(a)maz. “İyi”, etik kişi değerlerinde veya etik ilişkilerde yaşanan bir değer değil, sadece bir olumluluğu dile getiren bir sıfat, bir değer yargısı yüklemidir (2013: 91-94).⁶ Ayrıca her zaman her yerde geçerli olduğu düşünülen “yalan söylemek kötüdür”, “sözünde durmak iyidir” gibi değer yargıları ise her tek eylemi doğru değerlendirebilmek için yeterli değildir (Kuçuradi 2014b: 26-30). Normlara dayanan değerlendirmeler, sadece değerlendirenin hangi moralin değer yargılarıyla hareket ettiğini gösterir. Değer yargıları bir değer ölçütü olarak kullanıldığında, çoğu kez değerlendirilen şeye ezbere değer biçilmesine veya kendinde olmayan bir değer atfedilmesine neden olmakta, dolayısıyla bir şeyin asıl değerini görmeyi güçleştirmektedir (Kuçuradi 2013: 29-30).

Kuçuradi’ye göre bir şeyi doğru değerlendirebilmek, değerlendirilen şeyin benzerleri arasındaki ayırt edici özelliğini görmeyi, onu anlamayı, kendi alanındaki yerini saptamayı gerektirmektedir. Bu da etik değerlerin bilgisine sahip olmayı ve doğru değerlendirmenin koşullarının ne olduğunu bilmeyi şart koşmaktadır. Dolayısıyla doğru değerlendirmeler yapabilmek bir bilgi sorunudur. Kuçuradi’ye göre, bir kişinin belirli bir eylemini doğru değerlendirebilmek, birbirini tamamlayan üç aşamada mümkündür. İlki, eylemi anlamaktır, yani eylemin temelinde yatan değerlendirmeyi, bu değerlendirmeyi izleyen yaşantıyı, eylemin amacını, hangi koşullarda yapıldığını kavramaktır. İkincisi, eylemin yapıldığı

⁶ Kuçuradi’ye göre iyinin ne olduğu sorusuna en anlamlı yanıtı Kant vermiştir. İyi, ahlak yasasının buyurduğunu istemektir. Dolayısıyla “iyi”den “değerli olma”yı anlayan Kant, kişiye eylemlerini değerlendirmesinde bugüne dek aşılmamış bir ölçüt vermektedir: “İnsan olmanın değerini korumayı isteme: olsa olsa buna iyi denebilir” (Kuçuradi 2013: 94).

koşullarda başka eylem olanakları arasındaki yerini saptamaktır. Üçüncüsü, eyleme insanın değerini koruyup korumadığı açısından bakmaktır (Kuçuradi 2015: 22-24). Kişilere böyle bir bakış kazandırmak, değerler eğitimi etik bilgiye dayanarak felsefi bir temelde yürütmeyi gerektirmektedir. Çünkü değerleri değer gibi görünenlerden ayırarak doğru değerlendirmeler yapabilmek yalnızca felsefi bakışa özgü bir imkândır. Felsefe eğitimi, etik bilgidен yararlanarak yaşanan durumlarda değerleri hesaba katmaya hazırlayan bir eğitimidir (Kuçuradi 1977: 56). Dolayısıyla eğitimin ilk basamaklarından itibaren çocukları felsefeyle tanıştırmak, değer sorunları üzerine düşünmeye alıştırmak oldukça önemlidir. Çünkü insansal durumlara, değer yargıları, ideolojiler, çıkarlar yerine, etik değerlerin bilgisiyle bakabilmek, çocuk yaşlarda başlayan felsefi bir eğitimle çeşitli derecelerde öğrenilebilecek bir şeydir (Kuçuradi 1986: 242-243).

İşte Çocuklar İçin Felsefe, çocukların felsefi düşünme becerisi kazanmaları, değer bilgisi edinebilmeleri, etik olanaklarını geliştirebilmeleri bakımından eşsiz bir fırsat yaratmaktadır. Fakat felsefe genellikle anlaşılması zor veya sadece özel ilgi duyanların uğraştığı bir entellüktüel etkinlik olarak görülür. Dolayısıyla çocukların felsefi konularda nasıl olup da düşünebilecekleri kuşkuyla karşılaşılır ve felsefeden uzak oldukları düşünülür. Oysa çocuk ve felsefe arasında, insanın doğal olarak bilmek, anlamak isteyen bir varlık olmasından doğan yakın bir ilişki vardır. İnsanın hayata başlarken felsefenin söyleyeceklerine ihtiyacı olduğunu belirten Montaigne'e göre, çocuğun felsefeden alacağı dersler vardır ve bunun başında "erdem" gelir: "Felsefenin amacı erdemdir; bu erdem de, medresenin söylediği gibi, sarp, yalçın ve çıkılmaz bir dağın başına dikilmiş değildir. Ona [Felsefeye] yaklaşanlar, tersine güzel, bereketli ve çiçekli bir ova içinde görürler onu. Orada erdem yine her şeyden yüksektedir" (2011: 12). Dolayısıyla "Felsefeyi, çocuklar için ulaşılmaz, asık suratlı, çatık kaşlı ve belalı göstermek büyük bir hatadır. Onun yüzüne bu sahte, bu kaskatı bu çirkin maskeyi kim takmış? O, ki hep bayram ve hoş zaman içinde yaşamayı emreder bize" (Montaigne 2011: 11).

2. Çocuk ve Felsefe

Çocukların en önemli özelliği, sorularla dolu olmaları, her şeye hayretle, sınırsız bir merakla, bilme isteğiyle yaklaşımlarıdır. Çocuk ve felsefenin yolu ise tam da bu noktada kesişmektedir. Çünkü felsefe de çocuk da merak eder ve sadece bilmek için bilmek ister. Felsefenin özü, insanın kuşku duyan, sorgulayan, merak eden, bilmek isteyen bir varlık olmasında yatar. Jaspers'e göre "insanın, bir varlık karşısında duyduğu şaşkınlıktan soru ve bilgi, kuşkudan açıkça bilinene ulaştıran eleştiren çalışma ve açık kesinlik, insanın sarsılmasından ve yitmişliğinin bilincine ermesinden de kendi benliğine yönelik soru doğar" (1997: 50). Dolayısıyla bilinmeyenden yola çıkan felsefe, insanın birtakım sorular üzerine düşünmesiyle başlar. Çocuklar da bir filozof gibi engellenemez bir merakla sürekli "Bu ne? Neden? Ne için?" gibi sorular sorarak bilmedikleri konuları keşfetmeye çalışırlar. Evrenin başlangıcını, insan olmanın anlamını, adaletin, özgürlüğün ne olduğunu sorgularlar. Çocuksu görünen bu sorular aslında birçok yetişkinin de merak ettiği ve bilimin hâlâ yanıtlamaya çalıştığı sorulardır.

Çocukların görmezden gelinmediği takdirde felsefi potansiyele sahip sorular sorabildiklerini belirten Haynes'e göre, bu soruların ufku belki sınırsız değildir, ancak ifade ettiği gizem, içerdiği felsefi anlam derindir (2002: 32-33). Haynes'in düşüncelerine benzer şekilde Gareth Matthews da çocukların kimi zaman yetişkinlerden daha ilginç sorular sorabildiğine, felsefi sorgulama ve düşünmede çocukların katkısının, yetişkinlerin sunabileceği katkı kadar değerli olduğuna dikkat çekmektedir. Yetişkinler ve çocuklar arasında bu anlamda simetrik bir ilişki kuran Matthews, çocuklara bir düşünme arkadaşı olarak yaklaşmanın önemli olduğunu, onların filozoflarla benzer sorular sorabildiklerini ifade etmektedir (Matthews 1984: 3). Çocukların sorduğu soruları, felsefe çalışmaları için olağanüstü bir kaynak olarak gören Jaspers ise insanı doğrudan felsefi düşünmenin derinliğine götüren sözleri onların ağızından duymanın nadir bir durum olmadığını belirtmektedir (1997: 45).

Gerçi bu görüşlerin aksine Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, çocukların on bir-on iki yaşından önce felsefi düşünmeyi gerçekleştirmesinin mümkün olmadığını, sadece somut terimlerle düşünebileceklerini ileri sürmektedir. Ancak Lev Vygotsky, Piaget'nin bu konudaki görüşlerini, çocukların deneyimlerini, düşüncelerine etki eden sosyo-kültürel etmenleri, aldığı eğitimi, okulu veya okuldaki öğretmenleri göz önünde bulundurmadığı gerekçesiyle eleştirmektedir (Çayır 2015: 7). Bilişsel gelişim evreleri kuramının, çocukların akıl yürütme becerilerini hafife aldığını ortaya koyan birçok araştırmanın yapıldığını vurgulayan Catherine McCall'a göre, özellikle Matthews'un çalışmaları dikkate değerdir. Matthews'un 1982 yılında Edinburgh'taki bir müzik okulunda yaptığı araştırma projesi, çocukların akıl yürütme becerilerinin on bir yaş ve sonrasında gelişmek yerine büyüdükçe bu yeteneği kaybettiklerini doğrulamış, bilişsel gelişim teorisinin yanıldığını göstermiştir (McCall 2017: 21-22).

McCall'a göre, bir yetişkinle gerçekleştirilen felsefi diyalog ile beş yaşındaki bir çocukla yapılan felsefi diyalog arasındaki fark, yetişkinlerin daha incelikli akıl yürütmesinden ziyade, çocukların düşüncelerini sınırlı sözcüklerle ifade etmeye çalışmalarıdır. Yoksa çocukların düşüncelere ve argümanlara sahip oldukları açıktır (McCall 2017: 31). Dolayısıyla çocuklar felsefi düşünme potansiyeline sahiptir, onların sadece felsefi düşünme edimini karakterize eden düşünme üzerine düşünmeyi gerçekleştirebilmeleri için pratiğe ihtiyaçları vardır (McCall 2017: 2). Fakat burada, çocukların felsefi düşünme potansiyeline sahip olduğunu belirtirken, aynı zamanda onları "doğal filozof, doğuştan filozof" olarak nitelendiren birtakım yaklaşımlardan uzak durmak gerektiğini hatırlatmak yerinde olacaktır. Çocukların merak duygusu, keşfetme, anlama uğraşısı, onların filozoflarla paylaştıkları benzer özelliklerdir. Bu özellikler, felsefi sorgulamalar yapabilmeleri için bir olanak yaratmaktadır. Ancak filozofun işi sadece soru sormak değildir. Filozof, "Adalet nedir?", "Özgürlük nedir?" gibi sorular sormakla kalmaz, aynı zamanda bu kavramların içini doldurur, sınırını belirler. Bu da felsefenin yalnızca soru sormaktan ibaret olmadığını, sistemli, bütünsel, eleştirel,

yaratıcı düşünme, kavramsallaştırma gibi üst düzey beceriler gerektirdiğini, disipline edilmiş zihinlerin, uzun soluklu çabaların bir ürünü olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu açıdan bakıldığında, çocukları “doğal veya doğuştan filozof” şeklinde nitelendirmek yerine, onların felsefi düşünmeye eğilimli olduğunu, ama bu olanağın canlı tutulmaya, geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmek gerekir (Worley 2009: 69-71). Çünkü insanın doğal olarak düşünebilme olanağına sahip olması, düşünmeye muktedir olması için yeterli değildir. Nitekim Heidegger’e göre, insan kendi başına düşünmeyi denediğinde düşünmenin ne olduğunu anlayabilir, ama bu denemenin başarılı olması, insanın düşünmeyi öğrenmesine, buna hazır olmasına bağlıdır (1968: 5). Bu nedenle çocukların erken yaşlarda başlayan felsefe eğitimine ihtiyaçları vardır. Çocukların felsefeyle nasıl tanıştırılacağı ise son derece önemlidir. Çocuklarla felsefe eğitimi, çocukların sorgulayıcı tutumlarını besleyecek nitelikte olmalı, kavramlar, anlayabilecekleri bir dilde ele alınarak somut yaşantılarıyla ilişkilendirilmelidir. Aksi halde çocuklar, felsefeyi sıkıcı, anlaması zor ve gereksiz bulabilir. Bu da çocukların felsefe yapamayacakları yanılgısını pekiştirebilir (Çayır 2015: 8-9). Bu nedenle çocuklarla felsefe, felsefe tarihinin, filozof görüşlerinin anlatıldığı bir eğitim değildir bunlara ancak bağlamı içinde ve çocukların zihinsel gelişim düzeyine göre yer verilmektedir (Direk 2020: 11). Çocukların felsefe eğitimine erken yaşlarda başlaması, felsefi düşünmeyi öğrenmeler açısından önemlidir. Çünkü öğrenilebilen, geliştirilebilen bir edim olarak felsefi düşünmenin temeli, sorgulamaya ve anlamaya dayanır. Anlamak, kişinin edindiği bilgiler ışığında bir konuyu veya olayı, kendi bilinciyle, özgür düşüncesiyle irdelemesi, bağlantıların farkına varabilmesi, yeni bileşimler oluşturabilmesi, bunları yapamadığında soru sorma gereksinimi duyması demektir. Anlamaya çalışmak, sorular sormak ise her çocukta var olan bir eğilimdir (Sayın 1990: 28-32).

Ne var ki çocukluk döneminden sonra çoğu insan anlamaya çalışmaktan, sorgulamaktan vazgeçmektedir. Bu nedenle çocuklarla felsefe, çocukların bu eğilimi körelmeden, hayal güçleri canlıyken başlamalıdır. Böylelikle çocuklar erken yaşlardan itibaren düşünceleri özgürce tartışmaya, kavramları tanımaya, akıl yürütmelerin tutarlılığını sınamaya, fikirlerin gerekçelerini sorgulamaya çalışacaklardır. Aksi halde böyle yetiştirilmeyen bir kişiye, okuduğunu, gördüğünü, duyduğunu anlamasını, doğruyu yanlıştan ayırt etmesini sağlamak, ona eleştirel, yaratıcı, özenli, tutarlı düşünmeyi, doğru değerlendirmeler yaparak eylemde bulunmayı öğretmek güç olacaktır. Nitekim tam da bu durumun fark edilmesinden doğan Çocuklar İçin Felsefe, bu güçlüğü aşmanın önemli ve etkili yollarından birisidir.

3. Çocuklar İçin Felsefenin Neliği, Amacı ve Kapsamı

Çocuklarla felsefe yapmanın tarihini, yetişkinlerle site yönetimine katılmak, politik oyunlara dahil olmak yerine, çocuklarla Artemis Tapınağı'nın merdivenlerinde oyun oynamayı tercih eden Herakleitos'a ya da Sokrates'e kadar geri götürmek mümkündür. Yetişkinlerin boş sözlerine tahammül edemeyen Herakleitos, 52. Fragmanda "Yaşam, taşları ileri geri sürerek oynayan çocuktur. Krallık çocuğundur" sözüyle çocukları, yetişkinlere yeğ tuttuğunu, onları daha adil bulduğunu belirtmektedir (Herakleitos 2009: 135). Öte yandan Atinalılara "benim sokaklarda dolaşarak genç yaşlı hepinizi bedeninize, paraya pula değil, her şeyden önce canın, tinin eğitime, yetkinliğine önem vermeniz gerektiğine inandırmaktan başka bir ereğim yok" (Platon 2010: 30b) diyerek seslenen Sokrates'in, özellikle gençleri düşünmeye davet eden diyalogları, çocuklarla felsefe yapmanın en güçlü örneğidir.

Çocuklar İçin Felsefe'yi pedagojik bir yöntem olarak geliştiren ise Matthew Lipman'dır. 1960'lı yıllarda Columbia Üniversitesinde çalıştığı dönemde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinden yoksun olduğunu fark eden Lipman'a göre bu durum, geleneksel eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır (Johnson ve

Reed 2014: 189-191). Geleneksel eğitim-öğretim teknikleri, eleştirel düşünmeden uzak, öğretmen merkezli, ezberci bir yöntemle çocukların hafızasını olabildiğince doldurmakla ilgilenmektedir. Bu nedenle çocuklar yüzeysel bir refleksif becerisine sahiptir. Lipman'a göre, erişkinlik döneminde mantık yürütme yeteneğine dayanan yaşama becerileri kazandırmak oldukça güçtür, dolayısıyla çocuklar, eleştirel düşünme konusunda küçük yaşlardan itibaren eğitilmelidir. Bu eğitim, kavramsallaştırma, anlama, analiz etme, mantık yürütme gibi beceriler kazandıracak bir yaklaşımla yapılmalıdır (Lipman 2003: 85-89). Böylesi bir eğitim ise felsefeyi şart koşmaktadır. Çünkü kriterlere dayanmak, kendini doğrulamak ve bağlama duyarlılık gibi eleştirel düşünmenin üç ana özelliği sadece felsefede vardır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç 2018: 149-150).

Lipman'a göre öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın en uygun yolu, felsefeyi temel eğitime dahil etmektir. Bu nedenle Lipman, 1970'lerin başında Montclair Üniversitesi'nde Ann Margaret Sharp ile birlikte Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nü (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC*) kurarak, çocukların merak duygularını besleyen, eleştirel düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olan pratik bir yöntem ve müfredat geliştirir (Gregory, Haynes ve Murriss 2017: xxi-xxv). Lipman'ın geliştirdiği yöntemin temel amacı, çocukların sorgulayan, düşüncelerini savunabilen, yargılarını gerekçelendirebilen kişiler haline gelmeleridir (Vansielegheem ve Kennedy 2011: 172). Lipman'ın öncülük ettiği P4C, günümüzde önemli bir eğitsel ve felsefi hareket olarak görülmekte, Leonard Nelson'ın Sokratik metodu, McCall'un Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) gibi farklı yaklaşımlarla birçok ülkede uygulanmaktadır (McCall 2017: 93).

Çocuklarla felsefe uygulamaları, kolaylaştırıcının⁷ kısa bir hikâye, şiir, resim gibi bir uyarıcı sunmasıyla başlamaktadır. P4C oturumlarında kullanılan materyaller, kolaylaştırıcının açık uçlu sorular sormasına, çocukların düşüncelerini

⁷ Çocuklarla felsefede, öğretmenin, sorgulama sürecini kolaylaştıran olduğunu vurgulamak amacıyla kolaylaştırıcı terimi kullanılmaktadır (Direk 2018: 8).

geliştirmelerine, birbirlerinin fikirleri takip edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç 2018: 153-154). Haynes'e göre, felsefi sorgulama süreci dokuz adımda özetlenebilir. Oturum, rahatlama egzersizlerinin yapılması ve kuralların belirlenmesiyle başlar. Kolaylaştırıcı, uyarıcı bir materyal sunarak katılımcılara düşünmeleri, ilginç sorular sormaları için zaman verir. Katılımcıların seçilen soruda düşünce geliştirebilmeleri, birbirlerinin düşüncelerini takip edebilmeleri için sorgulama yolları açar. Tartışma kaydedildikten sonra farklı fikirler arasında bağlantılar kurulur, yinelenen temalar hakkında geri bildirim verilir. Oturum, süreci yansıtan kısa bir değerlendirmeyle tamamlanır (Trickey ve Topping 2006: 601-602).

Haynes'e göre bu adımlar, felsefi sorgulama sürecini kolaylaştırması bakımından önemlidir. Ancak ortaya felsefi düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olacak bir etkileşimin çıkmasına çaba göstermek, bu prosedürleri mekanik şekilde takip etmekten daha önemlidir (Haynes 2002: 29). Özellikle etik konuları, önceden belirlenmiş bir çerçeveye oturtmaktan, etik araştırmayı kısır prosedürler bütünü olarak sunmaktan kaçınmak gerekmektedir (Haynes 2002: 24). Çünkü çocuklarla felsefenin temelinde, çocukların sorgulamalarına yer açarak öğrenimlerinde aktif katılımcılar olmalarını kolaylaştırma arzusu yatmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, didaktik uzmanlar olmaktan çok, ortak sorgulayıcı, kolaylaştırıcı olmaları önemlidir (Garside 2014: 177). Kolaylaştırıcıdan beklenen, Sokrates'in yaptığı gibi öğrencilerin düşüncelerini doğurmasına yardımcı olmasıdır. Bu nedenle kolaylaştırıcının, öncelikle çocukları önemsemesi, onlara güven vermesi, çocuk odaklı etkileşimsel yöntemleri bilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin yerine düşünmemeye özen göstermesi, yargılayıcı tutumlardan kaçınması, düşüncelerdeki özü felsefi açıdan çerçeveyerek öne çıkarması, özgün örneklemeler yapması, anlamak amacıyla dinlemesi önem taşımaktadır (Direk 2018: 8). Kolaylaştırıcının bütün bunların üstesinden gelebilmesi ise kendisinden beklenen yaklaşımla eğitilmesini, felsefi ve pedagojik bilginin yanında, epeyce

deneyime sahip olmasını gerektirmektedir. Aksi halde bu işin üstesinden gelebilmek oldukça güçtür (Lipman ve Sharp 1978: 88-90).

Bu noktada çocuklarla felsefeyi, bir kolaylaştırıcının rehberliğinde, hikâyelerden, resimlerden veya örnek bir olaydan hareketle, çocukların felsefi sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, kavramlara felsefi açıdan bakabilmelerini, bunları somut deneyimlere dönüştürebilmelerini sağlayan, diyaloga dayalı bir öğrenme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Direk'e göre çocuklarla felsefe, çocukların bir uyarıcı vasıtasıyla birçok kavramı diyalog kurarak tartışmalarını, dil ve dünya arasındaki ilişkileri keşfetmelerini amaçlayan, özgün, eleştirel bir bakışla kendilerini ve çevrelerini sorgulayarak doğru değerlendirmeler yapmalarına katkıda bulunan bir eğitimidir (2020: 11-13). Çocuklarla felsefe, çocukların gündelik yaşamda gözlemledikleri, deneyimledikleri her şeye uyanık gözlerle bakabilmelerini, benzerliklerin, farklılıkların farkında olabilmelerini, bilgi temelli, gerekçeli, doğru bir şekilde düşünebilmelerini hedeflemektedir. Çocuklarla felsefe eğitiminin temel işlevi, bilgi ezberletmek değil, doğru bağlantılar kurmayı ve düşünmeyi amaçlayan bir yöntemle sorgulayarak öğrenmeyi sağlamak, çocuğun kendisini, içinde yaşadığı dünyayı tanımaya yardımcı olmaktır (Direk 2019: 10-11).

UNESCO, hazırladığı raporda çocuklarla felsefenin hedeflerini, bağımsız düşünme, sorumluluk sahibi, düşünen yurttaşlar yetiştirme, kişisel gelişime katkıda bulunma, dil, tartışma becerisi geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma yeteneği kazandırma ve çocuklara uygun bir öğrenme yolu açma olarak belirtmektedir (UNESCO 2007: 15). Bu açıdan Çocuklar İçin Felsefe, çocukların diyaloglara katılarak dili doğru kullanmayı, aktif bir şekilde dinlemeyi, açık fikirli, hoşgörülü ve tarafsız olmayı, özerkliği, güven duymayı öğrenmelerini, eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme becerisi kazanmalarını destekleyen bir pedagojidir (Çayır 2021: 45-48). Nitekim Lipman'ın P4C (*Philosophy for Children*) şeklinde kısaltılan yönteminde 4C, *critical thinking* (eleştirel düşünme), *creative*

thinking (yaratıcı düşünme), *caring thinking* (özenli düşünme) ve *collaborative thinking* (işbirlikçi/dayanışmacı düşünme) olarak dört farklı düşünme edimine işaret etmektedir (Lipman 1995: 61).

Lipman'a göre eleştirel düşünme, yargıda bulunmayı kolaylaştıran, kendi kendini düzelten, bağlama duyarlı, güvenli kriterlere dayanan, tutarlı, kesin, kabul edilebilir ölçütlerle yol alan ve aynı zamanda bu ölçütlere başvurarak doğru değerlendirmeler yapabilmeyi sağlayan bir düşünmedir (2003: 212). Eleştirel düşünmede neyin kriter olarak alındığı oldukça önemlidir. Lipman'a göre kriter, sebeplerdir; özellikle güvenilir olan bir tür nedendir. Eleştirel düşünebilmek, doğru yargılarda bulunabilmek için de en güvenilir nedenlere dayanmak gerekir. Çünkü güven duyulan nedenlerin yetkin kullanımı, tanımlayıcı ve değerlendirici yargıların nesnellliğini belirlemenin bir yoludur (Lipman 2003: 212-213). Dolayısıyla eleştirel düşünme, basmakalıp fikirleri tekrar etmek yerine, farklı düşünceleri ayırt edebilmeyi, düşünme ve akıl yürütmede varsayımların, tutarsızlıkların farkına varmayı içerir (Haynes 2002: 35). Bu nedenle eleştirel düşünme, meraklı, mantığa güvenen, değerlendirmede adil, önyargılarla yüzleşmede dürüsttür. Yargılarda ihtiyatlı, yeniden düşünmeye istekli, çözüme yönelik bilgiyi aramada gayretlidir. Ayrıca kriterlerin seçiminde makul, araştırmaya odaklanan, araştırmının konusunun ve koşullarının izin verdiği ölçüde kesin sonuçlara ulaşmada ısrarcı bir düşünme biçimidir (Lipman 1995: 64). Çocuklara böylesi bir düşünme becerisi kazandırmak ise P4C'nin tam kalbinde yer alır.

Çocuklar İçin Felsefe, düşünmenin eleştirel boyutunun yanında özellikle yaratıcı niteliğini geliştirmeyi de hedeflemektedir. Yaratıcı düşünme, imgesel, hayat dolu, önsezi içeren, bütünsel, yenilikçi, meraklı, ufuk açıcı bir düşünmedir ve çocukların hayal gücünü düşünsel süreçlere aktarabilmesini sağlar (Lipman 2003: 259). Çocuklarla felsefenin kazandırmaya çalıştığı bir diğer düşünme edimi, özenli düşünmedir. Lipman'a göre nasıl ki müzikal bir kompozisyon seslerle veya resim

renklerle düşünmektir, özenli düşünme de değerlerle düşünmektir (2003: 130). Özenli düşünme, düzenleyicidir, uzlaştırıcıdır, dostluk, sevecenlik gibi özellikler taşır. Çocukların sorumlu, duyarlı kişiler olarak yetişmeleri bakımından oldukça önemlidir (Lipman 2003: 271). Çocukları, olumlu iletişim kurmaya, sorunları çatışmacı bir ortamda değil, yapıcı şekilde müzakere etmeye yönelten işbirlikçi düşünme ise birbirlerinin fikirlerini dinleyip anlamaya, dayanışma içinde geliştirmeye teşvik etmektedir (Bakır 2018: 13).

Felsefenin ontoloji, epistemoloji, etik alanlarını yansıtan bu dört düşünme edimi doğrultusunda, çocuklarla felsefenin hedefi, çocukların kişisel olanaklarını geliştirebilmelerine ve hayata geçirebilmelerine katkıda bulunmaktır. Çocuklarla felsefe, diyaloglar yoluyla özgün bir tartışma ortamı yaratarak, olan bitenlere eleştirel bir gözle bakan, kendisi olmayı, bağımsız düşünmeyi başarabilen kişiler yetiştirmeyi amaçlamakta, çocukların ileride özgüven sahibi, sorumlu, etkin yurttaşlar olmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda çocuklarla felsefe eğitiminde, çocuklara kazandırılmaya çalışılan, bakılan şeydeki sorunu görmeyi ve çözüm üretmeyi, kavramsallaştırmayı, bilgisel temellendirmeler yapmayı gerektiren bir yetidir ve buna “felsefe yapma becerisi” denebilir (Tepe 2015: 79-80). Çocukların felsefe yapma becerisi edinmeleri ise bilişsel/düşünsel yönden gelişmelerine yardımcı olduğu gibi aynı zamanda etik boyutta kazanımlar elde etmelerine katkıda bulunmaktadır. Haynes’e göre, çocuklarla felsefe hareketinin ayırt edici özelliği, sorgulamaya dayalı öğrenme yoluyla düşünme ve değerlerin gelişimini bir araya getirmesidir (2002: 45). Çocuklarla felsefede sorgulamaya dayalı öğrenme, eğitim bilimlerindeki tartışmaya yönelik yöntem ve tekniklerin özelliklerini taşımakla birlikte, onlardan farklı olarak sınırları felsefe tarafından belirlenen bir içeriğe sahiptir (Çayır 2021: 49).

Çocuklarla felsefede öğrenme bağlamı, bir resimdeki anlatıyı veya bir hikâyede geçen karakterlerin davranışlarını, toplulukla sorgulama ve keşfetme yoluyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte, tutarlı, doğru düşünmenin ne olduğu,

anlatıda yer alan örneklerle, hikâyedeki karakterlerin davranışlarıyla somut hale getirilmektedir (Çayır 2021: 64-66). Sorgulamaya dayalı öğrenmenin felsefi bir içeriğe sahip olması, çocuklara merak ettikleri kavramları, yaşamda karşılaşılabilecekleri etik sorunları, felsefi zeminde tartışma, etraflıca düşünme imkânı vermektedir (Çayır 2021: 48-49). Dolayısıyla çocuklarla felsefe, düşünme becerilerinden iş birliğine, empati kurmaya, etik olanakların gelişimine kadar farklı ve zengin katkılarda bulunmaktadır. Çünkü felsefe bütünüyle eğitici bir etkinliktir.

4. Felsefi Düşünmenin ve Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Etik Yeteneklerin Gelişimindeki Rolü

Felsefenin eğitimle ilişkisi, herhangi bir bilgi dalının eğitimle kurduğu ilişkiden oldukça farklıdır. Felsefe ve eğitim birbirini destekleyen bir yapıdadır. Bu durum büyük ölçüde felsefenin özniteliklerinden kaynaklanmaktadır. Kendisiyle ve her şeyle sürekli hesaplaşan, dünyayı, insanla ilgili olup bitenleri bir bütünlük içinde görebilen felsefe, yapısı gereği tümüyle eğitici bir disiplindir (Çotuksöken 2013: 124-126). Bu konuda birçok söz söylemek mümkün olsa da Descartes'ın *Felsefenin İlkeleri* (2007) eserinde yer alan sözlerine kulak vermek, felsefenin insana optik görmenin ötesinde bir "görme" ve "görüş" kazandırdığını anlatmak bakımından önemlidir:

Açıkçası felsefesiz yaşamak, açmayı denemeden, gözü kapalı yaşamaktır; üstelik, gözümüzün görüp orta yere serdiği tüm nesnelere bakmanın ve bu yolla renklerle ışığın güzelliğini tatmanın verdiği zevk, felsefenin bulup meydana çıkardığı nesnelere edinilen bilginin verdiği sevinçle ölçülemez. Bize, ahlakımızı düzenlemek ve bu dünyada yaşamımızı yönlendirmek için felsefe öğrenmek, adımlarımıza yol göstermek için gözlerimizi kullanmaktan çok daha gereklidir (Descartes 2007: 33).

Descartes'in dile getirdiği bu sözlerden de anlaşılacağı üzere bilim, sanat, hukuk gibi insan başarılarının yanında felsefenin ayrı bir yeri vardır. Felsefenin konusuna yönelimi kendine özgü ve özeldir. Çünkü felsefe, konu edindiği alana sadece bilmek, anlamak amacıyla yaklaşır (Bayraktar 2017: 3). Felsefenin en önemli aracı ise düşünmedir. Ancak burada sözü edilen "düşünme", sadece akıl yürütmekle, çıkarımlar yapmakla, bağlantılar kurmakla sınırlandırılabilir bir

edim değildir; “felsefi düşünme, bunlardan fazla olan, bunları aşan bir düşünmedir” (Şahintürk 2021: 79). Düşünmeye özel olarak odaklanan felsefe, yalnızca eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünmeyi değil, düşünmeyi geliştirme çabasını da içermektedir. Felsefi düşünme, varolan her şeyde hüküm süren, anlamı tefekkür eden, problem gören, değerlendiren, yaratıcılığa zemin hazırlayan bir düşünmedir. Felsefi düşünme “objektif (nesnel) görü (ön yargısız düşünme), ontolojik bakış (kapsamlı düşünme), analiz, sentez, tümevarım (indüksiyon) ve tümdengelimli düşünme (dedüksiyon), hoşgörü, eleştiri ve sorgulama” gibi bazı düşünsel süreçleri ve yetileri kapsamaktadır (Kale 1994: 114). Bu özellikleriyle “bir çerçeve, bir kap, bir çatı, bir temel ya da bir tepe noktası” olarak kendini var eden felsefe, bilme, görme ve yaşama yoludur (Çotuksöken 2008: 330). İnsana ve yaşama ilişkin problemlere, felsefenin incelmış, süzölmüş, ayıklanmış diliyle yerli yerine oturttuğu kavramlarla bakmak, etraflıca, doğru bir biçimde düşünebilmeyi sağlar (İyi 2003: 22).

İnsan ve insan yaşamı açısından doğru düşünebilmek ise apayrı bir önem taşır. Çünkü insanın insanca yaşayabilmesinin koşulu, öncelikle doğru düşünmeyi öğrenmek ve doğru düşünebilmektir (İyi 2018: 246). Doğru düşünebilmek de felsefi bir eğitimle olanaklıdır. Öyle ki “insan, felsefi bir eğitimle ‘bağlantılı düşünme’yi, ‘doğru düşünme’yi öğrenerek sağlıklı bir zihin yapısı kazanabilir; bilgi olanla bilgi olmayanı ayırt edebilir, hayal gücünün sınırsızlığında kaybolmaktan kendini kurtarabilir; eylemlerinde, duygulanımların etkisinde kalmamayı başarabilir” (İyi 2018: 246). Dolayısıyla bireyleri, düşünme edimi ve davranışları üzerine bir kez daha düşünmeye yönelten felsefi eğitim, insanın varolanla kurduğu her türlü ilişkide ağırlığını bir “bilinç uyanışı” olarak ortaya koyar. Çünkü insanlar birçok konuda bilgi sahibi olabilirler. Ancak bu bilgilerin etik değer bilgisiyyle zenginleştirilmesi, “insanileştirilmesi” sonucunda gerçekten “bilinçli” kişiler haline gelebilirler. Daha iyi bir dünyayı ise aldığı kararları etraflıca düşünebilen, eylemlerini etik değerlerin belirlediği bu kişiler kurabilirler (Çotuksöken 1998: 35-36).

İyi'ye göre "Felsefi ve etik eğitimi de içeren düşünme eğitimiyle insanın sadece 'akıllı' ve 'zeki' canlı olmasının ötesine geçmesi, kendini aşması, 'düşünsel'/'yaratıcı' ve etik olanaklarını gerçekleştirme sağlanabilir" (İyi 2018: 246). Dolayısıyla insan yaşamının her boyutunda kendini daima bir gereklilik olarak gösteren doğru düşünebilme, doğru bağlantılar kurabilme ve değerlerle ilgili etik bilgi edinebilme olanağı yalnızca felsefede ve felsefi düşünmede söz konusudur (İyi 2018: 245). Gerçi insani değerlere ilişkin bilgi edinmenin tek yolunun felsefe olduğu düşüncesi tartışmaya açık görülebilir. Ancak felsefe, diğer birçok şeyle birlikte bir kavramlar çekirdeğini içerir. Kavramlar tüm beşerî bilimlerde ele alınsa da bunların tartışıldığı, açıklığa kavuşturulduğu yer felsefedir. Bu nedenle felsefe olmadan insanî değerlere karşılık gelen birçok kavramın, bu kavramların temsil ettiği davranışların ifadesiz ve sessiz kalacağı bir gerçektir. Söz gelimi Homer'i okuyabilir ve Agamemnon'u adil bulabiliriz, ama adaletin ne olduğu sorusuyla ilgili doğru bir soruşturma sürecini yalnızca diyaloglara dayalı felsefi bir tartışma sağlayabilir (Lipman 2003: 277-279). Dolayısıyla etik eğitimi, felsefi eğitimden ayrı düşünmek olası değildir. Çocuklar İçin Felsefe'nin, çocukların değer bilgisi edinebilmeleri ve etik yeteneklerini geliştirebilmeleri bakımından önemi ise tam da bu noktada açığa çıkmaktadır.

Değerlerin nasıl öğretileceği, eğitimin temel konularından biridir. Bu soruya verilen en genel yanıt, okulların çocuklara neyin doğru veya yanlış olduğunu öğretmesi, onları saygı duyma, başkalarını önemseme, toplumsal kurallara uyma gibi konularda desteklemesi gerektiğidir. Fakat Fisher'a göre etik eğitim, neyin doğru veya yanlış olduğunu dikte etmekten çok daha fazlasıdır. Öğrencilerin yaşamda karşılaşılabilecekleri etik problemlerle baş edebilmelerine yardımcı olacak becerilere ihtiyaçları vardır. Çocukların davranışlarının etik bir karşılığı olduğunu öğrenmelerinin, bu konuda muhakeme becerisi geliştirebilmelerinin en iyi yolu, sorgulama topluluğudur (Fisher 2005: 50-51). Lipman'a göre, etik eğitimde P4C, öğrencilere düşünme biçimleri arasındaki bağlantıları, birinin diğerine aktif olarak hangi şekillerde ihtiyaç duyduğunu öğretmek konusunda uygun bir yaklaşımdır

(1995: 68). Etik eğitim, aktif olarak etik sorgulamayı, etik sorgulama da düşünmenin tüm yönlerini geliştirmelerini, yani üst düzey bir düşünmeyi gerektirmektedir. Böyle bir düşünme, eleştirel, yaratıcı, özenli düşünmeyi içermektedir. Eleştirel düşünme, mantıksal ve epistemolojik yeteneklerin yanı sıra değerlendirme becerilerinin güçlendirilmesini şart koşturmaktadır. Yaratıcı düşünme, sanatsal ve bilimsel tüm sorgulama süreçlerinden oluşmaktadır ve sezgisel düşünmeyi içermektedir. Özenli düşünme, aktif düşünme ve sezgisel düşünme dahil olmak üzere çok çeşitli düşünme türlerini kapsamaktadır. Çocuklar İçin Felsefe ise bu geniş yelpazedeki düşünme biçimlerinin normatif uygulamasını, sorgulamaya, tartışmaya dayalı felsefe yapmayı teşvik etmektedir (Lipman 1995: 61). Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe'nin etik eğitim açısından önemi, çocukların etik konuları tartışabilecekleri, değerlerden hareketle düşünebilecekleri, belirli bir durumdaki farklı olasılıkları daha açık bir tutumla eleştiriye tabi tutabilecekleri bir forum sunmasında yatmaktadır (Lipman, Sharp ve Oscanyan 1980: 172-175). Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü ise (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC*), bu pedagojinin etik boyuttaki önemine, "Neden çocuklar için felsefe?" sorusunu yanıtlarken dikkat çekmektedir. P4C, çocuklara önceden belirlenmiş bir dizi değer yargısı dayatmak yerine, neyin değerli olduğunu veya neye değer verileceğini kendilerinin araştırması için bir fırsat sunmakta, onların dünyalarını daha anlamlı hale getirmelerine, duygu, düşünce ve eylem alışkanlıklarını kendi kendilerine düzeltmelerine yardımcı olmaktadır (IAPC).⁸

Çocuklarla felsefe çalışmalarının etik boyuttaki kazanımlarını, kişisel ve toplumsal açıdan ele alan McCall'a göre FST, çocukları doğru olanı aramaya, hakikati dile getirmeye teşvik etmekte, dürüstlük, cesaret gibi erdemleri kazanmalarına, makul kişiler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır. Makul olmak sadece kibar veya nazik olmakla sınırlı değildir (2017: 185). Makul olma, bunları içermekle birlikte en temelde etik bir anlam taşımaktadır. Makul olmak

⁸<https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/why-philosophy-for-children/> (Erişim Tarihi: 03.12.2022).

“bir hoşgörü ölçütü ve otonom, yaratıcı özneler olarak diğerlerine saygı duymayı, potansiyel görüş veya argümanların düşünmeye değdiği orijinal fikir üretme konusunda yetenekli olmayı gerektirir. Makul olma farklı fikirlere sahip olabilen veya önerebilecek yeni içgörülerini olan her kim varsa onu dinlemeye hazır olmaktır” (MacCall 2017: 187). Makul kişi, kendine ve başkalarına saygılı, ön yargılarıyla yüzleşmeye, diğer insanların görüşlerini, duygularını dikkate almaya, sağduyulu olmaya, doğru bir şekilde akıl yürütmeye hazır ve isteklidir (McCall 2017: 176-177). McCall, çocuklarla felsefe yapmanın toplumsal açıdan etik boyuttaki kazanımlarını ise etkin yurttaşlık çerçevesinde değerlendirmektedir. Etkin bir yurttaş olmak, eleştirel düşünebilen, alternatifleri ölçüp biçen, toplumsal yapıyı etkileyen politikaların gerekçelerini göz önünde bulundurarak doğru değerlendirebilen, makul kararlar alabilen, açık fikirli bir kişi olmayı gerektirmektedir. FST, çocukların bu becerileri kazanmaları, kendi kendini yöneten etkin bir yurttaş olmakla eş anlamlı birçok konuyu keşfetmeleri için farklı düşünme edimlerini, uygun yöntemleri ve araçları sağlamaktadır. Böylelikle onların kişisel olanaklarını geliştirebilmelerinin ve gelecekte adil bir toplum inşa edebilmelerinin insancıl yollarını bulmalarına yardımcı olmaktadır (McCall 2017: 186-188). Dolayısıyla din ve ahlak eğitimi yerine, refleksif eğitime yer açan Çocuklar İçin Felsefe, özünde etik bir nitelik taşımakta, çocukların insani değerleri hayata geçirebilmeleri, insanca yaşamaya hazırlanmaları bakımından önemli bir eğitim modeli sunmaktadır.

Sonuç

Çocukluk, farklı toplumlar ve kültürlerde farklı anlamlar taşısa da genellikle masumiyetle anılan çocukluk, insan yaşamının özel bir dönemine karşılık gelmektedir. Çocukluk, varoluşa ilişkin izlenimlerin yeni yeni oluşmaya başladığı, insanın kendini ve dünyayı keşfettiği, düşünme, anlama, yaşama becerileri kazandığı bir çağdır. Çocukluk dönemi özel olduğu kadar aynı zamanda değerli bir yaşam evresidir. Çünkü çocuk, insana özgü bütün fenomenleri, başarıları ve

değerleri kendinde bir potansiyel olarak taşımaktadır, yani her çocuk bir olanaklar yumağı olarak dünyaya gelmektedir. Bu yüzden çocukluk değerlidir ve her çocuk ayrı bir değerdir. Gelecekte kimin hangi değerleri yaratacağını, ne türden başarılar ortaya koyacağını bilmek mümkün olmasa da her çocuğun insansal olanaklarını ancak eğitim sayesinde hayata geçirebileceği bilinmektedir. Dolayısıyla eğitimin amacı, insanların ne için eğitildiği son derece önemlidir.

Felsefi açıdan bakıldığında eğitim, kişilerin sahip olduğu olanakları, insanın değerini koruyacak şekilde gerçekleştirebilmelerinin yolunu açmayı, insanca yaşamaya hazırlanmalarına rehberlik etmeyi amaçlayan bir etkinliktir. Bu bağlamda eğitimden, çocukların değer bilgisi edinmelerine, etik yeteneklerini geliştirebilmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Bu nedenle değerleri erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırmak, dürüst, saygılı kişiler yetiştirmek için eğitim müfredatında değerler eğitimine yer verilmektedir. Ancak değerler eğitimiyle ilgili çalışmalara, özellikle ülkemizin eğitim sisteminde olup bitenlere bakıldığında, değer ve değerler sözcüklerinin oldukça farklı fenomenleri nitelemek için kullanıldığı, en önemlisi de etik değerler ile değer yargılarının sıklıkla birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Fakat değerler eğitimi, hayatın tüm olumsuzluklarında öğrencilere neyin “iyi-kötü” olduğunu, neleri yapıp yapmamaları gerektiğini dikte etme, onları değer yargıları doğrultusunda biçimlendirme çabasına indirgenemez.

Değerler eğitimi, çocukların felsefi etik değer bilgisi edinmelerini amaçlayan ve yaşamda karşılaşılabilecekleri etik sorunlarda bu bilgiyi hesaba katarak sorgulama, düşünme, değerlendirme gibi konularda alıştırmalar yapmalarını gerektiren bir eğitimidir. Bu nedenle değerler eğitimi söz konusu olduğunda, yapılması gereken ilk iş, değerlerin değerini ortaya koymak, yani “yüklenilen değer” ile “değer olma”yı birbirinden ayırmaktır. Aksi halde “içinde yaşadıkları kültürün değer dediklerini ‘değer’ sayanlar, yaygınlığı ve kabul edilmişliği ‘değer olma’nın ölçütü olarak görenler, değerlerin insanın değeriyle -ya da onuruyla-bağını kuramayanlar, değerler yerine değer yargılarını, inançları öğretme

durumuyla karşı karşıya kalırlar” (Tepe 2016: 136-137). Ancak sorgulamaya, düşünmeye fırsat yaratan, çocukların neyin değer ya da değerli olduğunu kendilerinin keşfetmesi için teşvik eden bir eğitim ile inançlara, değer yargılarına sorgusuz sualsiz itaat etmeyi buyuran bir eğitimden beklenecek sonuçlar kuşkusuz birbirinden çok farklıdır.

Etik değerler eğitimi felsefi bir temelde yürütmenin önemi ise tam da bu noktada açığa çıkmaktadır. Çünkü felsefe, verdiği etik bilgi sayesinde değerleri yaşamın kendisine dayanarak anlamının yolunu açabilir; kişileri, değerler adına farkında olmadan veya bilerek yapılan değersizliklerin nedenleri konusunda uyarabilir. Dolayısıyla felsefe, bireylere olumlu veya olumsuz birtakım değer yargılarıyla yaşmak yerine, onları yalnızca aydınlatma işlevini üstlenir. Böylelikle felsefe, “entelektüel hayal gücümüzü zenginleştirir ve zihni işlemekten alıkoyan dogmatik güveni azaltır; ama her şeyden önce felsefenin kafa yorduğu evrenin büyüklüğü sayesinde zihin de gelişir ve evrenle en yüce güzellik olan birliği sağlamaya yetkin hale gelir” (Russell 1994: 129, akt. Billington 2011: 42). Bu nedenle çocukları, erken yaşlardan itibaren felsefeyle tanıştırmak oldukça önemlidir. Ancak daha önemlisi, çocuklara saygı ve sevgiyle yaklaşan, onların sorgucu tavrını besleyen, kavramları anlayabilecekleri bir dilde ele alarak somut yaşantılarıyla ilişkilendirmeye özen gösteren bir felsefe eğitimiyle buluşmalarını sağlamaktır.

Bu noktada Çocuklar İçin Felsefe, çocukların kişisel gelişimine farklı ve zengin katkılarda bulunan bir pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarla felsefe, bilişsel/düşüncel becerileri desteklerken aynı zamanda çocukların, etik değerleri içselleştirebilmeleri, sağduyulu, hoşgörülü, makul kişiler olarak yetişmeleri bakımından son derece elverişli bir ortam sunmaktadır. Çocuklarla felsefe çalışmaları, örnek olaylar veya metinler aracılığıyla insanın değeri ve değerleriyle ilgili kavramsal sorgulamalar yapma, etik konuları tartışma, düşünme fırsatı sunarak neyin değerli olduğunu kendilerinin keşfetmesi için uygun bir

öğrenme yolu açmaktadır. Etik disiplini de içeren bu pedagoji, çocukların düşünce tarihinde izleyecekleri çeşitli örneklerle değer yargılarını cesaretle bir yana bırakmayı, akıllarını başkalarının kılavuzluğu olmaksızın kullanmayı öğrenebilmeleri, etkin bir yurttaş olarak yetişmeleri bakımından bir fırsat yaratmaktadır.

Sonuç olarak Çocuklar İçin Felsefe, çocukların hayatı farklı açılardan görebilmelerine, görüşlerini gözden geçirmelerine, daha anlamlı yaşamalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla felsefeyi, eğitimin vazgeçilmez bir koşulu haline getirmek, her çocuğa felsefeyle kucaklaşma fırsatı sağlamak gerekmektedir. Bunun için de toplumun kurumsal yapısının, felsefi temellere dayalı bir eğitimin verilmesini sağlayacak biçimde örgütlenmesi önem taşımaktadır. Aksi halde öğrencileri eleştirel, yaratıcı, özenli düşünmeye, işbirliğine teşvik etmekten çok, sınav odaklı, rekabetçi bir yaklaşımı besleyen günümüz eğitim sistemi, insanca yaşayabileceğimiz bir dünyadan ziyade, bilgiden, erdemden uzak, umursamaz bir dünyanın habercisidir. Oysa insanlar arası ilişkilerde veya olaylarda, etik değer sorunlarını gören/gösteren, insanların insanca yaşama bilinci kazanmalarının yolunu açan felsefenin, uyarıcı, aydınlatıcı rolünü dikkate alarak daha iyisini yapmak mümkündür.

The Value Problem in Education and the Role of Philosophical Pedagogy for Children in the Development of Ethical Abilities

Summary

Ayşe Çiğdem KOCAMAN

Assist. Prof. Dr.

Nisantasi University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, İstanbul, TR

Orcid Id: 0000-0003-1354-1335

aysecigdem.kocaman@nisantasi.edu.tr

Introduction

The philosophical purpose of education, which is a prerequisite for existence for human beings, is to prepare young generations to live humanely. In this context, it is expected that education will assist children in acquiring knowledge of values and developing their ethical abilities. Therefore, values education is included in the education curriculum from an early age to cultivate honest and respectful individuals. However, when we examine the studies on values education, especially the practices in our country, we see that values, values and value judgments are often confused with each other, that value judgments are taught under the name of values, and values education are handled in a way that is disconnected from philosophy and ethical value knowledge. This situation makes it difficult for children/young people to acquire knowledge of values and develop their ethical abilities. Therefore, in order for children to learn to live by preserving value, they need a philosophical education based on knowledge of ethical value and values, not on value judgments. Philosophy for Children emerges as an important pedagogy in terms of enabling children to acquire certain features that require philosophical thinking skills, such as acquiring a critical perspective, questioning value judgments freely, making accurate assessments, taking value-preserving actions, and enhancing their ethical abilities.

In this study, the significance of implementing values education on a philosophical basis in terms of gaining knowledge of values is highlighted, and the role of Philosophy for Children pedagogy in the development of ethical abilities is discussed. The study aims to make visible the ethical dimension of the act of philosophical thinking and Philosophy for Children pedagogy and to reveal the value of philosophy education in children. In the first part, in line with Kuçuradi's thoughts, the problem of value in education, the nature and purpose of ethical values education are emphasized. The difference between value, values and value judgments is discussed, and the problem of evaluation is included. In the second section, the relationship between children and philosophy is clarified. The third section delves into the nature, purpose, and scope of Philosophy for Children pedagogy. The fourth section highlights the role of philosophical thinking and Philosophy for Children education in the development of ethical abilities.

Value Problem in Education and Ethical Values Education

The aim of values education is to enable individuals to acquire ethical value knowledge and to act based on this knowledge. Values education aims to help individuals become capable of understanding the difference between actions performed with and without considering philosophical ethical knowledge. In addition, values education is expected to teach people how to make correct evaluations without attributing value to the thing they evaluate (person, situation, action) and without evaluating it with value judgments (Kuçuradi 2019: 167-168). For this, it is necessary to take into consideration the difference between “value”, “values” and “value judgments”. Value is some kind of characteristic of something. The value of something is its special place among things of the same kind. Human values, science, technology, art, philosophy and law, as well as all human achievements as a species, are phenomena that are the product of the conditions of existence (Kuçuradi 2013: 40-41). Ethical values are personal characteristics such as being honest, trustworthy and fair (Kuçuradi 2019: 169). Value judgments are judgments about good and bad that are valid for a certain period of time in a society (Kuçuradi 2019: 168). Therefore, 'good' and 'bad' are often accepted as fundamental values. “Good” is not a value, it is just an adjective that expresses a positivity, a value judgment predicate (Kuçuradi 2013: 91-94). When value judgments are used as a criterion of value, it often makes it difficult to see the true value of something and to evaluate it correctly (Kuçuradi 2013: 29-30). Learning to make accurate evaluations by separating values from those that appear to be values is only possible through philosophy education. Philosophy for Children creates a unique opportunity for children to acquire philosophical thinking skills, acquire value knowledge, learn to make correct evaluations, and develop their ethical abilities.

Child and Philosophy

Philosophy is often seen as an intellectual activity that is difficult to understand or only pursued by those with special interests. Children's ability to think about philosophical issues that even most adults have difficulty understanding is met with suspicion. For this reason, children are thought to be far from philosophy. However, there is a close relationship between children and philosophy. This relationship stems from the fact that humans are creatures that naturally want to know and understand. Philosophy arises from the fact that human beings are curious, ask questions, want to understand and know. The most important characteristic of children is that they approach almost everything that exists with an unlimited sense of curiosity and a desire to know. Therefore, both the child and philosophy are curious and want to know just for the sake of knowing. According to Haynes, who states that children can ask questions with philosophical potential if they are not ignored, the horizon of these questions may not be unlimited, but the mystery it expresses and the philosophical meaning it contains are deep (2002: 32-33). According to McCall, children have the potential to think philosophically. However, many children need practice in order to realize the thinking about thinking that characterizes the act of philosophical thinking (McCall 2017: 2). For this reason, instead of preventing children from gaining a critical perspective by claiming that they do not have the capacity to think philosophically, it is necessary to introduce them to philosophy.

The Nature, Purpose and Scope of Philosophy for Children

Philosophy with children is a dialogue-based learning process that aims to develop children's philosophical inquiry skills, enabling them to look at concepts from a philosophical perspective and transform them into concrete experiences, under the guidance of the facilitator, based on stories, pictures or an example event. Philosophy for Children aims to enable children to discuss many concepts such as happiness, justice, and freedom through dialogue through a stimulus, and contributes to their discovery of the relationships between language and the world, and to make accurate evaluations by questioning themselves and their environment with an original, critical perspective (Direk 2020: 11-13). In this respect, Philosophy for Children is a pedagogy that supports children in participating in dialogues to use language correctly, to listen actively, to be open-minded, tolerant and impartial, to learn autonomy and trust, and to gain critical, creative, attentive and collaborative thinking skills (Çayır 2021: 45-48). As a matter of fact, in Lipman's method abbreviated as P4C (Philosophy for Children), 4C refers to four different thinking acts as critical thinking, creative thinking, caring thinking and collaborative thinking (Lipman 1995: 61).

In line with these four acts of thinking that reflect the ontology, epistemology and ethics fields of philosophy, Philosophy for Children basically aims to provide children with the ability to think philosophically and do philosophy. Children's acquisition of the ability to philosophize contributes to their cognitive/intellectual development and achievements in the ethical dimension. According to Haynes, the distinctive feature of the philosophy with children movement is that it combines the development of thinking and values through inquiry-based learning (2002: 45). Philosophy with children makes different and rich contributions, from thinking skills to cooperation, empathy, and the development of ethical possibilities. This situation is closely related to the characteristics of philosophical thinking that Philosophy for Children aims to impart.

The Role of Philosophical Thinking and Philosophy for Children in the Development of Ethical Abilities

Philosophy is an attentive, creative and educational discipline that always makes it active to question the subject it has taken as its object of knowledge, constantly reckons with itself and everything, criticizes, justifies, creates concepts (Çotuksöken 2013: 124-126). The possibility of thinking correctly, making correct connections and obtaining ethical knowledge about values, which manifest themselves as a necessity in every dimension of human life, is only possible in philosophy and philosophical thinking (İyi 2018: 245). Therefore, it is not possible to consider ethical education separately from philosophical education.

Philosophy for Children offers a forum where children can discuss ethical issues, think from values, investigate what is a valuable or valueless action, and criticize different possibilities in a certain situation with a more open attitude (Lipman, Sharp and Oscanyan 1980: 172-175). Philosophy with children helps children learn to think comprehensively, consistently and impartially in the face of ethical problems, and to take action by making ethical decisions. At the same time, this pedagogy enables children to rely on solid criteria when making ethical inquiries through dialogues, to

recognize the emotions of others, and to develop a correct understanding of their identities (Lipman, Sharp and Oscanyan 1980: 203-204). As a result, philosophy with children, instead of imposing value judgments, helps children question ethical issues and correct their feelings, thoughts and action habits on their own. By making room for reflexive education instead of religious and moral education, it encourages children not to look at differences with suspicion and prejudice, but to establish relationships with differences in a way that will improve themselves.

Conclusion

Philosophy for Children not only supports cognitive/intellectual skills, but also provides an extremely conducive environment for children to internalize ethical values and grow up as prudent, tolerant and reasonable people. In philosophy studies with children, children have the opportunity to make conceptual inquiries about human value and values, discuss and think about many ethical problems such as justice, freedom, equality, discrimination, and marginalization through a sample event or text. In this respect, philosophy with children opens up a suitable learning path for children to gain awareness of value judgments, to look at value problems with vigilant eyes, and to discover what is valuable or important for themselves. In other words, this pedagogy, which also includes the discipline of ethics, creates an opportunity for children to learn to take a certain attitude towards value problems, to put aside their value judgments with courage, and to use their minds without the guidance of others. In addition, Philosophy for Children contributes to children's learning about democratic decision-making processes and to their growth as responsible and effective citizens. As a result, making philosophy education an indispensable condition of the education system at every stage of education is a necessity for personal and social life. For this, it is important to organize the institutional structure of the society, especially the state and many auxiliary institutions, in a way that will provide education based on philosophical foundations.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Association for Living Values Education International. (2000). *What is Living Values Education?* Erişim Tarihi: 03.01.2023. <https://livingvalues.net/about-lve>
- Australian Government Department of Education, Science and Training. (2019). *The Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration*. Erişim Tarihi: 07.01.2023. <https://www.education.gov.au/alice-springs-mparntwe-education-declaration/resources/alice-springs-mparntwe-education-declaration>
- Bakır, O. (2018). Çocuklar İçin Felsefe. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, Şubat, Sayı: 1325, 10-16. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Bayraktar, L. (2017). Prof. Dr. Levent Bayraktar ile Çocuklar için Felsefe ve Türkiye’de Felsefe Algısı/Eylemi Üzerine Söyleşi (Rabia Dirican). *Çocuk ve Medeniyet*, 2017, 2 (4), 195-205. Erişim Tarihi: 21.01.2023 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335724>
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı: 31, 145-173. Erişim Tarihi: 12.01.2023 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/560797>
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak* (çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çayır, A. N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Erişim Tarihi: 04.01.2023. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/1897>
- Çayır, A. N. (2021). *Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara Felsefe İle Bakmak*. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Çotuksöken, B. (2008). Düşünme Eğitimi Üzerine. *Gençliğin İzdüşümü Nilüfer Tapan Armağan Kitap* (haz. Nilüfer Kuruyazıcı, ss. 329-341). İstanbul: Multilingual.
- Çotuksöken, B. (2013). *Felsefe: Özne -Söylem*. İstanbul: Notos Kitap.
- Department for Education-GOV. UK. (2014). *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools Departmental advice for maintained schools*. Erişim Tarihi: 05.01.2023. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf

Descartes, R. (2007). *Felsefenin İlkeleri* (çev. M. Akın). İstanbul: Say Yayınları.

Direk, N. (2018). Duvarlar Örülmeden. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, Şubat, Sayı: 1325, 7-9. İstanbul: Varlık Yayınları.

Direk, N. (2019). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayınları.

Direk, N. (2020). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yayınları.

Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Fisher, R. (2005). Philosophy for Children: How Philosophical Enquiry Can Foster Values Education in Schools. *Education For Values Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching* (ed. R. Gardner, J. Cairns ve D. Lawton, ss. 49-67). London: Taylor & Francis.

Garside, D. (2014). Philosophy for Children. Chapter: 10. *Developing Active Learning in the Primary School* (ed. A. Vickery, pp. 174-193). London: SAGE Publications Ltd.

Gregory, M. R., Haynes J., Murriss, K. (2017). Editorial Introduction. Philosophy for Children: an educational and philosophical movement. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (ed. M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, pp. xxi-xxxii). New York: Routledge Publishing.

Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers*. London: Routledge Publishing.

Herakleitos. (2009). *Fragmalar* (çev. C. Çakmak). İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Heidegger, M. (1968). *What is Called Thinking?* (trans. J.G. Gray). New York: Harper & Row Publishers.

Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). *Why philosophy for children?* Erişim Tarihi: 03.12.2022 <https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/why-philosophy-for-children/>

İyi, S. (2003). İnsan Olma Bilinci, Kişi Olma Sorumluluğu. *İnsan Hakları Özel Sayı. Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 2, 21-26. Erişim Tarihi: 30.11.2022 http://acikerisim.uludag.edu.tr/jspui/bitstream/11452/16758/1/2003_2_4.pdf

İyi, S. (2018). Felsefe ve Düşünmek. *Felsefeye Giriş Yolları- Betül Çotuksöken'e Armağan* (haz. A. Tunçel, Z. Kutlusoy ve G. Önkol, ss.243-248). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Şahintürk, S. (2021). Felsefe Nedir? *Rehberim Felsefe – Eğitime Felsefece Bakışlar* (ed. A. Tunçel, ss. 71-81). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Jaspers, K. (2010). *Felsefe Nedir?* (Çev. İ. Z. Eyuboğlu). İstanbul: Say Yayınları.

- Johnson, W. T., Reed, R. F. (2014). *Philosophical Documents in Education*, (Fourth Edition) USA, New York: Pearson.
- Kale, N. (1994). Felsefe Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 113-120. Erişim Tarihi: 20.12.2022
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/777503>
- Kant, I. (2021). *Eğitim Üzerine* (çev. E. Berkman). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (1977). Felsefe ve Kişi Eğitimi. *Felsefe Kurumu Seminerleri* (ss. 55-60). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kuçuradi, İ. (1986). İoanna Kuçuradi Felsefe, Sanat, Eğitim, Etik ve İnsan Hakları Konusunda Söyleşi. *Felsefecilerle Söyleşiler* (haz. A. Kaynardağ, ss. 217-266). İstanbul: Elif Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1996). Açılış Konuşması. *Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim Seminer Bildirileri* (ss. 7-11). İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve Değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2014a). Eğitimi Yeniden Düşünmek. Erişim Tarihi: 17.01.2022.
<https://hacettepe.edu.tr/duyuru/rekduy/47KurulusYilDonumu220714.pdf>
- Kuçuradi, İ. (2014b). *Uludağ Konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2015). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2019). *Ahlak, Etik ve Etikler*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Lipman, M., Sharp, M. A. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*. 4:1, 85-90. DOI:10.1080/0305498780040108
- Lipman, M., Sharp, M. A., Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107:1, 61-70. DOI: 10.1080/0300443951070108
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.

McCall, C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama* (çev. K. Gülenç ve N. P. Boyacı). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB. (2022). *Değerler Eğitimi – Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim Tarihi: 05.01.2023 <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html>

Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Montaigne, M. (2011). *Denemeler* (çev. S. Eyüboğlu). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Nietzsche, F. (2007). *Eğitici Olarak Schopenhauer* (çev. M. Tüzel). İstanbul: İthaki Yayınları.

Platon. (2010). Sokrates'in Savunması. *Diyaloglar* (çev. T. Aktürel, ss. 11-43). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Platon. (2014). *Devlet* (çev. S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sayın, Ş. (1990). Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem. *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* (haz. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, ss. 26-36). İstanbul: Cem Yayınevi.

Tepe, H. (2015). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe. *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe, ss. 77-97). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Tepe, H. (2016). *Teorik Etik*. Ankara: BilgeSu Yayınları.

Trickey, S., Topping, K. J. (2006). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10–12 years. *School Psychology International*, Vol. 27(5), 599–614. DOI: 10.1177/0143034306073417

UNESCO. (2007). *Philosophy a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects*. Paris: UNESCO. Erişim Tarihi: 19.01.2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>

Vansieleghem, N., Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, 171-182. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x

Worley, P. (2009). Philosophy in Philosophy in Schools. *Think*, 8, 63-75. DOI:10.1017/S1477175609990066



Makale Geliş | Received: 20.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 10.09.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1347022

Arzu HASANÇEBİ

Doktora Öğrencisi | PhD Student
Bursa Uludağ Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0003-1061-8384
cebiarzu@gmail.com

Elif NUYAN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof.
Bursa Uludağ Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0002-0560-7085
enuyan@uludag.edu.tr

Grek Mitolojisindeki Ögelerin P4c Uygulamalarında Kullanılabilirliği Üzerine

Öz: Bu makalede Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında, Grek mitolojisindeki ögelerin birer uyaran olarak kullanılabilirliği tartışılacaktır. Lipman'ın geliştirmiş olduğu P4C pedagojisinin genel hedefi, eleştirel, sağduyulu ve etrafında olup bitenler karşısında bilinçli bireyler yetiştirmektir. Bugün dünyada altmıştan fazla ülkede uygulanan P4C eğitimi, çocukların daha küçük yaşlardan sorgulayıcı bir bakış açısı kazanmasını amaç edinmektedir. P4C uygulamaları, çocuklara doğrudan felsefe tarihi bilgisi aktarmadan, kavramlar üzerinde tartışabilmelerine imkan sunmaktadır. Geleneksel ve ezbere dayalı eğitim anlayışının dışına çıkılarak, çocukların başkalarını dinleyerek ve kendi argümanlarını kurarak iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Uygulamalar sırasında çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller uyaran olarak kabul edilmektedir. Düşünme sürecini harekete geçiren bu uyaranlar, hikaye, öykü, animasyon, afiş ya da kısa film gibi çeşitli malzemelerden oluşmaktadır. Grek mitolojisindeki hikayelerde anlatılan olayların ve kahramanların yaşantıları, P4C eğitiminin çocuklara tartıştırmak istediği değerler ve kavramlara zengin bir içerik sunmaktadır. Homeros anlatılarının ve Antik Yunan filozoflarının düşüncelerini açıklarken mitolojiye başvurmuş olması yadsınamaz. Mitolojik anlatıların Grek dünyasındaki yeri, hayati bir öneme sahiptir. Kendilerini ve evreni anlamlandırmaya çalışırken mitoslara başvurmuş olan Grekler, her ne kadar felsefenin doğuşuyla ilişkilenen, logosa geçişi gerçekleştirdiler de tamamıyla mitoslardan kopmamışlardır. Hatta bugün bile sadece Grekler için günümüz dünyası için mitolojik kahramanlar, toplumsal yaşamın önemli bir parçasıdır. Edebiyat,

sinema ve hatta bilimsel keşifler de bile Grek mitolojisine sıklıkla referanslar yapıldığını görmekteyiz. Bu açıdan, kavramsal düzeyde ontolojik, epistemolojik, estetik, etik veya politik tartışmaların birer destekçisi olarak mitoslara başvurulmuş olması şaşırtıcı değildir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, P4C, Mitos, Logos, Eleştirel Düşünce, Grek Mitolojisi

On The Availability of Elements in Greek Mythology in P4C Applications

Abstract: In this article, the use of Greek mythology elements as stimuli in Philosophy for Children (P4C) applications will be discussed. The general goal of the P4C pedagogy developed by Lipman is to raise individuals who are critical, prudent and conscious of what is going on around them. P4C education, which is applied in more than sixty countries in the world today, aims to provide children with an inquiring perspective from an early age. P4C applications allow children to discuss concepts without transferring the history of philosophy directly. Going beyond the traditional and rote-based education approach, it contributes to the development of communication skills of children by listening to others and establishing their own arguments. Materials used to develop children's thinking skills during applications are considered as stimuli. These stimuli that activate the thinking process consist of various materials such as story, story, animation, poster or short film. The events and the lives of the heroes told in the stories in Greek mythology provide a rich content to the values and concepts that P4C education wants children to discuss. It is undeniable that Homer's narratives and Ancient Greek philosophers used mythology while explaining their thoughts. The place of mythological narratives in the Greek world has a vital importance. The Greeks, who applied to myths while trying to make sense of themselves and the universe, did not completely break away from myths, although they made the transition to logos, which is associated with the birth of philosophy. Even today, only for the Greeks, mythological heroes are an important part of social life for today's world. We see frequent references to Greek mythology in literature, cinema, and even scientific discoveries. In this respect, it is not surprising that myths are invoked as supporters of ontological, epistemological, aesthetic, ethical or political debates at the conceptual level.

Keywords: Philosophy, P4C, Mythos, Logos, Critical thinking, Grek mythology

Giriş

Grek mitolojisinin tarihsel kökenlerinin M.Ö. 2500'li yıllara, Miken uygarlığına kadar uzandığı düşünülmektedir. Yunan anakarasında yaşayan güçlü, savaşçı bir aristokrasi yönetimine sahip olan Miken'ler, Tanrı ve Tanrıçaların panteonu gibi Grek mitolojisinin birçok unsurunu oluşturan sanat eserleri ortaya koymuşlardır. Miken uygarlığının gerilemesinden sonra, M.Ö 1100'den M.Ö 800'e kadar Yunan Karanlık Çağı olarak bilinen döneme girilmiştir. Bu süre zarfında Yunan nüfusu azalmış, okuryazarlık ve kültürel gelişmelerde gerileme olmuştur.

Sonuç olarak Miken uygarlığının mitolojileri de dahil olmak üzere birçok eseri kaybolmuştur. Yunan Karanlık Çağının arkasından başlayan Arkaik dönem, yazının yeniden tanıtılması ve yeni şehir devletlerinin gelişimi de dahil olmak üzere Yunan kültürünün yeniden canlandığı dönemi kapsamaktadır. Homeros, İlyada ve Odysseia'nın destansı şiirlerinin yazıldığı bu dönem, Grek mitolojisinin şekillenmesinde ve birçok önemli karakterin ve hikâyenin tanıtılmasında önemli rol oynamıştır. Yunanlıların anlatılarını zengin bir dille ve akıcı bir şekilde kullanmasına olanak sağlayan dilsel koşulları oluşturduğu ve bu anlatısal dili ustaca kullanan kişilerden birinin Homeros olduğu söylenebilir (Hamilton 2011: 6).

Kozmolojik, sosyolojik, psikolojik ve tarihsel işlevleri olan mitoslar, nesillerce aktarılan geleneksel anlatılara işaret etmektedir (Frias, Isidori ve Papaellina 2015: 595). Grek mitolojisi, Homeros ve Hesiodos'un şiirleriyle birlikte ilk kez M.Ö 8.yüzyılda yazılı hale gelmiştir. M.Ö 8.yüzyılda yaşamış olan ozan Hesiodos, Grek mitolojisinin gelişimine katkı sağlayan önemli kişilerden biri olmuştur. Θεογονία (Tanrıların Doğuşu) ve Εργα και Ημέραι (İşler ve Günler) adlı eserleri Yunan tanrılarının soy kütüğü ve ilişkilerinin ayrıntılı açıklamalarının yanı sıra dünyanın ve insanın varoluşunun kökenlerine ilişkin açıklamalar sağlamıştır. Tarihsel süreçteki önceliklerine ve yaratıcılıklarına bakıldığında Azra Erhat'ın ifadesiyle "Hesiodos, Homeros'un silik bir kopyası, esini doğadan gürül gürül fışkıran büyük şairin yaya yürüyen bir çömezidir" (Erhat 1977: 1). Bu önemli iki ismin izinde Grek mitolojisi, çeşitli kültürel, politik ve dini faktörlerin etkisiyle yüzyıllar boyunca gelişmeye ve genişlemeye devam etmiş ve Yunan toplumunun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bunun sonucu olarak da Yunan sanatına, edebiyatına ve dini uygulamalarına yansımıştır. Mitolojinin, eski Yunanlılar için doğal fenomenleri açıklamanın, insan doğasını anlamının ve ahlaki ve felsefi kavramları keşfetmenin bir yolu olarak hizmet ettiğini görmekteyiz. Mitoslar aynı zamanda gençlerin eğitiminde, anlatıların devamlılığı noktasında önemli bir yere sahip olmuşlardır. Bu çalışmanın birinci bölümünde Antik dünyadan günümüze kültürün, sanatın ve hatta bilimin şekillenmesinde önemli bir etkisi olan Grek

mitolojisinin felsefi düşünme ile olan ilişkisi irdelenecektir. İkinci bölümde mitlerin eğitim bakımından toplumsal işlevleri ele alınacaktır. Üçüncü bölümde ise 21.yüzyılda pedagojik bir eğitim yöntemi olarak P4C uygulamalarında mitolojik ögelerin kullanılabilirliği tartışılacaktır.

1. Mitoloji ve Felsefe İlişkisi

Erdemli'nin ifadesiyle "mitoloji evren, oluş, varlık, bu dünya, yaşamak, yok oluş, öte dünya gibi İnsan'ı derinden ilgilendiren konularda açıklama amaçlı ve kutsallık özelliğine bürünmüş öyküler bütünlüğü olarak karşımıza çıkmaktadır" (Erdemli, 2017: 61). Birer anlatı olarak ortaya çıkan mitoslar, Grek kültüründe zamanla gelişerek Ege kültürünün bütünlüklü bir anlamlandırma sistemini oluşturmuştur. Ege kültürünün gelişerek neredeyse bir "din" olarak kabul ettiği Grek mitolojisi, karakterleriyle yaşamın içine sirayet etmiş, dahası giderek Tanrısal bir karakter kazanmıştır. İnsani özelliklere sahip olan Tanrılar, Tanrıçalar ve doğa ile özdeşleştirilen ögelerin bütünlüklü bir yapı olarak olgunluğa ulaşması insanların yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarındaki temel araç haline gelmiştir (Erdemli 2017: 62-63).

Bir düşünce biçimi olarak karşımıza çıkan mitolojiler bir açıklama yapmak üzerine kurulmuştur. Mitoslar objektif bir bilgi veremedikleri yerde kendilerine bir dayanak bulmak adına inançla iç içe geçerler (Cassirer 1980: 78). Halkın dinlemekten ve anlatmaktan keyif aldığı bu anlatılar yani mitoslar, edebiyatın, şiirin ve heykel sanatının gelişmesine de katkı sağlamış, bu sanatların gelişimiyle daha da renklenmiştir. Yunan halkı, bu anlatı evrenine inanmış ancak yaşamlarını çevreleyen gerçeklik evreni ile olan ilişkisine tam bir inançla bağlanmamıştır. Mitlerdeki kahramanların yaşamları ve içinde oldukları zaman, insanların doğrudan deneyimlediği mekân ve zamanla bir tutulamazdı, çünkü Yunanlıların algısında bu mitosların yeri "geçmiş"tir (Veyne 2003: 31). Yunanlıların Mitoslarla olan ilişkisi, Tanrılar aracılığıyla doğa ile kurulan bağlantı şeklinde yorumlanabilir.

Dolayısıyla insana egemen doğa, insana egemen Tanrılar kavrayışıyla eşgüdümlüdür.

Mitos'tan *logos*'a geçiş, Yunan düşünürlerin bilme, açıklama ve anlama çabalarını mitoslara değil de rasyonel akıl yürütme, kavramsal düşünme ya da mantıksal ilkelerin kullanımına geçişi ifade etmektedir. Aklın ya da *logos*'un bu kullanımı doğaya ya da evrene ilişkin bir düzenin keşfine hizmet etmektedir. Böylece doğanın açıklamasını doğal olanla yani akılla açıklama inancı *mitos*'tan felsefeye geçişin önemli bir ayağını oluşturmaktadır (Guthrie 2011: 58). Aristoteles'e göre "hayret" ya da "merak" duygusu felsefeyi başlatan bir diğer önemli durumdur. (Aristoteles 1996: 83). Mitoslar verdikleri cevaplarla kişileri doğrudan konuyla ilgili olaylar ve sorunlarla yüzleştirirler. Oysa "felsefe bir salt bilme işidir" (Erdemli 2017:148). Merak duygusunun rasyonel, tutarlı ve eleştirel düşünce biçimiyle harmanlanması mitos'tan *logos*'a geçiş kapısını aralamıştır. Bu salt bilme etkinliğinin, tarihsel ve kültürel koşulların tamamlanmasıyla karşımıza çıktığı yer Antik Yunan topraklarıyken, kendisini ilk gösterdiği yer Miletos dönemidir. (Eco 2020: 20). Burada gelişen entelektüel atmosfer, doğayı, dünyayı ve evreni anlamada eleştirel bir düşünme biçiminin gelişmesini sağlamıştır. Yine de *mitos*'tan, *logos*'a geçişin keskin ve eleyici bir şekilde olduğu söylenemez. Her iki düşünce biçiminin de varoluşun doğası, insan deneyimleri ve bilgi konusunda araştırmalar yaptığını unutmamak gerekir. Rasyonel sorgulama ve eleştirel düşünmeye odaklanan felsefe *logos*'a geçişin ürünü olarak karşımıza çıkarken, mitoloji insanları aynı problemlerle hikâye anlatımı ve semboller aracılığıyla karşılaştırmaktadır.

Çok farklı konulara eğilen felsefe, ontoloji, epistemoloji, etik, mantık, metafizik, estetik ve sanat alanlarına ilişkin sistematik bir inceleme geliştirmektedir. Felsefenin ne olduğuna dair yapılan tanımlamaların çeşitlilik ve farklılığı, felsefenin inceleme alanlarının çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Adjukiewicz'e göre felsefe Yunanlılar için ilkin "bilgelik sevgisi" olarak

tanımlanırken, giderek uzmanlaşmanın etkisiyle “bilim” alanlarına ayrılan disiplinlerin özerkleşmesi ve ayrı disiplinlerin ortaya çıkması söz konusu olmuştur (Adjukiewicz 1994: 11-12). “Hatta, günümüzde, teknoloji felsefesi, çevre felsefesi, spor felsefesi gibi yeni felsefe dallarından söz edilir. Felsefenin konularının çok çeşitli olması, insan hayatının karmaşıklığının ve çağdaş uygarlığın ulaştığı düzeyin bir sonucu olmak durumundadır” (Cevizci, 2007: 18). Grek mitolojisindeki konuların ve ögelerin, felsefenin başlangıçta konu edindiği problemler ile paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. “Gerçekliğin doğası ya da özgü nedir?”, “Bilginin doğası nedir ve bildiklerimizi nasıl biliyoruz?”, “İyin ve kötünün doğası nedir?”, “Yaşamın amacı ya da anlamı nedir?” soruları, felsefe ve mitos arasında örtüşen temaların birbirleriyle diyalog haline geçmelerine de olanak kılmıştır.

Özetle mitoloji, varoluş, etik, estetik alanlarına dair temel sorularını araştırırken hikâye ve sembollere başvurmaktadır. Felsefe ise bu sorgulamayı eleştirel ve rasyonel bir şekilde yürütmektedir. Mitolojik anlatıların kullandığı semboller ve soyut kavramlar olay örgüsünü oluştururken, felsefe rasyonel argümanlar ve mantıksal çıkarımlar aracılığıyla kavramları ele almaktadır. Antik Yunan’da *mitos* ve *logos* arasında yapılan ayırım, geleneksel anlatılar ve dini inançlardan bağımsız bir düşünme biçimi olarak felsefenin sahneye çıkma çabası olarak değerlendirilebilir. Çünkü *logos*, akılcılığa atıfta bulunmaktadır. Zamanla mitos ve logos arasında hep bir gerilim ve zıtlık olduğuna dair inanış güçlenmiş olsa da kimi Yunan filozofların düşüncelerini temellendirmede mitoslara başvurduğu yadsınamaz. Platon’un mağara alegorisi bu kullanımlardan yalnızca biridir. Sonuç olarak hem felsefe hem de mitoloji ortak bir temeli paylaşmaktadır: anlam ve amaç arayışı.

2. Eğitim ve Mitoloji İlişkisi Üzerine

Grek mitolojisi, yalnızca bir şiir ya da anlatsal bir kurgu olarak değerlendirilemez. Rosenberg’e göre *Ilyada* ve *Odysseia*’nın yazarı olarak atfedilen Homeros, epik şiir ve sözlü geleneğin önemli bir karakteri olarak karşımıza çıkmaktadır. “Homeros zamanında Grekler, büyük Miken uygarlığının çöküşünden

sonraki karanlık çağda gelişen incelikli bir sözlü geleneğe sahiptir.” (Rosenberg, 2003: 85). Arkaik döneme kadar sözlü geleneğin eğitim alanında da hâkim olduğunu gördüğümüz Antik Yunan toplumu, halk ozanları olan *rapsode*’lar aracılığıyla kültürlerini ve tarihlerini öyküler aracılığıyla genç kuşaklarına aktarmışlardır. M.Ö 4.yüzyıldan itibaren, yazının gelişmesi ve Atina’da kitap yazımının artmasıyla birlikte, kent devletleri yazı okuma yazma öğreten eğitim kurumlarını yaygınlaştırmıştır (B. Çam 2016: 632).

Greklere gayri resmi bir eğitimin parçası olan mitoslar, doğrudan tarihi anlatmak, tarihsel bilgi vermek yerine kahramanlar ve onların yaşantıları aracılığıyla dünyayı anlamak, etik sorular üzerine düşünmek ve insanın kimlik duygusu geliştirmesi için çerçeve sunmaktaydı. Rosenberg’e göre Homeros “öncelikle tarihi bilmek, tarih hakkında bilgi edinmek amacıyla da okunmaz. Homeros’un evrensel değeri kahramanlarında saklıdır” (Rosenberg 2003: 92). Yunanlıların yaşamında oldukça önemli bir yere sahip olan Homeros (Farnoux 2011: 81), kahramanlarını hemen insanların yanı başında yaşıyorlarmışçasına tasarlayıp, onların yaşantılarını ve olaylarını aktardığı için dönemin insanların duygu ve düşüncelerine temas edebilmişlerdir (Rosenberg 2003: 93). Dolayısıyla tasarlanan ve aktarılan her bir kahramanın öyküsü, olaylara farklı açılardan bakma ve değerlendirme şansı sunmaktaydı. Mitolojik kahramanların başından geçenler hayatın olağan akışının dışındaki olaylar olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece kahramanların duygu durumları da dahil olmak üzere, içinde bulunduğu durum, vereceği kararlar ve “insan”laşmış formlarıyla sahip oldukları değerlerin bir yere oturtulması okuyucuya ya da dinleyiciye tartışma fırsatı da sunmaktadır.

Grek toplumunda erdemli davranışın ve yaşantıların örneklerini veren mitolojik anlatıların eğitim açısından bir diğer önemi, tıpkı mitolojik kahramanlar gibi erdemli bireyler (erkekler) yetiştirilmek istenmesidir. Örneğin İlyada’da, sadakat ve cesaret gibi erdemler işlenmektedir. İnsan duygularına yönelik anlatıları ve tartışmalarıyla genç Grek erkeklerin eğitiminde önemli rol oynayan bu

eserler, aynı zamanda Yunan kültürünün ve değerlerinin çerçevesini belirlemede etkili olmuştur. Greklerin *arete* (erdem) kavramı, “Homerik kahramanın yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır” (Rosenberg 2003: 96). Kent devletinin devamlılığı ve refahı için bireylerin (erkeklerin) erdemli bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Sosyo-politik hedefler ile doğru orantılı olan Grek eğitim anlayışı, erdemli bireyin yaşantısıyla kentin gelişimi arasında da paralellik kurmuştur (B. Çam 2016: 634).

3. P4C Pedagojisinde Mitolojik Ögelerin Uygulamalarda Kullanılması

Mathew Lipman’ın öncülüğünde 1960’lı yılların sonlarında Amerika’da geliştirilen Çocuklar İçin Felsefe (P4C)¹ Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Montclair Eyalet Üniversitesi’nde düşünme öğretiminde tutarlı bir program olarak geliştirilmiştir. Lipman’ın Columbia Üniversitesinde felsefe profesörü olarak görev yaptığı süreçte, lisans öğrencilerinin muhakeme becerilerinin yetersiz olduğunu keşfetmesiyle gündeme gelmiştir. Lipman, John Dewey ve Rus eğitimci Lev Vyotsky tarafından önerilen bir program olmasına dikkat çeker. Vyotsky’ın zihinsel gelişim ve dil becerileri üzerine yapmış olduğu incelemeler, (Minick 2003: 58) eleştirel düşünme ve sözlü iletişim becerilerinin gelişmesi bakımından P4C ile ortak çıkarlar gözetmektedir. Lipman’ın hedef kitlesi, eğitimin ilk basamağında olan çocuklar olsa da geliştirmiş olduğu pedagoji zamanla topluluklar (communities) için de uygulanmaya başlanmıştır.

Greklerin Arkaik döneme kadar benimsediği eğitim görüşünün modern bir benzerini sunan Lipman’a göre demokratik yurttaşların varlığı, doğru düşünen, sorgulayan bireylerin oluşturduğu bir toplumla mümkün olabilir (Lipman 2013: 34). Lipman’a göre “okul yalnızca bilgi alıp verilecek, kimi istendik alışkanlıkların oluşturulduğu bir yer olarak görülmektedir. İstendik, planlanmış bir gelecek inşa etmek adına yapılan bu eğitimin yaşam deneyimlerinin bir parçası olamaması gerçek anlamda

¹ Metnin devam eden bölümlerinde Philosophy For Children ya da Çocuklar İçin Felsefe yerine P4C ifadesi kullanılacaktır.

eğitici olmasının önünü kesmektedir (Nuyan ve Şahin 2023: 68). Dolayısıyla Lipman'ın geliştirmiş olduğu bu yeni pedagojiye göre çocuklar kavramlar üzerine eleştirel bakış açısı kazanacak ve sağlıklı bir tartışma ortamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebileceklerdir. P4C'nin 4C'sini oluşturan eleştirel (*critical*), yaratıcı (*creative*), iş birliğine dayalı (*collaborative*) ve özenli (*caring*) düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Lipman, en etkin düşünme dönemlerinden biri olan çocukluk dönemini felsefî düşünmeye yatkın olmasıyla önemli görmektedir. Öyle ki Lipman'a göre düşünme eğitimi, bireyleri dönüştürebileceği gibi eğitimi de dönüştürüp geliştirebilecek güce sahiptir (Cam 2011). Çocukların akranları ile yürüttüğü bu tartışmalar, onların temel kavramlar üzerine düşünürken bir eleştirel bakış geliştirmelerini ve aynı zamanda hem diğer düşüncelere karşı hem de kendi düşüncelerine karşı bir refleksif düşünme gerçekleştirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Lipman 2010: 162).

Çocukların kavramsal tartışmalara dahil olması, eleştirel düşünme becerilerinin yanında yaratıcı düşünme becerilerini de desteklemektedir. Çocukların sorgulama becerileri yetişkinlere kıyasla daha şeffaf olabildiğinden, bir filozof olmadan da filozofça sorular sorabilmektedirler. Uygur'a göre filozoflar soru tutkunudur (Uygur 1995: 18). Tıpkı filozoflar gibi soru sorma hevesine ve şeffaflığına sahip olan çocuklar, daha çok küçük yaşlardan itibaren felsefi düşüncenin tohumlarını zihinlerinde yeşertebilirler. Lipman'ın geliştirmiş olduğu P4C yöntemi, bu amaca hizmet etmeyi hedefleyen bir eğitim pedagojisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak P4C'nin amacını çok yönlü bireyler yetiştirebilmenin ilk basamağı olarak eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine önem veren, sorumluluk sahibi yurttaşların yetişebilmesine katkı sağlamak şeklinde yorumlayabiliriz.

Stebbing'in ifadesiyle "bizleri bir amaç doğrultusunda düşünmeye sevk etmeye için duygudan başka hiçbir şey yeterli olmayacaktır" (Stebbing 1939: 45). Benzer şekilde Lipman da duyguların P4C oturumlarında bağlılık ve motivasyonun itici güçler olduğunu keşfetmiştir. Örneğin öğrenciler bir tartışmaya aktif olarak katıldıklarında ve duygusal olarak bağlandıklarında, tartışılan konuyla ilgili daha

etkili bir öğrenme süreci geçirmektedirler. Ona göre konuyla ilgili derinlemesine düşünme, üst düzey bir düşünmedir. Antik Yunan mitolojik kahramanlarının ve öykülerinin, içerdikleri soyut kavramları tartışırma yönlülüğüne sahip olması yadsınamaz. Duygular ve değerler bakımından insanda birçok düşünceyi ateşleyebilen mitolojik öykülerin, rasyonel cevaplar bulma yolunda soru soran ve düşünen kişileri etkilemesi kaçınılmazdır. Yaygın olarak kabul görmüş olan fikirlerin kesin doğrular olarak savunulabileceği fikrini eleştirebilme fırsatı vermeleri bakımından önemlidirler.

Lipman, yaşadığımız dünyanın değer yüklü ve belirli standartlara ve uygulamalara bağlı olduğu düşüncesindedir. (Lipman 1991: 15). Dolayısıyla etik eğitimin amacını refleksif bir felsefi düşünce ile anlamlandırmaya çalışmaktadır. Tıpkı Grek mitolojisindeki hikayelerde karşımıza çıkan karar verme, değerlendirme ve etik ikilemde kalma durumlarının bir provası olarak P4C eğitimini desteklemektedir. Antik Yunan'ın demokratik ve refah içinde bir kent devleti hayaliyle dillendirdiği mitolojik öykülerin, modern dünyanın yaşantılarıyla benzeş durumlarla aynı kavramları düşündürmesi mümkün görünmektedir. Demokratik yurttaş ve toplum için eğitilmesi gereken özgür ve eleştirel düşünebilen yurttaşlar için felsefenin görevi elzem görünmektedir. (Lipman ve Sharp 1985: Introduction).

Mitolojik öykülerin, erdemli yurttaş yetiştirmekte üstlendiği misyon, Lipman'ın geliştirmiş olduğu P4C pedagojisinin katkı sunmak istediği bireylerin eğitimi ile birçok noktada benzerlik göstermektedir. Özellikle varoluşsal soruların keşfi ve rasyonel bir sorgulamaya tabi tutulması bu benzerliklerden ilkidir. İyi ve kötünün doğasına ilişkin tartışmalar, Grek mitolojisinde kötü bir karakter olarak resmedilen *Medea* ve *Tantalus*'un başından geçenlerle işlenebilirken, P4C'nin kullandığı Sokratik sorgulama metodu bu öykünün derinlemesine ve kavramsal bir zeminde tartışılmasına olanak sağlayabilmektedir. Aynı şekilde çeşitli alegoriler ve sembolik anlatılar, Platon'da görebildiğimiz üzere (Platon 2016: 614b-621d) felsefi

düşünüşün destekleyici bir parçasını teşkil etmektedir. Eğitimdeki amacı neticesinde etik ve ahlaki konuları içeren Grek mitleri, karakterlerin yaşadığı ahlaki ikilemler ve dersler aracılığıyla dinleyicisini ya da okuyucusunu düşündürmektedir.

“Cesaret” ve “korku” kavramlarını tartışabileceğimiz *Achilles*, *Hercules* ve *Theseus* öyküleri bir diğer önemli örnek grubunu oluşturmaktadır. Bu öyküler, P4C uygulamalarında bir örnek olay ya da uyarıcı olarak kullanıldığında etik ve ahlaki problemler de dahil olmak üzere felsefi bir temelde tartışılabilir. Mitler, ahlakla ilgili felsefi tartışmalar için başlangıç noktaları olarak hizmet eden zorlayıcı anlatılar sağlayabilmektedir. Aynı zamanda insan psikolojisine yönelik önemli tartışmalara ışık yakan mitolojik anlatılar, P4C oturumlarındaki “benlik” , “bilinç” ve “öteki” gibi kavramların tartışılmasına olanak sağlamaktadır.

Hera anlatıları ile “iyilik”; *Poseidon* ile “doğa ve insan”; *Athena* ile “bilgelik” , “cesaret” ve “mücadele”; *Aphrodite* ile “güzellik” , “aşk” ve “sevgi”; *Ares* ile “savaş”, “barış” ve “şiddet”; *Persophone* ile “yaşam” ve “ölüm” kavramları, P4C oturumlarında birer uyarıcı olarak sunulan öyküler aracılığıyla tartışılabilir. Yaş grubunun hazır bulunuşluğu ve uygunluğu göz önüne alınarak aktarılacak bu anlatılar, katılımcı durumundaki çocuklar, gençler ya da yetişkinlerin olaylar bağlamında tartışma yürütebilmelerine olanak sağlayacaktır. Sonuç olarak Grek mitolojisi, P4C oturumlarında kullanılmak üzere oldukça zengin bir materyal havuzunu oluşturmaktadır.

Sonuç

Her ne kadar mitos ve logos karşıt kavramlar olarak konumlanıyor gibi görünüyorsa da ve hatta felsefenin doğuşu mitostan logosa bir geçiş süreci olarak genel olarak kabul görmüş olsa da bu çalışmada öne sürdüğümüz savımız, felsefi düşüncenin mitostan tamamıyla bir kopuş olmadığı yönündedir. Mitoslar, aracılığıyla felsefi düşünce nesnesi ile bağını daha güçlü bir biçimde kurmaktadır. Bunun yanında felsefi problemler mitoslar aracılığıyla adeta ete kemiğe

bürünmektedirler. Bunun belki de en meşhur ya da bilindik örneği olarak, akademik felsefe dünyasının dışındaki pek çok insanın “gerçeklik nedir?” gibi temel bir felsefi problem hakkında, Platon’un mağara alegorisi aracılığıyla düşünmeye başlamalarını verebiliriz. Yine pek çok kişi için, bu alegori olmaksızın bu temel felsefi problem oldukça teorik ve “kendilerini çok da ilgilendirmeyen” bir problem olarak görülecekti. Fakat Platon’un başvurduğu bu mitos aracılığıyla biz içinde bulunduğumuz gerçekliği sorgulamaya başlayarak bu felsefi problemi aynı zamanda kendi problemimiz haline getiririz. Belki, Platon’un bazı ozanları siteden kovarken, aynı zamanda en çetrefilli felsefi sorunları bize mitoslar aracılığıyla sunması çelişkili görünebilir. Fakat bu durum, Platon’un dinamik düşünsel devinimi içinde açıklanabilir.

P4C pedagojisi, felsefi düşünme biçiminin erken yaşlarda adeta bir huy olarak benimsenebileceği kabulünden hareket eder. Yani uygun pratikler ile mantıklı düşünen, empati kurabilen, sorgulayan, çözümler üretebilen ve demokrasiyi özümsemiş olan bir toplumun temelini atmak hiç de bir ütopya sayılmaz. Bu açıdan P4C pedagojisi bize hem bireysel hem de toplumsal düzlemde çok şey vaat etmektedir. Bu çalışmada şunu göstermeye çabaladık: P4C mitosla logosu bir araya getirmektedir. Oldukça zengin bir hayal gücüne sahip olan çocukları felsefi düşüncenin rasyonel evrenine mitosların büyülü evreninden geçirerek ulaştırabiliriz. Mitolojik hikayeler aracılığıyla onların zorlu felsefi problemlerle karşılaşmalarını ve kendi düşünsel çerçevelerini oluşturmalarını sağlayabiliriz. Mitolojinin zengin imgelerle dolu dünyası, çocuklar ve hatta yetişkinler açısından pek çok zorlu felsefi problemin anlaşılmasında kilit bir rol oynamaktadır.

On The Availability Of Elements In Greek Mythology In P4C Applications

Summary

Arzu HASANÇEBİ

PhD Student
Bursa Uludağ University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0003-1061-8384
cebiarzu@gmail.com

Elif NUYAN

Assist. Prof. Dr.
Bursa Uludağ University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0002-0560-7085
enuyan@uludag.edu.tr

Introduction

The historical roots of Greek mythology can be traced back to 2500 BC and the Mycenaean civilization. The Mycenaeans were a powerful aristocracy on the Greek mainland who produced artwork that contributed many of the components of Greek mythology, including the pantheon of deities. From 1100 BC to 800 BC, the period known as the Greek Dark Age began. Afterwards, many artefacts of the Mycenaean civilisation were lost, including their mythology. The Archaic period, which began after the Greek Dark Age, encompasses the revival of Greek culture, including the reintroduction of writing and the development of new city-states. The writing of the epic poems of Homer, the Iliad and the Odyssey played an important role in shaping Greek mythology and introducing many important characters and stories. Greek mythology was first written down in the 8th century BC with the poems of Homer and Hesiodos. The bard Hesiodos, who lived in the 8th century BC, was one of the important people who contributed to the development of Greek mythology. In the footsteps of these two important figures, Greek mythology continued to develop and expand over the centuries under the influence of various cultural, political and religious factors and became an inseparable part of Greek society. As a result, it was reflected in Greek art, literature and religious practices. For the ancient Greeks, mythology served as a way of explaining natural phenomena, understanding human nature and exploring moral and philosophical concepts. Myths also had an important place in the education of young people, in the continuity of narratives.

On the Relationship between Education and Mythology

The myths, which were part of an informal education in the Greeks, provided a framework for understanding the world through heroes and their lives, thinking about ethical questions and developing a sense of identity, rather than directly telling history or giving historical information. According to Rosenberg, Homer "is not read primarily to know history, nor to learn about history. The universal value of Homer lies in his

heroes" (Rosenberg 2003: 92). The events experienced by mythological heroes appear as events outside the ordinary flow of life. Thus, the situation in which the heroes find themselves, including their emotional states, the choices they make, and the values they hold in their "humanised" forms, offer the reader or listener an opportunity for discussion.

Using Mythological Elements in Practices in P4C Pedagogy

P4C Lipman draws attention to the fact that it is a programme recommended by John Dewey and Russian scholar Lev Vyotsky. According to Lipman, who presents a modern analogue of the view of education adopted by the Greeks until the Archaic period, the existence of democratic citizens can only be possible with a society formed by individuals who think and question correctly (Lipman 2013: 34). In this new pedagogy developed by Lipman, children will be able to develop their listening and speaking skills in a healthy discussion environment by gaining a critical perspective on concepts. Lipman, who aims to develop critical, creative, collaborative and caring thinking skills, which constitute the 4Cs of P4C, considers childhood, which is one of the most active thinking periods, to be important as it is prone to philosophical thinking. Lipman discovered that emotions are the driving forces of engagement and motivation in P4C sessions. For example, when students actively participate in a discussion and are emotionally engaged, they have a more effective learning process on the topic under discussion. According to him, in-depth thinking about the topic is a high-level thinking. It is undeniable that ancient Greek mythological heroes and stories have the ability to discuss the abstract concepts they contain. It is inevitable that mythological stories, which can ignite many thoughts in terms of emotions and values, affect people who ask questions and think in the way of finding rational answers. They are important in that they give the opportunity to criticise the idea that widely accepted ideas can be defended as absolute truths. Lipman believes that the world we live in is value-laden and dependent on certain standards and practices. (Lipman 1991: 15). Therefore, he tries to make sense of the purpose of ethical education with a reflexive philosophical thought. He supports P4C education as a rehearsal of decision-making, evaluation and ethical dilemma situations that we encounter in the stories of Greek mythology. The mission of mythological stories in raising virtuous citizens is similar to the education of individuals to whom Lipman's P4C pedagogy wants to contribute. The first of these similarities is the exploration of existential questions and subjecting them to rational enquiry. While the discussions on the nature of good and evil can be handled through the story of Medea and Tantalus, who is portrayed as an evil character in Greek mythology, the Socratic questioning method used by P4C can enable this story to be discussed in depth and on a conceptual basis. The concepts of "goodness" with Hera narratives; "nature and man" with Poseidon; "wisdom", "courage" and "struggle" with Athena; "beauty", "love" and "affection" with Aphrodite; "war", "peace" and "violence" with Ares; "life" and "death" with Persophone can be discussed through stories presented as stimuli in P4C sessions.

Conclusion

Through myths, philosophical thought establishes a stronger bond with its object. In addition to this, philosophical problems are almost fleshed out through myths. Perhaps the most famous or well-known example of this is that many people outside

the world of academic philosophy have begun to think about a fundamental philosophical problem such as "what is reality?" through Plato's allegory of the cave. For many people, without this allegory, this fundamental philosophical problem would be seen as highly theoretical and "of little concern to them". But through Plato's use of this mythos we begin to question the reality in which we find ourselves, making this philosophical problem our own. Perhaps it may seem contradictory that Plato, while expelling some bards from the site, at the same time presents us the most complicated philosophical problems through myths. But this situation can be explained within Plato's dynamic intellectual movement.

We can bring children, who have a very rich imagination, to the rational universe of philosophical thought through the magical universe of myths. Through mythological stories, we can enable them to encounter challenging philosophical problems and create their own intellectual frameworks. The richly imagined world of mythology plays a key role in understanding many challenging philosophical problems for children and even adults.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Ajdukiewicz, K. (1994) *Felsefeye Giriş Temel Kavramlar ve Kuramlar* (Çev. A. Cevizci). Ankara: Gündoğan Yayınları
- Aristoteles. (1996). *Metafizik*. (Çev. A. Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Bağdatlı Çam, F. (2016) Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Antik Yunan Eğitim anlayışının Temelleri *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 629-643. DOI: 10.14686/buefad.v5i2.5000192049
- Cam, P. (2011), Matthew Lipman. Erişim Tarihi: 28.07.2023 <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0392192112462202?journalCode=dioa>
- Cassier, E. (1980) *İnsan Üstüne Bir Deneme* (Çev. N. Arat). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cevizci, A. (2007) *Felsefeye Giriş*. Bursa: Sentez Yayınları
- Daniels, H. (ed.) (2003) *An Introduction to Vygotsky* (e-book). New York: Routledge.
- Eco, U. (2020) *Felsefe Tarihi 1 Antik Yunan* (Çev. L. Tonguç Basmacı). İstanbul: Alfa
- Erdemli, A. (2017) *Mitostan Felsefeye*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Erhat, A. (1977) *Hesiodos Eseri ve Kaynakları* (Çev. S. Eyüboğlu ve A. Erhat). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Farnoux, A. (2011) *Homeros Ozanlar Ozanı* (Çev. O. Türkay). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- FRIAS LOPEZ., Francisco J., Isidori, E., ve Papaellina Clea H. (2015) *Greek Mythology and Education: From Theory to Practice*. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* (197). 595 – 599
- Hamilton, E. (2011) *Mitologya*. (Çev. Ü. Tamer). İstanbul: Varlık Yayınları
- Lipman, M. (2013). *Education for thinking*. New York: Cambridge University Press
- Lipman, M. (2010) *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press
- Lipman, M. (1995) Caring as Thinking, *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. 15(1). 1-13
- Lipman, M. Ve Sharp, A.M (1985) *Ethical Inquiry: Instruction Manual to Accompany Lisa*, MD: University Press of America.
- Nuyan, E. ve Yenisoy Ş. E. (2023) Çocuklar için Felsefe: Özerk Düşünme, Demokrasi ve Demokratik Yurttaşlık. *Felsefi Düşün* 20. 65-84.
- Platon, (2016) *Devlet* (çev. Furkan Akderin). İstanbul: Say Yayınları

Rosenberg, D. (2003) *Dünya Mitolojisi Büyük Destan ve Söylenceler Antolojisi* (Çev. K. Akten, E. Cengiz, A. U. Cüce, K. Emiroğlu, T. Kenanoğlu, T. Kocayığit, E. Kuzhan, B. Odabaşı). Ankara: İmge Kitabevi

Stebbing, L. S. (1939) *Thinking to Some Purpose*. Harmondsworth: Pelican.

Uygur, N. (1995) *Felsefenin Çağrısı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Veyne, P. (2003) *Yunanlılar Mitlerine İnanmışlar Mıydı?* (Çev. M. Alkan). Ankara: Dost Kitabevi

W.K.C. Guthrie, (2011) *Yunan Felsefe Tarihi*, (çev. Ergün Akça]. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi



Makale Geliş | Received: 18.06.2023
Makale Kabul | Accepted: 09.08.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1312227

Nurten KODAZ ÖCAL

Doktora Öğrencisi | Phd. Candidate
Millî Eğitim Bakanlığı, Adana, TR
Ministry of National Education, Adana, TR
ORCID: 0000-0002-4240-405X
nurkodaz@gmail.com

Birsel AYBEK

Doç. Dr. | Assoc. Prof.
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana, TR
Çukurova University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Adana, TR
ORCID: 0000-0001-5846-9838
baybek@cu.edu.tr

Öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlar*

Öz: Çocuklar için felsefe üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli bir yaklaşım ve yöntemdir. Çocuklar için felsefeyi sınıflarında uygulayan öğretmenler, çocukların düşünme becerilerini geliştirdikleri, onları hayata hazırladıkları, farklı fikirlere açık olmalarını sağladıkları için felsefeyi önemli bulmakta ve öğrencilerinin gelecekte etkili bir vatandaş olmaları için bu uygulamaları sınıflarında yapmaktadırlar. Öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamalarına hazırlık ve uygulama aşamasında yaşadıkları sorunların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada farklı okul kademelerden yirmi öğretmen katılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin hazırlık aşamasında üst düzey düşünmeyi geliştirebilecek açık uçlu soruları hazırlama, uygun uyaran (hikâye, görsel, film vb.) ve tartışmaya konu olacak kavramı bulmada zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okulların fiziki yapısı ile sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı sorun yaşadıkları, çocuklar için felsefenin bir gereği olan çember düzenini oluşturamadıkları görülmüştür. Öğrencilerden kaynaklı ise ilgisiz olma, arkadaşlarını dinlememe, birbirlerinin fikirlerini sorgusuz kabul etme, motivasyon kaybı gibi durumlardan dolayı çocuklar için felsefe uygulamalarında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, bu sorunların başlangıçta yoğun olduğunu ancak zamanla sorunların üstesinden geldiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi branşlarının öğretim programında çocuklar için felsefeye uygun kazanım olmaması, öğretim programlarının bu tarz çalışmalara izin verecek

* Bu çalışma 4-6 Kasım 2021 tarihleri arasında 9th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK)'da sunulmuştur.

esneklikte olmaması ve öğretim programlarının yoğun olması nedeniyle de sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na önerilerini ise düşünme eğitiminin ders olarak programda yer alması, çocuklar için felsefe eğitimlerinin bakanlık tarafından verilmesi, çocuklar için felsefenin bir alan olarak öğretim programlarına dahil edilmesi oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, Felsefe, Düşünme, Öğretmen, Öğretim sorunları.

Problems Experienced By Teachers In Philosophy for Children (P4C) Training

Abstract: Philosophy for children is an important approach and method for developing higher order thinking skills. Teachers who implement philosophy for children in their classrooms find philosophy important because it develops children's thinking skills, prepares them for life and makes them open to different ideas, and they implement these practices in their classrooms so that their students can become effective citizens in the future.

Twenty teachers participated in this study, which sought to identify the problems that teachers experience in the preparation and implementation phases of philosophy for children practices. The teachers were interviewed. In this study, the data were analysed by content analysis where qualitative research method was used.

As a result of the research, it was found that teachers had difficulties in preparing open-ended questions that could develop higher order thinking, in finding appropriate stimuli (story, visual, film, etc.) and in finding the concept that would be the subject of discussion. It was observed that teachers had problems due to the physical structure of the schools and the crowded classrooms, and that they were concerned about the problems caused by not being able to organise the circle, which is a requirement of philosophy for children.

There are problems in philosophy for children practices due to situations such as being indifferent from students, not listening to their friends, accepting each other's ideas without question, and with loss of motivation. Teachers stated that, these problems were more intense at the beginning, but after some time, the problems were overcome. It has been observed that teachers have problems due to the lack of P4C compliant acquisition in the curriculum, the lack of flexibility to allow such studies and the intensive curriculum. The suggestions of the teachers who participated in the study for the Ministry of National Education are that thinking education should be included in the curriculum as a course, that philosophy education for children should be included in the curriculum as a field.

Keywords: Philosophy for children, Philosophy, Thinking, Teacher, Teaching Challenges.

Giriş

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler ve değişimler, eğitim ve öğretimi etkilemiştir. Bireylerin topluma uyum sağlayabilen, değişen dünya düzeninin gerektirdiği becerilere sahip olan, yeni bilgi ve becerileri edinebilen bireyler olmaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri günümüzde önem kazanmıştır. Kızıltan (2012) da çağdaş eğitim anlayışında amacın; düşünen, araştıran, üreten ve ürettiklerini toplumun faydasına yönelik olarak kullanabilen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmekte bunun için de felsefe derslerinin önemini ifade etmektedir.

Çocukların bu becerileri erken yaşlardan itibaren kazanmaları toplumların geleceği için önemlidir.

Çocuklar konuşmaya başlamalarıyla birlikte sorular sorarak yaşamı tanımaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. Taşdelen (2014) çocuğun içinde hep bir merak duygusunun var olduğunu, bu duygu sayesinde çocuğun yaşam ve yaşamın gerçekleriyle tanıştığını açıklamıştır. Bu tanışmasıyla birlikte çocuğun merakı soru sorma, bilgi edinme ve ilgi duyduğu şeylere doğru yönelmektedir. Böylece çocuğun aslında felsefi bir tutum içerisine farkına varmadan girmiş olduğunu ifade etmiştir. Çiçek (2017), çocukların çevrelerinden bağımsız olarak meraklı oldukları ve büyüdükçe meraklarını yitirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Çiçek, çocuklardaki merakın ve ilginin sürmesini, çocukların sorgulayan bireyler olmalarını ve eleştirel gözle bakmalarını sağlamanın düşünme eğitimi aracılığıyla gerçekleşeceğini belirtmiştir.

Düşünme bireylerin öğrenmelerinin temelinde yer alır. Öğrenmelerin gerçekleşmesinde eğitimin rolü büyüktür ve eğitim almamış kişilerin düşünmelerinin ne düzeyde olduğu tam olarak bilinmemektedir (Deringöl, 2016). İnsan düşünmesinin bir parçasını da felsefi düşünme oluşturur. Cevizci (1996), felsefi düşünmeyi soru sorma eyleminin bitmesiyle, insana dair sorunlara ilgi duyulması ile başlamış olan bir süreç olarak ifade etmektedir. Ayrıca felsefi düşünmenin durumları olduğu haliyle değil de araştırıp inceleyerek ve düşünme süzgecinden objektif olarak değerlendiren bir süreç olduğunu ifade eder.

Droit (2013), felsefeyi; insan beyninde aniden beliren ilginç düşüncelerin, tartışma sürecinde engellemelerin bulunmadığı, tüm ihtimallerin göz önünde tutulduğu, yapılan eleştirilerin farkında olunduğu bir zihinsel alan olduğu için özgürlük olarak gördüğünü ifade etmektedir. Zihinsel bir süreç olarak gerçekleşen düşünme eylemi bireylere aynı zamanda sonsuzluk da sunmaktadır çünkü düşünme sürecinde insan zihninde ortaya çıkanlar sınırlandırılmamaktadır. Özellikle de yetişkinler çocukları sınırlamadığı sürece ortaya çıkan çok sayıda fikir

bu durumu göstermektedir. Fisher (1995) ise felsefeyle ilgilenen çocukların, dünyayı ve kendilerini yeni bir bakış açısıyla görebileceklerini ve bu yeni bakış açısı sayesinde akıllarına gelmeyecek fikirleri de edinebileceklerini ifade etmiştir.

O halde diyebiliriz ki çocukların geleceğin yetişkinleri olduğu göz önüne alındığında, düşünme becerilerinin gelişmesi ve bu konuda yetkinliğe sahip olmaları, ebeveynler ve çocukların öğretmenleri tarafından arzu edilen bir durum olarak görülebilir.

Çocuklar için Felsefe (P4C), çocukların düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sormaz Ögüt (2019), çocuklar için felsefenin, çocuklarda düşünme ve felsefi düşünmeyi geliştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir.

Çocuklar için felsefe ilk olarak Matthew Lipman tarafından geliştirilmiştir. Lipman, John Dewey'in öğrencisidir ve onun düşünmenin eğitimindeki önemine dair fikirlerinden oldukça etkilenmiştir (Taşdelen, 2014; Mehdiyev, 2017; Akkocaoğlu Çayır, 2021). Dünyada pek çok ülkede Lipman'ın geliştirdiği öğretim programı kullanılmaktadır. Çocuklar için felsefe alanında çalışan diğer kişi ise Gareth B. Matthews'dir. Matthews yaptığı çalışmaların hem büyüklerin hem de çocukların felsefe yoluyla düşünmelerini geliştirmeye yönelik olması bakımından Lipman'dan farklılaşmıştır (akt. Karakaya, 2006).

Lipman (2003), çocuklar için felsefeyi çocukların rastgele değil de bilinçli olarak düşünmelerini daha üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan bir program olarak açıklamaktadır. Direk (2008) ise çocuklar için felsefeyi, bir uyarandan (haber, okuma metni, yaşamdan bir deneyim, öykü vb.) başlanılarak çocukların karşılıklı iletişim kurmaları ve bu etkileşimleri sırasında tartışmalar yaparak yeni bir bakış açısı geliştirmeleri şeklinde açıklamaktadır (akt: Akkocaoğlu Çayır, 2021). Genel olarak çocuklar için felsefe sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kısa bir hikaye, resim, şiir, nesne ya da başka bir uyarıcı paylaşmasını içeren ve sonrasında

sorular üzerinde düşünülmesi ve kapsamlı bir tartışmanın gerçekleştirilir (Trickey & Topping 2004).

Çocuklar için felsefede, çocuklara felsefenin ne olduğunun öğretilmeye çalışılması yoktur. Bunun yerine çocuğa felsefi düşünmenin nasıl yapılacağı ve geliştirileceğini öğretmek amaçlanmaktadır. Çocuklar yetişkinlerin dünya deneyimine sahip değillerdir. Bu nedenle de çocuklar için felsefenin kendine özgü bir dili ve mantığı olmalıdır. Çocuğun günlük yaşamındaki olay ve durumlardan yola çıkarak kendince bir felsefi perspektif kazanması amaçlanmaktadır (Taşdelen, 2014). Çocuklar için felsefe eğitimiyle birlikte çocuklar, soru sorarak ve meraklarını koruyarak, düşünme süreçlerinde aradaki ilişkileri fark ederek, sorgulama yaparak düşündüklerinin gerekçelerini sunabilirler (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Çocuklara felsefe öğretmek isteyen öğretmen için felsefe bilmek bir zorunluluk değildir ancak öğretmenin bir felsefi planı olması tercih edilir. Felsefe öğretmek isteyen öğretmenin, çocukların özgürce düşünmelerini, yaratıcılıklarını, meraklarını, sabır ve mizah duygularını olduğu noktadan daha iyi bir yere getirecek ilgiye sahip olması en çok ihtiyaç duyacağı şeydir (Wartenberg, 2009; White, 2009). Çocuklar için felsefe uygulamalarını yapacak olan öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri Sormaz Öğüt (2019) şöyle açıklamaktadır: Öğretmenin temel seviye felsefe bilgisinin olması ve felsefeye ilgi duyması, öğrencilerine sevgi duyması, çocukların da bir birey olduğunu unutmaması, çocuklara ve onların düşüncelerine saygı duyuyor olması, merakın önemini biliyor olması, felsefi düşünme ve sorgulamanın nasıl olacağına dair yeterli bilgi düzeyine sahip olması, uygulama yaparken öğrencilerin birbirlerine hoşgörülle yaklaşacakları demokratik bir ortam oluşturabilmesi, yeni düşüncelere açık olması, çocukları etkileyebileceğinin farkında olup kendi düşüncelerini ve görüşlerini belli etmemesi, iyi bir dinleyici olması, düşüncelerinde özgür olması ve kararlarını baskı altında kalmadan verebilmesidir. Lam (2021) ise öğretmenlere P4C konusunda

eğitim ve destek verildiğinde sınıflarında; diyalog ve sorgulamaya dayalı bir öğretim için istekli olduklarını ve kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Ayrıca P4C için öğretim programına yönelik materyal geliştirme, kendi öğretim süreçleri üzerine düşünme, P4C için öğrendiği öğretim stratejisini diğer derslere aktarma, öğretim programındaki felsefi kavramları belirleme ve analiz etme becerilerini geliştirdiklerini açıklamıştır.

P4C ile çocuklarda eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birliğine dayalı düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenir. Bu hedefe ulaşma sürecinde çocukların doğru düşünmelerini sağlamak önemlidir çünkü doğru düşünme eylemi, üzerinde çalışılması gereken bir beceridir (Akkocaoğlu Çayır 2021). Bireylerin üst düzey düşünmeyi öğrenmeleri yaşamlarını daha iyi bir noktaya getirmek için ihtiyaçtır. Daniel & Auriac (2011), eleştirel düşünme doğuştan değilse ve çocuklar arasında felsefi diyaloglar kendiliğinden gelişmiyorsa, bu durumda Sokratik sorular sorarak çocukların fikirlerini netleştirmelerinde ve bakış açılarını açık biçimde ifade edebilmelerinde öğretmenin sorumluluğu olduğunu ifade etmektedir.

Freire (1991), bir toplumun geleceğinin belirlenmesinde okulların çok etkili olduğunu söyler. Bu nedenle okullarda verilen her türlü eğitimle; öğrenciler aktif katılım sağlamalı, fikirlerini açıkça ifade edebilmeli, eleştiren ve sorgulayan bireyler olmalıdırlar. Bunun toplumların daha demokratik ve etkili vatandaş yetiştirmek için gereken önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.

Çocukların düşünme becerilerinin gelişimi için en önemli görev okullara düşmektedir. Çünkü bir çocuk okul öncesi dönemden başlayarak uzun yıllar boyunca eğitim almaktadır. Daha etkili ve verimli bir eğitimin yolu çocukların düşünme becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Öğretmenler okullarda, çocuklara destek olup gelişmelerine önder olacak kişilerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), 2018 yılında güncellediği öğretim programları incelendiğinde düşünme becerileri için özel olarak hazırlanmış bir öğretim programı bulunmadığı görülmektedir. Bunun yerine ortaokullarda seçmeli

dersler çizelgesinde “Düşünme Eğitimi” adlı bir ders yer almaktadır (<https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>). İlkokullar ve okul öncesi sınıf kademeleri için böyle bir ders ise programda görülmemektedir. İlginçtir ki MEB 2011 yılında “MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili” adlı araştırma çalışması yayımlanmış ve bu çalışmada 21. yüzyıl öğrencilerinin eleştirel düşünebilen ve sorgulayabilen bireyler olduğu konusunda fikir birliğine varıldığı görülmüştür. Bu araştırma sonucuna rağmen çocukların düşünme becerilerini yeterince destekleyecek biçimde öğretim programlarını planlanmadığı görülmektedir.

Son yıllarda Türkiye özelinde “Çocuklar için felsefe” konusunda hem öğretmenler eğitimler almakta hem de öğrencilerin eğitimlere katılmakta olduğu görülmektedir. Bu eğitimleri genellikle MEB değil de diğer kurum ve kuruluşların ağırlıklı olarak yaptıkları görülmektedir.

Ülkemizde çocuklar için felsefe uygulamaları, öğretim programlarında açıkça yer almadığı için uygulama yapan öğretmen sayısı da oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte çocuklar için felsefe uygulamalarının yapıldığı öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğu görülmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Taş, 2017; Erdoğan, 2018; Karasu, 2018; Jensen,2021). Çocukların düşünebilen ve sorgulayabilen bireyler olarak yetişmelerinin önemi de bakanlıkça ortaya konulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2011). Çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan eğitimler günümüzde önem kazanmıştır.

Çocuklar için felsefe uygulamaları yapan öğretmenlerin, öncelikle çocuklar için felsefeye yönelik eğitim almış olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bu eğitimlerinden sonra uygulama sürecine geçtiklerinde sınıflarında hazırlık ve uygulama aşamasında karşılaşacakları sorunların tespit edilmesi ve önlenmesi yapacakları çalışmalarının verimli olması açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamaları sırasında yaşadığı sorunları belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki

Türkiye’de çocuklar için felsefe çalışmalarını arttırmanın bir yolu olarak yaşanan sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda bu çalışma ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamaları (P4C) yaparken yaşadıkları sorunların belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuklar için felsefe uygulamaları yapmak neden önemlidir?
2. Çocuklar için felsefe eğitimlerini öğretmenler neden almalılar?
3. Öğretmenlerin, çocuklar için felsefe uygulamalarına yönelik hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin, çocuklar için felsefe uygulamaları yaparken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Öğretmenlerin, çocuklar için felsefe uygulamalarına yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı’na önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin çocuklar için felsefenin önemine dair algıları, P4C uygulamaları için hazırlık yapma ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile Millî Eğitim Bakanlığı’na P4C uygulamalarına dair önerilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın deseni olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desenin merkezinde bireylerin olguları bildiği ancak bu olguları daha iyi fark edip derinlemesine anlamlandırması vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Kolay örnekleme yönteminde araştırmacının daha hızlı ve kolay ulaşabileceği bir grubu araştırmaya dahil etmesi vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Türkiye’de P4C eğitimine katılan öğretmenler gönüllü olarak katılmaktadırlar. Bu eğitimlerini genel olarak MEB’den

değil de çeşitli kurum ve kuruluşlardan almaktadırlar. Bu nedenle çocuklar için felsefe eğitimi alan ve sınıfında uygulama yapan öğretmen sayısının az oluşu dikkate alındığından, araştırmacı bu çalışma için kolay örnekleme yöntemini seçmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, 2021-2022 eğitim öğretim yılında sınıflarında çocuklar için felsefe uygulamaları yapan öğretmenlerle görüşülmüş ve araştırmaya katılmayı kabul eden 20 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	N
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	4
Çalışılan okul kademesi	Okul öncesi	3
	İlkokul	13
	Ortaokul	2
	Lise	1
	Bilim ve Sanat Merkezi	1
	Sınıf öğretmeni	14
Branş	Türkçe	1
	Sosyal Bilgiler	1
	Okul öncesi	3
	Felsefe	1
	Lisans	8
En son mezun olunan öğrenim türü	Yüksek Lisans	11
	Doktora	1
	1-5 yıl	1
Mesleki kıdem	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	8
	16-20 yıl	4
	21 yıl ve üstü	3

Çalışan kurum türü	Devlet	16
	Özel	4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 16'sının kadın ve 4'ünün de erkek olduğu görülmektedir. Farklı okul kademelerinden öğretmenler araştırmaya dahil olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler farklı branşların öğretmenleridir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim durumuna göre en çok katılım yüksek lisans yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerini incelendiğinde ise mesleğinin başında olan öğretmen sayısı 1 iken, mesleğinde 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin sayısı ise 3'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11-15 yıl arası çalışanların sayısı daha fazladır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullar incelendiğinde 4 öğretmenin özel okulda, 16 öğretmenin ise devlet okulunda çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılar etik kurallar gereği K1, K2, ... K20 şeklinde kodlanmışlardır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Fenomenoloji çalışmalarında veriler sıklıkla görüşme yolu tercih edilerek toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Görüşme soruları çocuklar için felsefe eğitimi almış olan araştırmacı ve alan uzmanı görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır.

Görüşme soruları yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan 9 adet sorudan oluşmaktadır. Bu sorularla öğretmenlerin bakış açısından; çocuklar için felsefe eğitimini neden aldıkları ve önemi, P4C uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na P4C'ye dair önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimleri içerisinde çevirim içi ve telefon görüşmeleri yoluyla yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 15 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşme sırasında verdikleri

cevaplar kayıt altına alınmış, daha sonra öğretmenlere cevapları tekrarlanarak cevaplar teyit edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde izlenen sıra şöyledir. Birinci aşamada araştırmacı, görüşme sırasında elde edilen verileri bilgisayar ortamına aktarmıştır ve verileri yazılı forma geçirmiştir. Daha sonra veriler görüşme formunda yer alan sorulara göre gruplandırılmıştır. Bu işlemden sonra veriler analiz edilerek kodlanmıştır. Benzer kavramların oluşturduğu kodlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı kodları ve kategorileri oluşturduktan sonra bir hafta ara verip tekrar verileri incelemiştir. Tek bir araştırmacının yanlılığını gidermek için veriler farklı bir alan uzmanı tarafından daha analiz edilmiştir. Böylece tek araştırmacıdan kaynaklanan yanlılık giderilmeye çalışılarak verilerin geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma raporu haline getirilmeden önce oluşturulan kod ve kategoriler kullanılarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır.

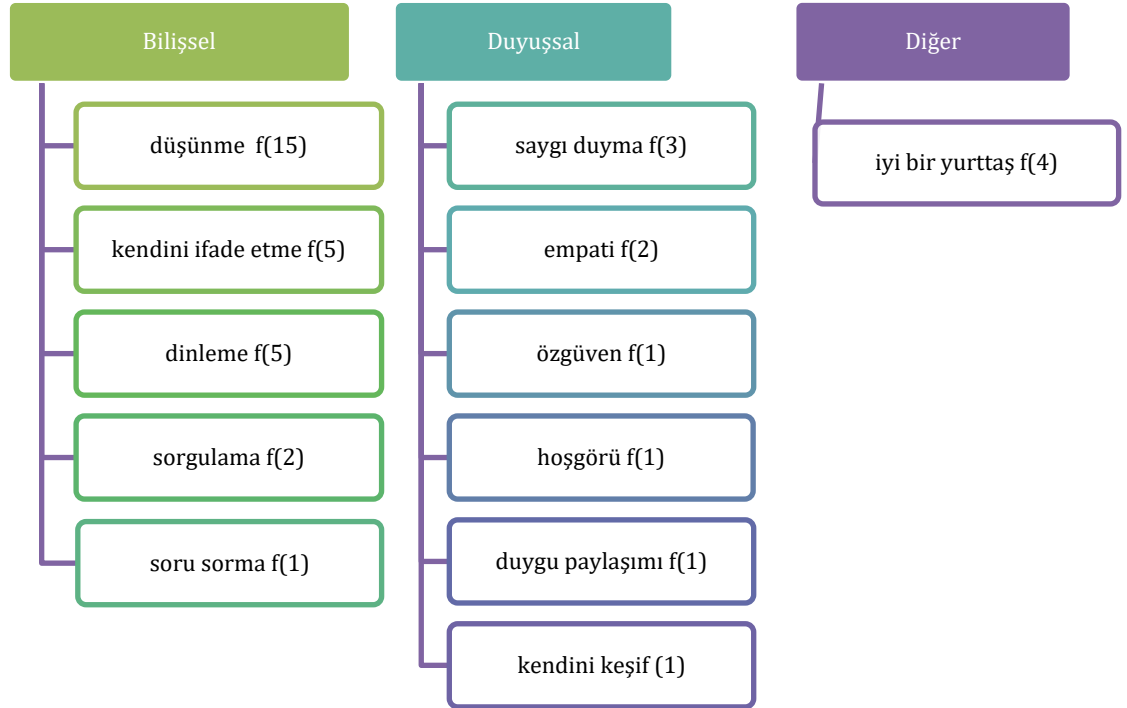
Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmanın yollarından biri araştırmacı notlarının katılımcılara verilerek, katılımcıların bu verileri yanlışsız ve eksiksiz olduğu yönünde doğrulamalarına dayanır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmanın da güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmaya tamamen gönüllü olan öğretmenler dahil edilmiştir. Ayrıca görüşme süresince öğretmenlerin istedikleri an görüşmeyi sonlandırabilecekleri de belirtilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alındıktan sonra öğretmenlerin cevapları tekrarlanarak cevapları teyit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek güvenilirliği arttırmak amaçlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Çocuklar için Felsefenin Önemine Yönelik Görüşler

Araştırmanın birinci alt amacını “Çocuklar için felsefe neden önemlidir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya yönelik katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan kategori ve kodlar Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çocuklar için felsefenin önemine yönelik bulgular

Şekil 1 incelendiğinde verilen yanıtların üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Verilen yanıtlara göre ilk kategori olan bilişsel kategoride; düşünme, kendini ifade etme, dinleme, sorgulama ve soru sorma yer almaktadır. Katılımcıların on beşi öğrencilerin düşünme becerisini geliştirme açısından

felsefenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Düşünme becerilerini geliştirme açısından P4C önemlidir. Çünkü çocuklar için felsefe, doğası gereği sorular ve sokratik sorgulama gibi tekniklerle, çocuğun bir kavramı ya da olayı derinlemesine incelemesi ve onun üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Çocuklar için felsefenin özünde üst düzey düşünme becerileri vardır. Bu soruyu 3 katılımcı aşağıdaki gibi betimlemiştir:

K3: *“P4C ile yaratıcı, özenli ve eleştirel düşünme becerileri, öğrencinin öğrenmesini ve hayatında bu becerilere sahip olup uygulayabilmesini sağlamak açısından önemlidir.”*

K6: *“Felsefeyi, bir düşünceye körü körüne bağlamak yerine neyi istediği bilen, soran, sorgulayabilen, eleştirel düşünebilen yani düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek adına çok önemsiyorum. Böylece empati kuran, anlayan, anlatan, sebep sonuç ilişkisi kurabilen çocuklar yetiştirmek mümkün olabilecektir.”*

K8: *“Çocuklar için felsefe, sorgulayabilen, eleştirebilen, düşünme becerilerine sahip olan, üreten bir toplum olabilmeyi sağlama açısından önemlidir...”*

Kendini ifade etme ve dinleme becerileri okula başlanılan ilk günden itibaren kazandırılmaya çalışılan ve yaşam boyu gerekli olan becerilerdendir. Soru sorma ve sorgulama becerileri ise kişinin yaşamının tamamını etkileyen diğer beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada soru sorma becerisiyle kast edilen öğrencinin üst düzey soru sorabilmesidir zira günlük hayatta basit soruları sormak ve cevaplamak daha kolayken üst düzey soru sorabilmek bir eğitim gerektirir. Aşağıda bu konuya yönelik bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

K7: *“Çocukların erken yaşlardan itibaren dinleyen, sorgulayan, iyi bir yurttaşın bulunması gereken özelliklere sahip olmasını istiyorum. Kendi hakkında alınacak kararlara bile sesi çıkmayan olmak yerine kendini iyi ifade eden, düşüncelerini rahatça açıklayan, doğruyu yanlış körü körüne kabul etmeyen birey olarak yetişmesi açısından P4C önemli ve etkilidir.”*

K14: *“Düşünen, sorgulayan birbirine saygı duyan, birbirini dinleyebilen, fikirlerini açıklarken zorlanmayan ideal bir toplum oluşturabilme açısından önemli buluyorum.”*

Çocuklar için felsefenin önemi konusunda oluşturulan bir diğer kategori ise duyuşsal kategorisidir. Bloom’un taksonomisine göre duyuşsal alanda bireylere kazandırılacak özellikler insanın kendisi ve diğerlerine, olay ve durumlara karşı ilgi, tavır, tutum ve değer olarak açıklanabilir (Doğanay ve Sarı, 2007). Katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde saygı duyma, empati, özgüven, hoşgörü, duygu paylaşımı ve kendini keşfetme duyuşsal alanın içerisinde yer almaktadır. Bazı katılımcıların bu kategoride yer alan betimlemeleri aşağıdaki gibidir:

K1: *“Düşünme, sorular sorma, duygularını paylaşma, hoşgörülü olma önemlidir. Felsefe yaparken sohbet tarzında olması öğrencilerin rahatça duygularını ifade etmesini de sağlar.”*

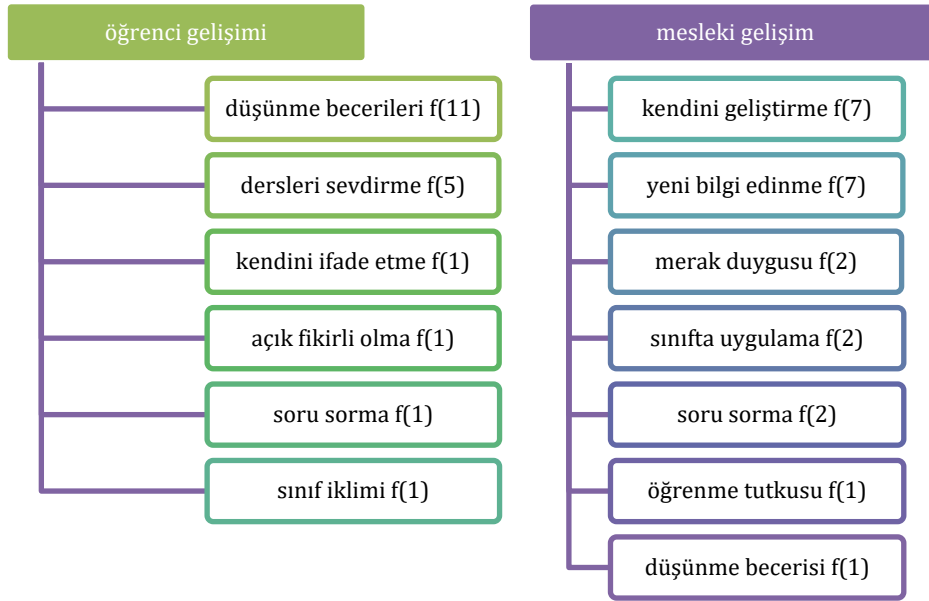
K15: *“Öğrencilerimin özgüven, kendini ifade etme, birbirine saygı duyan, eleştirel düşünen bireyler olmaları açısından oldukça önemli buluyorum. Felsefe uygulamaları yaptıkça öğrencilerimin bu becerileri çok gelişti.”*

Eğitimin amaçlarından biri de etkili bir yurttaş yetiştirmektedir. Katılımcılardan alınan yanıtlar incelendiğinde dört katılımcı “öğrencinin iyi ve etkili bir yurttaş olarak yetişmesi” açısından çocuklar için felsefenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcılardan birinin bu konudaki görüşüne yer verilmiştir:

K19: *“Çocukların iyi bir vatandaş olmaları için ders kitaplarında neler yapacakları anlatılmış ancak uygulamaya geçildiğinde bunların hiçbirini göremiyoruz. Çocukların hem düşünen hem fikirlerini açıkça ifade edebilen hem de iyi bir dinleme becerisine sahip olarak yetişmeleri açısından P4C önemlidir...”*

3.2. Öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe Eğitimini Almalarına Yönelik Görüşler

Araştırmanın ikinci alt amacını “Çocuklar için felsefe eğitimi öğretmenler neden almalı?” sorusu oluşturmaktadır. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelenip analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular kategorilerine ayrıldıktan sonra Şekil 2’de gösterilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların tamamı öğretmenlerin çocuklar için felsefe eğitimi almaları gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 2. Çocuklar için felsefe eğitimi öğretmenlerin alma nedenlerine yönelik bulgular

Şekil 2’de öğretmenlerin çocuklar için felsefe eğitimi alma sebeplerine yönelik bulgulara bakıldığında öğrencilerin gelişimi ve mesleki gelişim olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğrenci gelişimi kategorisinde, en çok öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için eğitim alınması gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra ise katılımcılar; dersleri sevdirdiği, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağladığı, açık fikirli olmalarını desteklediği, soru sorma becerisini geliştirdiği ve sınıf ikliminde değişimleri sağladığı için P4C eğitimi öğretmenler almadırlar şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoride yer alan katılımcı betimlemelerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

K2: “P4C pedagojisini merak ettiğim için üç yıl önce alanın önde gelen isimlerinden birinden eğitim almıştım. Çocukların eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında, kararlar alırken nedenlerini de düşünmelerinde, kendi düşüncelerini temellendirme ve farklı fikirleri dinlemeye açık olmada etkisi çok büyük.”

K4: “Ben eğitimimi yaklaşık bir yıl kadar önce aldım. Sınıfımda düzenli olarak uygulamalar yapıyorum. Yeni bilgiler edinmek istediğim için eğitimi aldım. Bu eğitim benim için bir fırsat oldu. Öğretmenler P4C eğitimlerini almalılar çünkü felsefe ile hayatı anlamak, güçlü sorular oluşturabilmek, düşünme becerilerini geliştirmek için çok uygun bir alanı oluşturuyor.”

K5: “Eğitimi bütün öğretmenler almalılar çünkü çocuklar için felsefe eğitimi ile ben öncelikle yeni bilgiler edindim. Sınıf ortamındaki atmosferi bu yöntem başlı başına değiştiriyor. Çocuklar P4C yapmaktan çok mutlular.”

Bu amaca yönelik oluşturulan diğer kategori ise mesleki gelişim kategorisidir. Kendini geliştirmek ve yeni bilgiler edinmek en çok verilen yanıttır. Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeyi, yeni bilgiler edinmeyi seçmiş oldukları görülmektedir. Daha sonra ise P4C'nin ne olduğunu merak ettikleri, bu yöntemi sınıfında uygulamayı öğrenmek istedikleri, soru sorma becerisinin gelişimini desteklediği, yaşam boyu öğrenme tutkusuna sahip oldukları, öğretmenlerin de düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu için P4C eğitimlerini almaları gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcıların bazılarının bu konuya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

K6: “Bu eğitimi alırken amacım yeni bilgiler edinmektir. Bu eğitimle birlikte gördüm ki öğrencilere yaklaşımım, sorulara bakış açım ve öğrencilerime sorduğum sorular değişti. Öğrenci merkezli bir eğitim, sorgulayan bireyler yetiştirmek olmazlar arasında yer almalı. Tüm bu nedenlerden dolayı bence öğretmenler P4C eğitimi almalılar.”

K9: *“Kendimi geliştirmek için eğitimi aldım, öğretmenlerde öncelikle kendilerini mesleki anlamda geliştirmek için bu eğitimleri almalılar. Öğretmenin düşünme becerilerine katkı sağladığı için avantajları var. Kendi düşünme becerilerimizi daha aktif kullanma ve mesleki olarak diğerlerinden farklılaşmak için eğitimler alınmalıdır.”*

K12: *“Kendimizi geliştirmek, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek, öğretmen olarak bizlerin soru sorma becerilerinin gelişmesi için P4C oldukça etkili ve her öğretmenin bu disiplini tanınması gerektiğini düşünüyorum.”*

3.3. Çocuklar İçin Felsefe Uygulamaları Hazırlık Aşamasındaki Sorunlarına Yönelik Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamalarına hazırlık yaparken karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaca yönelik katılımcılara öncelikle bu uygulamaları hangi derslerle ve neden o dersle bütünleştirdikleri sorulmuştur. Daha sonra ise hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan söz etmeleri istenmiştir.

Öğretmenlerin hangi derslerle bütünleştirme yaptıkları sorulduğunda alınan yanıtlar şöyledir: Lise öğretmeni olan katılımcının branşı felsefe olduğu için bu derste bütünleştirme yapmıştır. Amacının öğrencilerin felsefeye karşı tutumlarını değiştirmek olduğunu söylemiştir. Branşı Türkçe olan öğretmen ise, *“Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri önemli, bunu yaparken P4C’den yararlanıyorum”* ifadeleriyle bütünleştirmeyi yapma nedenini açıklamıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni, dersinin içeriğindeki kavramların fazla olmasından dolayı P4C yapmaya elverişli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ise programları gereğince herhangi bir ders kapsamında yapmadıklarını, programın esneklik sağladığını ve istedikleri an P4C uygulamalarını yapabildiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin çocuklar için felsefeyi hangi derslerle bütünleştirdikleri ise şöyledir: Bütün derslerle bütünleştirenler f(5), hem Türkçe hem de sosyal bilgiler dersi f(4), hayat bilgisi

dersi f(2), Türkçe dersi f(2) ve sosyal bilgiler dersi f(1) kişidir. Bu soruya yönelik sınıf öğretmenlerinin bazı betimlemeleri aşağıdaki gibidir.

K13: *“Türkçe dersinde P4C yapıyorum. Çünkü hikayeler üzerinden yürütüyoruz ve ben bu dersle bütünleştirme yaparken hiç zorlanmıyorum.”*

K18: *“Bütün derslerde yeri ve zamanı geldikçe uygulayabiliyorum. Öğrencilerimin karşılaştıkları olumlu veya olumsuz bir durum üzerinden bile onların düşüncelerini sağlayabilmek yararlı oluyor. Örneğin arkadaşını şikâyet eden bir öğrencinin durumundan yola çıkarak konuya uygun hikayelerle arkadaşlık üzerine düşünceleri yönünde uygulamalar yapıyorum.”*

Katılımcıların çocuklar için felsefe uygulamaları hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlara yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerden üçü hazırlık sürecini kolay bulma, planlama yapmak yerine doğaçlama şeklinde ilerlemeyi doğru bulma ve ilkökul seviyesi için herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. 17 katılımcının ise yaşadığı sorunlara ait bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Çocuklar için felsefe uygulaması hazırlık aşamasındaki sorunlarına yönelik bulgular

Şekil 3 incelendiğinde, planlama aşamasında en çok öğretmenlerin konuya uygun uyarın bulmada f(9) sorun yaşadıkları görülmektedir. Çocuklar için felsefe

uygulamaları sırasında uyaran olarak bir hikaye, görsel, film, örnek olay vb. materyal olarak kullanılabilir (Taşdelen, 2014; Trickey & Topping, 2004;). Konuya uygun uyaran bulmakta zorlanmak öğretmenler açısından çocuklar için felsefe yapma süreci için zorluk olarak görülmektedir Ayrıca, açık uçlu soru yazmada, felsefi tartışmaya uygun kavram-durum belirlemede, dersle bütünleştirmede, planlama ve uygulama arasında oluşan tutarsızlıkta, öğretmenin eleştirel bakış açısına sahip olamamasında, öğretim programlarının çocuklar için felsefe ile uyumlu olmayışında ve planlanan ders süresini ayarlama da yaşanan sorunlar vardır. Çalışmaya katılan bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: *“Bazen soruşturmalarda sorulması gereken soruları önceden planlamakta zorlandım. Öğrencilerimin cevapları doğrultusunda ilerlemem gerektiği için önceden daha planlı olmak gerekiyor. Ayrıca dersimin konusuyla bütünleştirirken soruşturmaları hazırlamak daha zor oluyor. Uygun kitap seçimi ya da film bulmak çok vaktimi aldı. Bir de ders bağlamından koptuğumuzda ve bütünleştirme yapmadığımızda daha az gerildiğimi fark ediyorum.”*

K11: *“Özgün felsefi sorular hazırlamakta zorlanıyorum, bayağı zamanımı alıyor, hazırlık aşamasında bu sıkıntıya rağmen deneyimledikçe ve pratik kazandıkça daha iyiye doğru ilerliyorum. Bu konuda ek okumalar yaparak kendimi geliştirmem gerekiyor. Felsefi anlamda kendime alt yapı kazandırma ihtiyacı duyduğumu hissetmeye başladım.”*

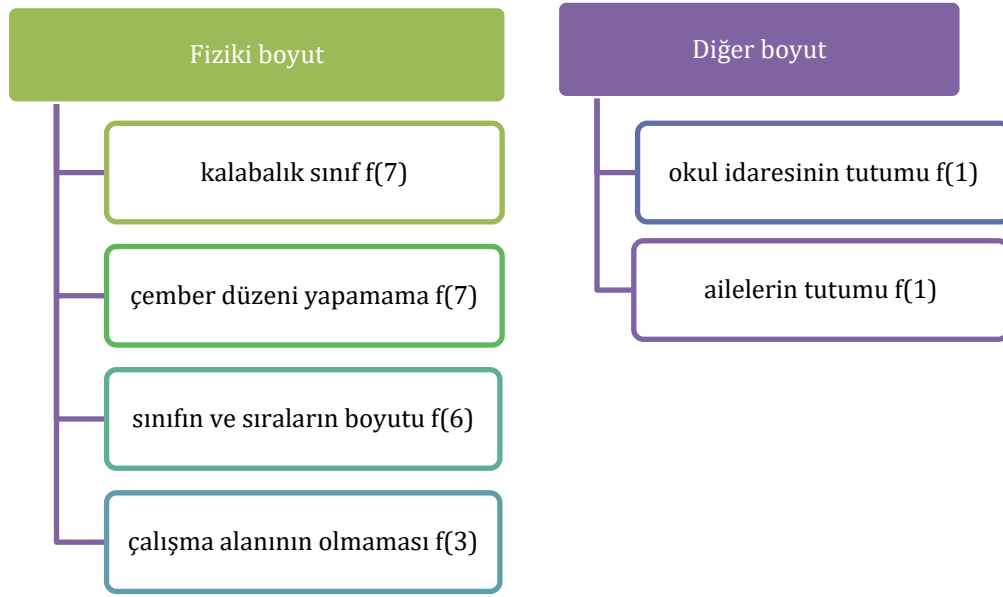
K17: *“En başlarda en çok sorunu yaşadım. Şimdi ise daha rahatım. İlk başladığım dönemde sorgulamayı derinleştiremiyordum. Sanki doğru soruları bulamıyor gibiydim bunu önceden hazırlamak vakit anlamında yorucu oluyor.”*

K20: *“Beni en çok zorlayan kısımlar doğru kavramı seçme, uyaran bulma, sormam gereken soruları program kazanımına uydurmaya çalışmak. Zamanla doğru kavramı ve uyaran seçmeyi öğrenebiliyorum ancak program kazanımları değişmediği için kazanıma uydurmaya çalışmak gerçekten bir süre en büyük zorluk olarak kalıyor.”*

3.4. Çocuklar için Felsefe Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşler

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunları belirleyebilmektir. Bu amaçla katılımcılara üç farklı soru sorularak yaşadıkları sorunların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılara sorulan ilk soruda, uygulama sırasında okul ortamından kaynaklı yaşanan sorunların neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 4’te yer almaktadır.



Şekil 4. Okul ortamından kaynaklı sorunlara yönelik bulgular

Şekil 4 incelendiğinde okulun fiziki koşullarına yönelik bulgulardan kalabalık sınıf ortamı ve çember düzeni yapamamanın en çok yaşanan sorunlar olduğu görülmektedir. Türkiye’de özellikle devlet okullarında sınıflar klasik düzene göre yapılandırılmıştır. Bu sınıf yapısı da öğretmenlerin çember düzeni oluşturmasında zorluklara neden olmaktadır. P4C uygulamaları yapabilmek için

katılımcıların birbirlerini görecektir şekilde oturmaları ve herkesin söz hakkı alabilmesi için sınıfların kalabalık olmaması gerekmektedir. Yaşanan bir başka sorun ise sınıf ve sıra ölçülerinin öğretmenlerin sınıf düzenini değiştirmesine imkân vermemesidir. En az belirtilen sorun ise çocuklar için felsefe yapmaya uygun çalışma alanının olmamasıdır. Bazı katılımcıların bu sorunlara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K6: *“Küçük sınıflar, kalabalık mevcutlar...P4C atölyelerinde çember çok değerli ve kalabalık sınıfta alan yetersizliği yüzünden zorlanıyorum.”*

K9: *“Sınıf ortamımızın uygun olmaması, kalabalık sınıf mevcudu oluşu, bu sınıfta düzenleyememek, çemberleri yaptığımızda uzun soluklu olmayışı yaşadığım zorluklardır.”*

K16: *“Sınıfımın kalabalık olması yaşadığım en büyük sorundu. Çocukların birbirlerini görmelerine, çember düzeni oluşturmaya bu kalabalık ortam izin vermiyordu. Online eğitim yaptığımız zaman gerçekten ilgili çocuklarla ve daha kolay yapabiliyoruz. Ortada fiziki bir ortam kalmamış oluyor.”*

K19: *“Okul ortamında en çok sınıf düzenini ayarlamak sinir bozucu oluyor. Geniş bir sınıf ve çember düzeni yapmak istiyorum bunlar olmadan etkili bir P4C yapmak zor. Öğrencilerin birbirinin yüzünü görmeden birbirlerini dinlemelerini beklemek çok da verimli olmuyor...”*

Katılımcıların okulun fiziki şartlarından ayrı olarak aileler ve okul idaresi açısından da sorunlar yaşadıkları şekil 4 incelendiğinde görülmektedir. Katılımcılar bu sorunları aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

K19: *“...Ayrıca okul idaresinin böyle çalışmalarda destek olmaması ayrı bir zorluk sebebi. Uygun bir ortam bulma konusunda hiç yardımcı olmuyorlar.”*

K20: *“Sınıfımı çember düzenine getirememek, sınıfın kalabalık olması ayrı bir zorlukken bir de öğrenci ailelerinin yapısından kaynaklı sorun yaşıyorum. Aileler, çocuklar sürekli bilgi verici derslere katılsın, sürekli soru çözsün istiyorlar. Bu*

uygulamaları yapmak onların ders beklentisinin dışına çıkmış oluyor. Bu da okulda beni zorlayan bir zorluk.”

Ayrıca araştırmaya katılan yedi öğretmen okul ortamından kaynaklı sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler sınıf ortamlarının çocuklar için felsefe uygulamaları yapmaya uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Yedi öğretmenden ikisi özel okulda çalıştıkları için her türlü imkana sahip olduklarını belirtirken, iki öğretmen ise okul öncesi öğretmeni oldukları için böyle sorunları olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcılara sorulan ikinci soruda ise, öğrenciden kaynaklı yaşanan sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcılardan sadece biri öğrencileriyle hiç sorun yaşamadığını belirtirken, diğer katılımcılar uygulamaya başladıkları ilk zamanlardan itibaren öğrencilerden kaynaklı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlara yönelik bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrenciden kaynaklı yaşanan sorunlara yönelik bulgular

Şekil 5 incelendiğinde, çocuklar için felsefe uygulamaları sırasında öğrenciden kaynaklı sorunların başında; öğrencinin çalışmalara katılmak

istememesi, üzerinde hiç düşünmeden sorgusuz kabul ederek arkadaşlarının söylediklerini kendi fikri gibi tekrarlama ve uygulamalar sırasında birbirlerini dinlememeleri gelmektedir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaları, motive olamamaları, her felsefi tartışma için bir sonuç beklemeleri, tartışılan konudan uzaklaşıp farklı konulara doğru yönelmeleri, sorulara doğru cevap vermeleri gerektiğini düşünüp sınıdıklarını hissetmeleri, uygulama sürecince hep konuşma istediği içerisinde olmaları da yaşanan diğer sorunlardır. Bazı katılımcıların bu konuya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

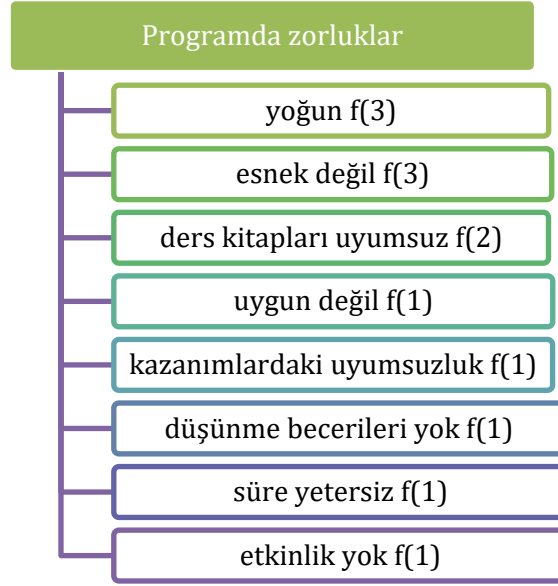
K2: *“İlk zamanlarda düşüncelerinin doğru ya da yanlış olarak sınıdacağını düşünerek katılmak istemeyenler vardı. Bir de uygulama sonunda illa bir şey çıkmasını bekleyenler oluyordu. Sürecin kendisinin çocuklar için felsefe olduğunu anlayınca katılım arttı.”*

K5: *“Çemberde bazı öğrenciler konuşmak için aşırı istekli iken, bazıları sessiz kalmayı tercih ediyorlar. Uzun süre söz hakkı almayan çocuğun katılmaya isteksiz olabileceği ya da sıkılıyor olabileceğini düşünüyor ve endişeleniyorum.”*

K6: *“Sorgusuz kabulleri küçük yaşta o kadar yerleşmiş ki düşüncelerini gerekçelendiremiyorlar. Hep ne yapacakları ne söyleyecekleri öğretilmiş gibi. Sözü onlara bıraktığımda kendi düşüncelerini ifade etmede tıkanıklık yaşıyor.”*

K16: *“Fikrini ifade etmek için çok heyecanlanan çocuklar var. Bu durum sanki yarış halinde gibi yaşandığı için sürekli bir konuşma isteği oluyor. Bu durumda birbirlerini dinlemedikleri de oluyor. Bir de birinin söylediklerini üzerinde hiç düşünmeden olduğu gibi tekrarlayan öğrenciler var ve birbirlerini taklit ediyorlar.”*

Katılımcılara sorulan üçüncü soru ise çocuklar için felsefe uygulamalarını sınıflarında yaparken öğretim programından kaynaklı yaşadıkları sorunları tespit etmeye yöneliktir. Bu soruna yönelik bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretim programından dolayı yaşanan sorunlara yönelik bulgular

Öğretmenlerin öğretim programından dolayı yaşadıkları sorunların başında; öğretim programlarının yoğun olması ve esnek olmaması gelmektedir. Daha sonra sorunları şöyle sıralamışlardır: Ders kitaplarının uyumsuz olması, öğretim programının uygun olmaması, öğretim programlarındaki kazanımların uyumsuz olması, düşünme becerilerinin öğretim programında yer almaması, ders sürenin yetersiz olması ve çocuklar için felsefe çalışmaları için etkinliklerin yer almamasıdır.

Ders kitaplarının içeriklerinin, P4C için uygun etkinlikleri ve yeterli süreyi içermediğini ve bu durumun öğretim programında yer almadığını ifade eden öğretmenler vardır. Bu öğretmenlerin, MEB (2018) öğretim programını yeterli biçimde incelemeyeceği görülmektedir. Çünkü MEB öğretim programında ders kitaplarının içeriği açık ve net bir biçimde verilmemiştir. Bunun yerine MEB öğretim programları incelendiğinde; programın amaçları, perspektifi, değerler, yetkinlikler, ölçme-değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programı ile ders alanına özgü özel amaçlar, alana özgü beceriler, uygulamada dikkat edilecekler, öğretim programının yapısı, derse yönelik konu alanları ve

kazanımlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Bazı öğretmenlerin konuya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

K9: *“Müfredatın yoğun olması, Türkçe ders metinlerinin didaktik olması bu atölyeler için uygun olmaması yaşadığım sorunlardır.”*

K16: *“Çocukların hazır bulunuşluğu olmadığı için çalışmalara uygun planlama yapmam gerekiyor. Programda ve ders kitaplarında düşünme becerilerine yönelik bir şeyler yer almıyor. Sorgulayan çocuklar yetiştirmek için bunlara dikkat etmek gerekir.”*

K18: *“Program keşke çocuklar için felsefe yapmamıza olanak verecek süre tanısaydı. Yoğun oluşu nedeniyle hep bir şeyleri yetiştirmeye çalışıyoruz. Açıkçası P4C'yi zorunlu dersler dışında yer alan serbest etkinlik derslerinde yapıyorum böylece hem zaman dilimi hem de programa uygunluğu konusunda minimum sorun yaşıyorum.”*

K19: *“Öğretim programında P4C'ye yönelik maalesef bir etkinlik yok. Biz bunları derste açık açık yapamıyoruz. Değerler eğitime dair açıkça yapılacaklar belli iken P4C ile değerler eğitimi vermeye çalışıyorum. Keşke programda gerekli esneklik olsaydı da bizde sınıflarımızda rahatça uygulama yapabilseydik.”*

Katılımcıların dokuz tanesi öğretim programı açısından herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bütün derslerde kavramların bulunması ve bu kavramların P4C yapmayı elverişli kılıyor olmasıyla, konuların çok zengin olması sayesinde sorun yaşamadıkları açıklamışlardır. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcılar; kendi öğretim programlarının çocuklar için felsefe uygulamasına olanak verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenleri, bu okulların getirdiği kolaylık sayesinde materyal bulmada zorlanmadıkları için sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerden bir tanesi ise K3: *“Öğretim programından kaynaklı sorunları tam olarak bilmiyorum”* ifadesi kullanmıştır.

3.5. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Önerileri

Bu araştırmada, öğretmenlerin çocuklar için felsefeye dair Mili Eğitim Bakanlığı'na (MEB) önerilerde bulunmaları beşinci alt amacı oluşturmaktadır. Katılımcılardan biri önerisini MEB 'e değil de eğitim fakültelerine yönelik olarak açıklamıştır.

K12: *"Eğitim fakültelerinde eğitim felsefesi derslerinin haricinde P4C dersi de eklenmeli. Bu işe genç öğretmenlerden başlanmalı. Çünkü alandaki kişiler kendi istekleri olmadan dahil edildikleri eğitim ve uygulamalarda istekli olmuyorlar."*

Milli Eğitim Bakanlığına öneride bulunan katılımcılardan bazıları f(10), P4C eğitiminin öğretmenlere verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılardan bazılarının konuya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

K11: *"P4C programa dahil edilmeli, fakat tabi ki öğretmenler yoğun bir hizmet içi eğitimden geçtikten sonra uygulanmaya başlamalıdır."*

K14: *"P4C her çocuğun hayatında yer almalıdır. Bu nedenle öğretmenler hizmet içi eğitimle bu kursu alabilirler. Ders olarak eklenebilir."*

P4C ile düşünme becerilerini birbirinden ayrı düşünen katılımcılar düşünme becerilerine yönelik bir dersin olması gerektiğini de belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri düşünme becerileri için K20: *"P4C olarak değil de düşünme becerileri olarak zorunlu bir ders hem ilkokul hem de ortaokul programında yer almalıdır"* ifadesini kullanmıştır.

Bir katılımcı K4: *"P4C ile derslerin tasarlanması ve P4C için ayrı bir alan oluşturulması olabilir"* ifadesini kullanırken bu görüşe yakın olarak P4C için ayrı bir alan oluşturulması yönünde görüş bildiren f(5) katılımcılar olmuştur. Diğer bir katılımcının görüşü ise şöyledir: K9: *"Ana sınıftan itibaren müfredatın bu minvalde değiştirilmesi, yoğunluktan ziyade az, öz ve yaşamla bağlantılı temaları merkeze almamız önemli."*

Katılımcılardan biri de okul idaresinin ve diğer okul personeli ile felsefe oturumlarının düzenlenebileceği bir öneride bulunmuştur. Katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir:

K5: *“Özellikle okulun idari kadrosundan başlanarak tüm eğitimcileri içine alan ve her ay belirlenen bir kavram ile uyaran üzerinden çember buluşmaları yapılabilir. Böylece çocuklar gibi öğretmenler de P4C’yi tanıyabilirler. Bu çember buluşmalarından sonra gönüllü öğretmenlere eğitimler verilebilir.”*

Millî Eğitim Bakanlığı’na önerilerden bir tanesi ise kaynak ve materyal sağlama yönünde yapılmıştır. K10: *“Programda P4C’ye yer verilmeli, gereken kaynaklar, metinler, kitaplar ile öğretmenler desteklenmeli. Belki bu durum için bir komisyonun bile kurulması olabilir. Kaynakların artmasını çok isterim.”*. Bir katılımcı P4C eğitimlerinin verilmesine yönelik öneri yerine eleştiride bulunmuştur. Eleştirisi şöyledir: K16: *“Önüme gelenin kendini uzman görmesini çılgınca buluyorum. Öğretmenleri eğitenler üniversite de bilim yapan kişilerden olmalı. Dernek, vakıf üzerinden belge alıp öğretmenleri eğitmeye kalkanlar var. Kendilerini eğitmen ve kolaylaştırıcı gibi kavramlarla tanıtıyorlar. Öğretmen olmayan bu kişiler buldukları bu güçle öğretmenin alanına müdahale ediyor ve bunu çok sık gözlemliyorum. Normal gitmeyen, yüksek ücretli bir eğitim furyası var. Bunu durdurmak ve öğretmenlerin eğitim almalarını kolaylaştırmak önemli bence.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıflarında çocuklar için felsefe uygulamaları yapan öğretmenlerin, çocuklar için felsefeyi neden önemli buldukları, P4C eğitimlerini neden aldıkları, P4C uygulamaya hazırlık ve uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ile P4C uygulamalarına yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı’na önerilerinin neler olduğu sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak; çocuklar için felsefeyi önemli buldukları, eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, fikirlerini açıkça ifade edebilen çocukların, etkin birer vatandaş olarak yetişmeleri gerekliliği sonucu bulgularla ortaya

konulmuştur. Çocuklar için felsefe yapmanın önemli bir noktası da öğrencinin hem sosyal hem de duygusal öğrenmeleri ile değerler eğitimi fırsat vermesidir.

Öğretmenler çocuklar için felsefe eğitimlerini hem öğrencilerin gelişimlerini desteklemek hem de kendilerinin mesleki anlamda gelişimlerini arttırmak amacıyla aldıkları görülmektedir. Türkiye’de çocuklar için felsefe eğitimleri özel kurumlar, üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri, dernekler ve vakıflar aracılığıyla verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim olarak okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerine bu eğitimleri vermemektedir. Sadece P4C’ye yönelik kısa seminer videoları hazırlamıştır. Yine bu videoları sadece çocuklar için felsefeyi merak eden öğretmenler izlemektedirler. Bu durumda gönüllü olarak P4C eğitimi alan öğretmenlerin öğrencilerinde geliştirmek istedikleri özellikler şöyle açıklanabilir. Üst düzey düşünebilen, sorgulayabilen, fikirlerini açıkça ifade edebilen, farklı bakış açılarına saygı duyan bireyler olmalarıdır. Bu özelliklere sahip öğrencilerin yetişmesini önemsedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin P4C eğitimleri alarak kendi gelişimlerini destekliyor olmaları da onların öğrenmeye her zaman açık olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yüksek lisans ve üzeri mezuniyete sahip oldukları düşünüldüğünde kendilerini geliştirmeye odaklandıkları söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenler çocuklar için felsefe uygulamalarına yönelik planlama aşamasında; tartışmaya uyaran bulma, açık uçlu sorular yazma yani üst düzey düşünmeyi geliştirecek sorular hazırlama ve tartışmaya uygun kavram bulmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç Akkocaoğlu Çayır’ın (2018) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında da görülmüştür ve araştırmada öğretmen adayları üst düzey düşünmeyi sağlayan soru sormada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programı konusunda yaşadıkları sorunlardan biri de çocuklar için felsefeyi kazanımlarla ilişkilendirme sorunudur. Akkocaoğlu Çayır’ın (2018) yaptığı araştırmada da benzer bir durum

görülmüş ve araştırmacı öğretmen adaylarının öğretim programıyla çocuklar için felsefeyi ilişkilendirmede zorluk olarak gördüklerinden söz etmiştir. Bu zorluğun nedeni olarak öğretmen adaylarının felsefi bilgi eksikliklerinden ya da felsefe ile öğretim programı konuları arasında bağlantıya ilişkin görüşlerinden kaynaklanabileceğini açıklamıştır. Farahani (2014) ise, çocuklar için felsefe öğretiminde yaşanan zorlukları belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin programa aşına olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu zorluğun üstesinden gelmek için felsefi tartışmaları nasıl yürüteceğini öğrenmelidir demektedir. Bu açıdan bakıldığında Farahani ve Akkocaoğlu Çayır'ın çalışmalarından elde ettikleri bulgular bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenlerden öğretim programına dair zorluk yaşamadıklarını belirtenlerin, öğretim programı ile P4C arasında bağlantıları kuracak kadar felsefi bilgi ya da ilişkilendirmeye sahip oldukları da söylenebilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise, öğrencilerden kaynaklı sorunların başında öğrencilerin uygulamalara karşı ilgisiz oluşu, tartışılan konudan uzaklaşması, öğrencilerin birbirlerini dinlememesi ve kendini ifade etmekte zorlanmaları gelmektedir. Akkocaoğlu Çayır'ın (2018) çalışmasında katılımcıları tartışmaya katmanın zor olduğuna dair elde ettiği sonuç bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programında düşünme eğitime yönelik zorunlu ders olmadığı için öğrencilerin P4C ile yeni karşılaştıklarını söyleyebiliriz. Öğrencilerin çocuklar için felsefeyle yeni karşılaşmış olmaları, onları tedirgin etmiş, sorulara cevap verirken çekinmelerine ve ilgisiz olmalarına neden olmuş olabilir. Nitekim Kefeli ve Kara (2008) araştırmalarında öğrencilerle çocuklar için felsefe çalışmalarını uygularken karşılaştıkları temel sorunun, öğrencilerin düşüncelerini istedikleri gibi ifade edemiyor olduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma neden olarak da çocukların yaptıkları etkinlikler hakkında hiçbir şey bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlardan biri de çocukların sınındıklarını düşünmeleridir. Murriss (2008), yaptığı araştırmasında çocuklar için felsefenin eğitimciler için önemli ve belirgin biçimde zorluklar sunduğunu belirtmiştir. Murriss, gerçekten doğru veya yanlış cevap olmadığı konusunda öğretmenlerin öğrencileri bilgilendirmelerinin öneminden söz etmiştir. Çünkü çocuklar doğru veya yanlış cevap vermeye odaklanıp sınındıklarını düşündükleri için bu durumun bir sorun olduğunu ve bunu aşmaları için de öğretmenlerin pratik yapmalarının önemli olduğunu açıklamıştır. Ayrıca Kefeli ve Kara (2008) araştırmalarında, öğrencilerin hata yapmadan sorulara doğru cevaplar verme kaygısı yaşadıklarını ve bu açıdan sınırlandıklarını belirtmektedir. Bu bakımdan yapılan araştırmalar (Kefeli ve Kara, 2008; Murriss, 2008) öğrencilerin sınındığını düşünmeleri bulgusunu destekler niteliktedir.

MEB (2018) Türkçe öğretim programları incelendiğinde öğrencilerin kazanmaları beklenen dinleme ve konuşma becerileri vardır. Bu çalışmada görülen öğrencilerden kaynaklı sorunlar; öğrencilerin birbirlerini dinlememeleri, konuşma isteği içinde olmaları, kendilerini ifade etmede zorlanmalarıdır. Bu sorunların dinleme ve konuşma becerilerinin yeterince öğrenilmediği, eksik öğrenildiği ya da bu becerilere öğrencilerin istenilen düzeyde ulaşmamalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Bu çalışmada öğretmenler uygulama yaparken okulun fiziki koşulları, sınıfların kalabalık olması ve çember düzenini sağlayamamak gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'deki okulların öğrenci yoğunluklarının farklı olması, özel okulların sınıf mevcutlarının devlet okullarında göre çok daha az olması bu sorunların kaynağı olarak düşünülebilir. Akan ve Bilgin (2022), yaptıkları araştırmada çocuklar için felsefe uygulamalarının yapılması önündeki en büyük engellerin sınıfların kalabalık olması ve uygulamayı rahatlıkla

gerçekleştirebilecek sınıfların okullarda bulunmayışı olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere, çocuklar için felsefeye yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na önerileri sorulmuştur. Öğretmenler, düşünme eğitimi dersinin programda yer alması, çocuklar için felsefe eğitimlerini bakanlığın vermesi, çocuklar için felsefenin bir alan olarak programda yer alması önerilerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerini önemseydiğini söylenebilir. Ayrıca P4C uygulamaları yaparken programdan kaynaklı yaşadıkları sorunlara çözüm bulmaya yönelik önerilerde buldukları görülmüştür. Çelebi vd. (2022) yaptıkları araştırmanın sonucunda; çocuklar için felsefenin düşünme becerileri geliştirebilme açısından öneminden söz ederek, öğretim programında felsefi kavramların öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilerine yer vermişlerdir. Bu bakımdan Çelebi vd. (2022) ile bu çalışmaya katılan öğretmenlerin benzer önerileri olduğu görülmektedir.

P4C uygulamalarının arttırılması için öğretmen eğitimlerine önem verilmelidir. Öğretmenlerin P4C eğitimlere kolayca ulaşmaları, sınıflarında çocuklar için felsefe uygulamalarını daha fazla yapabilmelerine imkân yaratmaktadır. Sofu & Imbrosciano (1991) de çocuklar için felsefe programının başarılı olmasının önündeki en büyük engelin, felsefe eğitimi almamış öğretmenlerin bu becerilere sahip olup olmadıklarının bilinmemesi ve uygulayıp uygulamayacaklarının tahmin edilememesi olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca çocuklar için felsefe programının başarılı olmasının koşullarını şöyle açıklamışlardır: Öğretmenlerin felsefi soruları belirlemeleri, uyarıcı (örnekler, analogiler vb.) kullanarak felsefi sorulara yönelik tartışmalar oluşturmaları, öğrencilerin savundukları felsefi görüşleri belirleme ve bilme becerileridir. Bu bağlamda öğretmenlerin P4C eğitimlerini doğru bir biçimde almaları doğru bir şekilde P4C uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirebilmeleri için gereklidir.

Çocuklar için felsefe uygulamalarının Türkiye’de yeni olmasıyla birlikte uygulamalar sırasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

1. Öğrencilerin felsefe ve düşünmeye yönelik derslerle daha erken yaşlarda tanışmaları, üst düzey düşünme ve soru sorma becerilerini geliştirebilmek için öğretim programlarında ders olarak yer verilebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin çocuklar için felsefeyi sınıflarında aktif olarak kullanabilmeleri için öğretmenlere başlangıç ve ileri düzeyde eğitimler verebilir. Böylece erken yaşlarda felsefe ile tanışan çocuklar felsefe derslerine ilgi gösterebilirler.
3. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde çocuklar için felsefe dersleri öğretmen adaylarına verilebilir. Böylece öğretmen adayları felsefi tartışmaları nasıl yürütebileceklerini, çocukları düşünmeye nasıl teşvik edebileceklerini öğretmenliğe başlamadan önce öğrenebilirler.
4. Okullarda çocuklar için felsefe uygulamalarının yapılabileceği uygun fiziksel ortamlar oluşturulabilir, gerekirse P4C için ayrı bir derslik oluşturulabilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere çocuklar için felsefe etkinliklerini destekleyecek nitelikte derslerle ilişkilendirilmiş örnek kitapçıklar hazırlayabilir.

Problems Experienced by Teachers in Philosophy for Children (P4C) Training

Summary

Nurten KODAZ ÖCAL

Phd. Candidate
Ministry of National Education, Adana, TR
ORCID: 0000-0002-4240-405X
nurkodaz@gmail.com

Birsel AYBEK

Assoc. Prof.
Çukurova University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Adana, TR
ORCID: 0000-0001-5846-9838
baybek@cu.edu.tr

Introduction

Developments and changes in science and technology have had an impact on education and training. Today, it has become important for individuals for being able to adapt to society, having the skills required by the changing world order, acquiring new knowledge and skills, and sustaining their lives. Kızıltan (2012) also states that the aim of modern education is to raise individuals who think, research, produce and use what they produce for the benefit of society and expresses the importance of philosophy courses for this purpose. It is important for the future of societies that children acquire these skills from an early age.

Thinking places a part at the base of people's learning. Education plays a major role in the realisation of learning, and it is not known exactly at what level of thinking people without education have (Deringöl, 2016). Philosophical thinking is a part of human thinking. Cevizci (1996) states the philosophical thinking as a process which begins with the end of the act of asking questions and the interest in human problems. He also defines that philosophical thinking is a process that evaluates situations objectively, not as they are, but by examining and analysing them and through the filter of thinking.

The act of thinking, as a mental process, also offers infinity to the individuals, because what emerges in the human mind in the process of thinking is not limited. This is especially the case when adults do not limit children, as can be seen from the large number of ideas that emerge. Fisher (1995) stated that children who are interested in philosophy can see the world and themselves from a new perspective, and that they can acquire ideas that they would not have thought of, thanks to this new perspective. Therefore, we can say that considering that children are the adults of the future, the development of their thinking skills and competence in this regard can be seen as a desirable situation for parents and teachers of children.

Philosophy for Children (P4C) is seen an approach which positively influences the development of children's thinking skills. Sormaz Ögüt (2019) states the philosophy for children actually aims to develop children's thinking and philosophical thinking.

Philosophy for children was first developed by Matthew Lipman. Lipman was a student of John Dewey and was greatly influenced by his ideas about the importance of thinking in education (Taşdelen, 2014; Mehdiyev, 2017; Akkocaoğlu Çayır, 2021). The teaching programme developed by Lipman is used in many countries around the world. Another person working in the field of philosophy for children is Gareth B. Matthews. Matthews differs from Lipman in that his studies aim to develop the thinking of both adults and children through philosophy (Karakaya, 2006).

Lipman (2003) explains philosophy for children as a programme that aims to raise children's thinking to a higher level in a deliberate rather than accidental way. In general, the philosophy for children process involves teachers and pupils sharing a short story, picture, poem, object or other stimulus, followed by reflection on questions and an extended discussion (Trickey & Topping, 2004).

Philosophy for children does not teach children what philosophy is. Instead, the aim is to teach them how to engage in and develop philosophical thinking. The aim is for children to develop a philosophical perspective based on the events and situations in their everyday lives. Philosophy education for children enables children to ask questions, maintain their curiosity, realise the relationship between thinking processes and present the reasons for what they think by asking questions (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

It is not necessary for a teacher knowing the philosophy, who wants to teach philosophy to children, but it is preferable for the teacher having a philosophical plan. The teacher who wants to teach philosophy should have an interest to bring children's free thinking, creativity, curiosity, patience and sense of humour to a better place than where they are (Wartenberg, 2009; White, 2009). Lam (2021) states that when teachers are trained and supported in P4C, they support and improve themselves in their classrooms; dialogue and inquiry-based teaching. He also explained that they developed their skills in developing curriculum materials for P4C, reflecting on their own teaching processes, transferring the teaching strategy learned for P4C to other lessons, identifying and analysing philosophical concepts in the curriculum.

P4C aims developing critical, creative, caring and collaborative thinking skills of children. In the process of achieving this goal, it is important to ensure that children think correctly because the act of thinking correctly is a skill that needs to be worked on (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Schools have the most important role in developing children's thinking skills. This is because a child is educated for many years, starting from the pre-school stage. More effective and efficient education depends on the development of children's thinking skills. Teachers are the people who support children and guide their development in schools.

Looking at the curricula updated by the Ministry of National Education (MoNE) in 2018, there is no curriculum specifically designed for thinking skills. Instead, there is a course called "Thinking Education" in the elective course schedule for secondary schools (<https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>). There is no such course in the curriculum for primary and preschool classes.

In recent years, both teachers and students in Turkey have received training in 'Philosophy for Children'. These trainings are generally provided by other institutions and organisations and not by the Ministry of National Education.

As the practices of Philosophy for Children are not explicitly included in the curricula in Turkey, the number of teachers implementing these practices is quite limited. However, it can be seen that philosophy for children practices have positive contributions to students' thinking skills (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Taş, 2017; Erdoğan, 2018; Karasu; 2018; Jensen, 2021). The importance of raising children as individuals who can think and question has also been made clear by the Ministry (Ministry of National Education, 2011). Training to develop children's thinking skills has become more important today. As people are social beings, there are positive situations and problems that are experienced during the trainings.

Teachers implementing Philosophy for Children are expected to have received training in Philosophy for Children. After this training, it is important to identify and prevent the problems that teachers will encounter in the preparation and implementation stages in their classrooms when they start the implementation process. In the literature review, no study was found that identified the problems teachers experienced in implementing philosophy for children. However, it is necessary to identify the problems experienced as a way to increase the study of philosophy for children in Turkey. In accordance with this necessity, this study has been conducted. The aim of this study is to determine the problems experienced by teachers during the practice of philosophy for children.

To this end, answers were sought to the following questions:

1. Why is it important to practise philosophy for children?
2. Why should teachers be trained in philosophy for children?
3. What are the problems teachers face during the preparation phase of philosophy for children practice?
4. What are the problems that teachers face during the practice of philosophy for children?
5. What are the suggestions of the teachers to the Ministry of National Education for the practices of philosophy for children?

2. Research method

In this study, qualitative research method was used to reveal teachers' perceptions about the importance of philosophy for children, the problems they encounter in the process of preparing and implementing P4C practices, and their suggestions to the Ministry of National Education regarding P4C practices. The design of this research was phenomenological. The focus of this design is that individuals know the phenomena, but they are more aware of these phenomena and understand them in depth (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.1. Research sample

The study group of the research was formed by using convenience sampling, which is one of the purposeful sampling methods. In the convenience sampling method, the researcher includes a group that can be reached more quickly and easily by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2018). Teachers who participate in P4C training in Turkey do so voluntarily. In general, they do not receive this training from the MoNE,

but from different institutions and organisations. For this reason, the researcher chose the convenience sampling method for this study, considering the small number of teachers who received philosophy for children training and practiced it in their classrooms. In determining the study group of the research, the teachers who implemented Philosophy for Children practices in their classrooms during the 2021-2022 academic year were interviewed and 20 teachers who agreed to participate in the study constituted the study group of the research.

16 female and 4 male teachers participated in the study. Teachers from different school levels were included in the study. The teachers who participated in the research were teachers from different branches. According to the most recent educational level of the teachers, the highest number of participants were teachers with a Master's degree f(11). When analysing the professional seniority of the teachers, the number of teachers who are at the beginning of their professional career is 1, while the number of teachers who have been working in the profession for 21 years or more is 3. When analysing the schools where the teachers work, it can be seen that 4 teachers work in private schools and 16 teachers work in public schools. In addition, the participants in the study were coded as K1, K2, ... K20 according to ethical rules.

2.2. Data collection tool and data collection

In phenomenological studies, data are often collected through interviews (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, data were collected using semi-structured interview questions. The interview questions were prepared in accordance with the opinions of the researcher and the field experts, who have received philosophical education for children.

The interview questions consist of 9 semi-structured questions. These questions tried to find out, from the teachers' point of view, why they received philosophy education for children and its importance, the problems they encountered during P4C practices, and the teachers' suggestions to the Ministry of National Education regarding P4C. The interviews were conducted through online and telephone interviews during the periods when the teachers were available. The interviews with the teachers lasted approximately 15 to 30 minutes. The answers given by the teachers during the interviews were recorded and then confirmed by repeating the answers to the teachers.

2.3. Data analysis

The data obtained were analysed using the method of content analysis. The order of data analysis was as follows. In the first stage, the researcher transferred the data obtained during the interview to the computer environment and transferred the data to the written form. Then the data were grouped according to the questions in the interview form. After this process the data were analysed and coded. The codes formed by similar concepts were grouped and an attempt was made to form categories. After creating the codes and categories, the researcher took a break for a week and analysed the data again. To eliminate the bias of a single researcher, the data were analysed by another expert in the field. This was an attempt to eliminate the bias of a single researcher and to ensure the validity and reliability of the data. An attempt

was made to describe the existing situation using the codes and categories created before the research report was written.

One of the ways to increase reliability in qualitative research is based on giving the researcher's notes to the participants and verifying that these data are accurate and complete (Büyüköztürk et al., 2013). After recording the responses of the interviewed teachers to the questions, the teachers' responses were repeated and their responses were confirmed. In order to reflect the perspectives of the interviewed teachers, direct quotations were used to increase reliability.

3. Findings and interpretation

This section presents the findings from the data analysis in relation to the research questions.

3.1. Views on the importance of philosophy for children

The first sub-objective of the research is the question "Why is philosophy important for children? The answers given by the participants to this question were analysed. As a result of the analysis, the answers were grouped into three categories (cognitive, affective and other). The cognitive category consists of thinking f (15), self-expression f (5), listening f (5), enquiry f (2) and asking questions f (1). The development of thinking skills is important in terms of P4C. By its very nature, philosophy for children enables children to analyse a concept or an event in depth and to reflect on it through techniques such as questions and Socratic interrogation. At the heart of philosophy for children are high-level thinking skills.

Self-expression and listening skills are among the skills that are encouraged from the first day of school and are necessary for life. Questioning and enquiry skills are other skills that have a lifelong impact. What is meant here by questioning skills is the student's ability to ask high level questions, because while it is easier to ask and answer simple questions in everyday life, asking high level questions requires training. Another category created about the importance of philosophy for children is the affective category. According to Bloom's taxonomy, the characteristics of individuals in the affective domain can be explained as interest, attitude, attitude and value towards oneself and others, events and situations (Doğanay & Sarı, 2007). When the participants' responses were analysed, respect f (3), empathy f (2), self-confidence f (1), tolerance f (1) and self-discovery f (1) were included in the affective domain.

One of the aims of education is to create an effective citizen. When the participants' responses were analysed, four participants stated that philosophy was important for children in terms of "raising students to be good and effective citizens".

3.2. Teachers' opinions on training in philosophy for children

The second sub-objective of the research is the question "Why should teachers receive training in Philosophy for Children? The answers given by the participants were examined and analysed. When the results of the analysis were analysed, all the teachers who participated in the study stated that teachers should receive P4C training.

When analysing the reasons for teachers to undertake Philosophy for Children training, it was found that they fell into two categories: pupil development and professional development. In the category of student development, the most common reason was that teachers should receive training to improve students' thinking skills

f(11). Subsequently, participants stated that teachers should receive P4C training because it makes the classroom more enjoyable f (5), enables students to express themselves f (1), helps them to be open-minded f (1), improves the ability to ask questions f (1) and brings about changes in the classroom climate f (1).

The other category created for this purpose is the professional development category. Improving oneself f(7) and acquiring new knowledge f(7) are the most common answers. It can be seen that teachers chose to improve themselves professionally and acquire new knowledge. They then stated that they should attend P4C training because they are curious about what P4C is f(2), they want to learn how to use this method in their classroom f(2), it supports the development of questioning f(2), they have a passion for lifelong learning f(1), and it helps teachers develop their thinking skills f(1).

3.3. Opinions on the problems of the preparatory phase of philosophy for children practice

The third sub-objective of the study was to identify the problems that teachers face when preparing for philosophy for children's practices. For this purpose, the participants were first asked in which courses they integrated these practices and why they integrated them in this course. Then they were asked to talk about the problems they experienced during the preparation phase.

The philosophy teacher made integration part of her own course. She stated that her aim was to change students' attitudes towards philosophy. The Turkish teacher found it important for children to express their feelings and thoughts and stated that she did this through P4C. The social studies teacher stated that the concepts in her course were suitable for P4C. The pre-school teachers stated that their programmes were flexible and that they did P4C whenever they wanted. The classroom teachers stated that they integrated it into their teaching.

When analysing the results obtained from the participants regarding the problems they experienced during the preparation phase of philosophy for children's applications, three of the teachers stated that they found the preparation process easy, that they found it right to improvise instead of planning, and that they had no problems for the primary school level. In addition, writing open-ended questions f(7), identifying concepts or situations suitable for discussion f(2), integration into the lesson f(1), inconsistency between planning and implementation f(1), lack of critical perspective f(1), incompatibility in the curriculum f(1), not being able to adjust the lesson time f(1).

During the planning phase, it was found that teachers had the most problems in finding suitable stimuli for the subject f (9). Stories, visuals, films and case studies can be used as stimuli during the practice of philosophy for children (Taşdelen, 2014; Trickey & Topping, 2004). The difficulty in finding suitable stimuli is considered as a difficulty for teachers in the process of philosophy for children. In addition, f(7) teachers have problems in writing open-ended questions, f(2) in determining concepts or situations suitable for discussion, f(1) in integrating into the lesson, f(1) in inconsistency between planning and implementation, f(1) in teachers' lack of critical perspective, f(1) in incompatibility of the curriculum and P4C, and f(1) in adjusting the planned lesson time.

3.4. Opinions on the problems encountered in the practice of philosophy for children

The fourth sub-objective of this study was to determine the problems that teachers experienced during the philosophy for children's practices. For this purpose, the participants were asked three different questions to determine the problems they experienced.

The first question asked of the participants aimed to identify the problems encountered during implementation due to the school environment. When the results were analysed, it was found that the answers fell into two categories. The first category relates to the physical dimension of the school. Crowded classroom environment f (7) and not being able to organise in a circle f (7) are the most common problems. In Turkey, especially in public schools, classrooms are structured according to the classical order. This classroom structure also makes it difficult for teachers to create a circle organisation. In order to carry out P4C applications, participants should be seated so that they can see each other and classrooms should not be crowded so that everyone can have a say. Another problem is that the dimensions of the classroom and the desks do not allow teachers to change the layout of the classroom f (6). The least mentioned problem is the lack of a suitable workspace for children to philosophise f(3). The second category consists of the attitude of the school management f(1) and the attitude of the parents f(1). In addition, seven teachers who participated in the study stated that they did not have any problems arising from the school environment. These teachers stated that the classroom environment was suitable for doing philosophy practices for children. Two of the seven teachers stated that they had all kinds of opportunities because they worked in a private school, while two teachers stated that they did not have such problems because they were pre-school teachers.

The second question asked of the participants was to find out about the problems caused by the students. Only one of the participants stated that they never had problems with their students. The other participants stated that they have had problems with the students since they first started the practice. The main problems arising from the students during the philosophy for children's practices were that the students did not want to participate in the studies f (7), they accepted what their friends said without questioning it and repeated it as their own ideas f (7), and they did not listen to each other during the practices f (6). Other problems were students' difficulty in expressing their own thoughts f(3), lack of motivation f(2), expecting a result for each philosophical discussion f(2), moving away from the discussed topic to other topics f(1), thinking that they had to answer the questions correctly and that they were being tested f(1), and always wanting to talk during the application process f(1).

The third question asked of the participants was aimed at identifying the problems they experienced due to the curriculum when implementing Philosophy for Children practices in their classrooms. The main problems experienced by teachers due to the curriculum are that the curriculum is intensive f(3) and not flexible f(3). Other problems are incompatible textbooks f(1), inappropriateness of the P4C curriculum f(1), incompatibility of outcomes in the curriculum f(1), lack of thinking skills in the

curriculum f(1), insufficient course time f(1) and lack of activities for philosophy studies for children f(1).

Nine of the participants stated that they had no problems with the curriculum. They explained that they did not have any problems because there are concepts in all courses and these concepts make it possible to do P4C and the subjects are very rich. Participants who are pre-school teachers stated that their curriculum allows them to practice philosophy for children. In addition, pre-school teachers working in private schools stated that they did not have any problems because they did not have any difficulties in finding materials thanks to the convenience of these schools.

3.5. Teachers' Suggestions to the Ministry of National Education

In this study, the fifth sub-objective is the teachers' suggestions to the Ministry of National Education (MoNE) regarding philosophy for children.

Some of the participants who made suggestions to the MoNE, f (10), stated that P4C training should be given to teachers. In addition, participants made suggestions to faculties of education. In addition, the participants who think that P4C and thinking skills are separate also stated that there should be a course for thinking skills. One of the participants also suggested that philosophy sessions could be organised with the school administration and other school staff. Again, one of the participants suggested that resources and materials should be provided by the Ministry. Another participant made a criticism instead of a suggestion.

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the findings of this study, it was concluded that teachers find philosophy for children important and that children who can think critically, question and express their ideas clearly should grow up to be active citizens. Another important aspect of philosophy for children is that it provides opportunities for social and emotional learning and values education.

It was observed that teachers were trained in philosophy for children both to support the development of pupils and to enhance their professional development. In Turkey, P4C training for teachers is not provided by the MoNE. Therefore, the teachers who receive training are volunteer teachers. It can be said that these teachers are the teachers who support their students' higher order thinking skills. Teachers also show that they are always open to learning by receiving P4C training.

The difficulties that the teachers face in the planning phase are finding ideas for discussion, writing open-ended questions, i.e., preparing questions to develop higher order thinking, and finding concepts suitable for discussion. Akkocaoğlu Çayır (2018) found a similar result in his research with pre-service teachers.

It was observed that teachers had problems in relating P4C to the outcomes of their own curricula. A similar problem was observed in a study conducted with pre-service teachers and it was explained that it could be due to the lack of philosophical knowledge of pre-service teachers or their views on the connection between philosophy and curriculum subjects (Akkocaoğlu Çayır, 2018). Farahani (2014), in his study to identify the difficulties in P4C teaching, stated that teachers do not know the curriculum well. He mentioned that in order to overcome these problems, teachers need to learn how to conduct philosophical discussions.

Another finding of this study is that there are problems that come from the students. The main problems are students' reluctance towards P4C, their distance from the topic being discussed, students not listening to each other and their difficulty in expressing themselves. There is no compulsory course on thinking skills in the MoNE curriculum. We can say that the students have just encountered P4C and this encounter may have made them uncomfortable and caused them to be hesitant and indifferent in answering the questions. Kefeli and Kara (2008) saw the students' inability to express their thoughts as they wanted to during the P4C applications as the main problem. They stated that the reason for this situation was that the children did not know anything about the activities they were doing.

One of the problems raised by pupils is that children think they are being tested. Murriss (2008) stated in his research that philosophy for children is important for educators, but it is also difficult. Murriss mentioned the importance of teachers informing their pupils that there really is no right or wrong answer. He explained that if children focus on the correctness of their answers, they will think that they are being tested and this is a problem. In Kefeli and Kara's (2008) study, it was found that students were worried about giving correct answers without making mistakes and were therefore limited. The research (Kefeli & Kara, 2008; Murriss, 2008) supports the findings that students believe they are being tested.

When the MoNE (2018) Turkish teaching programmes are examined, there are listening and speaking skills that students are expected to acquire. The problems that the students in this study have been that they do not listen to each other, they want to speak and they have difficulties in expressing themselves. We can say that these problems arise from the fact that listening and speaking skills are not sufficiently learned, are incompletely learned or that students do not achieve these skills at the desired level.

In this study, teachers reported problems such as the physical conditions of the school, overcrowded classrooms and the inability to organise the circle. The different pupil densities of schools in Turkey and the fact that class sizes in private schools are much smaller than in public schools can be seen as the source of these problems. Akan and Bilgin (2022) found in their study that the biggest obstacles to the implementation of philosophy for children's practices were the overcrowded classrooms and the lack of classrooms in schools that could easily accommodate the practice.

The teachers were asked for their suggestions to the Ministry of National Education regarding philosophy for children. The teachers said that the course of thinking education should be included in the curriculum, that the Ministry should provide training in philosophy for children, and that philosophy for children should be included as a subject in the curriculum. It can be said that the teachers who made suggestions care about their students. In addition, it was seen that they made suggestions to find solutions to the problems they experienced due to the programme while doing P4C practices. As a result of their research, Çelebi et al. (2022) mentioned the importance of philosophy for children in terms of developing thinking skills and suggested that philosophical concepts in the curriculum should be adapted to the level of students and in-service training should be organised for teachers. In this respect, it

can be seen that Çelebi et al. (2022) and the teachers participating in this study have similar suggestions.

Teacher training should be emphasised to increase P4C practices. Teachers' easy access to P4C training enables them to implement more philosophy for children's practices in their classrooms. Sofo & Imbrosiano (1991) explained the main obstacle to the success of the philosophy for children programme as follows It is not known whether teachers who are not trained in philosophy have these skills or not, and it is unpredictable whether they will use them or not. They also explained the conditions for the success of the philosophy for children programme as follows Teachers' ability to identify philosophical questions, to create discussions on philosophical questions using stimuli (examples, analogies, etc.), and to identify and know the philosophical views defended by the pupils. In this context, it is necessary for teachers to be properly trained in P4C in order to implement P4C practices in their classrooms.

As philosophy for children's practices are new in Turkey, the following suggestions can be made to solve the problems encountered during the practices.

1. To introduce students to philosophy and thinking at an earlier age and to develop their higher order thinking and questioning skills, it can be included as a course in the curriculum.
2. The Ministry of National Education can provide initial and in-service training for teachers so that they can actively use philosophy for children in their classrooms. In this way, children who are introduced to philosophy at an early age may show interest in philosophy classes.
3. Courses in philosophy for children can be given to prospective teachers in the faculties of education at universities. In this way, future teachers can learn how to conduct philosophical discussions and how to encourage children to think before they start teaching.
4. Suitable physical environments can be created in schools where philosophy for children can be practised and, if necessary, a separate classroom can be created for P4C.
5. The Ministry of National Education can prepare sample booklets for teachers to support philosophy for children's activities.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Akan, R. ve Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children-P4c) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 560-592. DOI: 10.20981/kaygi.1090736.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar için Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties and Recommendations. *International Electronic Journal Of Elementary Education*. 11(2), s. 173-180.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi*. Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık (14. Baskı)

Cevizci, A. (1996). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayıncılık.

Çelebi, A. , Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H., Malkoç P. (2022). Çocuklar için Felsefe ile İlgili Kavramsal Çerçevenin Değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*. 8(54): 896-906.

Çiçek, H. (2017). Felsefeyle Çocuk Çocukla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*.2(4), 51-60.

Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*. 43(5), 415-435. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Deringöl, Y. (2016). Eleştirel Düşünen Çocuklar. N. Kuyumcu (Ed.) *Kuram iyi de sınıfta ne yapalım?* İstanbul: E Yayıncılık.

Doğanay, A., & Sarı M. (2007). Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi ve Uygun İçeriğin Seçilmesi. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Droit, R. P. (2013). *Kızıma Felsefe Öğretiyorum*. İstanbul: Say Yayıncılık.

Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihsel ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi.) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Farahani, M. F. (2014). The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*. 116, 2141-2145.

Fisher, R. (1995). *Teaching Children To Learn*. Nelson Thornes Ltd.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Ankara: Ayrıntı Yayınevi.

Jensen, S. S. (2021). The Impact of Philosophy with Children from the Perspective of Teachers. *Educational Studies*. DOI: 10.1080/03055698.2020.1871323.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 6(1), 23-37.

Karasu, F. Z. (2018), İlkokul Çocuklarıyla Felsefe Yapmak Üzerine Nitel Bir Çalışma: Dördüncü Sınıf Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kefeli, İ., Kara, U. (2008). Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.

Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe Öğretimi Sorunları ve Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(4), 334-342.

Lam, C. (2021). The Impact of Philosophy for Children on Teacher's Professional Development. *Teachers and Teaching*, 27(7), 642-655. DOI:10.1080/13540602.2021.1986693

Lipman, M. (2003). *Thinking of Education*. Cambridge University Press.

Mehdiyev, G.(2017). Düşünme Eğitimi veya Çocuklar için Felsefe. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(40), 160-172.

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profilleri*. Erişim Tarihi: 10.01.2022 (https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.yy_og_pro.pdf)

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Erişim tarihi: 12.01.2022 (<http://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>)

Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi: 12.01.2022 (<https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>)

Murris, K. S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal Of Philosophy Of Education*. 42(3-4), S. 667-685.

Sofa, F. & Imbrosciano, A. (1991). Philosophy? For Children, *Educational Review*. 43(3), 283-305. DOI: 10.1080/0013191910430304

Sormaz Ögüt, F. (2019). Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar için Felsefe. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü Çocuklar. *Türk Dili*. 107(756), S. 562-568. Erişim tarihi: 07.12.2021 (<https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/562.pdf>)

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). "Philosophy for children": A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19:3, 365-380. DOI: 10.1080/0267152042000248016.

Wartenberg, T. A. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. Rowman&Littlefield Publishing Group.

White, D. (2009). *Çocuklar için Felsefe*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



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

Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

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

Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Sorunlar ve Çözümler

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

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

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

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

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

Giriş

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

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

Katılımcılar

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

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

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgileri

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

Veri Toplama Araçları

Açık Uçlu Soru Formu

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

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

3. Bu sorun/sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

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

Görüşme

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

Tablo 2: Görüşme yapılan katılımcılar

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

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

Veri Analizi

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

Geçerlik ve Güvenirlik

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

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

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

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

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

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

Bulgular ve Yorum

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

1. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

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



Şekil 1: Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin temaların genel görünümü

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tablo 3: Çocuklarla ilişkili görülen sorunlar ve örnek katılımcı görüşleri

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

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

odaklandığının altını çizmiştir. Katılımcı bireysel görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Okullarda kitap okuma saati olarak görülmesi.” K25

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

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

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

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

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

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

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

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

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

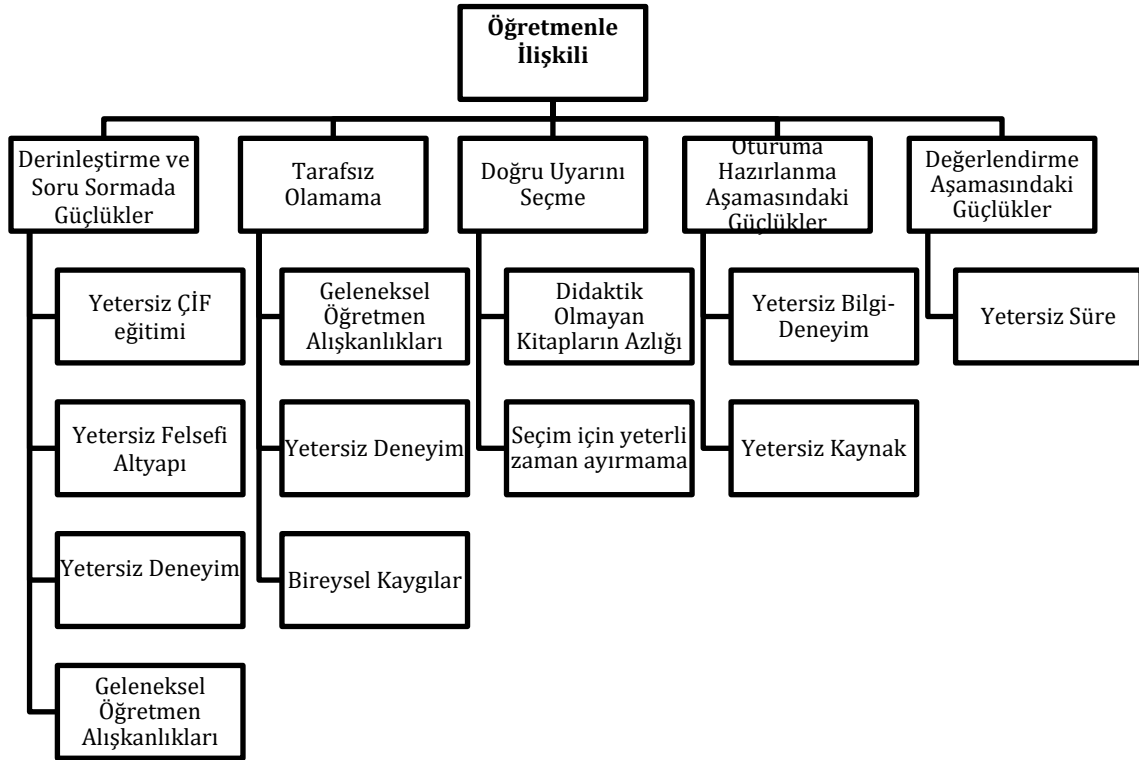
"1 ders 40 dakika olduğu için süre yeterli olmuyor. Bazen direkt uyararla başlayıp değerlendirme kısmı eksik kalıyor." K35

"Müfredatı yetiştirme durumundan dolayı zaman bulamama." K73

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

2. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

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



görünümü Şekil 2’de yer almaktadır:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tablo 4: Çocuklarla ilişkili görülen sorunlar ve bunların kaynakları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Geleneksel eğitim anlayışı.” K68

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

“Okullarda felsefe için kısıtlı alan açılması ve işlevselliğinin yaşatılmaması.”
K4

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

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

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

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

3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

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

Tablo 5: Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Temalar	Çözüm Önerileri
Öğretmenlere yönelik	<p>Öğretmenlerin,</p> <ul style="list-style-type: none">• daha fazla uygulama yapmaları• soruşturma topluluklarına katılmaları• deneyimli kolaylaştırıcıları izlemeleri• ÇİF'e yönelik nitelikli kaynakları okumaları• geleneksel alışkanlıklardan uzaklaşmaları (tartışma süreçlerinde esnek olmak vb.)• çeşitli ölçme- değerlendirme araçları kullanmaya yönelmeleri• oyun temelli kaynaklar okumaları ve eğitimler almaları (drama vb.)• çocukların odaklanmalarını ve katılımını artırıcı taktikler kullanmaları (etkin öğrenme yöntem ve teknikleri vb.)• çocukların ÇİF'in amacının, özelliklerinin ne olduğunu keşfetmelerini sağlamaları• tartışma öncesi ısınma oyunlarına yer vermeleri• felsefe yapmak üzere doğru uyaranları seçmeleri• çocuklarla çember biçiminde oturmayı ihmal etmemeleri• çocukların birbirlerini etkin dinlemelerini sağlamak için çalışmalar yapmaları• çocukları etkin bir şekilde dinlemeleri• somut (uyarıcıya dayalı) sorulardan soyut (felsefe) sorulara gitmeleri• felsefeyle ilişkili kaynakları okumaları• çocukları iyi tanımaları (ilgileri, hassasiyetleri, gelişim özellikleri vb.)• kitap okuma etkinlikleri yapmaları• ÇİF etkinliklerinin sürekliliğini sağlamaları• velilerle işbirliği içinde olmaları (ÇİF'in özendirilmesi için vb.)• çocukların fikirlerini özgürce ifade edecekleri bir ortam sağlamaları• çocukların kaynaşmasını, bir topluluk olmasını sağlamaları

Velilere ve okul yönetimine yönelik	<ul style="list-style-type: none">• Veliler ve yöneticiler için felsefe atölyeleri organize etme• ÇİF'e ayrılan ders saatlerini artırma (örneğin 2 saat)• Sınıflardaki öğrenci sayılarını azaltma• ÇİF'in gönüllü öğrencilerin tercih ettiği bir seçmeli ders olması• Çember olmaya uygun bir mekân ayrılması• Velilerin tablet, telefon vb. araçların çocuklar tarafından kullanılması ve kitap okuma alışkanlığı açısından bilinçlenmesi
MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) ve üniversitelere yönelik	<ul style="list-style-type: none">• ÇİF'in üniversitelerin ilgili bölümlerinde uzun soluklu bir ders olarak yer alması• Devlet okullarında küçük yaşlardan itibaren süreklilik gösteren bir ders olması• ÇİF'i öğretim programlarıyla ilişkilendirme çalışmaları yapılması ve bunun hizmet içi eğitimlerde yer alması• ÇİF'e yönelik nitelikli hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmesi ve bu eğitimlerin donanımlı kişiler tarafından verilmesi• Üniversitelerin ilgili bölümlerinde çocuk edebiyatı dersleri verilmesi
ÇİF öğretmen eğitimlerinin içeriğine yönelik	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin uygulamalar yapması• Felsefe tarihinden kesitler sunulması• Soru sorma ve sorgulama becerisini geliştirmek üzere çalışmalar yapılması• Kapsamlı olması• Uzun soluklu olması• Felsefe öğretmenleri dışındakilerin daha uzun süreli eğitimler alması• Teoride ve pratikte donanımlı akademisyenler tarafından verilmesi
Çocuk edebiyatı alanına yönelik	<ul style="list-style-type: none">• Nitelikli Türkçe çocuk edebiyatı eserleri ve çeviri eserlerin artması

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

"Derslerimiz her sınıf için değil ama bazı sınıflar için özellikle ilkokul kademesi için 2 derse çıkarılabilir." K35

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tartışma ve Sonuç

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Öneriler

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

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

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

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

Summary

Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

Assist. Prof.

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

ORCID: 0000-0002-0476-3369

nihanakkocaglu@gmail.com

Introduction

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

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

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

Research Method and Design

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

Participants

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

Data Collection Tools

Open-ended Question Form

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

Interview

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

Data Analysis

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

Credibility and Reliability

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

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

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

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

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

Findings and Interpretation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discussion and Conclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

Recommendations

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

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

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties and Recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 11(2), 173-180.
- Boyras, C. (2019). İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Budak Durmuş, F. ve Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 76, 105-134.
- Creswell, J. W. (2013). Beş Nitel Araştırma Yaklaşımı (çev. M. Aydın). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (çev. ed. M. Bütün ve S.B. Demir, ss. 69-110). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Davan, Z. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Direk, N. (2008). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (Genişletilmiş 2. Baskı)* (ed. A. Saban ve A. Ersoy, ss. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farahani, F. F. (2014). The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in The Classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gorard, S., Siddiqui, N., ve See, B. (2015). Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary. Millbank: Education Endowment Foundation.
- Green, L.& Condy, J. (2016). Philosophical Enquiry as a Pedagogical Tool to Implement the CAPS Curriculum: Final-year Pre-service Teachers’ Perceptions. *South African Journal of Education*, 36(1), 1140-1148.
- Gregory, M. (ed.) (2008). *Philosophy for Children Practitioner Handbook*. Institute for The Advancement of Philosophy for Children.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2009). The ‘Wrong Message’: Risk, Censorship and The Struggle for Democracy in Primary School. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19, (1).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tepe, H. (2013). UNESCO Verileri Işığında Dünya'da ocuklar İçin Felsefe. *ocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (yay. haz. B. otuksöken ve H. Tepe, ss. 77-94.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

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

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

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

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

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



Makale Geliş | Received: 17.05.2023
Makale Kabul | Accepted: 10.07.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1298310

Gizem TÜRİTOĞLU

Öğr. Gör. | Lecturer
İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul, TR
İstanbul Okan University, Vocational School of Health Services, Child Development Program, İstanbul, TR
ORCID: 0000-0003-3224-6921
gizemturitoglu@gmail.com

Ali Yiğit KUTLUCA

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof.
İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, TR
İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Basic Education, İstanbul, TR
ORCID: 0000-0002-1341-3432
alikutluca@aydin.edu.tr

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çocuklarla Felsefe Öğretimine İlişkin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi

Öz: Bu araştırmada temel amaç, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe öğretimine dair görüşlerini ve kavramsallaştırmalarını nasıl etkilediğini belirlemektir. İkincil amaç ise, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini belirlemektir. Bu amaçlara ulaşabilmek için nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada barındıran karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili YÖK'e bağlı bir vakıf üniversitesinde okul öncesi eğitim alanında öğrenim gören 52 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak nicel verilere ulaşmak amacıyla katılımcılara Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanmıştır ve sonuçlar betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Ulaşılan epistemolojik inanç puanları çerçevesinde üçer kişilik üç alt grup (alt, orta ve üst epistemolojik profil) oluşturulmuştur. Alt örnekleme oluşturan katılımcılara çocuklarla felsefe öğrenimine yönelik görüş formu uygulanmıştır. Elde edilen nitel verileri çözümlenmek amacıyla sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları kapsamında, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanları ortalamasının, ölçeğin genel ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda epistemolojik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarla felsefe öğretimi kapsamında bilim okuryazarlığı vizyonuna atıf yapmalarını, düşünme becerilerinin, merak duygusunun, çocuk merkezli yaklaşımların daha fazla üstünde durdukları görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve bu kapsamda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Çocuklarla Felsefe, P4C, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Felsefe Eğitimi, Epistemoloji, Epistemolojik İnançlar.

Examination Of The Effect Of Prospective Preschool Teachers' Epistemological Beliefs On Their Views On Teaching Philosophy With Children

Abstract: The primary purpose of this study is to determine how preschool teacher candidates' epistemological beliefs affect their views and conceptualizations about teaching philosophy to children. The secondary aim is to determine the epistemological belief levels of preschool teacher candidates. A mixed method, which combines qualitative and quantitative research methods, was used to achieve these goals. The research was conducted with 52 participants studying pre-school education at a foundation university affiliated with YÖK in Istanbul. First, the Epistemological Belief Scale for Learning was applied to the participants to reach quantitative data, and the results were analyzed through descriptive statistics. Three subgroups of persons (lower, middle, and upper epistemological profiles) were formed within the framework of the epistemological belief scores reached. Opinion form for learning philosophy with children was applied to the sub-samples. An inductive content analysis was carried out through the continuous comparison method to analyze the qualitative data obtained. Within the scope of the analysis results, it is seen that the average epistemological belief scores of preschool teacher candidates are higher than the general average of the scale. At the same time, it is seen that preschool teacher candidates with high epistemological beliefs emphasize the vision of science literacy within the scope of teaching philosophy with children, thinking skills, a sense of curiosity, and child-centered approaches. The results were discussed within the framework of the relevant literature, and suggestions were made in this context.

Keywords: Preschool Education, Philosophy with Children, P4C, Preschool Teacher Candidates, Philosophy Education, Epistemology, Epistemological Beliefs.

Introduction

Early childhood constitutes a strong beginning for the child's cognitive, language, motor, social, and emotional development. It forms the basis for the child's self-realization and productivity (Edie & Schmid 2007). The stimuli that the children receive, who ask questions about every situation and object they see in their lives and seek answers to the questions they ask in early childhood and the interaction they have with their peers and adults, strengthen their natural sense of curiosity (Akman, Alabay & Veziroğlu Çelik 2015: 66). This sense of curiosity supports children in early childhood to question, think and produce. Thanks to philosophy education with children, thinking, question-answer, questioning, and criticism skills develop in children, and their sense of responsibility is supported. Supporting cognitive development, one of philosophy's goals with children, will

transform children into flexible and logical-thinking individuals and positively affect children's academic success and social life when applied correctly (Asadi & Asadi 2011). It is a concept that includes mental processes such as problem-solving, reasoning, creativity, conceptualization, recollecting, classification, and planning (Siegler & Wagner-Alibali 2005). Lipman (2003) emphasizes that philosophical thought starts when they ask questions like why, how? and it develops over time (Pihlgren 2008 pp. 72-73). In this context, when the characteristics of early childhood and thinking processes are considered together, the idea emerges that philosophical thinking can be brought to children through philosophy for children (P4C) education. The philosophy approach with children is an education method created by Matthew Lipman in the late 1960s to bring philosophical questioning to children's education and is accepted worldwide (Kohan 2018). Lipman (2003) conceptualized P4C, which is based on the idea that the strengthening of children's thinking styles and thoughts should be based on the education of children, not on accidental results, as an educational approach used in schools to facilitate the development of children's thinking capacities, (Valitalo et al., 2016, pp. 79-80). Studies on philosophy with children contribute to the fact that children are individuals who can think more, make a judgment with their thoughts, and defend, justify, and question these judgments (Vansieleghem & Kennedy 2011). It is an educational program that aims to explore the relationship between the concepts of philosophy and childhood, and the arguments needed for this program are primarily based on the concept of critical thinking, which is influenced by John Dewey's pragmatic philosophy (Vansieleghem & Kennedy 2011, p. 172).

In P4C, an educational method, teachers should know what the program is about. They also need information about what works and does not work when conducting the program (Lam 2012). In the Philosophy with Children approach, teachers are called facilitators, guides, or mentors (Boyras 2019). The teacher's role here is to ask questions and inspire students to think about the world in a way

that is based on their ideas and those of their peers and to be a guide/facilitator. In addition, preschool teachers who ask high-level questions through texts that allow children to reason should have appropriate pedagogical structures and subject knowledge to manage the process and give informative answers (Hamel et al. 2021). Especially when we consider the idea that there is a deep connection between beliefs and practices in preschool education environments, P4C education practitioners should also have an epistemological belief that is versatile and based on power sharing in the classroom (Brownlee et al. 2011: 24). Dirican and Deniz (2020) stated that children and philosophy should be given to teachers both in professional life and in education faculties with in-service training. Haynes and Morris (2011) hypothesized about why teachers do not use or find it challenging to use P4C practices; "teachers are not familiar with both the content and methods of philosophy"; "teachers who have little knowledge of philosophy in their past education may hesitate about the liberal and unexpected consequences of philosophy".

People's beliefs about the nature of knowledge and the acquisition of knowledge are defined as epistemological beliefs (Aypay 2011). The importance of epistemological beliefs is recognized in a large group of studies investigating teachers' epistemological beliefs about different cultures (Hofer 2010), certain classroom practices (Brownlee et al. 2011), and specific curriculum areas (Yılmaz & Şahin 2011). Teachers' epistemological beliefs guide classroom practices and reflect teaching models (Knapp 2016; Lee et al. 2013). In this context, teachers will likely make pedagogical decisions to adapt to student diversity in inclusive classrooms and be guided by their epistemological beliefs. Investigating the relationship between epistemological, pedagogical, and inclusive beliefs is vital to understanding the nature of inclusive pedagogies and how they are constructed (Sheehy & Budiyanto 2015). Within the framework of this theoretical rationale, it is thought that investigating the possible relationships between epistemological beliefs and children and philosophy teaching practices, starting from the teachers

in the pre-service period may contribute to a better evaluation of in-service education environments. For this reason, this study investigated how the epistemological beliefs of pre-service preschool teachers affect their pedagogical views on teaching philosophy to children.

The Significance of the Research

Philosophy education with children is based on the understanding that children can have a philosophical perspective with an appropriate education. This understanding emphasizes that thinking skills should be integrated with the primary school or even preschool education process as a prerequisite for raising children who think, desire to acquire information, are curious, and act wisely (Erdoğan 2018; Lipman et al. 1980). It is known that children's attention, reasoning, empathy, active listening and skills, use of logical argumentation, and their performance in distinguishing part-whole relationships are positively affected by philosophical questioning, especially in early childhood (McCall 2013). In P4C, an educational method, teachers should know what the program is about. They also need to have information about what works and what does not work when carrying out the program (Lam 2012). In the Philosophy with Children approach, teachers are called facilitators, guides, or mentors (Boyras 2019). Practitioner preschool teachers should also integrate their teaching knowledge and epistemological beliefs appropriately. Epistemological beliefs, which refer to the nature of knowledge and knowledge processes, play an essential role in various academic experiences (Hofer 2000: 5-6). When evaluated in terms of P4C teaching, it can be thought that preschool teachers with multifaceted and relative epistemological beliefs will adopt the facilitating role more. Based on this rationale, the existing literature has been reviewed in detail. When the national literature is examined, it is seen that there are a small number of philosophical studies with children, and they are usually quantitative and experimental studies with the participation of children (e.g.: Taş 2017; Çayır 2015; Kefeli 2011). These

researches mainly focus on the quality of the questions asked by children (Demirtaş, Karadağ & Gülenç 2018), the use of different teaching methods in philosophy education with children (Güven 2019), and their effect on creative thinking skills (Sönmez 2016; Taş 2017). Studies conducted related to teachers and prospective teachers are on the determination of philosophical perspectives (Özer, Erginer & Erginer 2019), the effect of pre-service education on philosophical perspectives (Ex: Doğanay 2011), and the determination of epistemological beliefs (Taşkın 2013; Aytaç 2020). On the other hand, when international research was examined, it was found that most of the research were conducted using qualitative research methods (Ex: Worley 2009; Vansielegem & Kennedy 2011; Matthews 2005). However, in most of these studies, children participate (e.g. Cleary 2011; Jahani et al. 2016). From the point of view of epistemological beliefs, the epistemological beliefs of preschool teachers and prospective teachers regarding the teaching of science or mathematics were examined (Dunekacke et al. 2016; Kutluca & Mercan 2022). However, unfortunately, there are no studies examining the pedagogical views of teachers or prospective teachers on P4C teaching.

The fact that preschool teachers have a child-centered epistemological orientation will help them reach curriculum gains in different development areas with the help of game-based pedagogical strategies (Karabon 2021). For this reason, it can be assumed that including P4C education in early childhood learning environments will contribute to achieving these goals more efficiently and creating rich contexts. As mentioned earlier, it has been claimed that epistemological beliefs are an essential factor for P4C education within the scope of this research. However, there is no research in the literature that has tested this claim in any context. Therefore, considering the gap in the literature, this study aimed to examine the effect of prospective preschool teachers' epistemological beliefs on their views on teaching philosophy to children. For this purpose, the study seeks answers to the following questions;

1. What is the level of prospective preschool teachers' epistemological beliefs about learning?
2. How do prospective preschool teachers' epistemological beliefs about learning affect their pedagogical views on teaching philosophy to children?

Method

Research Design

This study is a mixed methods type of research. Mixed methods research is the combination and integration of qualitative and quantitative methods in the same study (Molina Azorin 2016). While the data collected through the quantitative method provide access to a large number of participants, the data obtained by using qualitative methods such as observation and interviews contribute to a more in-depth examination of the research subject (Greene, Krayder & Mayer 2005: 275). The primary goal is generalizability; therefore, researchers often use quantitative methods such as questionnaires and occasional observations to collect large samples to assess the widespread nature of their findings (Myers & Powers 2017: 2). One of the prominent decisive factors in designing research as mixed methods research is research questions. Mixed methods are generally used when seeking answers to research questions that qualitative or quantitative research methods alone cannot answer (Firat, Yurdakul & Ersoy 2014). Qualitative data supported the study after obtaining quantitative data. In this context, the Epistemological Beliefs Towards Learning Scale was applied to prospective preschool teachers in the first stage. Sub-subgroups were created in line with the scores obtained from the scale, and the qualitative research section was moved on. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with subgroups, and answers to research questions were sought.

Study Group

In this study, third and fourth-grade prospective teachers studying Preschool Teaching at a foundation university affiliated with YÖK (Council of

Higher Education) in the 2020-2021 Academic Year Spring Semester were included. The leading sample group comprises 52 prospective preschool teachers determined by the criterion sampling method. In the criterion sampling method, the sample is formed in relation to the problem situation from people, events, objects, or situations with the qualifications determined (Büyüköztürk et al., 2008: 92). In using the criterion sampling method to determine the sample, it was based on the fact that the students continued their education in the preschool teaching undergraduate program and were third and fourth-grade students. The main reason for selecting the third and fourth-grade prospective teachers is that they have taken the teaching observation and practice courses and completed the education philosophy course.

Determination of Sub-Sample

Three subgroups of three people (lower, middle, and upper epistemological profiles) are formed by the purposeful-maximum diversity method, according to the scores obtained as a result of the Epistemological Belief Scale Towards Learning (EBSTL) applied to the prospective preschool teachers participating in the research. Purposeful-maximum sampling creates a maximal variation sample by identifying key points of variation and finding cases that differ from each other as much as possible. Using the maximum variation sample, it aims to obtain the experiences of different stakeholders in various contexts (Yağar & Dökme, 2018).

The steps taken in determining the sub-sample are as follows:

1. The Epistemological Beliefs Towards Learning Scale was applied to 52 prospective preschool teachers.
2. The mean and standard deviations of the scores obtained from the Epistemological Beliefs Scale Towards Learning were determined.
3. The scores of the students were evaluated according to the arithmetic mean and standard deviation; those with high scores were assigned to the upper,

low scores were assigned to the lower, and those with close to the mean were assigned to the middle epistemological belief profile.

Qualitative research processes were carried out with nine prospective teachers from three epistemological belief profiles (lower, middle, upper) representing at least 10% of the total participants determined in this way.

Table 1 Participant Information

Prospective Teacher*	Class Level	Epistemological Belief Score
UEP-1	4th Grade	98
UEP-2	3rd Grade	92
UEP-3	4th Grade	96
MEP-1	3rd Grade	88
MEP-2	3rd Grade	85
MEP-3	4th Grade	87
LEP-1	3rd Grade	77
LEP-2	3rd Grade	77
LEP-3	3rd Grade	73

**Prospective teachers who participated in the research were given nicknames.*

Data Collection Tools

In this study, two different data collection tools were used to answer sub-problems. These are the Epistemological Beliefs Scale Towards Learning (EBSTL) and the Opinion Form for Teaching Philosophy with Children. These data collection tools are described in detail below.

Epistemological Beliefs Scale Towards Learning (EBSTL)

To determine the epistemological belief profiles of prospective preschool teachers, EBSTL developed by SingChai, Teo and Beng-Lee (2009) and adapted to Turkish and Turkish culture by Kutluca, Soysal and Radmard (2018) was applied. As a result of the validity and reliability study of the researchers, it was determined that access to information consisted of 23 items of five-point Likert

type, which were collected under four theoretical factors, namely absolute and single reality and epistemic contradiction against genetic nature. The highest score that can be obtained from this scale is 115, and the lowest score is 23. The average score value of EBSTL is 69.

Opinion Form for Teaching Philosophy with Children (OFTPC)

Opinion Form on Philosophy Teaching with Children was used to learn the competencies and awareness of preservice preschool teachers from different epistemological beliefs about teaching philosophy with children. While creating the form, a written question pool based on the literature was created due to the literature review. Written questions created to ensure the internal validity of the prepared questions were sent to an academician who is an expert in qualitative research and preschool education. The questions were reduced by contacting the expert, and the general framework of the questions was determined. The questions, which were turned into a general structure, were sent to two academicians who are experts in teaching philosophy with children, qualitative work, and preschool education. In this context, a pilot study was conducted with three pre-service preschool teachers who were not among the participating pre-service teachers but were representative of the group to obtain information about whether the questions served the research purpose and their clarity and to ensure internal validity and external control. The data obtained from the pilot study were re-transmitted to the experts, and the final version of the form was created based on their feedback. The final form of OFTPC consists of seven open-ended questions.

The first question in OFTPC concerns the purpose and scope of philosophy teaching with children. This question was created to obtain pre-service teachers' competencies and knowledge levels about philosophy with children. The second question has been prepared within the framework of the general teaching pedagogy of philosophy with children and aims to obtain information on how pre-service teachers can teach philosophy. The third question in the form was

addressed within the scope of the teaching orientation on philosophy with children and includes the opinions of prospective teachers regarding the inclusion of children in philosophy teaching. The fourth question was added to the form within the scope of children's understandings in order to get the opinions of pre-service teachers about the situations that children may need during philosophy teaching and the convenience and difficulties they may face. Within the scope of associating the fifth question in the form with the curriculum, the sixth question was created in order to determine the teaching strategies and activities that prospective teachers can use during the preschool education curriculum and philosophy teaching with children, and the seventh question was created in order to get an answer about associating the assessment and evaluation methods that they can apply to children at the end of the process within the scope of philosophy with children.

Data Collection Process

At the beginning of the data collection process, prospective preschool teachers were informed about the purposes of the research and the course of proceeding. It was stated that the data obtained from the scale and interview questions would only be used for research purposes, and it was aimed to ensure voluntary participation. EBSTL was first communicated to prospective teachers through an online platform. It took approximately 15 minutes for a participant to answer the questions. After the prospective teachers completed the EBSTL, the answers were analyzed with the descriptive statistical method, and a total of nine prospective preschool teachers representing the lower, middle, and upper epistemological profiles were reached. The qualitative research process was started with nine prospective preschool teachers. Individual interviews were conducted with each participant through online interview platforms. A briefing was given to the participants about the structure and purpose of the OFTPC, and the questions in the form were directed to the participants one by one. During the

interview, participants had no time restriction, and voice recordings were taken with the participant's permission.

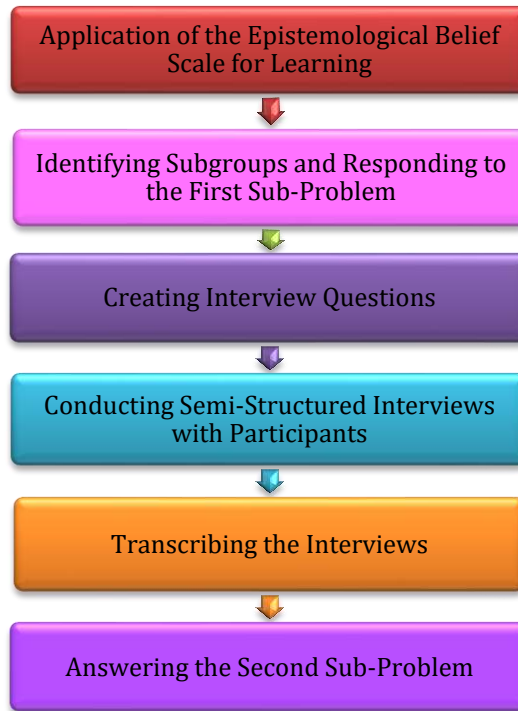


Figure 1. Data Collection Process

Data Analysis

The quantitative and qualitative data obtained from the prospective preschool teachers participating in the study were analyzed in two stages.

First, to answer the first sub-problem, the participants who participated in the research were given the EBSTL and the data obtained from the scale were analyzed with the descriptive statistical method. In line with the resulting quantitative data, the participants to be included in the subgroups were also determined.

In answering the second sub-problem, which includes the qualitative research part, the OFTPC was applied to nine participants from the determined lower, middle, and upper epistemological belief profiles, for which expert opinions

were taken and finalized afterward. The verbal data obtained from the participants were transcribed—the data, which was transformed into a general structure after being transcribed by conceptualizing. After the coding process, the responses received from the participants were divided into themes. The process of creating codes and themes is called inductive content analysis. The themes and codes created in inductive content analysis take their sources from the data set (Zhang & Wildemuth 2009). With this analysis method, the data with similarities between them are examined and brought together, and the documents related to the data obtained are systematically examined and analyzed (Yıldırım & Şimşek 2013). Inductive content analysis includes the stages of open coding, category creation, and abstraction. Open coding aims to read the data obtained from the participants and reveal the main topics; as many titles as necessary can be written to give all aspects of the content. The titles obtained after open coding are grouped as category lists. The purpose of grouping data is to reduce the number of categories to the basics by narrowing the similar and different ones into more significant and higher categories (Elo & Kyngas 2008). The themes and concepts obtained and coded from OFTPC were analyzed by comparing each other. This comparison process is called the continuous comparison method. The propositional expressions of the categories created by the continuous comparison method are compared with each other, and possible relationships between them are tried to be determined (Saldana 2019).

The data obtained from two of the nine participants participating in the study were analyzed together with an independent researcher to ensure reliability. A coding framework was created from the data obtained from two participants. The themes were carried out in different times and places and brought together to compare differences and similarities.

Findings

In this part of the study, qualitative and quantitative analysis results are included. The epistemological profiles of the participant prospective teachers were determined by making descriptive statistics of the results they received from EBSTL, and semi-structured interviews were conducted with the prospective teachers in three groups. The answers obtained from these interviews were analyzed through inductive content analysis, and continuous comparison methods, which are among the qualitative analysis approaches.

Findings Regarding Prospective Pre-School Teachers' Epistemological Beliefs About Learning

The results obtained from the scale applied to prospective preschool teachers were evaluated by the descriptive analysis method to determine the level of prospective preschool teachers' epistemological beliefs about learning. The findings are presented in Table 2.

Table 2. *Descriptive Statistics of Prospective Preschool Teachers' EBSTL Scores*

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Standard Deviation
EBSTL Score	52	73	98	85,3	6,002

According to the descriptive statistical values given in Table 3, it was determined that the mean epistemological belief scores of prospective preschool teachers were $\bar{X}=85,3$. It was determined that the minimum value for the total average scores was 73, and the maximum value was 98. These findings reveal that the epistemological beliefs of prospective preschool teachers participating in the research are higher than the average scale value of 69,00.

Findings Regarding the Pedagogical Views of Prospective Preschool Teachers on Teaching Philosophy with Children

Inductive content analysis was performed within the scope of the answers given in semi-structured interviews with preservice preschool teachers from the lower, middle, and upper epistemological belief profiles to determine their pedagogical views on philosophy teaching with children. The results evaluated how the epistemological profile differentiated the pedagogical views of teaching philosophy to children with the help of direct quotations and interpretations. The themes and concepts reached as a result of inductive content are given in Table 3.

Table 3. *Conceptualizations for Philosophy with Children*

Data Source	Upper Profile	Epistemological	Middle Profile	Epistemological	Lower Profile	Epistemological
	Theme	Concept	Theme	Concept	Theme	Concept
Purpose and Scope of Teaching Philosophy with Children	Instructional strategy	Integrated activities	Nature of pre-service education	Subject Field Knowledge No idea (-)	Science literacy (3)	Questioning Thinking Skills
General Teaching Pedagogy	Child-centered strategies	Asking qualified questions Curiosity - Exploring Research-Inquiry Brainstorming	Child-centered strategies	Curiosity Asking qualified questions	Subject field knowledge (2)	Personal experience (-)
Teaching Orientation	Teaching strategy	Storytelling Concept Map	Associating with Life (2)	Objectification	Child-centered strategies	Questioning Curiosity
	Science literacy	Accessing the right	Associating with Life (3)	Daily life	The qualification	Field Information

Türitoğlu, G., Kutluca, A. Y. (2023) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çocuklarla Felsefe Öğretimine İlişkin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi. Kayı, 22 (3), 352-385

		information			of the (-)	theoretical teaching
	Associating with Life	Academic life Daily life Effective Communication			Associating with Life	Effective Communication
Children's Understanding	Developmental level	Availability	Associating with Life	Objectification	Teacher's Role (3)	Role model-guide
	External Effects	Motivation (-) Communication difficulties Teacher	Teacher's Role	Role model-guide	Personal Orientations	Epistemological belief
Associating with the Curriculum	Gains and indicators	Cause-effect relationship Cognitive development area	Gains and indicators The qualification of the theoretical teaching	Cause-effect relationship Field Information (-)	The qualification of the theoretical teaching (3)	Field Information (-)
Teaching Strategies	Child-centered strategies	Group work Integrated activities	Epistemological beliefs	Rhetorical Orientation	Strategies for Scientific Thinking	Brainstorming Asking questions Discussion
	Strategies for Scientific Thinking	Problem Solving Brainstorming	Child-centered strategies	Research - Review Dramatization	Subject Field Knowledge	Appropriate concept teaching (-)
Assessment and evaluation methods	Science Process Skills	Observation Asking qualified questions	Science Process Skills	Asking qualified questions Questioning	Science Process Skills	Observation Questioning
	Child Centered Assessment	Portfolio	Integrated activities	Drama-improvisation		

Purpose and Scope of Philosophy with Children

The findings obtained as a result of inductive content analysis on the answers given by prospective preschool teachers within the framework of semi-structured interviews are given in Table 3. In this context, in the first question asked to the participants within the framework of the *purpose and scope of philosophy teaching with children*, prospective teachers with lower epistemological belief profiles stated that *they did not have sufficient knowledge about philosophy with children*. Participants from the middle and upper epistemological belief profiles focused on *science literacy* and *subject field knowledge*.

UEB-1: In preschool education, we prioritize supporting children's reasoning and creative thinking skills, and one of our main goals in all our activities, such as science and mathematics, is to support thinking skills. Philosophy with children is a type of activity that should be done in this context.

MEB-1: In fact, there are situations where we take advantage of philosophy without being aware of it. However, I only know a little. When I talk to my 5-year-old children about the events around us, I make use of my philosophical knowledge and transfer it to their level.

As seen in the sample quotations from the participants, prospective teachers stated they needed more knowledge. It is seen that their views on philosophy with children are shaped within the framework of *multi-dimensional thinking skills, reasoning, developing perspectives, and creative thinking, especially in prospective teachers with upper and middle epistemological belief profiles*.

General Teaching Pedagogy

In the answers given by the prospective preschool teachers to the second question about the *general teaching pedagogy of philosophy with children*, the participants representing the upper and middle epistemological profiles stated that *they could benefit from questioning strategies and using approaches that support their feelings of curiosity*.

UEB-1: First, we need to know how to ask the right questions to the children. I do not have anything clear in my mind as a philosophy teacher, but I think it is important to ask open-ended and thought-provoking questions for all activities. We need to know how to ask thought-provoking questions that improve children's creativity rather than questions that involve yes-no answers.

MEB-3: I could do this by asking open-ended questions that would make children think, both listening to each other's opinions and seeing each other from different perspectives.

As seen in the sample quotations, prospective preschool teachers with upper and middle epistemological belief profiles stated that they could use strategies to *support thinking* to teach philosophy to children in the classroom. In this context, they stated that they could employ activities that increase *their curiosity*, the *importance of asking open-ended questions*, and that they should be *associated with life*.

LEB-2: I support their broad thinking and make them look from different windows. It is also a complex process for me, and I need to improve myself in this context, but in general, I support children to think broadly.

One of the prospective teachers in the lower epistemological belief profile stated that he/she should also improve his/her thinking skills by mentioning a weak aspect of his/her teaching philosophy to children in the classroom. The fact that the participant realizes the aspects in which he/she feels inadequate, states that he/she needs to improve himself/herself and sees that thinking skills are essential in philosophy with children shows that he/she can make self-criticism and gives importance to thinking skills in philosophy with children. It is seen that LEB-2 has *limitations* on the *subject field knowledge* within the scope of philosophy with children.

LEB-1: I had just heard of philosophy in high school. Therefore, if we start this education for children starting from preschool, we will start earlier. I develop a sense of curiosity, teach questioning, and support consequences.

Another prospective teacher from the lower group stated that he/she lacked knowledge due to his/her late meeting with philosophy in his/her education life. In this context, it is seen that the quality of the education provided is

also important for teachers in the philosophy process with children. In general, although it is concluded that prospective teachers from the lower, middle, and upper epistemological belief profiles can use strategies to develop their sense of thinking and curiosity, it can be said that the main difference that distinguishes prospective teachers with upper and middle epistemological profiles from prospective teachers in the lower epistemological profile group is their *level of knowledge*.

Teaching Orientation

When the answers of prospective preschool teachers from the lower, middle, and upper profiles were examined regarding the third question asked within the scope of teaching philosophy with children, all of the prospective teachers in the upper epistemological belief profile stated that they could use philosophy with children *in all areas of their lives*. This shows that they focus on *associating with life*, which has an important place in the preschool period.

UEB-1: In the preschool period, we aim to enable them to learn how to learn instead of teaching. I think that philosophy with children can also improve this. It can improve awareness of themselves and their environment and learning to learn something. I think this can help them in their educational life, academic life, and daily life to be able to analyze things and to reach the correct information.

When the sample quote given is examined, it is seen that the participants from the upper profile group stated that it is important for children to learn to access information rather than being directly exposed to information in the preschool period. This situation has shown us that it refers to us within the scope of *scientific literacy*.

MEB-3: Since preschool education forms the foundations of children's future lives and school life, starting philosophy education in this period will be more effective and permanent.

LEB-2: I met philosophy when I was in 12th grade. I had no knowledge about it before that. We face a more complex process when we start at a late age. For this reason, I think it is important for children to develop philosophy at an early age.

Regardless of their epistemological belief profiles, the prospective teachers in all two groups stated that giving philosophy education to children from an early age, as in the quotation given, contributes to their thinking skills in the process. At the same time, the answers given by the prospective teachers that teaching philosophy to children will positively affect children's daily lives, academic processes, and social interactions show that they agree on *associating philosophy with life* as a result of teaching philosophy to children.

Children's Understanding

The fourth question in the form was directed to the participants for their understanding of children in philosophy with children. Prospective teachers from the lower, middle, and upper epistemological belief profiles answered that the *teacher should be a role model* in the philosophy process with children.

UEB-1: First, I think the teacher should be a guide.

LEB-1: The teacher should be a role model. He/she should be curious to ask questions, be able to answer questions with students so that the student can ask questions, and not be afraid of the teacher. As a result of the fact that the teacher is strict, children may encounter difficulties such as hesitating to ask questions and being inquisitive.

As seen in the example quotes, the prospective teacher from each epistemological belief profile refers to the *role of the teacher* in teaching philosophy to children. In addition, UEB-1 states that children's *communication skills* also have an important place in teaching philosophy to children.

In addition, the prospective teacher, one of the low epistemological belief profiles, stated that *teacher attitudes* are a factor affecting the child's feelings of questioning and curiosity in the philosophy process with children.

UEB-3: I think their readiness is critical. We can only teach some subjects at some ages. The teacher should already be aware of this. According to him/her, we can carry the philosophy through and realize it while playing games, chatting, and during different activities. The mood of the child can also cause difficulties from time to time.

A high-profile prospective teacher expressed the importance of children's readiness. This refers to the fact that children's *past experiences* and *prior knowledge* are among the points to be considered in the philosophy process with children. In addition, the teacher's *recognition of children* and the use of philosophy with children in all areas will provide support in associating them with daily life.

Associating it with the Curriculum

When the answers given to the questions of associating with the curriculum asked by prospective teachers from the lower, middle, and upper epistemological belief profiles are examined, it is seen that some of the participants in the lower and middle groups cannot make an association with the curriculum for teaching philosophy with children. It is concluded that two of the prospective teachers from the upper epistemological belief profile stated that learning outcomes for *cognitive skills* can be used in teaching philosophy to children.

UEB-2: We need to do activities within the scope of establishing a cause-effect relationship, developing imagination, and using outcomes related to this.

When the sample quotes taken from the participants in the upper epistemological belief profile group are examined, it is seen that *curriculum outcomes* and *reasoning skills* are associated with each other. This context reveals that prospective teachers in the upper epistemological belief profile attach importance to *scientific processes and questioning skills*.

MEB-1: There are outcomes and indicators as well, but I do not remember exactly. The curriculum study was done too long ago; it needs to be re-studied.

LEB-2: I do not think it is sufficient. There could have been more extensive outcomes.

When the answers given by the prospective teachers from the lower and middle epistemological belief profiles are examined, it is seen that they experience

insufficiency within the scope of associating philosophy teaching with children with the preschool education curriculum.

Teaching Strategies

In line with the answers given by prospective teachers to the sixth question asked within the scope of teaching strategies related to philosophy teaching with children, it is seen that prospective teachers from all three groups can use *child-centered strategies*.

UEB-1: I think group work can be effective. Group studies can be applied to enable them to express themselves better, and project studies or stem education can be applied to enable them to obtain information for themselves.

LEB-1: Activities that develop curiosity and activities that support asking questions. I can have them look at the clouds and ask what they see. I can make them to interpret a picture.

When the sample quotes are examined, it is seen that the participant at the upper epistemological belief level says strategies that suggest that they acquire scientific process skills based on inquiry and problem solving within the scope of *teaching how to reach information*. It is concluded that lower and middle epistemological belief group participants use strategies that offer more *concrete experiences*. This shows that the participants indirectly refer to epistemological beliefs.

UEB-3: Activities such as theater, drama, etc., can be used. Also, brainstorming can be used, and games can be developed to answer questions.

MEB-3: We can design more useful activities with gamification methods, such as drama and theater. Ultimately, the given word can be discussed with questions such as where it came from and what it means.

In addition, it is seen from the upper and middle epistemological belief profile that prospective teachers say that they can include different teaching strategies used in preschool education in teaching philosophy with children. This

shows that prospective teachers from the upper and middle epistemological belief profiles tend to include *child-centered strategies* in the education program.

Assessment and Evaluation

In the seventh question within the scope of assessment and evaluation, which is the last question of OFTPC, the participant prospective teachers were asked what they could evaluate as a result of teaching philosophy with children. When the answers given were examined, the answer of *scientific process skills* were coded as the common response of all three epistemological belief groups.

UEB-1: It can be a portfolio. I would have them evaluate their products. It can also be very important to make observations.

MEB-3: It is aimed at measuring children's ability to have different perspectives, to put forward ideas, to think critically, and to question.

As seen in the sample quotations, the prospective teachers from the upper epistemological belief profile stated that they could use *child-centered methods* that are used as an evaluation method in preschool education, such as portfolios. In this context, it is seen that the participants from the upper epistemological belief profile can integrate preschool education and philosophy with children. At the same time, the fact that the prospective teachers from the upper epistemological belief profile mentioned the concept of *reaching information* shows that they give answers within the scope of *science literacy*. The fact that the participants from the middle and upper epistemological belief profiles mentioned high-level thinking skills shows that they refer to *scientific thinking processes*.

LEB-2: I cannot think of assessment and evaluation tools exactly, but I do not know if they include broad thinking skills and philosophy, but I would aim to measure their ability to empathize.

In the response given by the participant representing the low epistemological belief profile, it is concluded that he/she experienced limitations in *subject field knowledge* and was faced with *conceptual confusion*.

LEB-3: I can measure how wide their thoughts and dreams are. I can observe their communication with their family and classroom.

UEB-3: I study their attitudes and game language when playing games. I generally make observations.

When the quotations from the prospective teachers from the upper and lower epistemological profiles are examined, it is seen that the levels of *transferring philosophy with children to their daily lives* will be considered among the evaluation methods as a result of the philosophy teaching process with children. In this context, for philosophy to be effective and permanent with children, they indirectly refer to the importance of associating it with life in the process.

Conclusion and Discussion

This study examined the effect of prospective pre-service preschool teachers' epistemological belief levels on their views on teaching philosophy with children. In the research conducted using the scale and interview, a mixed method was used to evaluate the qualitative and quantitative perspectives together. Fifty-two prospective preschool teachers who continue their undergraduate education participated in the research, and qualitative research was carried out with groups of three people included in three epistemological belief profiles within the scope of the scale results obtained from these pre-service teachers. The results obtained as a result of qualitative and quantitative data analysis are discussed below.

The result obtained from the first sub-problem of this study is that the prospective preschool teachers' epistemological belief levels were higher than the average score on the scale. When the result obtained is evaluated in the light of the relevant literature, Tanrıverdi (2012) stated that the prospective preschool teachers' epistemological belief levels and accurate information belief are less than those of other department students, Brownlee and Berthelsen (2006), who concluded that teacher beliefs are open to change, and Vorkapić (2012), who

concluded that pre-school teachers' epistemological belief scores are higher than average. In this context, the high epistemological belief scores of prospective preschool teachers may indicate that they tend to use different child-centered approaches and have positive attitudes towards reaching information and learning.

According to the results of OFTPC, prospective preschool teachers in the lower, middle, and upper groups, according to their epistemological belief profiles, referred to the *science literacy* mission for the purpose and scope of philosophy teaching with children. Philosophy education with children can be used to enable students to establish the cause-effect and part-whole relationship (meronymy) between the information they get and to develop their reasoning skills because philosophy with children is a pedagogy that enables the development and support of high-level thinking skills such as reasoning and critical thinking. At the same time, it supports children to be questioners and researchers instead of accepting what they see and experience without thinking, and to make judgments about what is right and wrong (Tunç 2017). In this context, the fact that the participant from each epistemological belief profile refers to *science literacy* meets the expectation in the current literature.

Another conclusion reached in this study is that the lower and middle epistemological belief groups felt insufficient in *subject field knowledge*. Haynes and Murriss (2011) argue that teachers have concerns about philosophy due to their lack of knowledge about their educational background and the content and methods of philosophy. In this context, it can be thought that the participants whose epistemological beliefs are in the lower and middle groups tend to misprioritize philosophy teaching with children due to a lack of knowledge.

From the upper epistemological belief profile, it is seen that the participants refer to *teaching strategies* in addition to science literacy and state that they can use *child-centered strategies* more. Teachers' perceptions of teaching, their practices in the classroom, teaching strategies, and overall performance are

affected by teachers' epistemological beliefs (Cheng et al. 2009; Tanase & Wang 2010). While teachers with a high epistemological profile guide their students with a rich learning environment by including different methods and techniques in their classes; Teachers with a lower epistemological belief profile have a more strict and traditional teaching approach (Karhan 2007); cited in (Şahin & Başal 2021). In this context, child-centered strategies support the methods used in research on philosophy with children (e.g., Güven 2019; Karasu 2019). Including methods that will support prospective teachers' beliefs about the nature of knowledge and how learning is formed in the process of their undergraduate education will positively affect their education strategies in the classroom.

Another conclusion obtained as a result of the research is that participants from different belief profiles stated that the *role of teachers* is important in the period of philosophy with children. In philosophy with children, the teacher should be facilitative, ask appropriate questions, provide an environment where students can express themselves comfortably and clearly, and make use of spontaneous opportunities.

When the results are examined, it is directly proportionate to the literature that prospective teachers from all three epistemological profiles say that the process of philosophy with children can lead to positive changes in children's communication skills and their daily lives (e.g. Akkocaoğlu Çayır 2015; Demirtaş et al. 2018). As a result of the philosophy process with children, it is seen that there are positive changes such as positive effects on students' social behaviors (e.g., Moriyon, Magro, & Morilla 2014), support of creative thinking skills (e.g., Ghaedi et al. 2015), academic achievement (e.g., Säre, Luik, & Tulviste 2016), self-confidence (e.g., Gorard, Siddiqui, & See 2017). Similarly, changes in the way that children give examples in their dialogues explain why and how, and use long sentences are also among the effects of philosophy with children (e.g., Karadağ et al. 2018). At the same time, the fact that teachers with versatile epistemological belief profiles use the concept of association with life shows that they tend to use child-centered

approaches and support children's active participation in the learning process. In this context, it is consistent with the fact that the epistemological belief scores, which are the first findings obtained in the study, are above average.

Another result reached is that the prospective teachers from all three epistemological belief profiles express themselves to feel insufficient about curriculum integration. Haynes and Murriss (2011) stated that teachers' inability to use philosophy with children is due to a lack of knowledge and being unfamiliar with the structure of philosophy with children. The fact that the participants' answers to the previous questions about they felt insufficient within the scope of the subject knowledge may be the main source of their inability to integrate preschool education curriculum and philosophy teaching with children.

Participants from all three epistemological belief profiles referred to *scientific process skills* within the scope of assessment and evaluation. In early childhood, it is known that children's performances of paying attention, reasoning, using logical argumentation, and distinguishing all their relationships with children through philosophy are positively affected (McCall 2013: 34-35). Assessment and evaluation in preschool education should be aimed at the child's benefit and should be integrated into plans and learning opportunities (MoNE 2013). The fact that the participants from the upper epistemological profile stated that they could use child-centered assessment methods in addition to their scientific process skills shows that they make reasoning more consciously within the scope of their knowledge structure, although they feel insufficient in terms of subject knowledge and associating with the curriculum.

Recommendations

In this part of the research, suggestions are given within the framework of the results obtained.

1. Research can be conducted with preschool teachers in such a way that the context of the research remains the same. The differences between preschool teachers and prospective preschool teachers can be compared.

2. Studies can be conducted on the processes of teachers from different epistemological belief profiles to apply philosophy teaching to children.
3. Studies can be carried out to check the relevancy of the changes that occur in children during philosophy teaching with children with the goals aimed.
4. During pre-service education, preservice pre-school teachers can be provided with training such as thinking skills, research, questioning comprehensive courses, and philosophy with children. In this context, teachers will be supported to meaningfully integrate philosophy into the curriculum.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Akman, B., Alabay, E., & Veziroğlu Çelik, M. (2015). Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 65-81.

Altun, Z. D. & Vural, D. E. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: Öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 214-224.

Ariffin, A., & Baki, R. (2014). Exploring beliefs and practices among teachers to elevate creativity level of preschool children. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(22), 457.

Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.

Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17-29.

Boyras, C. (2019). İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal Of Educational Psychology*, 75(2), 203-221

Chan, K. W. (2008). Epistemological beliefs, learning, and teaching: The Hong Kong cultural context. *In Knowing, Knowledge And Beliefs* (pp. 257-272). Springer, Dordrecht.

Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching And Teacher Education*, 20(8), 817-831

Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.

Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.

Çayır, N. A. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Çullu, F. & Güleç, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri. *Journal of International Social Research*, 12(65).

Demir, S., & Akınoğlu, O. (2010). Epistemological beliefs in teaching learning processes. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 75-93.

Demir Çelebi, Ç. (2017). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens' in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Çocuk Felsefesi*, 1-18.

Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdukları Soruların Düzeyi ve Verdikleri Cevapların Niteliği: Çocuklarla Felsefe Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).

Dirican, R. & Deniz, Ü. (2020). Felsefe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 421-430.

Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM*, 48(1), 125-137.

Edie, D. & Schmid, D. (2007). Brain Development and Early Learning: Research on Brain Development. Quality Matters. Wisconsin Council on Children and Families. Volume 1, Winter 2007

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

Erginer, A., Özer, S., & Erginer, E. (2019). Filozof öğretmenin öğretim anlayışı: Sınıfta felsefe, küçük "f". III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu

Hamel, E., Joo, Y., Hong, S. Y., & Burton, A. (2021). Teacher questioning practices in early childhood science activities. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 375-384.

Haynes, J. (2002). Children as philosophers, learning through enquiry and dialogue in the primary classroom. Londra: Taylor ve Francis Group.

Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, 3-14.

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill, including PCK. Re-examining pedagogical content knowledge in science education, 41(7), 28-42.

Ghaedi, Y., Mahdian, M., & Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.

Green, H. J., & Hood, M. (2013). Significance of epistemological beliefs for teaching and learning psychology: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(2), 168-178.

Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (275-282). London: Sage

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22.

Gökmen, A. & Sözer Çapan, A. (2019). 60- 84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 3(1), 1-9

Güneş, P. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146

Güven, B. (2019). Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.

Jahani, R., Nodehi, H., & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (Philosophy for Children as a content approach) on moral judgment of sixth-grade students (case study: jolgeh rokh area). *Scinzer Journal Of Humanities*, 2(1), 19-23.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 3(1).

Karabon, A. (2021). Examining how early childhood preservice teacher funds of knowledge shapes pedagogical decision making. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103449.

Karakaya, Z. (2006). Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefi örnekleri. *Türkoloji Dergisi* (2), 21-39.

Karasu, Z. (2019). İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: dördüncü sınıf örneği (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kefeli, İ. (2011). Felsefe Öğretiminde Yeni Bir Model Arayışı. *Özne* (14), 199-210.

Knapp, S. J. (2016). Weber and Levinas on Modernity and the Problem of Suffering: Reconstructing Social Theory as Ethically Framed Rather than Epistemologically Framed. In *Reconstructing Social Theory, History and Practice*. Emerald Group Publishing Limited.

Köksal, O., Balaban Dağal, A. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (46), 379-394.

Kutluca, A. Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152

Lam, C. M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203.

Leng, C. H., Abedalaziz, N., Orleans, A. V., Naimie, Z., & Islam, A. (2018). Teaching practices of Malaysian science teachers: Role of epistemic beliefs and implicit intelligence. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 48-59.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.

Maggioni, L., & Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445-461.

Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.

Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 103-128.

Matthews, G. B. (2005). Children, irony and philosophy. *Theory and Research in Education* (3), 81-95.

McCall, C. C. (2013). Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom. Routledge.

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Mercan, N. & Kutluca, A. Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 30-59.

Molina-Azorin, J. F. (2016). Mixed methods research: An opportunity to improve our studies and our research skills.

Myers, K. K., & Powers, S. R. (2017). Mixed methods. *The International Encyclopedia of Organizational Communication*, 1-11.

Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A., & Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for children (P4C) program and social growth. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5), 398-406.

Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öztürk, Ş., Şahin, Ş. & Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (Ondokuzmayıs Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 175-186.

Pennell, C. (2014). In the age of analytic reading: Understanding readers' engagement with text. *The Reading Teacher*, 68(4), 251-260.

Philgren, A. (2008). Socrates in the Classroom: Rationales and Effects of Philosophising with Children. Sweden: Stockholm University-Elanders Sverige.

Petek Boyacı, N., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173

Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. In *The Oxford handbook of qualitative research*.

Salmon, A. K. & Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal Of Research In Childhood Education*, 25(4),364-375.

Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers'reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal Of The Humanities And Social Sciences*, 20(3), 273.

Schraw, G. J., & Olafson, L. J. (2008). Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In *Knowing, Knowledge And Beliefs* (pp. 25-44). Springer, Dordrecht.

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Ve Bilim/Education And Science*, 28(127), 64,70.

Sengul, O., Enderle, P. J., & Schwartz, R. S. (2020). Science teachers' use of argumentation instructional model: Linking PCK of argumentation, epistemological beliefs, and practice. *International Journal Of Science Education*, 42(7), 1068-1086.

Sheehy, K., & Budiyanto. (2015). The pedagogic beliefs of Indonesian teachers in inclusive schools. *International Journal Of Disability, Development, And Education*, 62(5), 469-485.

Siegler, R. S. & Wagner Alibali, M. (2005). Children's thinking. United States of America: Pearson Prentice Hall.

Sönmez, B. (2016). Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. Australian Council for Educational Research, Ltd., 19 Prospect Hill Rd., Camberwell, Melbourne, Victoria, 3124 Australia.

Şahin, M., & Başal, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin hatalardan öğrenmeyi sağlama performansları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 909-930.

Tanase, M., & Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: a case study of four preservice teachers. *Teaching And Teacher Education*, 26(6), 1238-1248.

Tanrıverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 46, 2635-2642.

Taş, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research Papers In Education*, 19(3), 365-380

Unesco. (2018). "Early childhood care and education," <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> (Erişim Tarihi:9 Şubat 2021)

Välitalo, R., Juuso, H., & Sutinen, A. (2016). Philosophy for children as an educational practice. *Studies In Philosophy And Education*, 35(1), 79-92.

Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, and what is philosophy with children—After Matthew Lipman? *Journal Of Philosophy Of Education*, 45(2), 171-182.

Venter, E. & Higgs, L. G. (2014). Philosophy for children in a democratic classroom. *Journal Of Social Sciences*, 41(1), 11–16.

Vorkapić, S. T. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of personality. *International Journal Of Psychology Behavioral Sciences*, 2(2), 28- 37.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhang, F., Song, Y., Cai, W., Lee, M. Z., Zhou, Y., Huang, H., ... & Feng, D. D. (2013). Lung nodule classification with multilevel patch-based context analysis. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 61(4), 1155–1166.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Unstructured interviews. Applications of social research methods to questions in information and library science, 222-231

Wallace, B., Cave, D. & Berry, A. (2009). Teaching problem-solving and thinking skills through science: exciting cross-curricular challenges for foundation phase and key stages one and two. Routledge.

Walsh, G., Murphy, P. & Dunbar, C. (2007). Thinking Skills in the Early Years: A Guide for Practitioners. Belfast: CCEA

Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think* (8 (23)), 63–75.



Makale Geliş | Received: 31.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 14.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1335022

İsmail KAYGISIZ

Dr. Öğretmen | PhD Teacher
Mustafa Necati İlkokulu, MEB, Konya, TR
Mustafa Necati Primary School, MoNE, Konya, TR
ORCID: 0000-0002-9306-012X
ismailkaygisiz1981@gmail.com

İlkokul Öğrencilerinin P4c Destekli Matematiksel Modelleme Uygulamaları: Bir Öğretim Deneyi

Öz: Tarihi Sokrates'e kadar uzanan Çocuklar için felsefe (P4C), çocukların düşünme yeteneklerini geliştiren eğitimsel bir uygulamadır. P4C etkinliklerinde çocuklar düzeylerine uygun felsefi kavramları metinler ve farklı uyarıcılar eşliğinde tartışırlar. Günümüz görsel çağında bu uyarıcılardan biri de çocukların farklı duyularına hitap eden çizgi filmlerin olduğu düşünülmektedir. Matematiksel modelleme gerçek yaşam problemlerinin matematik dünyasına taşınarak, matematiksel yöntemlerle çözümlenmesini ve doğrulanmasını içeren döngüsel bir süreçtir. Günlük yaşam durumlarına eleştirel ve yaratıcı gözle bakabilen öğrencilerin matematiksel modelleme etkinliklerinde farklı çözüm önerileri getireceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı P4C etkinliklerine katılan öğrencilerin matematiksel modelleme uygulamalarındaki çözüm sürecini incelemektir. Araştırmada öğretim deneyi yöntemi benimsenmiştir. Veri kaynağı olarak P4C etkinliklerinde TRT Çocuk kanalında yayınlanan Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız ve Rafadan Tayfa Servis, matematiksel modelleme etkinliklerinde ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kim Koşsun ve Piknik etkinlikleri kullanılmıştır. Çizgi filmlerdeki diyaloglar içerik analizi ile incelenip felsefi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. İncelenen çizgi filmlerde başarı, iyilik-kötülük, güven, doğruluk, sorumluluk, adalet-adaletsizlik, sevgi-saygı, güven gibi pek çok felsefi kavrama ulaşılmıştır. P4C etkinlikleri izleme, izleme-soru oluşturma, soru oluşturma-tartışma ve tartışma-grup değerlendirme olarak dört aşamada gerçekleştirilmiştir. P4C etkinlikleri uygulanırken öğrencilere yöneltilen sorular yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik SCAMPER tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. P4C etkinliği uygulanan ve uygulanmayan sınıflara ayrı ayrı matematiksel modelleme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda P4C etkinlikleri uygulanan öğrencilerin matematiksel modelleme süreçlerinin yorumlama ve değerlendirme basamaklarında daha farklı düşünme becerileri sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe(P4C) Matematiksel Modelleme, Öğretim Deneyi, İlkokul, Çizgi Film.

P4C Supported Mathematical Modeling Applications of Primary School Students: A Teaching Experiment

Abstract: Philosophy for Children (P4C), dating back to Socrates, is an educational practice that develops children's thinking abilities. In P4C activities, children discuss philosophical concepts appropriate for their level accompanied by texts and different stimuli. In today's visual age, one of these stimulants is thought to be cartoons that appeal to children's different senses. Mathematical modeling is a cyclical process that involves solving, interpreting and verifying real-life problems with mathematical methods by moving them to the world of mathematics. It is thought that students who can look at their daily life situations with a critical and creative eye will offer different solutions in mathematical modeling activities. The aim of this research is to examine the solution process of students participating in P4C activities in mathematical modeling applications. Teaching experiment method was adopted in the research. As the data source, Smart Rabbit Momo, We Are a Team and Rafadan Tayfa Servis broadcast on TRT Children's channel in P4C events, and Kim Koşsun and Picnic events prepared by the researcher in mathematical modeling events were used. Dialogues in cartoons were analyzed by content analysis and associated with philosophical concepts. Many philosophical concepts such as success, goodness-evil, trust, truth, responsibility, justice-injustice, love-respect, trust have been reached in the analyzed cartoons. P4C activities were carried out in four stages as monitoring, monitoring-question creation, question creation-discussion and discussion-group evaluation. The questions asked to the students while applying the P4C activities were carried out using the SCAMPER technique to reveal their creative and critical thinking skills. Mathematical modeling activities were applied separately to classes with and without P4C activity. As a result of the research, it was observed that the students who were applied P4C activities exhibited different thinking skills in the interpretation and evaluation steps of the mathematical modeling processes.

Keywords: Philosophy For Children (P4C), Mathematical Modeling, Teaching Experiment, Primary School, Cartoon,

Giriş

Çocuklar için felsefe (P4C), çocuklarla birlikte gerçekleştirilen, sokratik sorgulama metotlarını bünyesinde barındıran ve felsefi sorgulamanın yapıldığı bir düşünme eğitimi yaklaşımıdır (Lipman 2003). İlk kez Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından 1970'li yılların başında Amerika'da uygulanan P4C eğitimi çocuklarda düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programıdır. Lipman, Columbia Üniversitesinde ders verdiği öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerinin zayıf olduğunu fark etmiş ve bu eksikliğin nedenlerinin çocukluk döneminde aranması gerektiğini söylemiştir (Smith 2011). Bu arayış Lipman ve Sharp'ı, çocuklara kavramsal, mantıksal ve eleştirel düşünmenin nasıl kazandırılacağını araştırmaya yönlendirmiştir. Yaptığı çalışmalardan olumlu sonuçlar alan Lipman ve Sharp, P4C'nin gelişimi için 1974'de Çocuklar için Felsefi

Gelişim Enstitüsünü (Institute for Advancement of Philosophy for Children) kurmuşlardır (Mcleod 2010).

Felsefe; toplumumuzda genellikle anlaşılması zor, farklı ve gereksiz bir disiplin olarak görülür. Ancak düşünme becerisinin gelişimi yetişkinler yanında özellikle çocuklarda çok önemlidir. Olayların ve durumların hızlı gerçekleştiği görsel öğelerle kuşatılan dünyamızda, çocukların çevresinde olup biten olayları anlama ve çözümleyebilmeleri için küçük yaşta felsefe ile tanışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuklar, P4C uygulamaları ile olgular ve durumlar hakkında değerlendirmelerde bulunurlar ve durumlar karşısında farklı bir bakış açısı geliştirmeyi öğrenir. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2007), P4C'nin amaçlarını bağımsız düşünebilme, özenli vatandaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme ile felsefeyi kavramsallaştırma olarak sıralamıştır. P4C'nin temelinde sorgulama vardır. Çocuklar bu sorgulama süresince birbirleri ile aktif olarak tartışma içerisinde olmakta ve oluşturulan bu tartışma çemberi ile aktif dinleme, düşünme, fikir üretme, sorular sorma, sorulara cevaplar verme ve değerlendirme yaparak grup ile iletişime geçmektedirler (Avcı, 2023). P4C'de felsefi kavramlar genellikle edebi metinler ve günlük yaşam deneyimlerini içeren metinler aracılığı ile etkileşimli bir ortamda tartışılır. Bu etkileşim durumu sadece metinlerle değil görsel öğeler yardımı ile de gerçekleştirilebilir (Boyraz, 2022, s. 141, Uçar, 2021, s. 70; Taş, 2017). Bilgiyi kullanmayı öğrenen, güncel sorunlarına çözüm üretebilen, eleştirel ve özgürce düşünebilen insanların eğitilmesinin önemi ile düşünme becerilerinin önemi de artmıştır (Çelebi vd, 2022, s. 896). P4C eğitiminin gelişimsel süreci incelendiğinde temel olarak üç farklı uygulamadan söz edebiliriz. Boyacı, Karadağ ve Gülenç'e göre (2018, s. 154-160) bu uygulama yöntemleri şunlardır:

Matthew Lipman Metodu: 4 basamaktan oluşan bu metotta ilk olarak üzerine tartışılacak felsefi kavramları içeren materyal öğrencilere sunulur. İkinci

aşamada öğrencilerin bu materyal üzerinde oluşturacakları sorular toplanır. Üçüncü aşamada öğrenci topluluğu birbirleri ile fikir alışverişinde bulunurlar sorgulamaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu tartışma ortamında öğrencilerin birbirlerine saygı duymaları ve fikirlerini özgürce ifade etmeleri beklenir. Son olarak öğrenciler beliren düşünceleri farklı bakış açılarıyla değerlendirerek analiz ederler (Boyacı vd, 2018, s. 154-155).

Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu: Catherine McCall tarafından geliştirilen bu yaklaşımda çocuklarla yaklaşık bir buçuk saat süren etkinliklerde akıl yürütme sorgulama ve yaratıcılık üzerine geliştirilmiş felsefi sorgulama yapılmaktadır (McCall 2013, s. 3). Özellikle okul öncesi dönemde akıl yürütme ve soyut kavramların aktarılmasında başarılı olduğu bilinmektedir (Boyacı vd, 2018, s. 156-157).

Nelson'un Sokratik Metodu: Alman filozof Leonard Nelson tarafından geliştirilen bu yöntemde çocukların filozof haline getirilmesi düşünülmektedir. Nelson'un "geriye giden soyutlama" yöntemi olarak isimlendirdiği bu yaklaşımda ilk olarak tartışma konusu belirlenir. Daha sonra grubun "tartışma lideri" grup için en kapsayıcı sorunun belirlenmesine rehberlik eder. Grup üyeleri günlük yaşam deneyimlerini göz önünde bulundurularak bu sorunun cevabı arar. Bu süreçte felsefi kavramlar üzerine tartışmalar gerçekleştirilir. Öğrencilerden cevapların soruyla ilişkisini açıklamaları ve verilen örneklerin detaylı tasvirinin yapılması istenir (Boyacı vd, 2018, s. 158-159).

1.1. Çizgi Filmlerin Öğrenmedeki Yeri

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin arasında hiç şüphesiz ilgi ve merak en önemli etmenlerin arasında bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde daha yoğun olan ilgi ve merak durumunu uygun alanlara yönlendirmek öğrenme açısından önemlidir. Görsel öğelerle kuşatılmış günümüz dünyasında, geleneksel ve sosyal medya uygulamalarında öğrenim çağındaki çocuklar birçok görsel uyarana maruz kalmaktadır. Bir öğretim materyali olarak

çizgi filmlerin öğrenmeyi eğlenceli hale getireceği düşünülmektedir (Taylor vd, 2008). Çizgi filmlerde yer alan görsel unsurlar, ses efektleri ve animasyonlar sayesinde, bazı çizgi filmler P4C etkinliklerinde öğretim materyali olarak kullanılabilir (Boyraz, 2022, s. 133-134). Çizgi filmdeki karakterler çocuğun okuma, yorumlama ve yargılama yetilerinin gelişmemesine de neden olmaktadır (MEB, 2008, s. 3). Çizgi filmlerdeki diyaloglar ve olayın aktarılış şekilleri çocukların algılamaları üzerinde etkili olduğundan çocuğun gelişim düzeyine uygun çizgi filmlerden yararlanmak son derece önemlidir. Çocuk çizgi film izlerken bir yandan eğlenirken diğer yandan gizil öğrenme yoluyla eleştirme, düşünme ve sorgulama becerilerini edinebilmektedir (Uçar, 2021, s. 19). Çizgi filmlerin içerisinde yer alan farklı animasyonlar, çizgi geçişleri ve işitsel öğeler öğrencinin dikkatini çektiği için önemli avantajlara sahip olduğu söylenebilir. Bu sayede kavramlardan matematiksel işlemlere, sosyal normlardan tarihi ve kültürel olaylara kadar ilkökul öğretim programında yer alan birçok öğrenme alanı öğrencilere daha etkin bir şekilde aktarılabilir. Yağlı'ya göre (2013, s. 718) çizgi filmler; çocukların erken yaşta anlama, kavrama ve öğrenmesine, olumlu davranışları taklit ederek öğrenmelerine, sadece duygu ve düşünme gelişimine değil estetik değer gelişimine, hayata farklı açılardan bakmalarına ve dilsel ve bilişsel becerilerini gelişimine katkı sağlar.

P4C etkinliklerinde edebi metinlerin ve öykülerin kullanılması çocukların sadece işitsel duyularına hitap ederken çizgi filmler, görsel ve işitsel duyulara hitap etmenin yanında onlara örtük öğrenme yoluyla farklı öğrenme kanalları açacağı düşünülmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde var olan ya da yeniden kurgulanan metinlerin kullanıldığı çalışmalar görülmektedir (Cooke, 2015; Karakaya, 2006; Karasu, 2018; Ventista ve Paparoussi, 2016; Wartenberg, 2018; White, 2014). Bununla beraber çizgi film ya da öğretim amaçlı video uyarılarının P4C etkinliklerinde kullanılabileceğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Boyraz, 2022; Erem ve Yılmaz 2017; Erdem, 2019; Karaca, 2019 ve Uçar 2021). Bu bağlamda P4C etkinlikleri gerçekleştirilirken çizgi filmin kullanılabileceği

düşünülmektedir. Ancak alanyazında çocukların gelişimine olumsuz örnek olabileceğini öngören çalışmaların (Cox, 2019; Tzoutzou, vd, 2021), da olması P4C etkinlikleri uygulanırken seçilecek görsel materyalin belli ölçütler doğrultusunda seçilmesi gerekmektedir. Yağlı'ya (2013, s. 718-719) göre çocukları çizgi filmlerin olumsuz etkilerinden korumak için dikkat edilecek hususlar şunlardır:

- Çocukların seyredeceği filmler gelişim düzeylerine, ilgi ve beklentilerine uygun olmalıdır.
- Çizgi filmin içeriği aile sevgisi, doğayı ve hayvanları tanıma, yardım severlik, iyilik, doğruluk, barış ve hoşgörü gibi eğitici ve faydalı konulardan seçilmelidir.
- Saldırganca tutum ve şiddet öğeleri içeren çizgi filmler seçilmelidir.
- Çocuklar çizgi film kahramanlarını kendilerine model olarak aldıklarından kahramanın konuşması, davranışları çocuklara olumsuz etki yapmamalıdır.

Bu ölçütler değerlendirilerek TRT Çocuk kanalında yayınlanan "Rafadan Tayfa Servis" ve "Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız" çizgi filmleri uygulanan P4C etkinliklerinde uyarıcı olarak kullanılmıştır.

1.2. Matematiksel Modelleme ve P4C

Son çeyrek yüzyılda hayatımızın her alanında yaşanan hızlı değişim eğitim alanında da kendini hissettirmektedir. Özellikle bilgiye ulaşmadaki sorunların ortadan kalkması bilgiyi sorgulama ve kullanmada bir gelişime yol açmıştır. Bu durum MEB 2023 vizyonunda da kendini göstermektedir. MEB 2023 vizyon hedefleri arasında eleştirel düşünebilen, iletişim becerileri yüksek, sorunlar ile gerçek yaşam becerileri arasında bağ kurabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu bağlamda öğretim programlarındaki değişiklik eğitim uygulamalarına da yansımaktadır. Matematik öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin karşılaştıkları gerçek yaşam problemlerini çözebilmeleri, matematiği gerçek yaşam ve mühendislik, mimarlık, spor, ekonomi, tıp, istatistik gibi alanlarla ilişkilendirebilmeleridir (Kaygısız, 2023, s. 3). İlk kez 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan matematiksel modelleme gerçek yaşam problemlerini matematiksel bir probleme dönüştürerek

matematiksel çözümler bulma ve bu matematiksel çözümleri gerçek yaşam bağlamında yorumlandığı döngüsel bir süreçtir (Lesh & Doerr, 2003). Yapılan matematiksel modelleme tanımlarında öne çıkan iki unsur söz konusudur. Birincisi matematiksel modellemenin bir süreç olarak ele alınması, ikincisi gerçek dünya ile matematiksel dünya arasındaki ilişkidir. Matematiksel modelleme, tek bir doğru cevap içermeyen, açık uçlu, rutin sözel problemlerin aksine her öğrenci tarafından farklı bir şekilde yorumlanabilecek gerçek yaşamla ilişkilendirilen problem çözme süreçlerine karşılık gelir (Kaygısız, 2022, s. 91). Model oluşturma etkinlikleri uygulanırken öğrenciler farklı yeterlikleri sergileyebilirler. Bu yeterlikler sırasıyla gerçekleştirilebileceği gibi farklı döngüler içerisinde de gerçekleştirilebilir. Bu döngülerden biri olan ve bu çalışmanın verilerini analiz etmede kullanılan Maaß (2006) tarafından geliştirilen modelleme döngüsü aşağıdaki tabloda gibidir.

Tablo 1. *Borromeo Ferri'nin matematiksel modelleme döngüsü ve yeterlikleri ile Maaß tarafından geliştirilen matematiksel modelleme yeterlikleri ve alt yeterlikleri*

Modelleme döngüsü (Borromeo Ferri)	Modelleme yeterlikleri (Borromeo Ferri)	Modelleme yeterlikleri (Blum ve Kaiser aktaran Maaß, 2006)	Modelleme alt yeterlikleri (Blum ve Kaiser aktaran Maaß, 2006)
GD→GYP	Anlama	---	1. Problemden verilenleri istenenleri ifade etme. (A1) 2. Problem durumunun temsilini çizme. (A2) 3. Problemi önbilgileri ile ilişkilendirme. (A3) 4. Problemi gerçek yaşam ile ilişkilendirme. (A4)
GYP→GM	Sadeleştirme/basitleştirme	Gerçek durumu anlama ve gerçekliğe dayalı bir model kurma yeterliği	1. Problem durumu için varsayımlarda bulunma, durumu sadeleştirme. (B1) 2. Durumu etkileyen nicelikleri belirleme, onları isimlendirme ve anahtar değişkenleri belirleme. (B2) 3. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirleme. (B3) 4. Gerekli/gereksiz bilgiyi ayırarak mevcut bilgiye ulaşma. (B4)

GM→MM	Matematikselleştirme	Gerçek modelden matematiksel model kurma yeterliği	1. Problem durumunun çözümüne yönelik verileri matematiksel olarak ifade etme. (C1) 2. İlgili nicelikler arasında sadeleştirme yapma. (C2) 3. Uygun matematiksel gösterimleri seçerek şekil, tablo ve grafiklerle ifade etme. (C3)
MM→ MÇ	Matematiksel Çalışma	Oluşturulan Matematiksel model içerisinde matematiksel soruları çözmeye yeterliği	1. Problemin çözümü için gerekli özümsemeyi yaparak, çözüme yönelik sezgisel stratejiler kullanma. (D1) 2. Problemin çözümüne yönelik matematiksel bilgi kullanma. (D2)
MÇ→YÇ	Yorumlama	Matematiksel sonuçları gerçek duruma yorumlama yeterliği	1. Matematiksel sonuçları gerçek yaşamla ilişkilendirerek yorumlama. (E1) 2. Özel bir durum için geliştirilen çözümleri genelleme. (E2) 3. Uygun matematiksel dil kullanılarak problemin çözümünü irdeler ve/veya çözümler hakkında iletişim kurma. (E3)
YÇ→ GYP	Doğrulama	Çözümü doğrulama yeterliği	1. Bulduğu çözümler üzerine eleştirel paradigmayla kontroller yapma. (F1) 2. Çözümler durum ile tutarlı değilse, modelin bazı kısımlarını gözden geçirme veya matematiksel modelleme süreci üzerinden tekrar geçme. (F2) 3. Olası çözüm yollarını düşünme veya farklı bir şekilde gelişip/gelişmeyen sonucun üzerine düşünme. (F3) 4. Genel olarak modeli değerlendirme/sorgulama. (F4)

(Blum ve Kaiser akt. Maaß, 2006) 'dan uyarlanmıştır.

(GD: Gerçek Durum, GYP: Gerçek Yaşam Problemi, GM: Gerçek Model, MM: Matematiksel Model, MÇ: Matematiksel Çalışma, YÇ: Yorumlanan Çözüm, GYP: Gerçek Yaşam Problemi)

Matematiksel modellemenin doğasında bilgiyi farklı açılardan işleme ve yorumlama bulunmaktadır. Bulunan çözümün günlük yaşamda ne ölçüde işe yarayıp yaramadığı diğer bir deyişle ne kadar yararlı olduğu bağlamında sorgulanması pragmatizmle ilişkilendirilebilir. Temeli Sokratik sorgulamaya ve pragmatizme dayalı P4C etkinliklerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Matematiksel modelleme etkinliklerinde (salt P4C etkinliklerinde olduğu kadar olmasa da) gerçek yaşam problemlerine eleştirel ve yaratıcı açılardan bakabilmek ve bunlara farklı çözümler getirebilmek önemlidir.

Özellikle araştırma sürecince kullanılan ve Maaß (2006) tarafından geliştirilen modelleme döngüsünde yorumlama ve doğrulama basamaklarında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini işe koşmalarının önemli olduğu söylenebilir. Matematiksel modelleme etkinlikleri ile P4C etkinliklerinin pragmatizm temelli olması farklı disiplinlerin bir arada kullanılabileceğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmada P4C etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel modelleme sürecinde ne gibi değişiklikler yarattığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda TRT çocuk kanalında yer alan Rafadan Tayfa Servis ve Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız çizgi filmleri öğrencilere uyarın olarak izlettirilmiştir. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- “Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız” çizgi filminde yer alan diyaloglar P4C eğitiminde uyarın olarak nasıl kullanılmıştır?
- P4C eğitiminde uyarın olarak kullanılan “Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız” çizgi filminin “Kim Koşsun” modelleme etkinliklerinin çözümüne olan yansımaları nasıldır?
- “Rafadan Tayfa Servis” çizgi filminde yer alan diyaloglar P4C eğitiminde uyarın olarak nasıl kullanılmıştır?
- P4C eğitiminde uyarın olarak kullanılan “Rafadan Tayfa Servis” çizgi filminin “Piknik” modelleme etkilerinin çözümüne olan yansımaları nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışma, P4C etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel modelleme sürecine nasıl yansıdığının ortaya konulması ve öğrencilerdeki gelişimin gözlemlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan öğretim deneyi ile desenlenmiştir. Öğretim deneyi, öğrencilerin belirli bir süreçteki gelişimlerini incelemeye yönelik ve bu incelemeler sonucunda; devam eden öğretim bölümlerinin öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde yenilenecek gerçekleştirilmesidir (Steffe ve Thompson, 2000, s. 268). Öğretim etkinliklerinin

araştırma boyunca öğrenci öğrenmelerine göre değişebilir ve yenilenebilir olmasından, ardışık öğretim oturumları ile gerçekleştirilmesinden ve araştırmacının öğretmen rolünde olmasından dolayı (Steffe, 1991; Steffe ve Thompson, 2000, s. 270) bu çalışma için en uygun yöntemin öğretim deneyi olduğu varsayılmıştır.

Bu çalışmada Lipman'ın (1970) süreç içerisinde geliştirmiş olduğu metot benimsenerek etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çizgi filmler öğrencilere izletilmiştir daha sonra ikinci bir izleme sürecinde öğrencilerin çizgi filmdeki kavramlara yönelik soru oluşturması istenmiştir. Öğrencilerin oluşturmuş olduğu sorular bir tartışma ortamı yaratılarak üzerinde sorgulamaya ve eleştiriye dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Matematiksel modelleme etkinliklerinin doğasından farklı düşünme becerileri özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri bulunmaktadır. Uygulanan P4C etkinlikleriyle öğrencilerin bu becerilerin geliştirilebileceği varsayılmaktadır. Böylelikle farklı düşünme becerileri gelişen öğrencilerin matematiksel modelleme etkinliklerinde belirlenen çerçevede yeterlik göstermesi beklenmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Konya'da bulunan bir devlet ilkokulunda 4. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada etik değerler göz önünde bulundurularak öğrencilere takma isimler verilmiştir. Matematiksel modelleme etkinliklerini gerçekleştirebilmek için bazı işlemsel becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışma grubunu 4.sınıfa devam eden, P4C etkinliklerinden sonra matematiksel modelleme etkinliği uygulanan 33 ve sadece matematiksel modelleme etkinliği uygulanan 33 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanması ile belirlenmiştir (Patton, 2015). Çalışmada ölçüt olarak farklı eğitim uygulamalarını ve atölye çalışmalarını sınıflarında gerçekleştiren öğrencilerin yer aldığı sınıflar

değerlendirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıflar okulda bulunan uygulama bahçesinde düzenli olarak grup çalışması ile etkinlik yapmaktadırlar. P4C etkinliklerin yapılacağı sınıf bu yıl ve daha önceki yıllarda grup çalışması yaptığı ve iş birliğine dayalı bir sınıf ortamının olduğu için seçilmiştir.

2.2. Veri toplama Araçları

İki bölümden oluşan bu araştırmanın ilk bölümünde P4C etkinliklerinin uygulanmasında TRT Çocuk kanalında yer alan “Rafadan Tayfa Servis” ve “Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız” çizgi filmleri kullanılmıştır. Bu çizgi filmler izlendikten sonra öğrencilerle SCAMPER tekniği destekli P4C etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan modelleme etkinliklerinin uygulanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Piknik” ve “Kim Koşsun” modelleme etkinlikleri kullanılmıştır.

Kim Koşsun modelleme etkinliğinde öğrenciler sekiz tur sonunda toplam zamanı en az olan sporcu mu yoksa toplam süresi az olan; ancak birinciliği daha fazla olan sporcu mu seçmeleri konusunda ikilemde bırakılmış ve bu noktada öğrencilerden bir model geliştirmeleri beklemiştir. Bu modelleme etkinliğinde dört işlem, zamanı ölçme ile yorumlama ve veri işleme öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir.

Piknik modelleme etkinliğinde ise öğrencilere okul olarak pikniğe hangi araçla gidilmesinin daha uygun olacağını sorulduğu bu etkinlikte araçların günlük kira bedeli, yakıt masrafları ve yolcu kapasiteleri verilmiştir. Ancak okuldaki 40 öğretmenin her araçta rehber olarak bulunması gerektiği şartı eklenerek soru günlük yaşam bağlamı ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlikteki amaç verilen değişkenlerle öğrencilerin bir model kurması ve kurulan modelin matematiksel işlemlerle doğruluğunu sorgulayarak yorumlamasıdır.

P4C etkinlikleri gerçekleştirilirken SCAMPER tekniğinden faydalanmıştır. SCAMPER tekniği yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlamak amacı ile

kullanılan tekniklerden biridir. Farklı fikirlerin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Mevcut durumlara sıradışı bakış açıları getirilerek öğrencilerin daha esnek düşünmelerini teşvik etmektedir (Kerr, 2009'dan aktaran Özyaprak, 2016: 73). Her bir harf bir kavramı açıklamaktadır. S-Substitute (Yerine Koyma) C-Combine (Birleştirme) A-Adapt/Adjust (Adapte Etme/Uyarlama) M-Modify/Minify/Magnify (Modifiye Etme/ Küçültme/Büyütme) P-Put to Other Uses (Başka Yerde Kullanma) E-Eliminate (Elemine Etme) R-Rearrange/Reverse (Yeniden Düzenleme/Tersine Çevirme).

Rafadan Tayfa, 2014'te TRT Çocuk kanalında yayınlanmaya başlayan Türk yapımı animasyon çizgi filmidir. ISF Studios şirketi tarafından çekilen çizgi film Ramazan aylarında "Ramazan Tayfa" ve günlük zamanlarda "Servis Tayfa" ile "Dijital Tayfa" olarak da yayınlanmaktadır (ISFStudios, 2023). Film, İstanbul'un Anadolu Yakası'ndaki bir mahallede yaşayan arkadaş grubunun maceralarını işlemektedir. İstanbul'un Anadolu Yakası'ndaki bir mahallede yaşayan bu arkadaş grubunun başına türlü türlü komik olaylar ve maceralar gelmektedir. Film, bu güldürücü olayları ve durumları güzel ve etkileyici bir şekilde ekrana sunarken, aynı zamanda 90'lı yılların samimiliğini, sıcaklığını ve komşu-insan ilişkilerini de yansıtmaktadır. Bazen bölüm sonlarında ders verildiği de görülmektedir.

Akıllı Tavşan Momo, Ocak 2017'de TRT Çocuk kanalında yayınlanmaya başlamıştır (TRT Çocuk, 2023). Çizgi film bir ormanda yaşayan hayvanların başından geçen maceraları konu edinmektedir. Her bölüm farklı bir isimle farklı temaları işleyerek yayınlanmaktadır. Hayvanların birlik ve beraberlik içinde yaşadığı ormanda çözmeleri gereken bir sorun vardır. Bu sorunun çözümü için hayvanlar Akıllı Tavşan Momo'dan yardım isterler. Çizgi filmde öğrencilere yardımlaşma, sevgi, saygı, adalet, hoşgörü gibi kavramları samimi bir arkadaş ortamında sunulmaktadır. P4C etkinliklerinde öğrencilere yöneltilen sorular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. P4C etkinliklerinde öğrencilere yöneltilen sorular

Scamper Etkinliği Aşamaları	P4C Etkinliklerinde Sorulan Sorular	
	Rafadan Tayfa Servis	Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız
S-Substitute (Yerine Koyma)	Siz bu karakterlerden hangisini yerinde olmak istersiniz? Neden? Çevrenizdeki arkadaşlarınızda hangi özelliğin olmasını istersiniz?	Yarışa katılacak hayvanlar başka hangi yolla seçilebilir idi? Siz kararlarınızı nasıl alıyorsunuz?
C-Combine (Birleştirme)	Siz bu karakterlerin hangi özelliklerini taşımak istersiniz? Neden? Atletik olmayı mı yoksa zeki olmayı mı tercih edersiniz?	Sizce arkadaşları Tim Tim'e güveniyor mu? Bir arkadaşımıza güven duymak onu performansını arttırır mı? Performans için sadece güven yeterli midir?
A-Adapt/Adjust (Adapte Etme/Uyarlam)	Pikniğe başka hangi araçla gidilebilirdi? Neden? Sizce toplumsal kurallar neden var? Olmasa ne olurdu?	Tim Tim'in birinci olması onu başarısız kılar mı? Sizce başarımın kriteri birincilik midir, yoksa farklı kriterleri var mıdır?
M-Modify/Minify/Magnify (Modifiye Etme/Küçültme/Büyütme)	Herkes Hayri kadar kilolu ya da Kâmil kadar uzun olsa neler değişirdi? Kendinizde bir özelliğinizi değiştirseniz hangi özelliğinizi değiştirdiniz?	Tavşan Tortop Bom Bom'a bilerek mi kötülük yapıyor? İyilik ya da kötülük nedir Bir seçim, hareket, davranış hem iyi hem kötü olabilir mi?
P-Put to Other Uses (Başka Yerlerde Kullanma)	Sizce hamak piknikte hangi amaçlar doğrultusunda kullanılır, farklı kullanım alanları var mıdır? Her durum için bir doğru ya da bir yanlış var mıdır?	Momo Bom Bom'u başka nasıl kurtarabilirdi? Her konuda herkese güvenebilir miyiz? Sizce güvenin altında yatan etmenler nelerdir?
E-Eliminate (Elemine Etme)	Hangi malzeme olmazsa pikniğe gidilemez? Hayatınızda olmazsa olmaz dediğiniz durumlar ya da nesnelere var mı?	Momo'nun yardımlaşma özelliği olmasa da arkadaşları tarafından sevilir mi? hayatımızda yardımlaşma olmasaydı hangi sorunlarla karşılaşabilirdik?
R-Rearrange/Reverse (Yeniden Düzenleme/Tersine Çevirme)	Olaylar farklı bir sıralamada gelişseydi sizce çizgi filmin sonu nasıl olurdu? Yazın kayak yapma kışın denize gitme hakkında ne düşünüyorsunuz?	Kaplumbağanın yarışta birinci olmasını nasıl açıklarsınız? Günlük hayatınızda karşılaştığımız bu tarz durumlar var mı?

2.3. Araştırma Ortamı

Araştırma okulda bulunan "bilişsel eğitim sınıfında" gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfın seçilme nedeni öğrenci etkileşimlerinin sağlanabileceği oturma düzenine uygun (yuvarlak masa ve sandalye) olmasının yanında alan olarak diğer sınıflardan daha büyük olmasıdır. Bu sayede öğrenciler etkileşimli bir ortamda gerçekleşmesi

gereken P4C ve matematiksel modelleme etkinliklerini daha uygun bir ortamda gerçekleştirmişlerdir.

2.4. Verilerin Toplanması

P4C etkinlikleri uygulanırken öğrenciler bir tartışma ortamında düşüncelerini belirtmişler ve kendilerine yöneltilen sorular çerçevesinde zihinlerinde oluşan kavramlara yönelik notlar almışlardır. Uygulanan P4C ve modelleme etkinlikleri sırasında sınıfın tamamı video kamera ile kayıt altına alınmıştır. P4C etkinlikleri sırasında etkin katılım gösteren 6 öğrenci odak grup olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci grubuna ayrı birer kamera yöneltilerek modelleme etkinliklerinin çözümleri ayrı olarak kaydedilmiştir. Araştırma sürecinde veriler gözlem, öğrenci çalışma kağıtları, alan notları ve video kayıtlarından elde edilmiştir.

Model oluşturma etkinlikleri ile P4C etkinlikleri arasında eleştirel, yaratıcı düşünme becerileri bağlamında bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca her 2 etkinlik de öğrencilerin gruplar halinde gerçekleştirdiği etkinliklerdir. Uyarıcı olarak seçilen çizgi filmlerde yardımlaşma, iş birliği, ortak akıl yürütme, tartışma gibi durumların olması matematiksel modelleme etkinliklerinin P4C etkinlikleri ile ilişkilendirilmesinde önemli olduğu varsayılmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde TRT çocuk çizgi film kanalında birçok çizgi film incelenmiştir. Rafadan Tayfa Servis ve Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız çizgi filmleri uygulanacak modelleme etkinliklerine konu bağlamı açısından uygun ve içinde tartışmaya açık öğrencileri ikileme bırakabilecek durumların olduğu için seçilmiştir. Gerçekleştirilen P4C etkinliklerinde öğrencilere SCAMPER tekniğinden yararlanılarak sorular yöneltilmiştir. Bu sorular matematiksel modelleme etkinliklerini farklı bir bakış açısıyla çözmelerine yönelik düzenlenmiştir. Bu sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış olup bir felsefe öğretmenin ve alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Öğretmenin ve uzmanın görüşleri doğrultusunda son şekli verilerek 6 kişilik öğrenci grubuna pilot uygulaması yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde P4C etkinliği uygulanan öğrencilere ve normal öğretim programı uygulanan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Kim Koşsun ve Piknik modelleme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma süresince veri kaybını engellemek adına tüm süreç video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Modelleme etkinlikleri sınıftaki öğrenciler üçerli gruplara ayrılarak okulda bulunan bilişsel eğitim sınıfından uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci altı hafta sürmüştür. P4C etkinlikleri dört hafta, matematiksel modelleme etkinlikleri iki hafta sürmüş olup her hafta üçer ders saati sürmüştür. Verilerin toplanma sürecine ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo3. Veri toplama süreci

Etkinlik Tarihi	Etkinlik Yeri	Etkinlik İçeriği
25.04.2023	Sınıf	Öğrencilere Rafadan Tayfa Servis çizgi filmi izletilir. Çizgi filmin anlaşılıp anlaşılmadığı yönünde 5N1K soruları yöneltilir. Daha sonra çizgi film ikinci kez izletilerek filmde yer alan felsefi kavramlarla ilgili öğrencilerin soru sorması sağlanır. Öğrenci soruları oluşturulan tartışma ortamında düzeltilir. Etkinliğin son bölümünde öğrencilerin hazırladıkları soruları not etmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.
02.05.2023	Bilişsel Eğitim Sınıfı	Çizgi film hatırlanması amacıyla bir kez daha izlenir. Öğrencilerden Akıllı Tavşan Momo çizgi film karakterlerinden birinin yerinde olması istenerek tanışma etkinliği yapılır. Öğrencilerin oluşturmuş oldukları sorular üzerinden bir sorgulama ortamı yaratılarak Tablo 2 de belirtilen sorular öğrencilere yöneltilerek P4C etkinliği yapılır.
09.05.2023	Sınıf	Öğrencilere Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız çizgi filmi izletilir. Çizgi filmin anlaşılıp anlaşılmadığı yönünde 5N1K soruları yöneltilir. Daha sonra çizgi film ikinci kez izletilerek filmde yer alan felsefi kavramlarla ilgili öğrencilerin soru sorması sağlanır. Öğrenci soruları oluşturulan tartışma ortamında düzeltilir. Etkinliğin son bölümünde öğrencilerin hazırladıkları soruları not etmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.

16.05.2023	Eğitim Bilişsel Sınıfı	Çizgi film hatırlanması amacıyla bir kez daha izlenir. Öğrencilerden Rafadan Tayfa çizgi film karakterlerinden birinin yerinde olması istenerek tanışma etkinliği yapılır. Öğrencilerin oluşturmuş oldukları sorular üzerinden bir sorgulama ortamı yaratılarak Tablo 2 de belirtilen sorular öğrencilere yöneltilerek P4C etkinliği yapılır.
23.05.2023	Bilişsel Eğitim Sınıfı	Üçer kişilik gruplar halinde öğrencilere Piknik modelleme etkinliği uygulanırken süreç video kamerayla kayıt altına alınır. Grup içi etkileşime izin verilirken gruplar arası etkileşime izin vermemeye dikkat edilir. Uygulama esnasında öğrencilere matematiksel modelleme döngüsünde yer alan süreçleri gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini anlamaya yönelik sorular sorulur. Etkinliğin son 40 dakikası ulaşılan çözümlerin sunumuyla etkinlik sonlandırılır.
30.05.2023	Bilişsel Eğitim Sınıfı	Üçer kişilik gruplar halinde öğrencilere Kim Koşsun modelleme etkinliği uygulanırken süreç video kamerayla kayıt altına alınır. Grup içi etkileşime izin verilirken gruplar arası etkileşime izin vermemeye dikkat edilir. Uygulama esnasında öğrencilere matematiksel modelleme döngüsünde yer alan süreçleri gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini anlamaya yönelik sorular sorulur. Etkinliğin son 40 dakikası ulaşılan çözümlerin sunumuyla etkinlik sonlandırılır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı, tasarlanan öğrenme ortamında ilkökul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan P4C etkinliklerinin, öğrencilerin matematiksel modelleme yeterliklerine olan yansımalarını incelemektir. Veri analizi sırasında video kayıtları, öğrenci çalışma kâğıtları ve alan notları bir araya getirilerek sarmal bir bütünlük içinde içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinde süreç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek ilerlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 260). Bu bağlamda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar doğrudan alıntı yapılarak bütünlük içerisinde verilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler iyi, kötü, yardımlaşma, erdem, hırs, saygı gibi felsefi kavramlar üzerinde fikir yani söylemişlerdir.

P4C ve matematiksel modelleme etkinliklerinden elde edilen veriler transkript edilmiştir. İşlenmemiş bu veriler okuyucu için anlamlı hale gelecek bir şekilde oluşturulan kod ve tema listesi altında sınıflandırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından kodlama ve temalaştırma işlemi 7 gün sonra yinelenmiştir. Ayrıca eğitim alanında doktora derecesine sahip, nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzman araştırmannın verilerini kodlanmış ve kategoriler oluşturmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmacı ve bağımsız kodlayıcılar Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzdesi formülünü uygulamışlardır. Bu uygulamaya göre ortaya çıkan farklılıklar giderilmiş oluşturulan kodlar ve kategorilerde fikir birliğine varılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu formüle göre güvenilirlik, üzerinde görüş birliğine varılan kod sayısının üzerinde görüş birliğine varılan ve varılmayan kod sayılarının toplamına oranı üzerinden hesaplanmaktadır. Yapılan hesaplamalara göre P4C ve matematiksel modelleme etkinlikleri için hesaplanan güvenilirlik katsayısı %90,25 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması yeterliyken bu bağlamda çalışmada güvenilirliğin sağlandığı görülmektedir (Miles, & Huberman, 1994).

3. Bulgular

Araştırmanın sonuçlarına ait bulgular matematiksel modelleme etkinliğe uygulanan ve uygulanmayan bağlamında aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

3.1. Uyarın Olarak "Rafadan Tayfa Servis Çizgi" Filminin Kullanıldığı Etkinliğe Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Rafadan Tayfa Servis çizgi filmine ait empati, doğruluk, yardımlaşma, iyilik ve düzen gibi felsefi kavramların olduğu tespit edilmiştir. Bu kavramlar çerçevesinde Tablo1'de yer alan sorular öğrencilere yöneltilmiştir. İlk dört soruya ait cevaplar bu başlık altında sunulmuştur. "*Siz bu karakterlerden hangisini yerinde olmak istersiniz? Neden?*", "*Çevrenizdeki arkadaşlarınızda hangi özelliğin olmasını istersiniz?*" Sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar

doğrultusunda benmerkezci oldukları ve genellikle arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde sorun yaşamamaya dikkat ettikleri ancak sorun yaşanırsa bunun kendilerinden kaynaklanmadığını, sorunu çözme adına bazen kendilerinden ödün verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Sevim’e benzemek isterim çünkü o da biraz bana benziyor o arkadaşlarıyla iyi geçiniyor ben de iyi geçinirim. Genelde sorun yaşamamaya çalışırım arkadaşlarımın iyi ve yardımsever olmasını isterim.” (Zeynep)

“Siz bu karakterlerin hangi özelliklerini taşımak istersiniz? Neden?” “Atletik olmayı mı yoksa zeki olmayı mı tercih edersiniz?” Soruları karşısında ikilemde kalan öğrenciler genelde karakterlerin iyi özellikleriyle kendilerini özdeşleştirmektedir. Hayatta tüm iyi özelliklerin bir arada olamayacağını belirten öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Ben tabi ki Akın gibi olmak isterim. Çünkü o biraz atletik duruyor. Siz de diyeceksiniz ki atletik olmayı mı yoksa zeki olmayı mı tercih edersin. Ben ikisi de derim ama siz birini seçsen dersiniz ben zeki olmayı tercih ederim. Çünkü zekâ, bu hayatta atletik olmaktan daha fazla kullandığımız bir şey.” (Fatih)

“Pikniğe başka hangi araçla gidilebilirdi? Neden?” “Sizce toplumsal kurallar neden var? Olmasa ne olurdu?” soruları öğrencilerin P4C etkinlikleri sonrası gerçekleştirecekleri matematiksel modelleme etkinliklerinde konuya ilişkin fikir sahibi olmalarına yönelik sorulmuştur. Öğrenciler tasarruf, yatırım, düzen, kaos ve devamlılık gibi kavramlar üzerinde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Bence çok fazla kişi değil, küçük araçla da gidebilirler ya da yakında bulunan bir piknik alanı da olabilir. Servis kiralamak şart değildir bence ya da bisikletle de gidebilirler böylece daha ekonomik olur. Ama güvenlik kurallarına dikkat etmeleri gerekir. ...bazı kurallar var çok gerekli bazıları ise çok gereksiz. Bilemiyorum o kuralları çıkardığımızda hayatımızda neler olur ama sanırım bir kargaşa olabilir. Ben hep şeyi sorarım okulda sıraya geçince ne oluyor yani herkes

gelince sakince girsin okula sıraya girince kalabalık oluyor belki bu kural kaldırılabilir.” (Oya)

“Herkes Hayri kadar kilolu ya da Akın kadar uzun olsa neler değişirdi?” “Kendinizde bir özelliğinizi değiştirdiyseniz hangi özelliğinizi değiştirdiniz?” Sorularına öğrenciler; iyi, kötü, yardımseverlik, doğruluk, sevgi ve saygı kavramları çerçevesinde cevap vermiştir. Öğrenciler genellikle kendi özelliklerini beğenmiş olup daha çok bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin değişmelerini istemişlerdir.

“Baktığımız zaman Hayri kilolu ama kilolu olmanı her zaman dezavantajı yok ya da uzun olmak her zaman avantajlı diyemeyiz. Bence farklılıklar olmalı mesela bizim sınıfta Mert çok kısa boylu ama herkes onunla oynamak ister. Fiziksel görünüşünüz önemli ama ben biraz daha sabırlı ve yardımsever olmayı tercih ederim yani daha iyi olmayı isterim.”(Ali)

3.2. Uyarın Olarak “Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız” Çizgi Filminin Kullanıldığı Etkinliğe Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız çizgi filmine ait sevgi, saygı, güven, doğruluk, yardımlaşma, iyilik-kötülük gibi felsefi kavramların olduğu tespit edilmiştir. Bu kavramlar çerçevesinde Tablo2’de yer alan sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Son üç soruya ait cevaplar bu başlık altında sunulmuştur. “Momo Bom Bom’u başka nasıl kurtarabilirdi?” “Her konuda herkese güvenebilir miyiz? Sizce güvenin altında yatan etmenler nelerdir?” sorularına öğrenciler yardımlaşma, güven ve farklılık kavramları çerçevesinde cevap vermiştir. “Akıllı Tavşan Momo Biz Bir Takımız” çizgi filminin kullanıldığı etkinlik sonrasında öğrenciler bir sorunun birden farklı çözümü olacağını ve güven duygusunun uzun sürede gerçekleşeceğinin belirtmişlerdir. Öğrencilere ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Ben olsam merdiven atarım ya da böyle güçlü dronlar var onunla ipi tutmasını sağlayıp yukarı çekerek kurtarırım. Ben birine güvenmem için sadece bir davranışına

bakmam birkaç davranışına bakarım. Ondan sonra güvenirim çünkü güvenmek biraz zaman ister.” (Cemre)

“Momo'nun yardımlaşma özelliği olmasa da arkadaşları tarafından sevilir mi?” “Hayatımızda yardımlaşma olmasaydı hangi sorunlarla karşılaşabilirdik?” sorularına öğrenciler genellikle sevgi, iyilik, mutluluk, dayanışma gibi kavramlar çerçevesinde cevap vermiştir. Kendilerine karşı daha fazla yardım edilmesini isterken kendilerinin daha az yardım ettiklerini düşünmektedirler.

“Momo hep yardım ediyor. Bu iyi bir şey ama başka özelliği yok mu? Sadece yardımsever diye biriyle arkadaşlık yapmak olmaz bence. Ama bana daha fazla yardım edilmesini isterim. Ben de yardım ediyorum ama hep yardım etmek biraz sıkıcı olur herhalde. Herkes her işi yapar diye bir durum yok, çevremizden yardım istediğimiz çok fazla şey var.” (Eren)

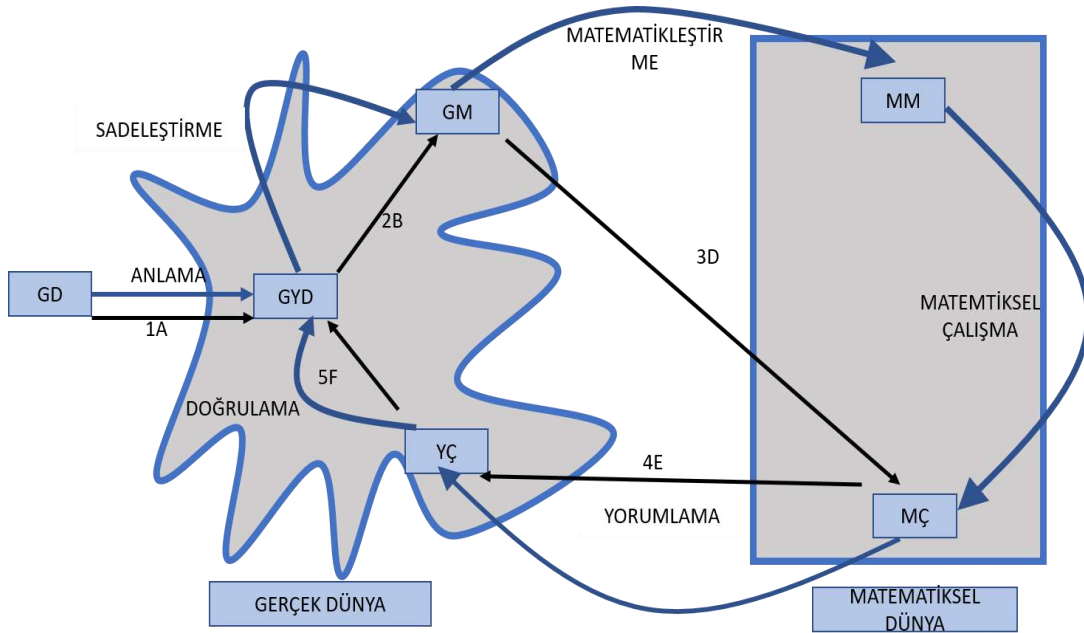
“Kaplumbağanın yarışta birinci olmasını nasıl açıklarsınız?” “Günlük hayatınızda karşılaştığınız bu tarz durumlar var mı?” Sorularına öğrenciler genellikle devamlılık, çaba, çalışkanlık kavramları çerçevesinde cevap vermiştir. Bir durumun çok fazla olmasının değil sürekli olmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

“Kaplumbağanın birinci olması tabii ki mantıklı değil. Dünyanın en yavaş hayvanı ama çalışıyor, devamlı çalışıyor, devamlı koşuyor, bu onu başarıya götürür. Burada bir zıtlık var. Aynısını şeyde de görebiliriz elmalı şekerin dışı çok güzel ama genelde içinden kurtlu elmalar çıkıyor. Elmalı şeker iyi mi kötü mü bilemiyoruz.” (Yiğit)

3.3. P4C Etkinliğine Katılmayan Öğrencilerin Piknik Modelleme Etkinliğine Ait Bulgular

P4C etkinliğine katılmayan öğrencilerin piknik modelleme etkinliğine ait bulgular aşağıdaki Şekil 1’de sunulmuştur. Bu şekillerde öğrencilere verilen

modelleme etkinliklerinin okunup anlaşılmasından çözümüne kadar gerçekleşen anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel çalışma, yorumlama ve doğrulama basamakları bulunmaktadır. Basamaklar arası geçişler akış diyagramlarıyla gösterilmiş olup öğrencilerin çalışma kağıtları incelenerek bu şekiller oluşturulmuştur. Ayrıca birinci şeklin altında bulunan diğer dört şekli de yansıtan basamaklar arasındaki süreçlerin kısaltmaları ve öğrencilerin matematiksel modelleme süresince yapmış olduğu işlem sıralamaları verilmiştir.



Şekil 1. P4C etkinliğine katılmayan öğrencilerin piknik modelleme etkinliğine ait süreç (GD: Gerçek Durum, GYD: Gerçek Yaşam Durumu, GM: Gerçek Model, MM: Matematiksel Model, MÇ: Matematiksel Çözüm, YÇ: Yorumlanan Çözüm)

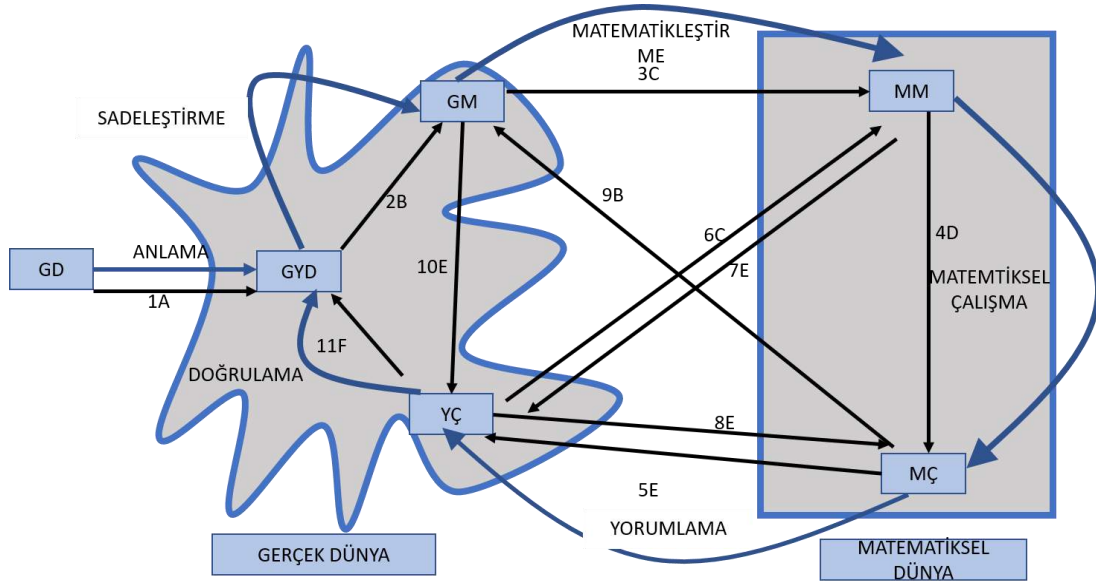
(A; GD-GYD arasındaki süreç, B; GYD-GM arasındaki süreç, C; GM-MM arasındaki süreç... Rakamlar öğrencilerin göstermiş olduğu performans numarasını göstermektedir).

P4C etkinliğine katılmayan öğrenciler Piknik modelleme etkinliğinde soruyu okuyup anlamışlardır. Gerçek durumu gerçek yaşam durumuyla ilişkilendirip gerçek bir modele ulaşmışlardır. Ancak matematikselleştirme ve

matematiksel çalışma basamaklarını yetersiz bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirdikleri işlemler sonucunda doğru olarak düşündükleri bir sonuca ulaşmışlar ve sonuçlarını yorumlayarak süreci sonlandırmışlardır.

3.4. P4C Etkinliğine Katılan Öğrencilerin Piknik Modelleme Etkinliğine Ait Bulgular

P4C etkinliğine katılan öğrencilerin piknik modelleme etkinliğine ait bulgular Şekil 2 'de sunulmuştur.



Şekil 2. P4C etkinliğine katılan öğrencilerin piknik modelleme etkinliğine ait süreç

P4C etkinliğine katılan öğrenciler Piknik modelleme etkinliğinde soruyu anlamış ve gerçek bir model kurmuşlardır. Kurdukları bu model üzerinden matematikselleştirme yaparak matematiksel modele ulaşmışlardır. Bu model üzerinde matematiksel çalışma yaparak bir yorumlama gerçekleştirmişlerdir. Çözümlerini çeşitlendirme adına farklı bir modele ulaşarak tekrardan farklı bir matematiksel çözüm bulmuşlar ve bu çözümü tekrar yorumlayarak doğrulamış ve

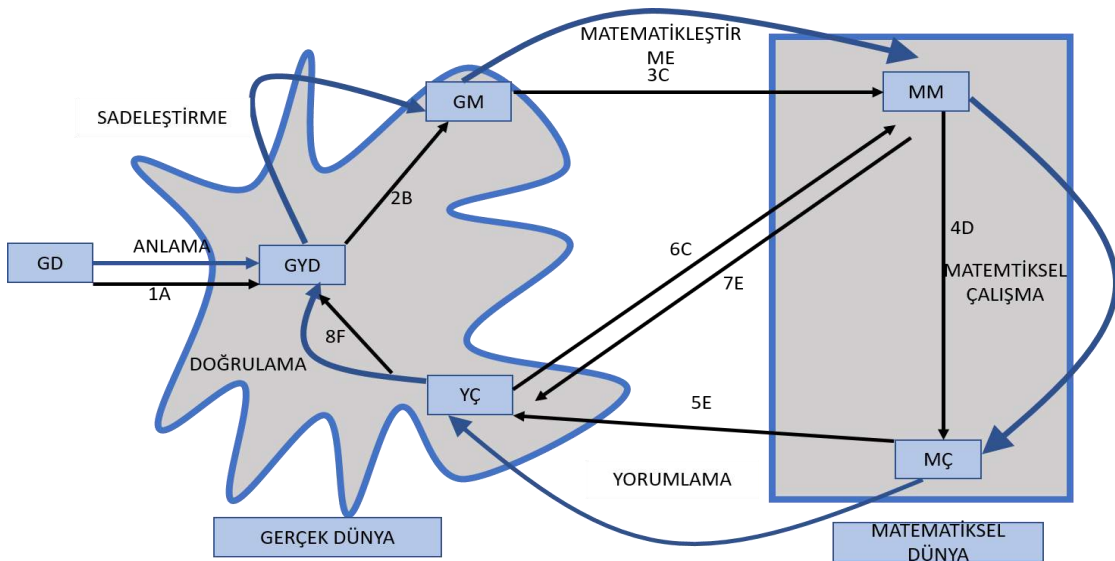
gerçek yaşam durumu ile ilişkilendirmişlerdir. Tüm sınıfın katıldığı modelleme etkinliği aşağıdaki görselde sunulmuştur.



Görsel 1. Sınıfça yapılan modelleme etkinliği

3.5. P4C Etkinliğine Katılmayan Öğrencilerin Kim Koşsun Modelleme Etkinliğine Ait Bulgular

P4C etkinliğine katılmayan öğrencilerin kim koşsun modelleme etkinliğine ait bulgular Şekil 3 'de sunulmuştur.



Şekil 3. P4C etkinliğine katılmayan öğrencilerin Kim Koşsun modelleme etkinliğine ait süreç

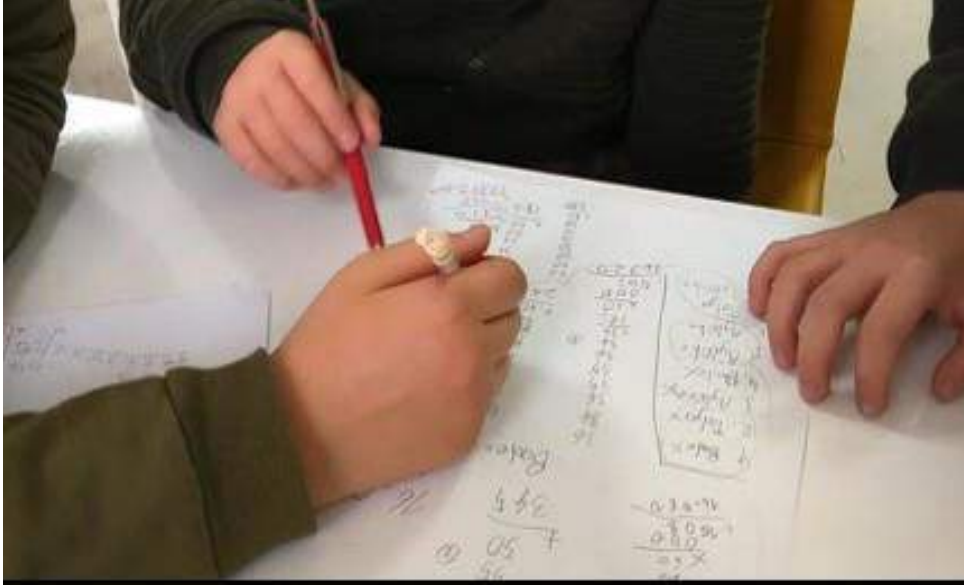
P4C etkinliğine katılmayan öğrenciler Kim Koşsun modelleme etkinliğinde soruyu okuyup anlamışlardır. Gerçek durumu, gerçek yaşam durumuyla ilişkilendirip gerçek bir modele ulaşmışlardır. Matematiksel modele ulaşan öğrenciler matematiksel çalışmayı gerçekleştirerek buldukları sonucu yorumlamışlar tekrardan farklı bir modele ulaşmışlardır. Ulaştıkları bu model üzerinde yorumlama çalışmaları yapmışlardır. Yorumladıkları çözümü doğrulayarak süreci sonlandırmışlardır. Öğrenci sunumlarına ait görsel aşağıda sunulmuştur.



Görsel 2. Modelleme etkinliği sonrası öğrenci sunumları

3.6. P4C Etkinliğine Katılan Öğrencilerin Kim Koşsun Modelleme Etkinliğine Ait Bulgular

P4C etkinliğine katılan öğrencilerin Kim Koşsun modelleme etkinliğine ait bulgular şekil 4 'de sunulmuştur.



Görsel 3. Odak grup çalışmaları

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

P4C etkinliklerinde uyarıcı olarak çizgi filmlerin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin matematik dersi özelinde matematiksel modelleme yeterliklerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. P4C etkinlikleri ile gerçekleştirilen çalışmalar son yıllarda artmasına rağmen uyarıcı olarak çizgi filmlerin kullanıldığı çalışmaların sayıca yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda P4C etkinliklerinin matematik dersine olan yansımalarını araştıran bir araştırmaya henüz rastlanmamış sadece nasıl bir uygulama yapılabileceğine ilişkin bir bildiri sunulmuştur (Çetin ve Çetin, 2017). Bu bağlamda mevcut çalışmanın özgün ve ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir. P4C etkinliklerinde genellikle edebi metinlerden yararlanılmaktadır. Çizgi filmlerin kullanıldığı (Uçar, 2021) ya da kullanılmasının önerildiği (Boyras ve Türkcan, 2017; Boyras, 2022) az sayıda çalışma bulunmaktadır. Mevcut araştırmada matematiksel modelleme konu bağlamı ile ilişkili uyarıcı olarak çizgi filmlerin kullanıldığı P4C etkinliklerinde öğrencilerin derse daha etkin katılım sağladığı görülmüştür. P4C etkinliklerinin uygulama aşamasında öğrenciler ilk olarak

kendilerini ifade etmekte zorlanmıştır. Özellikle soru sorma becerilerinin yeteri kadar gelişmediği gözlemlenmiştir. Ergut (2019) felsefi sorgulama ile birleştirilmiş matematik uygulamalarının öğrencilerin soru sayısında ve soru farklılığında artışa neden olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin 5N1K soru kalıbının dışına çıkamadıkları görülmüştür. Öğrenciler tarafından sorulan sorular temel düzeyde kalmakta ve sayıca yetersiz olmaktadır (Cullen 2016; Kadayıfçı ve Kaynak, 2017). Ancak öğrencilerin boylamsal gerçekleştirilecek çalışmalarda (yıllık ya da dönemlik) P4C etkinliklerine ve grup çalışmasına alışabilecekleri ve bu sayede soru sorma becerilerinin gelişebileceği düşünülmektedir.

Felsefe ve matematik çok farklı disiplinler olarak düşünülebilir. Ancak felsefenin tüm bilimlerin temeli olması dikkate alındığında bu iki disiplinin yollarının birçok alanda kesiştiği söylenebilir. Temelinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi olan matematiksel modelleme etkinlikleriyle P4C etkinliklerinin öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde gelişim sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin sorgulamaya dayalı olmayan bir öğretim programı çerçevesinde öğrenim görmeleri, farklı düşünme becerilerinin gelişimine engel olacağı düşünülmektedir.

Matematiksel modelleme etkinliklerinin yorumlama ve doğrulama basamaklarında P4C etkinliklerine katılan öğrenciler farklı bakış açılarıyla günlük yaşam problemlerine farklı çözüm önerileri getirmiştir. Seifi vd, (2011) tarafından P4C etkinliklerinin özsaygı ve problem çözme becerisine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre P4C etkinliklerinin uygulanması ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin gelişiminde olumlu etki göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda çocuklar için felsefenin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Akkocaoğlu, 2015, s. 224; Pala, 2022, s. 37; Wu, 2021). Bu bağlamda matematiksel modelleme etkinliklerinde öğrencilerin matematiksel modele ulaşma basamağında farklı

çözüm önerileri getirmelerinin P4C etkinliklerine katılmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin P4C etkinlikleri süresince ilgi çekici eğlenceli ve etkileşimli bir öğrenme ortamında öğrenimlerini sürdürdüğü görülmüştür.

Bu araştırmada yaşanan en büyük zorluk öğrencilerin izlemiş oldukları çizgi filmlere yönelik sorgulayıcı temelli soru üretimlerinde yaşanmıştır. Öğrencilerin sorgulayıcı ve soru sorma yeterliklerinin gelişimine yönelik etkinliklere dayalı bir öğretim programı geliştirilerek, öğrencilerin bu program doğrultusunda öğrenim görmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. P4C etkinlikleri bu araştırmada matematik dersinde ve matematiksel modelleme etkinliklerinde kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda matematik dersinin farklı etkinliklerinde ya da farklı derslerde kullanılabilir. İçerisinde felsefi kavramları barındıran ve P4C etkinliklerinde kullanılacak çocuk kitapları belirlenerek bir liste hazırlanabilir. Bu kitaplar belirlenen etkinlikler kapsamında öğrencilere okutulabilir. Öğretim programlarının en önemli uygulayıcılarından biri olan öğretmenlere P4C'nin yaygınlaştırılabilmesi adına hizmet içi eğitimler verilebilir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerle yürütülen bu çalışma özel yetenekli, Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.

P4c Supported Mathematical Modeling Applications of Primary School Students: A Teaching Experiment

Summary

İsmail KAYGISIZ

PhD Teacher

Mustafa Necati Primary School, MoNE, Konya, TR

ORCID: 0000-0002-9306-012X

ismailkaygisiz1981@gmail.com

Introduction

Philosophy for children (P4C), which can be traced back to the emergence of human thought but systematically emerged in the early 1970s, is a thinking education approach. Lipman realized that the students he taught at Columbia University had poor thinking and questioning skills and said that the reasons for this deficiency should be sought in childhood (Smith, 2011). Based on this, Lipman and Sharp founded the Institute for Advancement of Philosophy for Children in 1974 for the development of P4C (Mcleod, 2010). UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2007) lists the aims of P4C as independent thinking, being a caring citizen, supporting personal development, developing language, speaking and discussion skills, and conceptualizing philosophy. These skills are also the focus of today's curriculum. In P4C activities, philosophical concepts are generally discussed with texts or visual elements in the context of daily life experiences. In today's world surrounded by visual elements, children of learning age are exposed to many visual stimuli in traditional and social media applications. Cartoons as a teaching material are thought to make learning fun (Taylor et al., 2008). While having fun while watching cartoons, children can acquire the skills of criticism, thinking and questioning through implicit learning (Uçar, 2021, p. 19). In this way, many learning areas in the primary school curriculum, from concepts to mathematical operations, from social norms to historical and cultural events, can be transferred to students more effectively. While the use of literary texts and stories in P4C activities appeals only to children's auditory senses, cartoons, in addition to appealing to visual and auditory senses, are thought to open different learning channels through implicit learning. Changes in curriculum are also reflected in educational practices. One of the main objectives of mathematics teaching is to enable students to solve real-life problems they encounter and to associate mathematics with real life and fields such as engineering, architecture, sports, economy, medicine, statistics (Kaygısız, 2023, p. 3). Mathematical modeling, which was first included in the 2015 Primary School

Mathematics Curriculum, is a cyclical process of finding mathematical solutions by transforming real life problems into a mathematical problem and interpreting these mathematical solutions in the context of real life (Lesh & Doerr, 2003). The nature of mathematical modeling involves processing and interpreting information from different perspectives. Questioning the extent to which the solution found is useful in daily life, in other words, how useful it is, can be associated with pragmatism. The fact that mathematical modeling activities and P4C activities are based on pragmatism shows that different disciplines can be used together. In this study, it is aimed to reveal what kind of changes P4C activities create in students' mathematical modeling process. In this context, "Rafadan Tayfa Service" and "Smart Rabbit Momo We are a Team" cartoons on TRT Çocuk channel were shown to the students as stimuli.

Method

This study was designed with a teaching experiment, which is one of the qualitative research methods, since it was aimed to reveal how P4C activities reflected on students' mathematical modeling process and to observe the development in students. Firstly, the cartoons were shown to the students and then, in a second viewing process, the students were asked to formulate questions about the concepts in the cartoon. The questions created by the students were discussed in a discussion environment and activities based on questioning and criticism were carried out. The study group consisted of a total of 66 students attending the 4th grade, 33 students who received mathematical modeling activities after P4C activities and 33 students who received only mathematical modeling activities. The participants of the study were determined by using purposive sampling and criterion sampling methods together (Patton, 2015). In the first part of this two-part study, the cartoons "Rafadan Tayfa Service" and "Smart Rabbit Momo Momo We Are a Team" on TRT Çocuk channel were used to implement P4C activities. After watching these cartoons, SCAMPER technique supported P4C activities were carried out with the students. In the second stage of the study, "Picnic" and "Who Should Run?" modeling activities developed by the researcher were used in the implementation of modeling activities. During the implementation of the P4C activities, students expressed their thoughts in a discussion environment and took notes on the concepts formed in their minds within the framework of the questions directed to them. During the P4C and modeling activities, the whole class was recorded with a video camera. Six students who participated actively during the P4C activities were identified as the focus group. During data analysis, video recordings, student worksheets and field notes were brought together and analyzed in a spiral integrity using content analysis technique.

Findings

It was determined that there were philosophical concepts such as empathy, truthfulness, cooperation, goodness and order in the "Rafadan Tayfa Service" cartoon. It was stated that the students were self-centered and generally paid attention not to have problems in their relationships with their friends, but if there was a problem, it was not caused by themselves, and that they sometimes compromised themselves in order to solve the problem. It was determined that there are philosophical concepts such as love, respect, trust, truthfulness, cooperation, good and evil in the "Smart Rabbit Momo We Are a Team" cartoon. In addition, students stated that there would

be more than one solution to a problem and that the feeling of trust would be realized in a long time. Students who did not participate in the P4C activity read and understood the question in the Picnic modeling activity. They associated the real situation with a real life situation and reached a real model. However, they performed the mathematization and mathematical study steps inadequately. As a result of the operations they performed, they reached a result that they thought was correct and ended the process by interpreting the results. Students participating in the P4C activity understood the question in the Picnic modeling activity and built a real model. They reached the mathematical model by mathematizing over this model. They made an interpretation by doing mathematical work on this model. In order to diversify their solutions, they found a different mathematical solution again by reaching a different model and interpreted and verified this solution again and associated it with the real life situation. Students who did not participate in the P4C activity read and understood the question in the "Who Should Run?" modeling activity. They associated the real situation with a real life situation and reached a real model. The students who reached the mathematical model interpreted the result they found by performing the mathematical work and reached a different model again. They made interpretation studies on this model they reached. They finalized the process by verifying the solution they interpreted. Students participating in the P4C activity understood the question in the modeling activity "Who Should Run?" and created a real model. They reached a mathematical model by mathematizing over this model they created. Then, they reached a mathematical solution by doing mathematical work. They interpreted their solutions and reached a new mathematical model based on this interpretation. They also found a solution by doing mathematical work on this model. They interpreted this solution, but the verification process took place several times due to the emergence of different ideas during the verification process. Another finding of the study was that the students who were applied P4C activity developed a richer mindset in mathematical modeling competence than the students who were applied mathematics curriculum. Especially in the interpretation and verification step in the mathematical modeling cycle, it was found that students produced alternative solutions.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study in which cartoons were used as stimuli in P4C activities, it was concluded that students improved their mathematical modeling competencies in mathematics course. Although the number of studies conducted with P4C activities has increased in recent years, it is understood that the number of studies using cartoons as stimuli is insufficient. In addition, a study investigating the reflections of P4C activities on mathematics lessons in primary schools has not yet been found, and only a report on how an application can be made has been presented (Çetin & Çetin, 2017). In this context, the current study is expected to be original and guiding for future studies. Literary texts are generally utilized in P4C activities. There are few studies in which cartoons are used (Uçar, 2021) or suggested to be used (Boyras & Türkcan, 2017; Boyras, 2022). In the current study, it was observed that students participated more effectively in P4C activities in which cartoons were used as stimuli related to the mathematical modeling subject context. In the implementation phase of the P4C

activities, students first had difficulty in expressing themselves. In particular, it was observed that their questioning skills did not develop sufficiently. Ergut (2019) stated that mathematics practices combined with philosophical inquiry led to an increase in the number and diversity of students' questions. In this study, it was observed that students could not go beyond the 5N1K question pattern. The questions asked by students remain at a basic level and are insufficient in number (Cullen 2016; Kadayıfçı & Kaynak, 2017). However, it is thought that students can get used to P4C activities and group work in longitudinal studies (yearly or semesterly) and thus their questioning skills can improve.

Philosophy and mathematics can be considered very different disciplines. However, considering that philosophy is the foundation of all sciences, it can be said that the paths of these two disciplines intersect in many areas. It can be said that mathematical modeling activities and P4C activities, which are based on critical and creative thinking skills, will improve students' thinking skills. On the other hand, it is thought that students' learning within the framework of a curriculum that is not based on inquiry will prevent the development of different thinking skills.

In the interpretation and verification steps of mathematical modeling activities, students participating in P4C activities brought different solutions to daily life problems from different perspectives. Seifi et al. (2011) investigated the effect of P4C activities on self-esteem and problem solving skills. According to the results of the study, the implementation of P4C activities has a positive effect on the development of problem solving skills of middle school students.

Studies have shown that philosophy for children contributes to the development of critical thinking skills (Akkocaoğlu, 2015, p. 224; Pala, 2022, p. 37; Wu, 2021). In this context, in mathematical modeling activities, students' bringing different solution suggestions at the step of reaching the mathematical model can be associated with their participation in P4C activities. In addition, it was observed that students continued their learning in an interesting, fun and interactive learning environment during P4C activities.

The biggest difficulty experienced in this study was the students' production of inquiry-based questions about the cartoons they watched. It is thought that it would be beneficial to develop a curriculum based on activities for the development of students' questioning and question-asking competencies and to educate students in line with this program. In this study, P4C activities were used in mathematics course and mathematical modeling activities. In future studies, they can be used in different activities of the mathematics course or in different courses. A list can be prepared by identifying children's books that contain philosophical concepts and can be used in P4C activities. These books can be read to students within the scope of the determined activities. In-service trainings can be given to teachers, who are one of the most important implementers of curricula, in order to disseminate P4C. This study, which is carried out with students with ordinary development, can also be carried out with students with special talents and students studying at Science and Art Centers.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Akkocaoğlu, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin Görüşleri. *Educational Academic Research*, (48), 1-13. doi: [10.5152/AUJKKEF.2023.903618](https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.903618)

Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı, Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173. DOI: [10.20981/kaygi.474657](https://doi.org/10.20981/kaygi.474657)

Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitiminde görsel materyallerin kullanımı: TRT çocuk örneği*. EJer 2017 Konferansı Bildiri Özetleri Kitabı, 888-889

Boyraz, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 127-144. DOI: [10.32433/eje.1152712](https://doi.org/10.32433/eje.1152712)

Cooke, P. A. (2015). *The impact of engaging in philosophy with middle school children on the development of critical thinking*. University of Rochester.

Cox, R. E. (2019). *Plasticity in Animated Children's Cartoons: The Neoliberal Transforming Bodies and Static Worlds of OK KO and Gumball*. University of South Florida.

Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: can using a 'Question Quadrant' help children at Key Stage 1 ask higher-order questions? *The STEP Journal: Student Teacher Perspectives*, 3(2), 24-34. <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/2458/>

Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H. & Malkoç, P. (2022). "Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Kavramsal Çerçevenin Değerlendirilmesi", *Journal Of Social*,

Humanities and Administrative Sciences, 8i (54):896-906

<http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.63585>

Çetin, İ & Çetin, H. (2017). Matematik Eğitiminde P4C (Çocuklar için Felsefe) Uygulama Örnekleri, International Academis Research Congress, Antalya.

Erdem, M. V. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman

Erem, N. H. Ö. ve Yılmaz, O. (2017). Yabancı çizgi filmlerde “kardeşlik” ilişkileri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 837-853.

Ergut, G. (2019). *Felsefi sorgulama ile birleştirilmiş matematik etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin soru sorma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

ISFStudios. (2023). <http://www.isfstudios.com/proje-detay/1/rafadan-tayfa-dizi>

Kadayıfçı, H., ve Kaynak, K. (2017). Üstbilişsel Soru Sorma Stratejilerinin Öğrencilerin Soru Sorma Düzeylerine Etkisi: 9. Sınıf Kimya Dersi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 702-721.

Karaca, S. S. (2019). *Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karakaya, Z. (2006). Günümüz Çocuk Edebiyatından Seçilmiş Çocuk Felsefesi Örnekleri. *Turkish Studies*, 1(2), 21-39.

Karakuş, G. (2020). *İşbirlikli problem çözme öğretim programı tasarımının hazırlanması ve uygulanması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: dördüncü sınıf örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaygısız, İ., ve Şenel, E. A. (2022). Mathematical Modeling in Primary School: Students' Opinions and Suggestions on Modeling Activities Applied as a Teaching Experiment. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 16(1), 88-134. Doi: [10.17522/balikesirnef.1033981](https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1033981)

Kaygısız, İ., & Şenel, E. A. (2023). Investigating mathematical modeling competencies of primary school students: Reflections from a model eliciting activity. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.33902/JPR.202317062>

Lesh, R. A., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of models vemodeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models vemodeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3-33). *Lawrence Erlbaum Associates*

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

Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? *ZDM*, 38(2), 113-142. <https://doi.org/10.1007/BF02655885>

McCall, C. C. (2013). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom, Routledge* [Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama, çev. Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı, 2017]. *Applied Philosophy*, 18(2).

Mcleod, T. L. (2010). *Philosophy for children as a pedagogy for developing oral english language skills with english as a second language students*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. New Mexico State University.

MEB. (2008). Öğrencilerin Televizyon izleme Alışkanlıkları, MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara

MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 30.12.2022 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden indirilmiştir.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) An expanded sourcebook qualitative analysis. (2. Edt). California: Sage Publication

Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı Düşünme Eğitimi: SCAMPER Örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. c.1: 67-81.

Pala, F. (2022). The effect of philosophy education for children (P4C) on students' conceptual achievement and critical thinking skills: A mixed method research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3). DOI: 10.31014/aior.1993.05.03.522

Patton, M. Q. (2015). *Purposeful sampling and case selections: Overview of strategies and options*: Sage Publication

Seifi, G. M., Shaghaghi, F., & Kalantari, M. S. (2011). Efficacy of philosophy for children program (P4C) on self-esteem and problem solving abilities of girls.

Serin, M. K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Smith, R. (2011). The play of socratic dialogue. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45 (2), 221-233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00794.x>

Steffe, L. P. (1991). The constructivist teaching experiment: Implication and illustrations. In E. von Glasersfeld (Ed.), *Radical constructivism in mathematics education* (pp. 177-194). Kluver.

Steffe, L. P. & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh and A. E. Kelly (Eds.). *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267-307). Lawrence Erlbaum.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana

Taylor, M. J., Pountney, D. C. & Baskett, M. (2008). Using animation to support the teaching of computer game development techniques. *Computers & Education*, 50(4), 1258-1268. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.12.006>

TRT Çocuk. (2023). Akıllı Tavşan Momo İzle TRT Çocuk (trtcocuk.net.tr)

Tzoutzou, M., Bathrellou, E. ve Matalas, A. L. (2021). Cartoon Characters in Children's Series: Gender Disparities in Body Weight and Food Consumption. *Sexes*, 2(1), 79-87. <https://doi.org/10.3390/sexes2010007>

Uçar, O. (2021). *Çocuklar için felsefe bağlamında Cartoon Network çizgi filmlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

UNESCO. (2007). Philosophy a school of freedom teaching philosophy and learning to philosophize, teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. 2007, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>.

Ventista, O. M. ve Paparoussi, M. (2016). Introducing a philosophical discussion in your classroom.: An example of a community of enquiry in a greek primary school. *Childhood & philosophy*, 12(25), 611-629. [doi: 10.12957/childphilo.2016.24994](https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.24994)

Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler*. (Çev. Kurtar, S. ve Gülen, A. K.) Sentez Yayınları.

White, D. A. (2014). *Çocuklar için felsefe*. (Çev. U. Uğur). ODTÜ Yayınları

Wu, C. (2021). Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: A pilot study. *Education Science*, 11(206), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>.

Yağlı, A. (2013). Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*
[Qualitative research methods in the social sciences].



Makale Geliş | Received: 22.06.2023
Makale Kabul | Accepted: 03.09.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1318661

Suna ÖZCAN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof.
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, TR
İstanbul 29 Mayıs University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, İstanbul, TR
ORCID: 0000-0001-9461-5732
sozcan@29mayis.edu.tr

Özel Yeteneklilere Türkçe Öğretiminde Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamaları

Öz: Kendi öğrenmesinden sorumlu ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi düşüncesi, eğitimin günümüzdeki işleviyle ilişkilendirilmektedir. Eğitimin bu yönünün hem bireylerin yönetici bilişsel işlevlerini hem de yaşamdaki olgulara ilişkin bakış açılarını geliştirmesi beklenmektedir. Bu sayede Yirmibirinci yüzyıl olarak nitelendirilen çağımızda temel gereksinimler arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme, işbirlikçi öğrenme gibi üst düzey düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması ve bunları yaşamlarında etkin şekilde kullanmaları sağlanabilecektir. Böylece eğitimin bireylere kazandıracığı bu üst düzey düşünme becerileri günlük yaşam deneyimlerine aktarılabilen ve yaşamdaki olay ve olgulara yaklaşım biçimleri daha netleşmektedir. Bu hususlar göz önüne alındığında Yirmibirinci yüzyılda bireyin eğitimden beklediği iki önemli nokta ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri yönetici bilişsel işlevlerin kazandırılması diğeri ise bunların yaşam içerisinde etkin şekilde kullanımını sağlayacak deneyimlerin kazandırılmasıdır. Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı da bu disiplinleri bir araya getirerek çocukların erken yaşlardan itibaren bu konular üzerine akıl yürütmelerine olanak sağlamaktadır. Özellikle kendi yaşlılarına oranla daha üst düzey düşünme potansiyeline sahip olan özel yetenekli çocuklara yönelik verilecek eğitimlerde çocuklar için felsefeden yararlanmak ihtiyaç duydukları öğretim ortamlarına kavuşmalarına olanak sağlayacaktır. Özel yetenekli çocuklar üst düzey düşünme becerilerinde olduğu gibi dil becerilerinin gelişiminde de yaşlılarından daha ileri düzeydedirler. Bu çocuklar P4C'nin katkılarıyla hem üst düzey düşünme hem de dil becerilerini bir arada kendi hız ve potansiyelleri doğrultusunda öğrenme olanağına sahip olurlarsa hem kendilerini gerçekleştirme hem de toplumu kalkındırmada daha etkin olabilme olanağına sahip olurlar. Bu durumlar göz önünde bulundurularak bu çalışmada özel yetenekli çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılacak P4C temelli etkinlikler geliştirilip pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalara göre özel yetenekli çocuklara Türkçe öğretiminde P4C temelli etkinliklerin kullanımını onların gelişimine destek olmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Öğretimi, Çocuklar için Felsefe (P4C), Özel Yetenekliler, Üstün Yetenekliler, Öğretim Etkinlikleri, Üst Düzey Düşünme Becerileri.

Philosophy for Children (P4C) Applications in Teaching Turkish to Identified Gifted Students

Abstract: The idea of raising individuals who are responsible for their own learning and who can use high-level thinking skills is associated with the current function of education. This aspect of education is expected to improve both the executive cognitive functions of individuals and their perspectives on the phenomena in life. In this way, it will be possible for individuals to acquire high-level thinking skills such as critical thinking, creative thinking, careful thinking and cooperative learning, which are among the basic needs in our age characterized as the twenty-first century, and to use them effectively in their lives. Thus, these high-level thinking skills that education will bring to individuals can be transferred to daily life experiences and their approach to events and phenomena in life becomes clearer. When these issues are taken into consideration, two important points emerge that an individual expects from education in the twenty-first century. One of them is to gain executive cognitive functions and the other is to gain experiences that will enable them to be used effectively in life. The philosophy for Children (P4C) approach brings these disciplines together and allows children to reason about these issues from an early age. In particular, benefiting from philosophy in the training to be given to gifted children, who have a higher level of thinking potential compared to their peers, will enable them to reach the teaching environments they need. Gifted children are more advanced than their peers in the development of language skills as well as higher-order thinking skills. If these children have the opportunity to learn both high-level thinking and language skills together in line with their own speed and potential, they will have the opportunity to be more effective in both realizing themselves and improving society. Considering these situations, P4C-based activities that can be used in teaching Turkish to gifted children were developed and piloted. According to pilot applications, the use of P4C-based activities in teaching Turkish to gifted children supports their development.

Keywords: Teaching Turkish, Philosophy for Children (P4C), Gifted, Teaching Activities, High-level Thinking Skills

Giriş

Dünyayı ve dünyaya ilişkin bilgi ve becerileri anlamının en temel yollarından biri dildir (Güneş 2012: 4-5). Dil hem anlamının hem de anlaşılmanın nihai yoludur. Bu nedenle dile olan hakimiyet, dilin gücünün bilincinde olmak, yerinde ve zamanında dilin imkânlarından yararlanmak önemlidir. Özellikle eğitim-öğretim bağlamında ele alındığında dil daha da önem kazanmaktadır (Yıldız 2013: 46). Eğitim-öğretim süreci etkileşimle gerçekleşir. Burada etkileşimi sağlayan da dil olduğu için dilin bütün imkânlarının etkin bir şekilde kullanımı için gerekli eğitimlerin verilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özellikle doğrudan dil eğitimine yönelik yapılan derslerin öğrencilerin iletişim, etkileşim

becerilerini güçlendirip bunları en iyi şekilde kullanmalarına olanak sağlamaları elzemdir (Güneş 2016: 180). Türkçenin öğretimine yönelik yapılan derslerin zenginliği öğrencilerin dil ve düşünce dünyalarının zenginliğine büyük katkılar sağlamaktadır. Dil ve düşünce dünyası zenginleşen çocuklar Türkçeyi etkin ve yetkin bir şekilde kullanabildikleri için diğer akademik derslerinde de başarıyı daha kolay bir şekilde elde edebilmektedirler (Demirel 1999: 56-75). Türkiye’de eğitim dili Türkçe olduğu için Türkçenin kullanımına olan hâkimiyet çocukların diğer derslerdeki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygulamaların yapılması gerekmektedir. Bu araştırmanın da çıkış noktalarından biri Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerilerini etkin kılacak zenginleştirilmiş etkinliklerin geliştirilmesi olmuştur.

Türkçe öğretiminde dilin özellikleri, dilin kullanımına ilişkin verilen bilgilerin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin de kazandırılmasına yönelik yapılacak faaliyetler çocukların çıkarımlar yapmalarını, fikirlerini daha iyi ifade edebilmelerini, ellerindeki bilgileri detaylandırmalarını, ilişkiler kurmalarını ve öğrendiklerini anlamlandırmalarını sağlayacaktır. Üst düzey düşünme becerisi detaylandırma, çıkarımlar yapma, bağlantılar kurma bunları etkin bir şekilde kullanma olarak tanımlanmaktadır (Richard, Simms 2015: 71; Freeman 2015: 35). Bu tanımlardan hareketle üst düzey düşünmeyi merak, sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma çabası, var olan bilgilerle yeni deneyimler ortaya koyma, bağımsız düşünmenin yollarını keşfetme ve bu süreçteki deneyimler için verilen çaba olarak nitelendirmek mümkündür. Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi çocukların dili daha iyi bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Çocukların dil ile düşünme becerileri arasındaki bağ güçlendikçe yaşamı anlama ve anlamlandırmada daha etkin olabilmektedirler (Sever 2013: 143). Özellikle küçük yaşlardan itibaren çevreyi keşfetmek için büyük çaba sarf eden çocuklar bunu dil aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Dilleri diğer bir ifadeyle konuşma becerileri elverdiğince çevrelerinde gördükleri şeyler hakkında yetişkinlere sorular

sormaktadırlar. Böylece ilk olarak dil aracılığıyla keşfetmenin zevkine varmaktadırlar. Çocuklara verilen dönütler onların dil ve düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlar. Örgün eğitim-öğretime geçmekle birlikte doğal akışında gelişen bu beceriler artık disiplinli bir yapıya bürünmeye başlamaktadır. Eğitim-öğretim müfredatının elverdiği oranda çocuklardaki dil ve düşünme becerileri zenginleşmektedir. Bu zenginleşme öğrencinin kendini ifade etmesinde, öğrendiklerini anlamlandırmasında önemlidir.

Dil ve düşünme becerileri bireyin zihinsel, sosyal, kişilik gelişiminde önemli bir yer edinmektedir. Düşünme becerileri bireylerin problem çözme, karar verme, kavramlaştırma gibi zihinsel işlemlerini harekete geçirirken (Güneş 2012: 128) bunların anlamlı bir şekilde ifade edilmesi ve anlamlandırmanın sağlanması dil becerileriyle gerçekleşmektedir. Bunların bir arada etkin şekilde kullanılması üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Çocukların üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik çeşitli araştırmalar ortaya konulmuştur. Bu alanda önemli bilim insanlarından biri de Çocuklar için Felsefe (P4C) öğretim programını geliştiren Lipman'dır. P4C çocukların merak duygularından hareketle sorular sormalarını sağlarken aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi öğrenme becerilerini felsefi bir bakış açısıyla geliştirmeyi hedeflemektedir (Lipman 1976: 17-18; Lipman 1998: 277-280). Çocuklar P4C aracılığıyla hem almaları gereken müfredat dersini almakta hem de sorular sorup belirtilen eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme ve işbirlikçi öğrenmenin tadına varmaktadırlar. Disiplinli bir şekilde bu süreci belirleyen Lipman'a (1976: 17-18) göre dersin konusu doğrultusunda bir uyarıcının sürece katılması ve bu uyarıcı bağlamında öğrencilerin sorular üretmeleri ve kendi aralarında bunlar üzerinde tartışmaları onların hedeflenen üst düzey düşünme becerilerine erişmelerinde önemlidir (Çotuksöken 2012; O'Riordan 2015: 2-8). Lipman'ın ortaya koyduğu P4C hem öğretim sürecinin gerçekleştirilmesine hizmet etmesi hem de öğrencilerin en çok sorduğu "neden?" sorusunu sormalarına ve bunlara olası yanıtların aranmasına olanak sağlaması bakımından oldukça ilgi çekicidir

(Zulkifli ve Hashim 2020: 32-41). P4C dil bağlamında ele alındığında aslında tüm sürecin dil becerileri üzerinden şekillendiği ifade edilebilir. Öğrenciler verilen uyarıcıdan hareketle sorular sorarken, sorulara yanıt ararken, arkadaşlarıyla etkileşime girerken ve üst düzey düşünme becerilerini kullanırken aslında tüm dil becerilerini de doğal olarak sürece katmaktadırlar. Türkçe eğitiminde P4C'nin kullanımı hem öğrencilerin felsefi bakış açılarını hem üst düzey düşünme becerilerini hem de Türkçe öğretimine yönelik beceri ve kazanımları edinmelerine büyük bir olanak sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde P4C uygulamalarına gidilmesi dilin yanında sorgulama, felsefe yapma, eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme ve iş birliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlanmış olur. Çağımızda bilginin yerini artık üst düzey düşünme becerileri, iletişim, iş birliğine dayalı bir yaşam aldığı dikkate alındığında Türkçe öğretiminde P4C uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada özellikle özel yetenekli çocuklara Türkçe öğretiminde P4C uygulamalarına yer verilmesi onların temel ihtiyaçlarına hizmet eden koşulların da oluşmasına fırsat sağlayacaktır.

Özel yetenekli çocuklar kendi akranlarına göre daha farklı özellikler taşımaktadırlar (Silverman 1990; Renzulli 1978: 180-185; Clark 1997: 81-90). Bu özellikler arasında daha erken yaşlarda dili kullanabilme becerileri, üst düzey düşünme becerilerinde akranlarına göre daha ileride olmalarıdır. Akranlarına göre sözcük dağarcıkları daha gelişmiştir ve bu sözcükleri daha etkin bir şekilde kullanabilmektedirler (Tannebaum 2003: 45-55). Özel yetenekli çocukların soyut düşünme becerileri geliştiği için nesnelere, araçlar arasında daha uzak bağlantıları daha rahat bir şekilde kurabilmektedirler (Gottfried ve diğ. 1994: 431-436). Bu durum üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinden ileri gelmektedir (Levande 1999: 147; Pinker 1984: 60). Yine kendilerini istedikleri bir işe adanma konusundaki kararlılıkları o alanda başarılı olma olasılıklarını artırmaktadır. Özel yetenekli çocukların hem öze dönük olmaları hem de sosyal anlamda etkin olmaları da dile hakimiyetleri noktasında onlara avantajlar sağlamaktadır (Silverman 1994: 110-114). Bu çocukların kendi gelişim süreçlerinin bilincinde

olmaları, dile olan hakimiyetleri onların yaşamı anlamlandırma noktasında kafalarında oluşan soru işaretlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik büyük çaba sarf etmelerine olanak sağlamaktadır (Ataman 2012: 5-10). Tam da bu noktada formal eğitim sürecinde bu çocukların ihtiyaçlarını gözeten programların, ders etkinliklerinin sürece katılması önemlidir (Olçay Gül 2014: 111-114; Sak 2017: 60-120). Çünkü formal eğitimin amacı çocuklara kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim vermektir. Bu çocukların da zihinsel potansiyellerinin bilincinde olunarak öğretim süreçleri, özellikle de Türkçe öğretim süreçleri yapılandırılırsa onların kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlanmış olur. Kendini gerçekleştirebilecek koşullara sahip olan özel yetenekli bireyler aynı zamanda içinde buldukları toplumu kalkındırmada da daha etkin ve verimli bireyler olabilmektedirler. Çağımızın gerektirdiği üst düzey düşünme, analiz etme ve iletişim kurma, üst düzeyde dili kullanma becerileri iyi yapılandırılmış P4C temelli eğitimlerle mümkün olabileceği görülmektedir (Booy 2013: 3- 12). Bu nedenle özellikle özel yetenekli çocukların hem dil ana dili becerilerinin gelişimi hem üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için başvurulması gereken temel kanallardan biri P4C'ye uygulamalarıdır. Çünkü P4C aracılığıyla çocuk üst düzey düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda sorgulayıcı bir yaklaşımla olayları sebep sonuç bağlamında da ele alabilmektedir. Bu durum çocuğun öğrendiklerini anlamlandırmasına katkı sağlamasından dolayı artık sorgu aşamasına takılı kalmak yerine anlamlandırmalarla ilerleme kaydedebilmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretim araçları yerine öğrenimin kendisine odaklanmalarına fırsat verecektir. Bütün bu durumlar göz önünde bulundurularak bu araştırmanın temel odaklarından biri de özel yetenekli çocuklara Türkçe öğretim sürecinde kullanılabilir P4C uygulamaları olmuştur.

Özel yetenekli çocuklara P4C temelli Türkçe eğitimleri verilirken sürecin iyi bir şekilde yapılandırılması ve hedefe daha iyi bir şekilde ulaşılabilmesi için iyi bir uygulayıcı yani öğretmene ihtiyaç vardır. Öğretmenin süreci yönetme becerisi öğrencilerin dersten alacakları doyumunu doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle

öğretmenin üstlenmesi gereken hususları Wartenberg (2018: 6-165) şu şekilde ifade etmiştir: Ele alınan konuya ilişkin bir tavrın belirlenmesi, gerektiğinde soyut konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla somutlaştırmalara gidilmesi, ifade edilenlerle aynı görüşte olunmasa bile anlamaya yönelik çaba sarf edilmesi, ortaya konulan yargıya ilişkin karşıt örneklerin verilmesi, gözden geçirilmiş bir iddianın eleştiriler doğrultusunda ortaya konulması, ele alınan hususun gerekçelerle desteklenmesinin sağlanması. Öğretmen süreci bu ve buna benzer hususları dikkate alıp yönlendirirken burada aynı zamanda ortaya konulan uyarıcının da niteliği önemli bir yer edinmektedir. Türkçe dersi söz konusu olduğunda özellikle çocuk edebiyatına ilişkin eserler dikkat çekmektedir. Zaten Lipman P4C'yi yapılandırırken bu süreçte araç olarak geliştirdiği çocuk kitaplarını kullanmıştır. İlk olarak *Harry Stottlemeier'in Keşfi* isimli çocuk kitabını yazan Lipman, farklı yaş ve düzeylere göre kitap serileri çıkarmaya devam etmiştir. Bu çalışmada da çocukların felsefi dili yakalayabilmeleri ve ele alınan kitabın hem seviyeye hem ilgi düzeyine uygun olmasını sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. İki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda *Neden Varım? Özgürlük Ne İşe Yarar? Ve Sevgi Nedir?* isimli çocuk kitapları etkinliklerde uyarıcı olarak kullanılmıştır.

1. Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Bu çalışmadaki veriler doküman analizine dayanmaktadır. Doküman analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli yazılı, görsel vb. araçlardan verilerin elde edilmesi esastır (Sönmez ve Alacapınar 2020: 109). Doküman analizi sürecinin çeşitli aşamaları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: Dokümanların belirlenmesi, dokümanların güvenilirliğinin belirlenmesi, kodlamaların gerçekleştirilmesi, verilerin analiz edilmesi (Merriam 2009: 22). Bu çalışmada da konu belirlendikten sonra dokümanlara Web of Science, Google Akademik vb. veri tabanlarından ulaşılmıştır. Bu dokümanların güvenilirliğinin tespitinden sonra amaç doğrultusunda kodlamalar gerçekleştirilip

verilerin analizine gidilmiştir. Analiz edilen veriler doğrultusunda özel yetenekli çocuklara yönelik P4C temelli Türkçe dersi etkinlikleri geliştirilmiştir.

1.1. Süreç

Bu araştırmada geliştirilmesi hedeflenen etkinlikler için öncelikle literatür taranmış, var olan eksiklikler belirlenmiştir. Bu eksikliklerden biri özel yetenekli çocukların potansiyellerini ortaya koyabilecek uygulamaların yeterli düzeyde olmamasıdır. Özel yetenekli çocuklara yönelik devlet okulları ve devletin desteğiyle belirli oranlarda alınan burslarla eğitim veren özel okullar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra haftanın belirli günleri örgün eğitim saatleri dışında eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) de bulunmaktadır. Özel yetenekli çocuklara eğitim veren bu kurumlarda verilen eğitimlerin içeriği incelenmiş ve P4C'yi temel alan herhangi bir eğitime rastlanmamıştır. Oysa bu özel yetenekli çocukların en temel özelliklerinin soru sorma ve merak etme olduğu bilinmektedir. Buna rağmen çocuklara verilen eğitimlerin felsefi bir bakış açısıyla yürütülmemesi eksiklik olarak görülüp P4C'yi temel alan Türkçe etkinliklerinin geliştirilmesi teklif edilmiştir.

Bu tekliften hareketle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB 2019) tarafından yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan uygun kazanımlar ve P4C'nin kazandırmayı hedeflediği beceri ve kavramlar dikkate alınarak etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinliklerin etkililiğini ortaya koymak amacıyla özel yetenek tanısı almış 6 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu öğrencilerin 2'si 5. sınıf, 2'si 6. sınıf ve 2'si 7. sınıf öğrencisidir. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerdeki eksiklikler belirlenip etkinliklere son şekilleri verildikten sonra iki alan uzmanının da görüşleri alınarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Görüşme: Etkinlikler geliştirildikten sonra her bir etkinlik için verilen süre dikkate alınarak örneklem olarak seçilen öğrencilere pilot uygulamanın sonunda etkinliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymak üzere görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere ilişkin betimsel örnekler bulgular kısmında verilmiştir.

Gözlem: Pilot uygulama sırasında öğrencilerin etkinliklere olan yaklaşımlarını, etkinliklerin öğrencilere olan uygunluğunu gözlemek amacıyla gözlem yapılmıştır. Gözlem sonucuna ilişkin bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

2. Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında yapılan incelemeler ve pilot uygulamalar neticesinde elde edilen etkinliklere yer verilmiştir.

2.1. Etkinlik

Etkinliğin Uygulanacağı Ders: Türkçe
Sınıf Düzeyi: 5, 6, 7
Etkinlik Adı: Varlık
Etkinlikte Kullanılacak Materyaller: <i>Neden Varım?</i> isimli kitap
Etkinliğin Süresi: 40+40
Etkinlikte Kullanılacak Yöntem/Teknikler: soru-cevap, beyin fırtınası
Kazanımlar: T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

<p>T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.</p> <p>T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.</p> <p>T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.</p> <p>T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.</p>	
<p>Beceriler: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, özenli düşünme</p>	
<p>Kavramlar: varlık, yokluk, nedensellik, sorgulama, merak, Tanrı, yaşam, evrim, ölüm, ölümsüzlük</p>	
<p>Hazırlık</p>	<p>⇒ Derste yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilir.</p> <p>⇒ Etkinliklerin onların hayatına ve düşünme becerilerine olası katkıları hakkında bilgi verilir.</p> <p>⇒ Önceden okunması beklenen kitap hakkında sorular sorulur.</p> <p>⇒ Etkinlik bağlamında soruların yeri ve önemi hakkında öğrenciler bilgilendirilir.</p> <p>⇒ Konuyla ilgili öğrencilerin merakı giderilir.</p> <p>⇒ Ders boyunca yapılacak etkinlikte karmaşanın önüne geçebilmek için sınıf kuralları belirlenir.</p> <p>⇒ Öğretmen tarafından “Çizdiğim her resim kendi yaşamıma sorduğum bir soruydu.” L. Da Vinci sözü okunur. Okunduktan sonra öğrencilerin Da Vinci’nin ne söylemek istediğine dair fikir yürütmelerini ister. Herkes kendi fikrini belirttikten sonra öğretmen bu sefer öğrencilerin kendi hayatlarına dair bir soru sormalarını ister. Herkesin bu soruyu bir kâğıda yazıp dersin sonuna kadar kimseye göstermeden saklamaları istenir.</p>
<p>Süreç</p>	<p>Oscar Brenifier ve Jerome Ruillier’in yazmış olduğu</p>

	<p>Filozof Çocuk kitap serisinde yer alan <i>Neden Varım?</i> isimli kitabın herkes tarafından ders dışı saatlerde okunması sağlanmıştır.</p> <p>Öğretmen tarafından hatırlatma amacıyla kitabın kısa bir özetinin yapılacağı söylenir. Bu nedenle öğretmenin dikkatle dinlenmesi gerektiği belirtilir.</p> <p>Kitaba yönelik soruların sorulacağı hatırlatılır.</p> <p>Ayrıca kitapla ilgili öğrencilerin de ders süresince sorular oluşturacağı hatırlatılır.</p> <p><i>Neden Varım?</i> tekrar öğretmen tarafından özetle anlatılır.</p> <p>Kitabın anlaşılma durumunun teyidi için öğretmen tarafından öğrencilere 5N1K soruları yöneltilir. Kitabın iyice anlaşıldığından emin olunduktan sonra fikir aşamasına geçilir.</p>
Fikir Aşaması	<p>Bu aşamada okunan kitap ve kitaptaki iletiler göz önünde bulundurularak öğrencilerin bireysel olarak sorabilecekleri sorular üzerine düşünmeleri sağlanır.</p> <p>Daha sonra grup oluşturmaları ve her bireyin oluşturduğu olası soru fikirlerini grupta paylaşarak tartışmaları sağlanır.</p>
Soru Sorma	<p>Fikir aşamasında ortaya konulan bireysel ve grup tartışmaları göz önünde bulundurularak her grubun birer soru oluşturması sağlanır.</p>
Tartışma	<p>Soru aşamasında ortaya konulan sorular her bir grup lideri tarafından sınıfa sunulur. Sunulan sorular tahtaya yazılır. Sınıfça her bir soru üzerine tartışmalar</p>

	gerçekleştirilir.
Tartışmayı Gözden Geçirme	<p>Ders sürecinde üzerine tartışılan soruların tekrar gözden geçirilmesi, varsa fikir değişimlerinin veya eklemelerin ifade edilmesi sağlanır. Sınıfça soruların nihai durumu üzerine tekrar beyin fırtınası yapılması sağlanır.</p> <p>Dersin başında her bireyin kendine sorduğu soruyu ortaya çıkarması sağlanmadan önce gruptaki öğrencilerin kimin “yaşamına dair” nasıl soru sormuş olabileceği tahmin etmesi sağlanır. Tahminlerin ardından herkes kendi yaşamıyla ilgili sorduğu soruyu ortaya koyar. Birbirlerinin sorularını tahmin eden öğrencilerin bunu neye dayanarak ifade ettiklerini belirtmeleri sağlanır. Daha sonra her bir öğrencinin soruyu neye göre oluşturduğunu açıklaması sağlanır. Dersin sonunda bu sorularını tekrar düzenleme şansları olsaydı nasıl bir soru sorabilecekleri sorulur. Herkesin düşüncesi gerekçeleriyle birlikte alındıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.</p>
Değerlendirme	<p>Tanımsal düzey sorusu</p> <p>Etkinlikler sırasında bütünlüğü kaybetmemelerini sağlamak için ders boyunca neler yapıldığına dair soru sorulur. Böylece öğrenciler neler yaptıklarını bir bütün olarak görme fırsatına sahip olmuş olur.</p> <p>Duygusal düzey sorusu</p> <p>Etkinlik sırasında yaşadıkları ruh halleri, duygularını yönetme durumları, ne hissettikleri ile ilgili sorular sorulur. Böylece öğretim sürecine duyguların da katılarak öğretimin gerçekleşmesi ve duygu durumlarının bilincine varmaları sağlanır.</p> <p>Bilişsel düzey sorusu</p>

	<p>Ders çocuklarla felsefe yaparken aynı zamanda Türkçeyi daha etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya yönelik olduğu için burada öğrencilerin öğrendiklerinden hareketle yeni kelime, kavram ve bilgilerin edinilme durumunu ortaya koyabilecek soruları ifade eder.</p> <p>Yaşantısal düzey sorusu</p> <p>Derste edinilen bilginin yaşama entegre edilebilirliğini ortaya koymak, çocukları bunlar üzerinde düşündürmek amacıyla yöneltebilecek sorulardır.</p> <p>Geliştirme düzey sorusu</p> <p>Öğretim sürecinde öğrencilerin sadece öğrenme değil aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerini de geliştiren, yaratıcı düşünmeye ilişkin üstbiliş kazanmalarını hedefleyen sorulardır.</p>
--	--

2.2. Etkinlik

Etkinliğin Uygulanacağı Ders: Türkçe
Sınıf Düzeyi: 5, 6, 7
Etkinlik Adı: Duygular
Etkinlikte Kullanılacak Materyaller: <i>Sevgi Nedir?</i> isimli kitap
Etkinliğin Süresi: 40+40
Etkinlikte Kullanılacak Yöntem/Teknikler: YAZID tekniği, tartışma
Kazanımlar: T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir. T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

<p>T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.</p> <p>T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.</p> <p>T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.</p> <p>T.7.1.4. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.</p> <p>T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.</p>	
Beceriler: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, işbirlikçi öğrenme	
Kavramlar: Sevgi, adalet, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk, mutluluk, üzüntü, özlem, ilişki, hoş görü, iletişim	
Hazırlık	<p>⇒ Derste yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilir.</p> <p>⇒ Etkinliklerin onların hayatına ve düşünme becerilerine olası katkıları hakkında bilgi verilir.</p> <p>⇒ Önceden okunması beklenen kitap hakkında sorular sorulur.</p> <p>⇒ Etkinlik bağlamında soruların yeri ve önemi hakkında öğrenciler bilgilendirilir.</p> <p>⇒ Konuyla ilgili öğrencilerin merak giderilir.</p> <p>⇒ Ders boyunca yapılacak etkinlikte karmaşanın önüne geçebilmek için sınıf kuralları belirlenir.</p> <p>⇒ Kurallar üzerine hemfikir olunduktan sonra herkesin hayatında yaşadığı büyük bir olayı anlatması istenir. Daha sonra her birinin o olay karşısında hissettiği duyguyu tanımlaması sağlanır.</p> <p>⇒ Bu duygu bir hayvan olsaydı bu hangi hayvan olurdu? Sorusu öğrencilere yöneltilir. Bu soru üzerine iki dakika düşünceleri sağlandıktan sonra bu hayvanın onlara sorabileceği bir soruyu yazıp dersin sonuna kadar saklamaları sağlanır.</p>

Süreç	<p>Kurtul Gülenç'in Felsefe Dedektifi Kitap Setinde yer alan <i>Sevgi Nedir?</i> isimli kitabın herkes tarafından ders dışı saatlerde okunması sağlanmıştır.</p> <p>Öğretmen tarafından hatırlatma amacıyla kitabın kısa bir özetinin yapılacağı söylenir. Bu nedenle öğretmenin dikkatle dinlenmesi gerektiği belirtilir.</p> <p>Kitaba yönelik soruların sorulacağı hatırlatılır.</p> <p>Ayrıca kitapla ilgili öğrencilerin de ders süresince sorular oluşturacağı hatırlatılır.</p> <p><i>Sevgi Nedir</i> isimli kitap tekrar öğretmen tarafından özetlenerek anlatılır.</p> <p>Kitabın anlaşılma durumunun teyidi için öğretmen tarafından öğrencilere 5N1K soruları yöneltilir. Kitabın iyice anlaşıldığından emin olunduktan sonra fikir aşamasına geçilir.</p>		
Fikir Aşaması	<p>Bu aşamada okunan kitap ve kitaptaki iletiler göz önünde bulundurularak öğrencilerin bireysel olarak sorabilecekleri sorular üzerine düşünmeleri sağlanır.</p> <p>Daha sonra grup oluşturmaları ve her bireyin oluşturduğu olası soru fikirlerini grupta paylaşarak tartışmaları sağlanır. Tartışılan sorular önceden bilgisi verilen YAZID tekniği doğrultusunda hazırlanması için soru aşamasına geçmeleri sağlanır.</p>		
Soru Sorma			
	Aşamalar	Tartışma ve Düşünme Soruları	Bilişsel Görev
	1.Yapılandırma	-Duygu kavramı hakkında neler biliyorsunuz? -Örnek verebilir misiniz (gerekirse)? - Duygu	Kavramı, teoriyi veya problemi farklı bakış açılarından keşfeder.

		kavramını nasıl tanımlarsınız?		
	2. Ayrıştırma	a) Kavramı bileşenlerine ayırma	-Sizce duygu kavramının bileşenleri, öğeleri veya parçaları nelerdir? - Duygu kavramını neler oluşturmaktadır? - Neden bu bir bileşenidir?	Ana bileşenleri belirler ve ayırt eder.
		b) Bileşenleri alt bileşenlerine	- Duygu kavramının alt bileşenlerinin alt bileşenleri, parçaları veya elementleri nelerdir? - Bu bileşeni neler oluşturmaktadır? - Neden bu bir bileşenidir?	Bileşenlerin alt bileşenlerini veya öğelerini belirler ve ayırt eder.
	3. Zıtlştırma	- Duygu kavramı ile ilgili bu bileşenlerin tam zıttı neler olabilir? - Kavramı açıklamak için belirlediğiniz bu zıt kendi zıttı kadar doğru veya geçerli midir? - Bu zıtları hangi yönlerden birbirini zıtladırlar? (Sevgi, vicdan, acıma nefret etme)	- Her elementin zıddını belirler. - Zıtların kendi zıtları kadar doğru veya geçerli olup olmadıklarını belirler. - Zıtlık boyutlarını belirler (kategori, düzlem vs.)	
	4. Birleştirme	- Bu kavramı iki zıt bileşeni de kullanarak çelişki içerecek şekilde yeniden nasıl tanımlarsınız? - Bu yeni tanım nasıl bir çelişki içermektedir?	- Yeni tanım oluşturmak için iki zıt element belirler. - Yeni tanımın çelişkilik durumunu değerlendirir. - Yeni	

		- Bu yeni tanım kavramı hangi yönüyle açıklıyor?	tanımın kavramı hangi yönleri ile açıkladığını belirler.
	<i>5. Detaylandırma</i>	Eğer tanımı daha çelişkisel veya daha kapsamlı yapmak isterseniz nasıl düzeltmek istersiniz? *Sizce duygu kavramını ne şekilde düzenleyebiliriz? *Duygularımızdan yararlanırken olumlu ve olumsuz karar vermemiz dışında neler yaparken duygularımız devreye koymalıyız? *Sonucu kötü bir şeye sebep olsa duygularımızı serbest bırakmalı mıyız?	- Tanımı yeniden düzenler. - Gerekirse yeni çelişkiler ekler.
Tartışma	Soru sorma aşamasında gruplar halinde duygular üzerine tartışma sorularının ve merak duygularının şekillenmesini sağlamak amacıyla YAZID tekniği kullanılmıştır. YAZID ile yapılandırma, ayırıştırma, zıtlıştırma, birleştirme ve detaylandırmaya gitmeleri sağlandıktan sonra bunlar üzerine gruplar halinde tartışmaları sağlanır.		
Tartışmayı Gözden Geçirme	Ders sürecinde üzerine tartışılan soruların tekrar gözden geçirilmesi, varsa fikir değişimlerinin veya eklemelerin ifade edilmesi sağlanır. Sınıfça soruların nihai durumu üzerine tekrar beyin fırtınası yapılması sağlanır. Dersin başında her bireyin kendine sorduğu soruyu ortaya çıkarması sağlanmadan önce gruptaki öğrencilerin kimin hangi hayvanı seçip ona nasıl soru sormuş olabileceğini tahmin etmesi sağlanır.		

	<p>Tahminlerin ardından herkes kendi seçtiği duygu hayvanına sorduğu soruyu ortaya koyar. Birbirlerinin sorularını tahmin eden öğrencilerin bunu neye dayanarak ifade ettiklerini belirtmeleri sağlanır. Daha sonra her bir öğrencinin soruyu neye göre oluşturduğunu açıklaması sağlanır. Dersin sonunda bu sorularını tekrar düzenleme şansları olsaydı nasıl bir soru sorabilecekleri sorulur. Herkesin düşüncesi gerekçeleriyle birlikte alındıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.</p>
Değerlendirme	<p>Tanımsal düzey sorusu</p> <p>Etkinlikler sırasında bütünlüğü kaybetmemelerini sağlamak için ders boyunca neler yapıldığına dair soru sorulur. Böylece öğrenciler neler yaptıklarını bir bütün olarak görme fırsatına sahip olmuş olur.</p> <p>Duygusal düzey sorusu</p> <p>Etkinlik sırasında yaşadıkları ruh halleri, duygularını yönetme durumları, ne hissettikleri ile ilgili sorular sorulur. Böylece öğretim sürecine duyguların da katılarak öğretimin gerçekleşmesi ve duygu durumlarının bilincine varmaları sağlanır.</p> <p>Bilişsel düzey sorusu</p> <p>Ders çocuklarla felsefe yaparken aynı zamanda Türkçeyi daha etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya yönelik olduğu için burada öğrencilerin öğrendiklerinden hareketle yeni kelime, kavram ve bilgilerin edinilme durumunu ortaya koyabilecek soruları ifade eder.</p> <p>Yaşantısal düzey sorusu</p> <p>Derste edinilen bilginin yaşama entegre edilebilirliğini ortaya koymak, çocukları bunlar üzerinde düşündürmek amacıyla yöneltilen sorulardır.</p> <p>Geliştirme düzey sorusu</p> <p>Öğretim sürecinde öğrencilerin sadece öğrenme değil aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmek, onların ortaya koyabilecekleri ne tür eylemlerin yaratıcılıklarını devreye koyduğuna ilişkin bilinç kazandırmayı hedefleyen sorulardır.</p>

2.3. Etkinlik

Etkinliğin Uygulanacağı Ders: Türkçe
Sınıf Düzeyi: 5, 6, 7
Etkinlik Adı: Özgürlük
Etkinlikte Kullanılacak Materyaller: <i>Özgürlük Ne İşe Yarar?</i> isimli kitap
Etkinliğin Süresi: 40+40 dk.
Etkinlikte Kullanılacak Yöntem/Teknikler: tartışma, 6 şapka
<p>Kazanımlar:</p> <p>T.5.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.</p> <p>T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.</p> <p>T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.</p> <p>T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.</p> <p>T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.</p> <p>T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.</p> <p>T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.</p> <p>T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.</p> <p>T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p>
Beceriler: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, özenli düşünme,

yansıtıcı düşünme	
Kavramlar: saygı, adalet, savaş, ceza, özgürlük, adalet, yoksulluk, zenginlik	
Hazırlık	<p>⇒ Derste yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilir.</p> <p>⇒ Etkinliklerin onların hayatına ve düşünme becerilerine olası katkıları hakkında bilgi verilir.</p> <p>⇒ Etkinlik bağlamında soruların yeri ve önemi hakkında öğrenciler bilgilendirilir.</p> <p>⇒ Konuyla ilgili öğrencilerin merak giderilir.</p> <p>⇒ Ders boyunca yapılacak etkinlikte karmaşanın önüne geçebilmek için sınıf kuralları belirlenir.</p> <p>⇒ Özgürlük deyince akıllarına gelen kelimeleri yazmaları istenir. Bu kelimeler arasından bir tane seçilip bununla bir soru oluşturulması ve kimseye gösterilmeden dersin sonuna kadar saklamaları sağlanır.</p>
Süreç	<p>Oscar Brenifer ve Frederic Rebera'nın <i>Özgürlük Ne İşe Yarar?</i> isimli kitabın herkes tarafından ders dışı saatlerde okunması sağlanmıştır.</p> <p>Öğretmen tarafından hatırlatma amacıyla kitabın kısa bir özetinin yapılacağı söylenir. Bu nedenle öğretmenin dikkatle dinlenmesi gerektiği belirtilir.</p> <p>Kitaba yönelik soruların sorulacağı hatırlatılır.</p> <p>Ayrıca kitapla ilgili öğrencilerin de ders süresince sorular oluşturacağı hatırlatılır.</p> <p>"Özgürlük Ne İşe Yarar" isimli kitap tekrar öğretmen tarafından özetlenerek anlatılır.</p> <p>Kitabın anlaşılma durumunun teyidi için öğretmen tarafından öğrencilere 5N1K soruları yöneltilir. Kitabın iyice anlaşıldığından emin olunduktan sonra fikir aşamasına geçilir.</p>

Fikir Aşaması	<p>Bu aşamada okunan kitap ve kitaptaki iletiler göz önünde bulundurularak öğrencilerin bireysel olarak sorabilecekleri sorular üzerine düşünmeleri sağlanır.</p> <p>Daha sonra grup oluşturmaları ve her bireyin oluşturduğu olası soru fikirlerini grupla paylaşarak tartışmaları sağlanır. Tartışılan sorular önceden bilgisi verilen 6 şapka tekniği doğrultusunda hazırlanması için soru aşamasına geçmeleri sağlanır.</p>
Soru Sorma	<p>6 Şapka Düşünme Tekniği</p> <p>Beyaz (tarafsız): Eldeki net verilerle, sayılarla, gerçekçi bilgilerle konuyu açıklar.</p> <p>Kırmızı (Duygusal): Sezgi, fikir ve duygularından hareket eder.</p> <p>Yeşil (Yenilikçi): Alternatif çözümler ve yaratıcılığı temsil eder.</p> <p>Sarı (İyimser): Olumlu görüşler ve avantajları ortaya koyar.</p> <p>Mavi (İdareci, değerlendiren): Değerlendirmede bulunur.</p> <p>Siyah (Kötümser): Olumsuz görüşleri ve riskleri ortaya koyar.</p> <p>Etkinliğe mavi şapka ile başlanır ve mavi şapka ile bitirilir.</p> <p>Sınıf 6 gruba ayrılır. Her grup konuyu şapkanın rengine göre ele alır ve her grup şapkanın rengine uygun olacak şekilde 1 tane soru oluşturur. Her grup bu soruyu 3 dakika içinde yazmak zorundadır. Herkes soruları yazdıktan sonra gruplar yer değiştirir. Bütün grupların bütün şapkalara ilişkin soru oluşturmaları sağlandıktan</p>

	sonra herkes kendi şapkasının bulunduğu yere gider.
Tartışma	<p>Her bir şapka altında yazılan soruları her bir grup kendi içinde tartışır. Grup içi tartışmanın ardından grup temsilcileri gruplarında oluşturulan sorular üzerine tartışma ortamı oluşturur. Bütün gruplar aynı şekilde tartışmaları sınıfça sağladıktan sonra mavi şapka devreye girip sürecin bütünü ele alır. Bundan hareketle sınıfça fikir birliği oluşturulup tartışma sonlandırılır.</p>
Tartışmayı Gözden Geçirme	<p>Ders sürecinde üzerine tartışılan soruların tekrar gözden geçirilmesi, varsa fikir değişimlerinin veya eklemelerin ifade edilmesi sağlanır. Sınıfça soruların nihai durumu üzerine tekrar beyin fırtınası yapılması sağlanır.</p> <p>Dersin başında her bireyin kendine sorduğu soruyu ortaya çıkarması sağlanmadan önce gruptaki öğrencilerin kimin hangi kelimeyi seçip onunla nasıl soru sormuş olabileceğini tahmin etmesi sağlanır. Tahminlerin ardından herkes kendi seçtiği kelimeyle oluşturduğu soruyu ortaya koyar. Birbirlerinin sorularını tahmin eden öğrencilerin bunu neye dayanarak ifade ettiklerini belirtmeleri sağlanır. Daha sonra her bir öğrencinin soruyu neye göre oluşturduğunu açıklaması sağlanır. Dersin sonunda bu sorularını tekrar düzenleme şansları olsaydı nasıl bir soru sorabilecekleri sorulur. Herkesim düşüncesi gerekçeleriyle birlikte alındıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.</p>
Değerlendirme	<p>Tanımsal düzey sorusu</p> <p>Etkinlikler sırasında bütünlüğü kaybetmemelerini sağlamak için ders boyunca neler yapıldığına dair soru sorulur. Böylece öğrenciler neler yaptıklarını bir bütün</p>

<p><i>Not: Etkinliklerin süreleri sınıf ve ihtiyaç durumuna göre artırılabilir.</i></p>	<p>olarak görme fırsatına sahip olmuş olur.</p> <p>Duygusal düzey sorusu</p> <p>Etkinlik sırasında yaşadıkları ruh halleri, duygularını yönetme durumları, ne hissettikleri ile ilgili sorular sorulur. Böylece öğretim sürecine duyguların da katılarak öğretimin gerçekleşmesi ve duygu durumlarının bilincine varmaları sağlanır.</p> <p>Bilişsel düzey sorusu</p> <p>Ders çocuklarla felsefe yaparken aynı zamanda Türkçeyi daha etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya yönelik olduğu için burada öğrencilerin öğrendiklerinden hareketle yeni kelime, kavram ve bilgilerin edinilme durumunu ortaya koyabilecek soruları ifade eder.</p> <p>Yaşantısal düzey sorusu</p> <p>Derste edinilen bilginin yaşama entegre edilebilirliğini ortaya koymak, çocukları bunlar üzerinde düşündürmek amacıyla yöneltilebilecek sorulardır.</p> <p>Geliştirme düzey sorusu</p> <p>Bu sorular öğrenme becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünmeye ilişkin üstbilişsel becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir.</p>
---	--

2.4. Görüşme Bulguları

Araştırma kapsamında geliştirilen etkinliklerin özel yetenekli çocukların düzeylerine, ilgilerine ve motivasyon düzeylerine uygunluğunu belirlemek

amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda şu sorular sorulmuştur:

-Yaptığınız etkinliklerde en çok ilginizi çeken kısım hangisi oldu?

Ö5 *“En çok bir şeyi savunduktan sonra onun tersini kanıtlamaya çalışmak ilgimi çekti. Bir filmde izlemiştim, bir adam yaşamak istemiyordu. Sonra yaşamak istemediğini kanıtlamaya çalışıyordu. Çok güzeldi. Öyle bir filmde gibi hissettim.”*

Ö1 *“Herkes özgür olmak istiyor ama özgür olmak bence çok iyi bir şey olmayabilir. Özgür olmak demek başka anlamları da bilip öyle karar vermek. Bir şeyi bir sürü duyguyla anlatmak çok eğlenceli”*

-Türkçe derslerinde bu tür etkinliklerin yapılmasını yararlı görüyor musunuz?

Ö2 *“Türkçe dersi gibi olmadı bence. En çok herkes konuştu. Herkes tartıştı. Herkes fikrini söyledi. Ders gibi hissetmedim. Türkçe derslerindeki gibi sorular yoktu. Bence böyle daha güzel”*

-Bu dersler kapsamında neler öğrendiniz?

Ö3 *“özgürlük, varlık, yokluk, farklı farklı düşünceler. Buna benzer çok şey.”*

-Türkçe dersleri başka nasıl yapılırsa daha verimli olur?

Ö1 *“Bence hep böyle olsa daha iyi. Ama bazen dil bilgisi falan da olsa iyi. Sınavlarda onlar çok çıkıyor.”*

2.5. Gözlem Bulguları

Etkinlikler boyunca öğrenciler etkin bir şekilde katılım sağladı. Çok fazla soru sorup bunları cevaplamak için tartıştılar. İlk etkinlikte bazı yerlerde fikir ayrılıklarından dolayı karmaşıklık oluştu. Öğretmenin sürece dahil olmasıyla daha

ılımlı ortam oluşturuldu. Son etkinlikte artık farklı fikirler üzerinden de ortak tartışmaların ortaya çıkması sağlandı. Öğrenciler etkinliklerin uygulama sürecinde çok eğlenceli vakit geçirdiler. Uygulamaların süresinin uzun olması bazı yerlerde öğrencilerin kopukluk yaşamalarına neden oldu. Bazı yerlerde de teneffüslerden dolayı etkinliklerin bölünmesi öğrencilerde huzursuzluk yarattı.

Sonuç, Değerlendirme ve Öneriler

Bu araştırmada özel yetenekli çocuklar için P4C temelli Türkçe etkinlikler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu üç etkinlik özel yetenekli çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak ve eğitim alanındaki strateji, yöntem ve teknikler P4C'ye uyarlanarak özgün bir şekilde uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazır etkinlikler özel yetenekliler alanında çalışmalar yürüten iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra etkinliklerin özel yetenekli öğrencilere uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik özel yetenek tanısı alan altı öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında etkinliklerin çocuklara uygunluğunun belirlenmesi amacıyla ayrıca gözlem yapılmıştır. Gözlemlere göre etkinlikler çocukların düzeylerine uygundur. Etkinlikler çocukların ilgisini çekmekte ve çocukların ders boyunca aktif olmalarını, sürekli fikirler üretmelerini ve bunlar üzerine tartışmalar yapmalarına uygundur. Etkinliklerin süresinin uzun olması teneffüs araları nedeniyle bölünmesi süreci olumsuz etkilediği ve öğrencilerin bu durumdan rahatsız oldukları belirlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin uzunluğunun bazı öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olabileceği gözlenmiştir. Etkinliklerin uygulanmasının ardından öğrencilerin etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre öğrenciler etkinliklerden hoşlanmaktadırlar. P4C temelli etkinliklerin daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Genel olarak geliştirilen etkinlikler uzmanlar tarafından özel yetenekli çocukların eğitimlerine uygun olduğu, pilot uygulama sonrasındaki görüşmelere

göre özel yetenekli çocuklar tarafından benimsenen ve beğenilen etkinlikler olduğu ve gözlemlere göre genel olarak özel yeteneklilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli etkinlikler olduğu tespit edilmiştir.

Özel yetenekli çocuklar akranlarına göre daha ileri düzeyde düşünme becerilerine ve ileri düzeyde dil becerilerine sahip bireylerdir (Winner 1996: 77-93). Erken yaşlarda ihtiyaç duydukları eğitimlerin kendilerine verilmesi, ihtiyaç doğrultusunda eğitim-öğretim müfredatlarının farklılaştırılması onların kendi hakları olan eğitime erişmelerine olanak sağlarken hem bireysel hem toplumsal kalkınmada önemli adımların da atılmasını sağlamaktadır (Reis ve McCoach 2000: 160-164). Gün geçtikçe bilginin yerini üst düzey düşünme becerileri almaya devam etmektedir. Çünkü gelişen ileri teknolojiler bilgiyi dört duvar arasından çıkarırken aynı zamanda sınırsız bir bilgi yığını ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu bilgi yığınları arasından gerçek bilgiye erişip bunu ihtiyaçlar doğrultusunda kullanmayı bilmek için üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme, işbirlikçi öğrenme gibi becerilere ihtiyaç vardır (Lipman, 2003, 195-293). Bu becerilerin kazandırılmasının gerekliliğinin bilincinde olan Lipman erken yaşlardan itibaren çocuklarla felsefe yapılarak sürecin yönetilebilirliğini ortaya koymuştur. Özellikle özel yetenekli çocukların toplumdaki oranlarının %2-3 arasında olması çoğu zaman ihtiyaç duydukları eğitimlerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Oysa bu çocuklar akranlarına göre çok daha etkin ve hızlı bir şekilde öğrenme potansiyeline sahiptirler (Ataman, 2012). Eğitim-öğretimde bu özellikleri dikkate alınmadığında yalnızlık, dışlanmışlık, kendilerini içinde buldukları sınıfa ait hissedememe gibi ruh hallerine bürünebilmelerine neden olabilmektedir (Kanlı 2017: 1792-1802; Davaslıgil 1991: 62-65). Çağımızda artık bilginin her an erişilebilir hale gelmesi beraberinde bu bilgilerin analizini gerektirecek becerilerin önemini öne çıkarmıştır. Bu nedenle eğitimde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarının sağlanması her zamankinden daha büyük önem kazanmıştır. Bütün eğitim-öğretim süreçlerinde olduğu gibi bu çocuklar da

istisnalar hariç ana dilleriyle eğitim görmektedirler. Bu dil aracılığıyla öğrenim süreçlerini gerçekleştirirken dilin bütün imkânlarından yararlanmaları halinde hem diğer dersleri anlama ve bunları yapılandırma süreçleri hem de dilin inceliklerini keşfetme olanakları ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özellikle dil temelli eğitimlerin sığ bir şekilde bilgi ile doldurulup çocukların önlerine konulması yerine çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda kendilerini ifade edebilecekleri, öğrendiklerinin veya öğreneceklerinin felsefi bir yaklaşımla analizinin yapılabilirliğinin onlara keşfettirilmesi onların kendi öğrenme süreçlerini de yönetmelerine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle öğretim programlarının kazandırmayı amaçladığı kazanımlar dahilinde P4C'nin sürece katılması öğrencilerin gerçek anlamda öğrenmenin keyfine varmalarını sağlayacak etkinliklerin geliştirilmesi önemlidir.

Bu araştırma doğrultusunda geliştirilen etkinlikler 5, 6 ve 7. sınıfa giden çocuklara uygulanmıştır. Örneklemin geniş tutulmasının nedeni aslında P4C'de önemli olan sürecin iyi bir şekilde yönetilmesi durumudur. Burada seçilen uyarılar belirtilen hedef kitleye uygundur. Aynı etkinlikler daha düşük veya daha yüksek sınıflara da uygulanabilme durumu söz konusudur. Burada asıl önemli olan uygulayıcının süreci yönetebilme ve öğrencileri felsefi sorular dışına çıkmadan (kısır döngüleri engellemek için) tartışmalarını sağlayacak bir ortam sunmadır.

Bu etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (TDÖP) kazanımlar ile P4C'nin kazandırmayı amaçladığı beceriler harmanlanarak geliştirilmiştir. Bu durum P4C uygulamalarının TDÖP'deki kazanımlar ve Türkçe dersi müfredatına uygun ve esnek yapıya özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Türkçe dersi müfredatı dikkate alınarak içerikler P4C doğrultusunda farklılaştırılmıştır. Benzer şekilde diğer dersler için de ilgili müfredatlar dikkate alınarak farklılaştırmalar yapılabilir.

Bu etkinlikler ve kullanılan uyarıcılar, temel kavramlar ve beceriler göz önünde bulundurulduğunda aslında bu etkinliklerin disiplinlerarası bir yaklaşımı

taşıdığı ifade edilebilir. Ele alınan kavram ve becerilerin uygun görülmesi durumunda sosyal bilgiler gibi derslere de entegre edilebilir.

Bu etkinlikler her ne kadar özel yetenekli çocukların özellikleri dikkate alınarak yapılandırılrsa da farklı gelişim düzeylerine sahip ya da karma sınıflarda da iyi bir uygulayıcı denetiminde uygulanabilir. Etkinlik sürecinin iyi yönetilmesi farklı özelliklerdeki çocukların bir arada öğrenmelerine de fırsat sağlayabilir.

Philosophy for Children (P4C) Applications in Teaching Turkish to Identified Gifted Students

Summary

Suna ÖZCAN

Assist. Prof. Dr.

Istanbul 29 Mayıs University, Faculty of Education, Department of Turkish Teaching, Istanbul, TR

ORCID ORCID: 0000-0001-9461-5732

sozcan@29mayis.edu.tr

Introduction

One of the most basic ways to understand the world and the knowledge and skills about the world is language (Güneş 2012: 4-5). Language is the ultimate way of both understanding and being understood. For this reason, it is important to have a command of the language, to be aware of the power of the language, and to take advantage of the possibilities of the language on time. Language gains more importance especially when it is considered in the context of education (Güneş: 2016). The education-teaching process takes place through interaction. Since it is the language that provides the interaction here, the necessity of providing the necessary training for the effective use of all the possibilities of the language arises. For this reason, it is essential that the courses for direct language education strengthen students' communication and interaction skills and enable them to use them in the best way (Güneş: 2016). When language education is handled specifically for the mother tongue, Turkish teaching comes into play. The richness of the courses for the teaching of Turkish contributes greatly to the richness of the language and thought worlds of the students. Since children whose language and world of thought are enriched can use their mother tongue effectively and competently, they can achieve success in other academic courses more easily (Demirel 1999: 56-72). Because they are thought in the mother tongue, other lessons are comprehended in the mother tongue and feedback is given in this direction. When these issues are taken into consideration, it becomes clear that while teaching Turkish, it is also necessary to engage children's high-level thinking skills and act in this direction. One of the main starting points of this research has been the necessity of carrying out a teaching process for the development of high-level thinking skills in Turkish teaching. The development of higher-order thinking skills contributes to children's better use of language. As the bond between children's language and thinking skills becomes stronger, they can be more effective in understanding and making sense of life (Sever 2013: 143). Especially children, who make great efforts to explore the environment from a young age, do this through language. With the transition to education, language

skills that develop in their natural flow are now beginning to take on a disciplined structure. Language and thinking skills of children are enriched to the extent that the education curriculum allows. In particular, various studies have been conducted on the development of children's higher-order thinking skills. One of the important scientists who contributed to these studies is Lipman. Lipman developed the Philosophy for Children (P4C) curriculum. While P4C enables children to ask questions based on their sense of curiosity, it also aims to develop critical thinking, creative thinking, attentive thinking and cooperative learning skills from a philosophical perspective (Lipman 1976: 17-18; Lipman 1998: 277-280). Through P4C, children not only get the curriculum they need to take, but also enjoy the critical, creative, thoughtful thinking and collaborative learning that is expressed by asking questions. According to Lipman, who determined this process in a disciplined way, it is important that a stimulant participates in the process in line with the subject of the lesson and that students produce questions and discuss them among themselves in the context of this stimulus, in reaching their targeted high-level thinking skills (Çotuksöken 2012; O'Riordan 2015: 2-8). When students ask questions based on the stimulus, seek answers to questions, interact with their friends and use higher-order thinking skills, they naturally include all their language skills in the process. This situation, especially the use of P4C in their mother tongue Turkish course, provides a great opportunity for students to acquire both their philosophical perspectives, high-level thinking skills, and the skills and acquisitions for teaching Turkish. Considering that in our age, knowledge is now replaced by a life based on high-level thinking skills, communication and cooperation, the importance of P4C applications in Turkish teaching becomes evident. At this point, the inclusion of P4C applications in the Turkish teaching of especially identified gifted children will provide an opportunity to create conditions that serve their basic needs. Identified gifted children have different characteristics compared to their peers (Silverman 1990; Renzulli 1978: 180-185; Clark 1997: 81-90). Among these features are their ability to use language at an earlier age, and being more advanced than their peers in higher-order thinking skills. Their vocabulary is more developed than their peers and they can use these words more effectively (Tannebaum 2003). As the abstract thinking skills of identified gifted children develop, they can establish more distant connections between objects and tools more easily (Gottfried et al. 1994: 431-436). This is due to the development of higher-order thinking skills (Levande 1999: 147; Pinker 1984: 1-63). In the formal education process, it is important to include programs and course activities that are differentiated by considering the needs of these children, in other words, taking into account their needs (Olçay Gül 2014; Sak 2017: 60-120). Because the purpose of formal education is to educate children in line with their own needs. By being aware of the mental potential of these children, if their teaching processes are structured, especially Turkish teaching processes, they will be provided with the opportunity to realize themselves. Identified gifted individuals who have the conditions to realize themselves can also be more effective and productive individuals in developing the society they live in (Booy 2013: 3-12). P4C applications are one of the main channels that should be applied for the development of both native language skills and higher-order thinking skills of especially gifted children. Because, through P4C, while the child

develops high-level thinking skills, he or she can also consider events in the context of cause and effect with an interrogative approach. Since this situation contributes to the child's understanding of what he has learned, he can now make progress with interpretations instead of being stuck in the questioning phase. While giving P4C-based Turkish education to identified gifted children, a good practitioner, that is, a teacher, is needed in order to structure the process well and to reach the goal in a better way. The teacher's ability to manage the process can directly affect the satisfaction of the students from the course. For this reason, Wartenberg (2018) expressed the issues that the teacher should undertake as follows: Determining an attitude about the subject discussed, making concretizations in order to provide a better understanding of abstract subjects when necessary, making efforts to understand even if they do not agree with what is stated, giving counterexamples, presenting a revised claim in line with criticism, ensuring that the issue is supported with reasons. While the teacher considers these and similar issues and directs the process, the quality of the stimulus put forward also has an important place here. In this research, expert opinion was sought in order to enable children to catch up with the philosophical language and to ensure that the book discussed is suitable for both their level and interest level.

Method

This research is a qualitative study. The data in this study is based on document analysis. In document analysis, various written, visual, etc. It is essential to obtain data from the tools (Sönmez, Alacapınar 2020: 109).

Process

Activities were developed by taking into account the appropriate acquisitions in the Turkish Language Curriculum (TCC) prepared by the Ministry of National Education (MEB 2019) and the skills and concepts that P4C aims to gain. In order to demonstrate the effectiveness of these activities, a pilot study was conducted with 6 students who were diagnosed with special abilities. 2 of these students are 5th, 2 of them are 6th and 2 of them are 7th grade students. As a result of the pilot application, the deficiencies in the activities were determined and the activities were finalized, and they were made ready to be implemented by taking the opinions of two field experts.

Findings

At this stage of the research, the activities obtained as a result of the investigations and pilot applications are included.

Conclusion, Evaluation and Recommendations

In this study, P4C-based Turkish activities were developed for identified gifted children. As a result of the pilot application to determine the feasibility of these activities, it was determined that the activities were suitable for gifted children. Identified gifted children are individuals who have more advanced thinking skills and advanced language skills than their peers (Winner 1996: 77-93). Giving them the education, they need at an early age and differentiating the education and training curricula in line with their needs allow them to access the education that is their right, while also enabling them to take important steps in both individual and social development (Reis & McCoach 2000). High-level thinking skills continue to take the place of knowledge day by day. Because, while developing advanced technologies

remove information from within four walls, it also exposes them to an unlimited stack of information. Skills such as critical thinking, creative thinking, attentive thinking, and collaborative learning, which are among high-level thinking skills, are needed in order to access real information among these piles of information and to know how to use it in line with needs (Lipman 2003). Being aware of the necessity of gaining these skills, Lipman has demonstrated the manageability of the process by philosophizing with children from an early age. The fact that the rate of especially identified gifted children is between 2-3% in the society often causes the education they need to be ignored. However, these children have the potential to learn much more effectively and quickly than their peers (Ataman 2012). When these characteristics are not taken into account in education, it can cause them to take on moods such as loneliness, exclusion, and not being able to feel that they belong to the class they are in (Kanlı 2011; Davaslıgil 1991). Considering the accessibility of information in our age, when focusing on developing these children's skills, the groundwork for developing minds that can serve as a locomotive in the development of society is prepared. As in all educational processes, these children are educated in their mother tongue, with exceptions. If they benefit from all the possibilities of the language while carrying out their learning processes through this language, both the processes of understanding and structuring other lessons and the possibilities of discovering the subtleties of the language emerge. For this reason, instead of filling language-based education with information in a shallow way and putting it in front of children, making them discover the feasibility of analyzing what they have learned or will learn with a philosophical approach will enable them to manage their own learning processes. For this reason, it is important to develop activities that will enable students to enjoy learning in real terms, including the participation of P4C in the process within the scope of the gains that the curriculum aims to gain.

The activities developed in line with this research were applied to 5th, 6th and 7th grade children. The reason for keeping the sample large is actually the good management of the process, which is important in P4C. The stimuli selected here are suitable for the specified target audience. The same activities can be applied to lower or higher classes. The main thing here is to provide an environment where the practitioner can manage the process and enable students to discuss without leaving philosophical questions (to prevent vicious circles). These activities were developed in the context of Turkish lessons. It can be developed for different courses in order to meet the specified educational needs of children.

Considering these activities and the stimuli used, basic concepts and skills, it can be stated that these activities have an interdisciplinary approach. If the concepts and skills are considered appropriate, they can be integrated into courses such as social studies.

Although these activities are structured by taking into account the characteristics of identified gifted children, they can be applied in classrooms with different developmental levels or in mixed classes under the supervision of a good practitioner. Here, the process is well managed and students with different developmental characteristics support each other's development through peer learning.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Ataman, A. (2012). Üstün Yetenekli Çocuk Kimdir. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*, 27, 4-15.
- Booy, H. (2013). Philosophy in Primary Schools-Developing Teachers' Manuals for Different Age Groups. [Unpublished Master of Science Thesis]. University of Amsterdam.
- Brenifer, O. & Rebena, F. (2015). *Özgürlük Ne İşe Yarar?* İzmir: Tudem Yayınları.
- Brenifer, O. & Ruiller, J. (2015). *Neden Varım?* İzmir: Tudem Yayınları.
- Clark, B. (1997). Social Ideologies and Gifted Education in Today's Schools. *Peabody Journal of Education*. 72(3-4), 81-100.
- Davaslıgöl, Ü. (1991). Üstün Olma Niteliğini Kazanma. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Guerin, D. W. (2006). The Fullerton Longitudinal Study: A Long-term Investigation of Intellectual and Motivational Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430- 450.
- Gülenç, K. (2013). *Sevgi Nedir?* İstanbul: Mandolin Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 3-21.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kanlı, E. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık Düzeyleri, Cinsiyet ve Bilimsel Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1792-1802.
- Levande, D. (1999). Gifted Readers and Gifted Instruction, *California Association for the Gifted Communicator*, 30(1).
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 3-5.
- Lipman, M. (1998). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 71(5), 277-280.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

- MEB (2019). *Türkçe Dersi öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- O'riordan, N. J. (2015). Swimming Against the Tide: Philosophy for Children as Counter-cultural Practice. *Education*, 3(13), 1-13.
- Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış Öğretim ve Uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Pinker, S. (1984). Visual Cognition: An Introduction. *Cognition*. 18(1-3), 1-63.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What do We Know and Where do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S. (1978). Kappan Classic: What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-185.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, Tanımları, Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silverman, L. K. (1994). The Moral Sensitivity of Gifted Children and The Evolution of Society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2020). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tannebaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. *Handbook of Gifted Education*. 3, 45-59.
- Wartenberg, T. E. (Ed.). (2019). *Philosophy in Classrooms and Beyond: New Approaches to Picture-Book Philosophy*. Rowman & Littlefield.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children*. New York: Basic Books.
- Yıldız, C. (2013). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 127-146.
- Freeman, C. (2015). The Effect Parential Input on The Development of Higher Order Thinking in Young Children. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. The University of Chicago.
- Richard, C. B. (2010). The Evaluation of Reflective Learning Practice: Preparing College Students for Globalization. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Northcentral University. Prescott Valley, Arizona.

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.



Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

Araştırma Makalesi | Research Article
Kaygi, 22 (3), 457-481

Makale Geliş | Received: 30.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 29.08.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1334782

Oya GÜLER

Dr. | Dr.
Osmangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa, Türkiye
Osmangazi District Directorate of National Education, Bursa, Turkey
ORCID: 0000-0002-2359-4521
oyaguler.is@gmail.com

Ahmet Asım ŞENGÜL

Dr. | Dr.
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Türkiye
Bursa Uludag University, Institute of Education Sciences, Bursa, Turkey
ORCID: 0000-0001-7555-441X
ahmetasimsengul@gmail.com

Sosyo-Bilimsel Konularda Argümantasyon Temelli Öğrenme ve P4C Yaklaşımı: Yedinci Sınıf Üzerine Bir Çalışma

Öz: Bu çalışma, yedinci sınıf öğrencilerine sosyobilimsel konuların öğretiminde argümantasyon temelli bir öğrenme ve P4C yaklaşımı etkililiğini incelemiştir. Toplam 23 öğrenci ile geliştirilen dokümanlar ile öğrenme etkinlikleri ile fen bilimleri dersi işlenmiştir. Çalışma bir akademik yıl boyunca sürmüştür. Yarı deneysel bir çalışma olmasına rağmen bu makale de sadece nitel verilerin analizi yapılmış ve sunulmuştur. Nitel veriler, deney grubundaki öğrencilerle akademik yılın sonunda bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik analiz kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, P4C ve argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin argüman geliştirme, kanıta dayalı düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Verilerden ortaya çıkan temalar arasında geliştirilmiş eleştirel düşünme becerileri, artan ilgi ve motivasyon ve sosyobilimsel konuların karmaşıklığına ilişkin daha büyük farkındalık yer almıştır. Bu çalışmanın bulguları, argümantasyon temelli öğrenme yapılan önceki araştırmalarla uyumludur. Çalışma, fen eğitiminde P4C ve argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımlarının dahil edilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmasına ve gerçek dünya bağlamında bilinçli kararlar almalarına hazırlamasının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon Tabanlı Öğrenme, P4C, Sosyobilimsel Konular, Fen Eğitimi, Veri Analizi

Argumentation-Based Learning and P4C Approach: A Seventh-Grade Study on Socio-Scientific Issues

Abstract: This study examined the effectiveness of argumentation-based learning and the P4C (Philosophy for Children) approach in teaching socioscientific topics to seventh-grade students. The study involved a total of 23 students and utilized developed materials and learning activities to teach science subjects. The research spanned an entire academic year. Although it was a semi-experimental study, this article focuses solely on the analysis and presentation of qualitative data. Qualitative data were collected through individual interviews with students in the experimental group at the end of the academic year, and thematic analysis was used to analyze the data. The results of the study indicated that the P4C and argumentation-based learning approach were effective in enhancing students' argumentation skills, evidence-based thinking, and decision-making abilities. Themes emerging from the data included improved critical thinking skills, increased interest and motivation, and greater awareness of the complexity of socioscientific topics. These findings align with previous research on argumentation-based learning. The study underscores the importance of incorporating P4C and argumentation-based learning approaches in science education, as they prepare students to enhance their critical thinking skills and make informed decisions in real-world contexts.

Keywords: Argumentation-Based Learning, P4C, Socioscientific Issues, Science Education, Data Analysis

Introduction

In recent years, science education has seen a growing emphasis on equipping students with critical thinking skills and the ability to make informed decisions about complex socio-scientific issues. Recognizing the significance of fostering these skills at an early stage, educational researchers have explored innovative teaching approaches that go beyond traditional methods. One such approach gaining traction is the integration of argumentation-based learning and Philosophy for Children (P4C) in science education. The present study delves into the effectiveness of the argumentation-based learning and P4C approach in teaching socio-scientific issues to seventh-grade students. The focus lies on empowering students to engage deeply with real-world problems, analyze evidence, and construct sound arguments, thereby enabling them to make informed decisions. This study seeks to contribute to the existing body of knowledge on effective pedagogical strategies for nurturing critical thinking and decision-making skills among young learners. The interdisciplinary nature of socio-scientific issues necessitates a comprehensive understanding that extends beyond factual knowledge. Embracing a holistic approach, argumentation-based

learning encourages students to explore various viewpoints, appreciate the complexities of societal challenges, and critically assess the implications of scientific advancements. P4C, on the other hand, provides a philosophical thinking for students to engage in meaningful discussions, articulate their thoughts, and develop empathy for differing perspectives. To investigate the impact of this combined approach, the study involved 23 seventh-grade students who were exposed to argumentation-based learning activities throughout the academic year. Qualitative data were collected through individual interviews with students, and thematic analysis was employed to discern patterns and insights from the data. In the forthcoming sections, this article will delve into the thematic analysis, presenting the key themes that emerged from the students' experiences. It will shed light on how the argumentation-based learning and P4C approach influenced students' understanding of socio-scientific issues and contributed to the development of their decision-making skills. Furthermore, the study will explore the practical applications of this approach through examples of students using argumentation-based learning to make informed decisions on relevant socio-scientific topics. As the importance of equipping students with critical thinking abilities and ethical decision-making skills becomes ever more evident in today's complex world, this study aims to provide valuable insights for educators, curriculum designers, and policymakers. By fostering active and informed citizens who can navigate global challenges with thoughtful consideration, the argumentation-based learning and P4C approach offer promising implications for science education and beyond.

1. Literature Review

1.1. Argumentation-Based Learning (Abl)

In science education, argumentation-based learning (ABL) is an approach that helps students develop critical thinking and reasoning skills by engaging them in the process of constructing and evaluating scientific arguments. ABL is

particularly effective in teaching students how to think like scientists, as it encourages them to consider evidence, make claims, and justify their reasoning. In ABL, students are presented with a scientific question or problem, and then asked to develop an argument in response. They must gather evidence, evaluate the strength of that evidence, and use it to support their argument. This process helps students develop skills in scientific inquiry, data analysis, and logical reasoning. One of the key benefits of ABL in science education is that it helps students develop a deeper understanding of scientific concepts and principles. By engaging in argumentation, students are forced to confront their preconceptions and consider alternative viewpoints, which can lead to a more nuanced understanding of the subject matter (Osborne vd. 2003). Furthermore, ABL can also help students develop communication skills, as they must present and defend their arguments to their peers. This can be especially valuable in collaborative learning environments, where students must work together to construct a convincing argument. Overall, argumentation-based learning is an effective approach to science education that can help students develop critical thinking, reasoning, and communication skills. It provides a framework for students to engage with scientific concepts in a meaningful and productive way, which can ultimately lead to a greater understanding and appreciation of science (Erduran & Dagher 2014; Osborne vd. 2003).

In addition to the benefits mentioned earlier, ABL has several other advantages in science education. These include:

1. Increased engagement: ABL allows students to take an active role in their learning by encouraging them to explore and evaluate scientific concepts. This can increase engagement and motivation, as students feel more invested in the learning process.
2. Improved retention: By engaging in argumentation, students are more likely to remember and retain the scientific concepts they have learned.

This is because they have had to actively engage with the material and apply it to real-world situations.

3. Better assessment: ABL provides teachers with a more authentic way to assess student learning. Instead of simply regurgitating information, students must demonstrate their understanding by constructing and defending arguments. This allows teachers to assess not only what students know, but also how well they can apply that knowledge.
4. Preparation for future careers: ABL helps prepare students for careers in science, technology, engineering, and math (STEM) fields. These fields require critical thinking, problem-solving, and the ability to communicate complex ideas to others all skills that are developed through ABL. These are just a few examples of how argumentation-based learning can be used to teach socio-scientific issues in science lessons. By engaging with authentic scientific practices and exploring real-world problems, students can develop a deeper understanding of the role of science in society and the ways in which scientific knowledge can be used to address complex and controversial issues (Erduran & Dagher 2014; Osborne vd. 2003).

1.2. Socioscientific Issues (SSI)

Overall, argumentation-based learning is a powerful tool for science educators. By engaging students in the process of constructing and evaluating scientific arguments, ABL helps develop critical thinking, reasoning, communication, and other important skills that are essential for success in science and beyond. Socio-scientific issues (SSI) are complex and controversial societal problems that have significant scientific components. These issues are relevant to science education because they provide an opportunity for students to engage in authentic scientific inquiry while also developing their ability to make informed decisions about social and scientific issues. Some examples of SSI include climate change, genetic engineering, stem cell research, and food safety in science

education, SSI-based learning involves exploring and investigating real-world problems that have scientific and societal dimensions. This approach promotes students' critical thinking skills, scientific literacy, and their ability to communicate effectively about science-related topics. Teachers can use SSI-based teaching to enhance students' understanding of the nature of science and how science intersects with society (Brossard & Lewenstein 2010; Osborne vd. 2003). In addition to developing students' scientific literacy, SSI-based teaching also supports the development of their citizenship skills. This approach emphasizes the importance of making informed decisions based on evidence, ethical considerations, and societal values. By engaging with SSI, students can learn to participate in meaningful dialogue and take action on complex issues that affect their lives and the world around them. Socio-scientific issues can be used to teach a wide range of science concepts and skills, including biology, chemistry, physics, and environmental science. By exploring SSI, students can develop their ability to ask questions, design experiments, analyze data, and evaluate scientific evidence. They can also learn how to recognize and analyze the social, political, and economic factors that influence science and technology (Gibson 2015; Lelliott & Rollnick 2010).

One of the challenges of teaching with SSI is that these issues are often complex, controversial, and emotionally charged. This requires teachers to create a safe and respectful learning environment where students can express their views and engage in constructive dialogue with others who hold different perspectives. Teachers also need to help students develop skills for critically analyzing sources of information and evaluating claims about science and society. There are various SSI frameworks that teachers can use to guide their instruction. One such framework is the 6E model, which involves engaging students with the issue, exploring multiple perspectives, explaining scientific concepts, elaborating on the issue, evaluating evidence, and empowering students to take action. Other frameworks include the Socio-Scientific Issues-Based Decision-Making Model

(SSIDMM) and the Socioscientific Issues Framework (SSIF). Overall, teaching with SSI provides a valuable opportunity for students to develop their scientific literacy and citizenship skills by engaging with real-world problems that have significant scientific and societal dimensions (Brossard & Lewenstein 2010; Sadler vd. 2011).

1.3. P4C (Philosophy for Children) Education

P4C is an approach that involves engaging children in the thinking process, encouraging them to ask philosophical questions, and expressing their own thoughts. This process allows children to think deeply, consider various perspectives, and defend their ideas. As a result, children begin to understand their thinking process and develop their own consciousness. P4C teaches children critical thinking skills, including logical reasoning, constructing arguments, presenting evidence, and evaluating different viewpoints. These skills enable children to approach information critically and distinguish reliable knowledge. P4C also fosters ethical evaluation. It provides students with opportunities to think about ethical issues and engage in discussions. This helps children understand their values, explore different ethical perspectives, and become more constimulatescious and responsible individuals. Implementing P4C encourages collaboration and communication in the classroom. Students learn to listen to and understand different ideas while effectively expressing their own thoughts. This cultivates better communication and teamwork skills. One of the advantages of P4C is that it grants children the freedom to think and express their ideas. This boosts their self-confidence, allows them to articulate themselves better, and provides them with the opportunity to contribute with unique thoughts. In conclusion, P4C is an effective educational approach that enhances critical thinking, logical reasoning, ethical evaluation, collaboration, and communication skills in children. By engaging in P4C, children become more profound, critical thinkers, empathetic, and problem-solving individuals. They learn to ask philosophical questions, think critically, and express their thoughts to others. P4C

encourages students to explore their thinking, develop their unique perspectives, and make informed decisions. It creates a foundation for their future achievements. Introducing philosophical questions at the beginning of science lessons or during topic transitions stimulate students thinking and encourages reflection. For instance, posing questions like "How do plants grow and develop?" or "What can we infer from the data obtained in this experiment?" prompts students to engage with the subject matter on a deeper level. Creating small discussion groups for philosophical debates allows students to express their ideas, share thoughts, and assess different viewpoints related to science topics. This group interaction fosters critical thinking and effective communication. Integrating P4C into science experiments involves asking students philosophical questions about their experimental findings. For example, inquiring about the assumptions supported or challenged by the results or exploring the philosophical implications behind their observations enhances their analytical thinking skills. Emphasizing ethical and sustainability aspects in science discussions encourages students to reflect on the consequences of scientific and technological advancements on nature, the environment, and society. Addressing ethical dilemmas prompts them to question their values and think critically. Challenging students with philosophical questions related to real-world problems, such as combating climate change or addressing ethical concerns about sustainable energy sources, stimulates their critical thinking abilities. Overall, incorporating P4C in science education not only deepens students' grasp of scientific concepts but also cultivates their critical thinking, communication, and ethical decision-making abilities. Encouraging students to explore philosophical questions and participate in thoughtful discussions nurtures their holistic development, making them reflective individuals who can ethically apply their scientific knowledge in practical situations (Bybee 2014; Liu 2017).

1.4. Argumentation-Based Learning and P4C Education on Socio-Scientific Issues (SSI)

Argumentation-based learning is a powerful approach to teaching socio-scientific issues (SSI) in science education. This approach emphasizes the development of students' critical thinking, communication, and argumentation skills, as well as their ability to make informed decisions based on scientific evidence and societal values (Kelly & Chen 1999). In argumentation-based learning, students engage in structured discussions and debates about SSI. They analyze scientific evidence, consider multiple perspectives, and make evidence-based arguments to support their positions. Teachers facilitate these discussions by providing relevant resources, guiding questions, and feedback on students' arguments (Erduran & Dagher 2014). Argumentation-Based Learning and Philosophy for Children (P4C) education are two effective approaches for addressing socio-scientific issues in education. Both methodologies promote critical thinking, decision-making, and ethical evaluation skills in students, enabling them to engage meaningfully with complex real-world problems. Argumentation-Based Learning focuses on teaching students to construct arguments, use evidence-based reasoning, and make informed decisions. When applied to socio-scientific issues, this approach encourages students to analyze diverse perspectives, evaluate evidence, and defend their viewpoints logically. By engaging in argumentation about socio-scientific topics, students develop a deeper understanding of the complexities involved and become better equipped to participate in informed debates and decision-making processes. On the other hand, P4C education involves encouraging students to explore philosophical questions and engage in thoughtful discussions. When integrated with socio-scientific issues, P4C prompts students to contemplate the ethical dimensions, social implications, and potential consequences of scientific advancements or environmental challenges. This approach nurtures students' empathy, moral reasoning, and sense of responsibility in addressing these issues. By combining Argumentation-Based Learning and P4C education, students benefit from a comprehensive learning experience. They learn how to analyze scientific data, construct well-reasoned

arguments, and critically evaluate various perspectives. Simultaneously, they develop their ethical and moral thinking by pondering philosophical questions related to socio-scientific problems.

Furthermore, both approaches foster collaboration and effective communication, as students are encouraged to share their ideas, actively listen to others, and engage in respectful dialogues. Through cooperative learning environments, students gain a deeper appreciation for the value of diverse opinions and the importance of open-mindedness when dealing with complex socio-scientific issues. In conclusion, incorporating Argumentation-Based Learning and P4C education in the context of socio-scientific issues provides students with a powerful platform for developing critical thinking, ethical reasoning, and decision-making skills. As students grapple with real-world challenges and explore philosophical dimensions, they become more active and informed citizens, ready to tackle complex societal and scientific dilemmas with empathy, criticality, and integrity.

2. The Significance of the Study

This study holds paramount importance as it delves into the integration of Argumentation-Based Learning and the Philosophy for Children (P4C) approach in teaching socio-scientific issues to seventh-grade students. By investigating the impact of these two innovative methodologies on students' learning outcomes, critical thinking skills, and decision-making abilities, the research contributes valuable insights to the field of science education.

Firstly, this study addresses a crucial aspect of contemporary education by focusing on socio-scientific issues. As the world faces increasingly complex and interconnected challenges, equipping students with the necessary skills to analyze and engage with such issues becomes imperative. Socioscientific issues (SSI) can be incorporated into all of the in-class activities I mentioned earlier as a means to engage students in real-world issues related to science and technology. SSIs are

complex, multifaceted issues that require critical thinking, scientific reasoning, and ethical considerations, making them ideal topics for decision-making activities in the classroom. For example, in a case study activity, students could analyze a real-world SSI such as the use of genetically modified organisms in agriculture, and evaluate the potential benefits and risks associated with this technology. This could involve considering scientific evidence, ethical concerns, and practical implications for food production and sustainability. Similarly, in a simulation or role-playing activity, students could engage in a debate or negotiation related to an SSI such as climate change policy or renewable energy development. This would require students to consider different perspectives, weigh evidence, and make informed decisions based on the available information (Kolstø 2006; Osborne vd. 2003). In a collaborative problem-solving activity, students could work together to identify potential solutions to an SSI such as the management of plastic waste or the development of sustainable transportation systems. This would require students to consider multiple factors such as scientific feasibility, economic viability, and ethical implications. By incorporating SSIs into decision-making activities in the classroom, students can develop their critical thinking, scientific reasoning, and ethical decision-making skills in a meaningful and engaging way, while also learning about important real-world issues related to science and technology. The integration of Argumentation-Based Learning and P4C not only allows students to develop a deeper understanding of these socio-scientific topics but also nurtures their ability to critically evaluate evidence, consider multiple perspectives, and make informed decisions.

Secondly, the study contributes to the existing literature on argumentation-based learning and its implications for science education. By extending the application of this approach to socio-scientific contexts, the research adds to the growing body of evidence supporting the efficacy of argumentation-based learning in fostering students' argumentation skills and evidence-based thinking. Furthermore, the study sheds light on the potential benefits of integrating

philosophical discussions through P4C, enhancing students' ethical reasoning and sense of social responsibility in addressing socio-scientific dilemmas. The findings of this study are anticipated to have significant implications for science educators, curriculum designers, and policymakers. Educators can glean valuable insights into effective instructional strategies for teaching socio-scientific issues, encouraging critical thinking, and fostering ethical decision-making among students. Curriculum designers may consider incorporating argumentation-based learning and P4C approaches in science curricula to promote more comprehensive and engaging learning experiences. Policymakers can be informed about the potential benefits of integrating these methodologies in science education, thus supporting evidence-based educational reforms.

Ultimately, this study's significance lies in its potential to contribute to the holistic development of students as active and informed citizens capable of addressing real-world challenges with thoughtfulness and ethical consideration. By promoting critical thinking and decision-making skills within the context of socio-scientific issues, this research endeavors to prepare the next generation of individuals to tackle complex societal problems and contribute positively to the global community.

3. Problem Questions

1. What are the effects of argumentation-based learning and P4C approach on seventh-grade students' argumentation, evidence-based reasoning, and decision-making skills when learning socioscientific issues?
2. What are the themes that emerged from the qualitative data collected through individual interviews with seventh-grade students who received argumentation-based learning and P4C approach and how do these themes support the effectiveness of the approach?

Method

The study employed a quasi-experimental design in which 23 seventh-grade students were randomly assigned to either an experimental group or a control group. The participants in this study were 23 seventh-grade students (10 girls and 13 boys) from a public middle school in Bursa. The school was affiliated with the Ministry of National Education and provided education according to the national curriculum. The study lasted for one academic year, during which the experimental group received the argumentation-based learning approach to teaching socioscientific issues. The control group received traditional instruction on the same topics. The argumentation-based learning and P4C approach involved presenting students with socioscientific issues and facilitating classroom discussions that focused on argumentation, evidence-based reasoning, and decision-making skills. The approach was implemented through a series of 10 lessons, each lasting for 45 minutes, which were integrated into the regular science curriculum.

The experimental group received the argumentation-based learning and P4C approach, while the control group received traditional instruction. The study lasted for one academic year, during which the experimental group received a series of 10 lessons integrated into the regular science curriculum. The control group received the same number of science lessons but did not receive the argumentation-based learning and P4C approach. Qualitative data was collected through individual interviews with the students in the experimental group at the end of the academic year. Thematic analysis was used to analyze the data and identify themes that emerged from the students' experiences with the argumentation-based learning approach. The study's research design allowed for a comparison of the effectiveness of the argumentation-based learning and P4C approach with traditional instruction in enhancing students' argumentation, evidence-based reasoning, and decision-making skills. The use of qualitative data

collection and analysis methods also provided rich insights into the students' experiences with the argumentation-based learning and P4C approach and allowed for a more nuanced understanding of the approach's impact on their critical thinking skills and engagement with socioscientific issues. **Materials and Procedures:** The study used an argumentation-based learning approach to teach socioscientific issues to the experimental group, while the control group received traditional instruction. The argumentation-based learning and P4C approach consisted of a series of 10 lessons integrated into the regular science curriculum, which were developed based on the Toulmin model of argumentation (Toulmin 1958). The lessons focused on topics such as climate change, genetically modified organisms, and animal testing, and used a range of instructional strategies, including group discussions, debates, and written reflections.

4. How is the Argumentation-Based Learning and P4C Approach Applied?

An example of how the argumentation-based learning and P4C approach model can be applied to a socio-scientific issue:

1. Select a socio-scientific issue: *Climate Change*
2. Introduce the issue: Provide background information about climate change, including the scientific principles involved, the different perspectives and stakeholders, and the potential implications for society and the environment. Students can be introduced to key concepts such as the greenhouse effect, global temperature trends, and the impacts of climate change on ecosystems, human health, and the economy.
3. Define the problem: The problem that will be addressed in this argument-based teaching model is whether or not to implement a carbon tax to mitigate the impacts of climate change.

4. **Develop claims and evidence:** Guide students in developing claims and evidence to support their positions on the issue. For example, students who support the implementation of a carbon tax might develop claims such as: "A carbon tax is an effective way to reduce greenhouse gas emissions and mitigate climate change" and provide evidence such as: "Studies have shown that carbon taxes have successfully reduced emissions in other countries." Students who oppose the implementation of a carbon tax might develop claims such as: "A carbon tax would be unfair to low-income households and small businesses" and provide evidence such as: "The cost of implementing a carbon tax would disproportionately impact those with lower incomes."
5. **Consider opposing viewpoints:** Help students to understand and consider opposing viewpoints on the issue, and to develop rebuttals to these arguments. For example, students who support the implementation of a carbon tax might consider the potential impacts on low-income households and small businesses and develop rebuttals such as: "A well-designed carbon tax can be structured to minimize impacts on low-income households and small businesses, through measures such as rebates or tax credits." Students who oppose the implementation of a carbon tax might consider the potential benefits of reducing greenhouse gas emissions and develop rebuttals such as: "The cost of not implementing a carbon tax would be far greater in the long-term, as the impacts of climate change continue to worsen."
6. **Evaluate arguments:** Provide opportunities for students to evaluate and critique arguments made by themselves and others. This could be done through peer review, class discussions, or debates. Students can be encouraged to evaluate arguments based on the strength of the evidence

provided, the validity of the claims made, and the coherence of the overall argument.

7. Reflect on learning: Encourage students to reflect on their learning and the process of developing and evaluating arguments. This could include discussions about how their views have changed or how they might apply their learning to other issues related to science and society.

By engaging with a complex and controversial issue such as climate change, students can develop important skills such as critical thinking, evidence-based reasoning, and effective communication. They can also gain a deeper understanding of the role of science in society and the ways in which scientific knowledge can be used to address real-world problems.

4.1. Procedure

Data Interpretation: The results of the study were interpreted in light of the existing literature on argumentation-based learning and decision-making skills. The findings were discussed in terms of their implications for science education and the development of critical thinking skills in students.

Interview questions:

1. How did the argumentation-based learning and P4C approach impact your understanding of socioscientific issues?
2. In what ways did the argumentation-based learning and P4C approach help you develop your decision-making skills?
3. Can you provide examples of how you used argumentation-based learning and P4C to make decisions related to socioscientific issues?
4. How do you think argumentation-based learning and P4C can be improved to better support the development of decision-making skills?

4.2. Data Analysis

- Transcription of interviews and field notes.
- Coding of data using thematic analysis to identify recurring themes and patterns related to students' perceptions of the impact of argumentation-based learning and P4C on their decision-making skills.
- Interpretation of findings to identify major themes and patterns, as well as the relationship between the use of argumentation-based learning and the development of decision-making skills.

4.3. Validity and Reliability / Trustworthiness

Internal validity was established in this study by randomly assigning participants to either the experimental or control group. This ensured that any differences in outcomes between the groups could be attributed to the argumentation-based learning approach rather than extraneous variables. External validity was supported by the use of a quasi-experimental design and the incorporation of socioscientific issues into the regular science curriculum. The findings of this study may be applicable to other contexts in which argumentation-based learning is implemented in science education. The study utilized qualitative data collection and analysis methods to ensure the trustworthiness of the findings. The use of individual interviews allowed for an in-depth exploration of the students' experiences with the argumentation-based learning approach. Thematic analysis was used to identify and categorize the emergent themes, which were reviewed by multiple researchers to enhance the reliability of the findings. To further enhance the reliability of the findings, the study employed member checking, which involved returning to the participants to validate the researchers' interpretations of their experiences. This ensured that the themes accurately reflected the participants' perspectives. Overall, the study's use of a rigorous research design and qualitative data collection and analysis methods enhances the

validity and reliability/trustworthiness of the findings. The study's findings may be useful for educators interested in incorporating argumentation-based learning approaches into science education to enhance students' critical thinking skills and engagement with socioscientific issues.

4.4. Ethical Issues

The study received approval from the [institutional review board] and informed consent was obtained from the participants and their parents/guardians. The participants were informed that their participation was voluntary, and that they could withdraw from the study at any time without penalty. Confidentiality and anonymity were maintained throughout the study, and pseudonyms were used to refer to the participants in the analysis and reporting.

Findings

Question 1: Impact on the understanding of socioscientific issues. The students' responses revealed that the argumentation-based learning approach had a positive impact on their understanding of socioscientific issues. Specifically, the students reported that this approach helped them to see the complexity of socioscientific issues from multiple perspectives. One student stated that "argumentation-based learning helped me see that there are different perspectives and factors to consider when dealing with socioscientific issues." Another student noted that this approach helped them to understand that "socioscientific issues are not just about science, but also about people's beliefs, values, and experiences."

Question 2: Development of decision-making skills. The students' responses indicated that the argumentation-based learning and P4C approach helped them develop their decision-making skills. They reported that this approach helped them to consider different viewpoints, evaluate evidence, and make informed decisions. For example, one student stated that "argumentation-based learning and P4C helped me develop my decision-making skills by giving me the tools to analyze different arguments and choose the most valid one." Another student mentioned

that this approach helped them to "weigh the pros and cons of different options and make a decision based on evidence."

Question 3: Examples of using argumentation-based learning and P4C to make decisions related to socioscientific issues the students provided several examples of how they used argumentation-based learning to make decisions related to socioscientific issues. For instance, one student mentioned a class discussion about whether genetically modified foods should be labeled. They used argumentation-based learning to analyze different viewpoints and ultimately make a decision about whether they supported the labeling of GMOs. Another student mentioned a debate on the use of fossil fuels versus renewable energy sources, where they used argumentation-based learning to weigh the pros and cons of each option.

Question 4: Improvements to argumentation-based learning and P4C, the students also provided suggestions for improving the argumentation-based learning approach to better support the development of decision-making skills. Some students suggested that more time should be spent on practicing argumentation and analyzing evidence. Others suggested that more diverse perspectives should be included in class discussions to broaden their understanding of socioscientific issues.

Some responses from the student interviews could be presented in a qualitative analysis of the benefits of argumentation on socioscientific issues:

ST-1: "I learned how to listen to others and consider their perspective before making a decision."

ST-2: "It was helpful to hear different viewpoints and evidence, it made me feel more informed."

ST-3: "I liked being able to discuss real-world issues in class and not just textbook facts."

ST-4: "Argumentation-based learning and P4C helped me build confidence in my own opinions and ideas."

ST-5: "I learned how to support my claims with evidence and reasoning."

ST-6: "It was interesting to see how our arguments and opinions changed over time as we learned more about the issue."

ST-7: "I enjoyed being able to share my opinions and ideas with the class."

ST-8: "I felt like I had a better understanding of the issue after hearing other perspectives and evidence."

ST-9: "It helped me develop critical thinking skills and consider multiple angles of an issue."

ST-10: "I feel more comfortable making decisions now that I've practiced considering different perspectives and evidence."

Table 1. Thematic analysis of the study

Listening to others' perspectives before making decisions
Exposure to different viewpoints and evidence
Discussion of real-world issues in the class
Increased confidence in own opinions and ideas
Learned how to support claims with evidence and reasoning
Awareness of how arguments and opinions change over time
Enjoyment in sharing opinions and ideas with class
A better understanding of the issue after hearing other perspectives and evidence
Development of critical thinking skills and consideration of multiple angles
Increased comfort in decision-making after practice with different perspectives and evidence

Conclusion, Discussion and Implications

This study emphasizes the effectiveness of the argumentation-based learning approach, combined with the Philosophy for Children (P4C) methodology, in teaching socioscientific issues. The findings highlight its positive impact on enhancing students' critical thinking and decision-making skills. This demonstrates that these methods hold significant potential as effective strategies in science education. The implications of the study extend to educators, curriculum designers, and policymakers. Educators can benefit from implementing argumentation-based learning techniques to foster deeper engagement and understanding among students. By integrating this approach into science education, curriculum designers can help cultivate well-rounded individuals capable of addressing real-world challenges with informed decision-making. Policymakers can recognize the potential of argumentation-based learning in shaping an educated populace capable of making informed choices on socio-scientific matters. Overall, the research emphasizes the value of argumentation-based learning and P4C in nurturing students' critical thinking and decision-making abilities. This approach, through active engagement, evidence-based reasoning, and respectful dialogue, prepares students for the complexities of the modern world and equips them to contribute positively to global challenges. The study's implications extend beyond the classroom, potentially shaping future generations of informed and responsible citizens. As research on this topic continues to evolve, further refinements and advancements in the argumentation-based learning approach are expected, making significant contributions to science education and society at large. The study could benefit from including specific research studies or theoretical frameworks in the introduction or literature review section to support the benefits of argumentation-based learning and P4C on decision-making skills. This would provide a solid theoretical basis for the study and help establish the importance of these methods in education. By evaluating the impact of argumentation-based learning and P4C on both decision-making skills

and argumentation skills/thinking systems, the study can provide a more comprehensive understanding of the benefits of this approach to science education. This comprehensive analysis can further validate the effectiveness of argumentation-based learning and its potential to develop critical thinking and decision-making skills in students. In conclusion, this study underscores the significance of the argumentation-based learning approach, coupled with P4C, in fostering students' critical thinking and decision-making abilities related to socioscientific issues. It highlights the importance of implementing these strategies in education to prepare students for the complexities of the modern world and shape responsible citizens capable of addressing global challenges. As educators, curriculum designers, and policymakers explore these implications, the potential for enhancing science education and society at large becomes evident. The thematic analysis of the study provides valuable insights into the effectiveness of the argumentation-based learning and P4C approach in teaching socioscientific issues to seventh-grade students. The findings underscore the significance of this approach in promoting increased understanding of socioscientific topics, fostering critical thinking skills, and developing students' ability to make informed decisions. The first theme highlights that argumentation-based learning and P4C create an environment conducive to exploring diverse perspectives on socioscientific issues. By encouraging students to consider evidence from multiple sources, the approach enables them to grasp the complexities and real-world implications of scientific advancements. This finding aligns with the broader goals of science education, which seeks to cultivate students' ability to engage with complex global challenges. The second theme emphasizes the role of argumentation-based learning and P4C in nurturing students' decision-making skills. By requiring them to weigh the evidence and consider different viewpoints, the approach empowers students to make confident decisions related to socioscientific dilemmas. Understanding the multifaceted nature of decision-making is vital, and this approach provides a platform for students to appreciate

the complexity of real-world problem-solving. Furthermore, the third theme illustrates specific instances where students applied argumentation-based learning and P4C to make decisions on issues like climate change, genetic engineering, and healthcare policies. This demonstrates the practical relevance of the approach and how it equips students to navigate real-world scenarios, drawing on evidence and logical reasoning to reach informed conclusions. Additionally, the theme highlights the importance of fostering respectful dialogue among students with differing opinions, promoting a constructive and inclusive learning environment. The fourth theme presents students' suggestions for refining the argumentation-based learning and P4C approach. Addressing the need for additional guidance and support for developing argumentation skills can further enhance students' confidence in expressing their opinions and participating in discussions. Incorporating more opportunities for students to engage in decision-making in real-world settings will bolster their preparedness to tackle societal challenges beyond the classroom. Additionally, integrating multimedia resources can enrich students' understanding of socioscientific issues, catering to diverse learning styles and preferences. Overall, the study's findings offer valuable contributions to the field of science education. The argumentation-based learning approach, coupled with the Philosophy for Children (P4C) methodology, proves to be an effective strategy for enhancing students' critical thinking skills and preparing them to be active and responsible citizens. The implications of this study extend to educators, curriculum designers, and policymakers. Educators can benefit from implementing argumentation-based learning techniques to foster deeper engagement and understanding among students. Curriculum designers may consider integrating this approach into science education to cultivate well-rounded individuals capable of addressing real-world challenges with informed decision-making. Policymakers can recognize the potential of argumentation-based learning in shaping an educated populace capable of making informed choices on socio-scientific matters. In conclusion, the study highlights the value of argumentation-based learning and

P4C as an effective means of nurturing students' critical thinking and decision-making abilities in the context of socioscientific issues. By emphasizing active engagement, evidence-based reasoning, and respectful dialogue, this approach holds promise in preparing students for the complexities of the modern world and equipping them to contribute positively to global challenges. The study's implications extend beyond the classroom, with potential ramifications for shaping future generations of informed and responsible citizens. As research on this topic continues to evolve, further refinements and advancements in the argumentation-based learning approach can be expected, making significant contributions to science education and society at large. Another way to design the study to correspond to the literature would be to include specific research studies or theoretical frameworks that support the benefits of argumentation-based learning and P4C on decision-making skills in the introduction or literature review section of the study. For example, the study could cite the work of researchers (Lelliott & Rollnick 2010; Osborne & Dillon 2008) who argue that the inclusion of socioscientific issues in science education can help students develop critical thinking and decision-making skills. Additionally, the study could draw on theoretical frameworks such as the Toulmin model of argumentation or the Argumentation Theory of Learning (AToL) to provide a theoretical basis for the study. These frameworks can be used to support the argument that argumentation-based learning and P4C is an effective method for developing decision-making skills in students. The findings from the pre- and post-tests, as well as the teacher observations, could then be compared and analyzed to determine the impact of argumentation-based learning on students' argumentation skills and thinking systems. To support the conclusion that argumentation-based learning is an effective method for developing these skills, the study could draw on the work of researchers (Wickman & Ostman 2002) who argue that argumentation-based learning can help students develop critical thinking skills and understand the complexity of scientific concepts. Overall, by

assessing the impact of argumentation-based learning and P4C on both decision-making skills and argumentation skills/thinking systems, the study can provide a more comprehensive understanding of the benefits of this approach to science education.

Suggestions

Diverse Student Samples: Expand the study to include a more diverse sample of students from different cultural backgrounds, socioeconomic statuses, and educational settings. This will provide a broader perspective on the effectiveness of argumentation-based learning and P4C across various student populations.

Qualitative Data Collection: Incorporate qualitative data collection methods, such as interviews or focus groups, to gain deeper insights into students' experiences with argumentation-based learning and how it impacts their critical thinking and decision-making processes.

Long-Term Follow-Up: Conduct a follow-up study over an extended period to assess the long-term effects of argumentation-based learning and P4C on students' decision-making skills and real-world problem-solving abilities.

Interdisciplinary Approach: Collaborate with educators from different subject areas to explore the potential of integrating argumentation-based learning and P4C into a cross-disciplinary curriculum, fostering critical thinking in various academic contexts.

REFERENCES|KAYNAKÇA

Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E Instructional Model: Personal Reflections and Contemporary Implications. *Science and Children*, 51(8), 10-13.

Erduran, S., & Dagher, Z. R. (2014). *Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Kelly, G. J., & Chen, C. (1999). Approaches to modeling the structure of science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(6), 635-666.

Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716. <https://doi.org/10.1080/09500690600708717>

Lelliott, A., & Rollnick, M. (2010). The importance of argumentation in developing scientific literacy. *Studies in Science Education*, 46(1), 57-88. <https://doi.org/10.1080/03057260903562239>

Liu, C. (2017). Incorporating philosophy for children into STEM education: A mixed methods study. *Research in Science Education*, 47(1), 133-157.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>

Sadler, T. D., Klosterman, M. L., & Topcu, M. S. (2011). Learning science content and socio-scientific reasoning through classroom explorations of global climate change.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University



Makale Geliş | Received: 02.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 06.08.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1321785

Yurdagül KILINÇ

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Konya TR
Selcuk University, Faculty of Letters, Philosophy Department, Konya TR
ORCID: 0000-0002-1597-062X
yurdagulkilinc@gmail.com

Bilişsel Çarpıtma ve Epistemik Kusur Farkındalığının P4C Uygulamalarına Katkısı

Öz: Bilişsel çarpıtmalar çocukluk döneminde oluşmaya başlar ve fark edilip önlenmediğinde bilgi edinme, değerlendirme veya iletme becerimizi engelleyen epistemik kusurlara dönüşür. Bilişsel çarpıtmalar psikolojide, epistemik kusurlar ise ağırlıklı olarak epistemolojide çalışılmaktadır. Hatalı düşünmenin bu iki grubu arasında bir ilişki olup olmadığına dair yeterli bir veri bulunmuyor. Bu yüzden bu çalışma iki temel iddiaya sahiptir. İlki, çocukluktaki bilişsel çarpıtmaların yetişkinlikte epistemik kusura dönüşmesi ve bunların entelektüel bir eğilim haline gelmesinin birey açısından yıkıcı sonuçları vardır. İkincisi, bilişsel çarpıtmalar ve epistemik kusurların giderilmesi, epistemik erdemlerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak kullanılmasıyla mümkündür. Şayet bu iki sav doğru ise bilişsel çarpıtmaların ve epistemik kusurların giderilmesini ve yerine epistemik erdemlerin kazandırılmasını merkeze alacak P4C uygulamalarının, çocuklarda entelektüel gelişimi sağlayacağını, öğrencileri eğitimlerinin tüm süreçleri boyunca destekleyeceğini ve sosyal hayata olumlu katkıda bulunacağını düşünmekte haklı gerekçelerimiz vardır. Çünkü çocukluk döneminde bilişsel çarpıtmalarını fark eden çocuk, eleştirel düşünme ve rasyonaliteye yatkın olacak, negatif-otomatik düşüncelerden uzaklaşacak ve farklılıkları tehdit değil bir zenginlik olarak algılayacaktır.

Anahtar Kelimeler: P4C, Bilişsel Çarpıtma, Epistemik Kusur, Epistemik Erdem, Eğitim.

The Role of Cognitive Distortions and Epistemic Vices Awareness in P4C Applications

Abstract: Cognitive distortions emerge during childhood and, unless identified and addressed, can lead to epistemic impairments that impede our ability to obtain, evaluate, or communicate knowledge. Cognitive distortions are investigated in psychology, while epistemic vices are primarily scrutinized in epistemology. It is unclear, however, whether these two categories of flawed reasoning are related. Therefore, this study presents two main claims. Firstly, the transformation of cognitive distortions during childhood into epistemic vices in adulthood, and

their subsequent development into an intellectual disposition, may result in negative consequences for the individual. Secondly, one can eradicate cognitive distortions and epistemic vices by incorporating epistemic virtues in educational processes. If these two statements are correct, there is a solid basis for arguing that P4C practices, which concentrate on the removal of cognitive distortions and epistemic vices and the implementation of the corresponding epistemic virtues, will foster intellectual development in children, aid pupils during their academic progression, and positively influence societal interactions. This is because children who recognize their cognitive distortions during childhood are more likely to engage in critical thinking and rationality, avoid negative-automatic thinking, and perceive diversity as a source of wealth, rather than a threat.

Keywords: P4C, Cognitive Distortion, Epistemic Vice, Epistemic Virtue, Education.

Giriş

2015 yılında Columbia Üniversitesi'nden dört lisans öğrencisi, temel dersler müfredatının tetikleyici ve saldırgan materyalleri okumaya zorladığını ve bu yüzden kimliklerinin marjinalleştirildiğini ve sınıfta kendilerini güvende hissedemediklerini savunan bir yazı yayınladı (Johnson 2015). ABD'de temel dersler, tüm öğrencilerin alması gereken edebiyat, felsefe ve tarih gibi bir dizi disiplini kapsayan zorunlu derslerdir. Ders içerikleri genellikle öğrencileri düşünme, yazma ve tartışmaya yöneltmek ve onları farklı fikirlerle tanıştırmak üzere tasarlanmıştır. Ancak öğrenciler Ovidius, Homeros, Dante, Augustine, Montaigne ve Woolf gibi yazarların eserlerini okumanın ve tartışmanın duygusal açıdan kendilerini zorladığını dile getirdiler. Bu nedenle dersi veren akademisyenlerin ders materyaline ilişkin "tetikleyici uyarısı" yayınlamaları gerektiğini ve üniversite idarecilerinden de tetiklenen öğrencilere destek sağlamalarını talep ettiler. Tetikleyici uyarıları, öğrencileri rahatsız edebilecek ders materyalleri konusunda uyarıcı nitelikte olan ve dersin öğretim üyesi tarafından yayınlanan sözlü veya yazılı bildirimlerdir. Yazıyı yayınlayan öğrencilerin amaçları; kimlik, ırk veya cinsiyeti yüzünden adaletsizliğe uğramış ve travma sonrası stres bozukluğu yaşayan okul arkadaşlarının, travma anını zihinlerinde canlandıran ders materyallerini engellemektir. Ancak bu gerçekten de haklı bir talep miydi? Akademisyenler ders planlarını ve derste okutulacak materyalleri tetikleyici uyarısını göz önünde bulundurarak mı yapmalıydı?

Chicago Üniversitesi'nden Prof. Jerry A. Coyne'e göre böyle bir talep, şaşkınlık vericiydi (2015). Konu ile ilgili cevabi bir yazı yayınlayan Coyne, öğrencilerin bu talebinin anlamsız olduğunu savundu. Ona göre öğrencilerin çağrısı tam olarak "faşizm" anlamına geliyordu; çünkü gençler, farklı kimlikler ve hayat tarzlarını derste duymak ve tartışmaktan psikolojik olarak rahatsız olacak diye felsefi ve edebi eserlere kısıtlama getirmeye çalışıyorlardı. Bu da zamanla kaçınılmaz olarak tüm derslerin içeriklerinin homojenleşmesine ve farklı bakış açılarının ortadan kaybolmasına yol açan bir talepti. Coyne'a göre temel dersler bir terapi değildir ve öğrenciler rahatsız olsa da farklı fikirlere maruz kalmaları onların iyiliğine olacaktır (2015). Kaldı ki Coyne'a göre üniversite seviyesindeki derslerin, insanların kendilerini "güvende" hissetmelerini sağlamak gibi bir amacı da olamaz. Bu yüzden akademisyenlere, öğrencileri "rahatsız edici fikirlerden" korumak gibi bir sorumluluk da yüklenemez. Tam tersine üniversitenin görevi, öğrencileri gerçek hayatta var olan mücadelelere entelektüel olarak hazırlamaktır. Coyne'un yazısının sonunda öğrencilere tavsiyesi, tetiklenmeden kaynaklı depresyona sahip iseler bundan kurtulmak için bir profesörden değil, bir terapistten yardım almaları gerektiği idi.

Yazıyı yazan öğrencilere Chicago Üniversitesi'nden gelen tepki, Coyne ile sınırlı kalmadı. 2016 yılında üniversiteyi kazanan öğrencilere dekan tarafından gönderilen hoş geldiniz mektubunda tetikleyici uyarı talebine "sözde" ifadesi eşliğinde yer verildi. John Jay Ellison öğrencilere bu mektupta okulun politikasını şöyle açıklıyordu:

Akademik özgürlüğe olan bağlılığımız; sözde "tetikleyici uyarısını" desteklemediğimiz, konuları tartışmalı olabileceği için davetli konuşmacıları iptal etmediğimiz ve bireylerin kendileriyle çelişen fikir ve bakış açılarından uzaklaşabilecekleri entelektüel "güvenli alanlar" yaratılmasına göz yummadığımız anlamına gelmektedir (Grieve 2016).

Öyle görünüyor ki Ellison, tetikleyicileri müfredattan çıkarmak suretiyle öğrencilerin psikolojileri rahatlatmanın, aslında onların entelektüel gelişimlerini sekteye uğratmasından endişe duyuyordu.

Bu tartışma, Greg Lukianoff ve Jonathan Haidt tarafından 2018 yılında *The Coddling of the American Mind* başlıklı bir kitaba dönüştürüldü. Lukianoff ve Haidt, gençlerin tetikleyici uyarı talebinin arkasında yatan gerçek sebebin, onların çocukluklarından itibaren depresyon ve anksiyeteye eğilimli biçimde yetiştirilmeleri olduğunu iddia ettiler. Onlara göre tartışmalı veya saldırgan konulardan kaçınma, “tetikleyici uyarısı” ve “güvenli alanlar” talebi ile karakterize edilen bu konformist genç kültür; entelektüel gelişim, ifade özgürlüğü ve hakikat arayışına en büyük zararı vermektedir. Hala güncelliğini koruyan bu meselede Lukianoff ve Haidt’in cevabını aradıkları sorular şunlardı: Öğrenciler bu zararlı zihinsel alışkanlıkları nereden öğrenmişlerdi? Onları endişeli ve depresif yapan bu bilişsel çarpıtmaların kaynağı neydi? Neden günümüz öğrencileri artan oranda siyaset, kimlik ve cinsiyet konularını konuşmak ve tartışmaktan uzak durmayı daha konforlu buluyordu?

Yazarlara göre önceki nesillerle karşılaştırıldıklarında bu kuşak, karşılaştıkları tüm sorunları güvenlik problemine dönüştüren, sorunları kendilerine yönelik tehditler biçiminde algılayan ve çözümleri bulmakta zorlanan düşünce kalıplarına sahiptir (Lukianoff ve Haidt 2018). Bunun nedenlerinden biri, gençleri çocukluk döneminden itibaren duygusal sıkıntı ve rahatsızlıklardan korumaya çalışan aile ve okul yönetimleridir. Onların iyi niyetli çabaları endişeli, kırılğan, farklı görüşleri dinlemeye isteksiz ve bu yüzden bilişsel çarpıtmaların etkisinde bir öğrenci nesline yol açmaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinde hatalı düşüncelere büyük ölçüde ebeveynlerin ve eğitim sisteminin aşırı korumacı tavrı neden olmaktadır.

Aile ve eğitim kurumları, üniversite öncesi dönemde temel görevlerinin çocuğu tehlikelerden korumak olduğuna inanırlar. Ancak aşırı tehdit algısıyla yetiştirilen çocuk, zamanla dış dünyaya ve farklılıklara karşı kendini güçsüz hissetmeye başlar ve kendi bakış açısına ters düşen her şeyi, kaçınılması gereken olgu ve kişiler kümesi olarak tanımlar. Bu korumacı tutumun yanı sıra şayet aile, çocuklarda birtakım psikolojik problemlere neden olabilecek deneyimlere sahipse

çocuk, ancak duygusal anlamda anormal olarak tanımlandığında bu deneyimlerin etkisi görünür hale gelir. Greenspan'ın işaret ettiği gibi "Becerikli öğretmenler elbette bu bağlantının her zaman farkında olmuşlardır, ancak okulların bunu resmi olarak tanımasının zamanı gelmiştir" (Greenspan 1997: 212). Okullara böyle bir sorumluluk yüklemek makul bir seçenektir; çünkü çocukluk döneminde çevresel faktörlerin etkisiyle kalıplaşan ve kolay kolay fark edilmeyen zihin okuma, felaket senaryoları, etiketleme, aşırı genelleme, kişiselleştirme, ya hep ya hiç, olumsuz odaklanma, duygusal çıkarsama gibi bilişsel çarpıtmalar, düşünme süreçlerimizde yanlış inançlara veya yargılara yol açmaktadırlar (Dryden vd. 2010). Bunlar, sınırlı bilgi, kusurlu muhakeme veya duyguların etkisi gibi çeşitli faktörler nedeniyle çoğu zaman bilinçsizce ortaya çıkar. Çocuklar, bu düşünce biçimlerinin gerçekliğini sınamadan ve doğruluğuna dair yeterli kanıt elde etmeden benimser ve kendileri için belki de bir hayat boyu taşıyacakları entelektüel tutum ve karaktere dönüştürürler.

Aşırı korumacı ailelerin beklentileri doğrultusunda dizayn edilen eğitim sürecinin, üniversite seviyesindeki öğrencilerde yol açtığı bilişsel çarpıtma ve psikolojik problemlere dikkat çekme hususunda Lukianoff ve Haidt haklı görünüyor. Kanaatimce onların tespitine felsefi perspektiften eklenmesi gereken iki husus bulunmaktadır. İlki, eğitim felsefesi literatürünün de gösterdiği gibi artık eğitimin ve müfredatların yetenekleri geliştirmekle sınırlı kalmaması gerektiğidir. Çocuklar, hangi alanda olursa olsun kendilerine sunulan bilgi hakkında gerekçe gösterme ve gerekçelendirilmiş inanca inanma alışkanlıklarına alıştırılırsa, hem ahlaki açıdan ciddi hem de kendilerini gerçeği aramaya adanmış eleştirel düşünürler haline geleceklerdir (Curren 1999: 81). Oysa günümüzde başarının kriteri, çocuğun sahip olduğu epistemik erdemlere değil test skoruna ve üniversite sınavında kazandığı bölüme odaklıdır. Öğrenmenin epistemik erdemlerin edinildiği bir süreç olmaktan ziyade skor ve statüye dönüşmesi, bireyin zihinsel ve psikolojik, toplumun ise kurumsal yapısına zarar vermektedir (Johnson 2021: 233). Yapı, yozlaştığında (*corruption*) bireysel olarak epistemik erdemlere sahip

olmak tek başına yeterli olmayacaktır (Kidd 2015: 66). İkincisi, Allan Bloom'un *The Closing of the American Mind* (1987) başlıklı çalışmasında belki biraz da kötümser bir bakış açısından dile getirdiği gibi günümüz eğitim kurumlarının, öğrencilere doğanın düzeni ve bu düzen içinde insanın yeri hakkında farkındalık kazandıran felsefe ve edebiyatı öğretememesidir. Ülkemizde de benzer bir durum söz konusudur. Pedagojik formasyon şartı olmadığı sürece fakülte ve bölümlerde felsefi ve edebi klasiklerin okutulduğu derslere ait müfredatlar göremiyoruz. Çünkü öğrencilerin orta ve lise eğitimlerinde klasikler hakkında yeterli bilgi ve değeri edindiği kabul edilmektedir (Adanalı 2001: 25).

Oysa siyasetten hukuka, ahlaktan medyaya sorunlarımız o kadar büyük ve kaynakları o kadar derinlerde ve karmaşık ki bu sorunları anlamak ve çözümler sunabilmek için felsefeye her zamankinden daha fazla ihtiyacımız var. Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamaları, atölyeleri ve akademik çalışmaları bu ihtiyaca cevap vermenin en başarılı yollarından biri. Çünkü günümüz ebeveynleri, çocukların eğitilmesi sürecinde kendilerine yeterince güvenmiyorlar ve çocuklara maddi anlamda refah düzeyi yüksek bir yaşam sunmayı birincil ve hatta tek ödevleri olarak kabul ediyorlar. Eğitim ile ilgili neredeyse tüm sorumluluk, kurumlara bırakılmış durumda. Aynı zamanda sürekli koruyucu olma yönü de ağır basan bu aileler, Görmez'in ifade ettiği gibi:

Daha fazla kaygılı davranışlar sergiler, belirsiz durumlardan daha fazla tehdit unsuru çıkarır ve yeni ve zorlayıcı durumlardan çocuklarını kaçınarak başa çıkmaları yönünde cesaretlendirirler. Çocuklarına dünyanın tehdit edici bir yer olduğu ve hem kendilerinin hem de çocuklarının kendi başlarına baş edemeyecekleri mesajını iletirler. Aşırı koruyucudurlar, dolayısıyla çocukları uygun başa-etme yöntemleri geliştirmek ve uygulamak için daha az imkân bulabilmektedir (Görmez 2016: 174).

Aile ortamında ahlaki ve entelektüel erdemleri edinme, epistemik kusurların farkına varma ve özgüven konusunda yeterli desteği göremeyen çocukların, mantık ve felsefe ile erken dönemlerde tanıştırılması, onların karakter

oluşumları açısından oldukça mühim. Çocukluk döneminde eleştirel düşünme ve mantığa yatkınlık, çocuklara bilişsel çarpıtmalarını fark ettirecek, negatif-otomatik düşüncelerden onları uzaklaştıracak ve farklılıkları tehdit değil bir zenginlik olarak algılamalarına imkan verecektir. Şayet bu sav doğru ise epistemik kusurların giderilmesini ve yerine epistemik erdemlerin kazandırılmasını merkeze alacak bir P4C projesinin; çocuklarda entelektüel tutum ve karakter dönüşümü sağlayacağını, öğrencileri eğitimlerinin tüm süreçleri boyunca destekleyeceğini ve sosyal hayata olumlu katkıda bulunacağını düşünmekte haklı gerekçelerimiz vardır.

Çocuklara yönelik epistemik erdemler eğitimi, felsefecileri erdem oluşumunun psikolojik dinamiklerini incelemeye ve bu inceleme ışığında erdem kazanımını teşvik eden ve güçlendiren koşulları daha derinlemesine araştırmaya zorlamaktadır. P4C uygulayıcılarının bilişsel davranışçı ve gelişim psikolojisi alanlarındaki gelişmeleri takip etmeleri ya da terapistlerle ortak çalışmalarını alandaki nitelikli araştırma sayısını artıracaktır. Benzer şekilde psikologların da felsefeden yararlanacakları pek çok kaynak vardır. Hâlihazırda bilişsel psikolojide bazı güncel çalışmalar, epistemolojiden beslenmeye başlamıştır (Chinn vd. 2011; Hofer ve Pintrich 2002). Daha spesifik bir çalışma Steven L. Porter'ın entelektüel erdem oluşumuna yönelik önerdiği terapidir. Porter, "A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation" başlıklı makalesinde entelektüel terapinin amacını, erdem oluşumunu kolaylaştırmak olarak açıklar. Terapiye alınan kişinin erdem oluşumunu engelleyen içselleştirilmiş benlik ve diğer temsilleri ortaya çıkarılır ve çözülmeye çalışılır (2016: 227). Porter'ın terapi önerisi, entelektüel erdemlerin kazandırılması açısından değerli bir girişimdir. Ancak entelektüel erdemlere ilişkin hem felsefe hem de psikolojiden çıkan yayınlar, çocuklukta bilişsel çarpıtmaların yetişkinlikte epistemik kusura dönüşmesi ve bunların bir tutum ve karakter özelliği haline gelmesinin sonuçlarını henüz ele almış değildir. Bu eksikliğe binaen bu makalenin iki amacı vardır: İlki, bizi yetersiz ve kötü düşünürler haline getiren epistemik kusurların, çok erken dönemlerde edinilen bilişsel çarpıtmalarla ilişkisini tespit etmek ve bunların epistemik kusurlara dönüşmesini engellemek

için kazandırılacak erdemleri açıklamaktır. İkincisi, çocukları yetkin ve iyi düşünürler haline getirmenin yolu, çocukluklara yönelik geliştirilecek felsefe eğitimi olduğu için P4C uygulamalarının, çocukları epistemik kusurlardan, negatif-otomatik düşünce ve mantık hatalarından uzak tutmayı hedeflemesi gerektiğini savunmaktır. Alt bölümlere geçmeden evvel, bu çalışmada *entelektüel* ve *epistemik* kavramlarının eş anlamlı olarak kullanıldığı ifade edilmelidir.

Öğrenme Süreci ve Bilişsel Çarpıtmalar

Gündelik hayatta yaptığımız seçimlerin çoğu bilinçli ve rasyonel bir muhakemenin sonucu değildir. Çoğu zaman ani kararlar veririz ve bu karar sürecinde karşılaştırma yapma, seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını ölçüp değerlendirme için yeterli vakit bulamayız. Dow'un daha öz bir şekilde ifade ettiği gibi seçimlerimizin çoğunu "zihinsel pilotta" yaparız (Dow 2013: 22). Zihinsel pilot, bizi çoğu zaman hüristiklere (zihinsel kısa yollar) veya otomatik düşüncelere yönlendirir. Bunlara her zaman ve her durumda hatalı demek doğru değildir. Çünkü hüristikler ve otomatik düşünceler, anlık karar verilmesi gereken noktalarda tecrübeye dayanarak sorunu çözmemizde bize yardımcı olur. Ancak bunlar, çözümden ziyade çoğunlukla hatalı çıkarımlara neden olmaya başladıysa zamanla zihinsel pilotun bizi belli kalıplarda düşünmeye iteceği bellidir. Bu kalıplar, yerleşik hale geldikçe bizim entelektüel eğilimlerimizi ve karakterimizi oluşturur. Zihnimizi iyi düşünme alışkanlıkları yönünde eğitmişsek, zihinsel pilot, genellikle iyi ve rasyonel seçimler üretir (Dow 2013: 23). Bu seçimler, iyi sonuçlar doğurduğu sürece stres ve depresyondan uzak bir hayat sürdürmek kolaylaşır. Eğer zihinsel pilotun epistemik karakterini geliştirmek için erken dönemlerde bilişsel çarpıtmaların farkında olamadıysak ve bunların epistemik kusurlara dönüşmesini engellemediyse o zaman seçimlerimizden ve bu seçimlerin sonuçlarından sağlıklı ve mutlu bir yaşam tarzı beklemek gerçekçi değildir.

Bilişsel davranışçı terapi literatüründe bilişsel çarpıtmalara ilişkin farklı sınıflamalar bulunabilir (Leahy vd. 2012: 430). Bilişsel teori, anksiyete ve depresyonun bireylerin bilişsel çarpıtmaları yoluyla sürdürüldüğünü ve

güçlendirildiğini ileri sürmektedir (Buğa ve Kaya 2022). Konu ile ilgili yapılan ampirik araştırmalar, bilişsel çarpıtmalarla depresyon arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya odaklanmış ve bilişsel çarpıtmalara sahip çocukların, aynı zamanda saldırgan davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bilişsel-davranışçı yaklaşımlara göre gerçekliğin çarpık algılanması, yani bilişsel çarpıtmalar yoluyla yorumlama, çocuklarda öfke, depresyon ve anksiyetenin başlamasına neden olabilir. Bu yüzden gerçekçi ve işlevsel olmayan düşünce biçimlerinin bir an önce fark edilmesi gerektiği önerilmektedir (Buğa ve Kaya 2022). Bu öneriyle uyumlu olarak çocukların işlevsel olmayan düşüncelerine odaklanmak ve böylece bilişsel hatalarını belirlemek ve bu hatalardan kaynaklanabilecek olası duygusal sorunları önlenmek P4C uygulamalarının ilk hedeflerinden olmalıdır. Bu iddiayı desteklemek üzere öğrenme süreçleri, aşağıda olduğu gibi on aşamaya ayrıldı. Her bir aşamada karşılaşılabilecek muhtemel bilişsel çarpıtmalara örnekleri ile birlikte yer verildi.

Tablo 1. Öğrenme sürecinde olası bilişsel çarpıtmalar

	Öğrenme Süreci	Bilişsel Çarpıtma
1	Süreci başlatma	Kişiselleştirme
2	Süreci doğru yönde ilerletme	Zihinsel filtreleme
3	Süreci sürdürülebilir kılma	Aşırı genelleme
4	Öğrenmeye açık olma	Zihin okuma
5	Algı	Felaket senaryoları
6	Değerlendirme	Ya hep ya hiç
7	Zihinsel Esneklik	Etiketleme
8	İstikrar	Olumsuzluğa odaklanma
9	Problem Çözme Muhakeme	Duygusal muhakeme
10	Meta-biliş	Gerçeklikten kopma

Tablo 1’de yer alan bilişsel çarpıtmalar, sayıları değişmekle birlikte bilişsel davranışçı terapistlerin genelde kabul ettikleri örneklerdir. Bilişsel terapinin kurucularından Judith S. Beck, *Cognitive behavior therapy: basics and beyond* başlıklı kitabında on iki bilişsel çarpıtmadan söz eder. Beck, yukarıdakilere *olmalı, zorunlu ifadeleri* ve *küçültme-büyütme* şeklinde iki çarpıtma daha ekler (2021: 253-254). Bunlardan *olmalı, zorunlu* çarpıtması Tablo 1’de altıncı sırada yer alan *ya hep ya hiç* bilişsel çarpıtmasıyla; *küçültme ve büyültme* çarpıtması, Tablo 1’de sekizinci sırada yer alan *olumsuzluğa odaklanma* bilişsel çarpıtmasıyla ilişkili kabul edildiğinden ayrıca değinilmemiştir. Burada not edilmesi gereken husus, Beck bilişsel çarpıtma listesini çocukları ve öğrenme süreçlerini merkeze alınarak hazırlamamıştır. Daha ziyade Beck, bilişsel çarpıtma listesini terapi seanslarında hastalarıyla paylaşarak onların bilişsel çarpıtmalarını fark etmelerini ve depresyona sürükleyen otomatik ve negatif düşüncelerden kurtulmalarını hedeflemektedir (Beck 2021). Bilişsel terapinin diğer bir kurucu ismi David D. Burns de bilişsel çarpıtmaları, on madde ile örneklemiştir (1999). Tablo 1’den farklı olarak Burns’un listesinde *sonuçlara atlama, büyütme, olmalı ifadeleri ve suçlama* bilişsel çarpıtmalarını görebilmek mümkündür (1999: 8-11).

Tablo 1 hazırlanırken alandaki ampirik çalışmalar dikkate alınmış, öğrenme süreci on aşamaya ayrılmış ve her bir aşamada öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik problemlere neden olan bilişsel çarpıtmalara yer verilmiştir. Öğrenme sürecinin başında *kişiselleştirme* bilişsel çarpıtması, sürecin devam etmesini ve sürdürülebilir olmasını engeller. Kişiselleştirme, yeterli kanıt veya mantıksal dayanak olmaksızın dış olayları veya koşulları kendine atfetmeyi içerir. Aşırı kendini suçlamaya, düşük öz saygıya ve kişinin yetenekleri ve performansına ilişkin çarpık algılara yol açar. Bu da güven ve motivasyonu zayıflatarak öğrenmeyi engeller. Kişiselleştirme çarpıtmasına sahip bir çocuk, kendini merkeze alır ve dış dünyadaki olumsuz olayların sebebinin kendisinde bulur. Kendisinin çok az kontrolü olduğu veya hiç kontrolü olmadığı olaylar için kişisel sorumluluk üstlenir.

Bunun tam aksi bilişsel çarpıtma, *başkalarını suçlamaktır*. Kısmen sorumlu olduğu olaylardan bile yalnızca başkalarını sorumlu tutmak, kişileştirmenin karşıt durumudur. Öğrenme süreçlerinde karşılaşılması muhtemel kişiselleştirme bilişsel çarpıtma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

- *Herkes beni yargılıyor.*
- *Okulda zorlanıyorum çünkü öğretmenim beni sevmiyor.*
- *Ne kadar uğraşırsam uğraşayım, asla sınıf arkadaşlarım kadar iyi olamayacağım.*
- *Sınıftaki herkes, benden çok daha zeki.*
- *Sunumumda küçük bir hata yaptım ve şimdi herkes topluluk önünde iyi konuşmadığımı düşünüyor.*
- *Konuları asla öğrenemeyeceğim, o zaman neden uğraşayım ki?*
- *Testi her zaman en son bitiren ben oluyorum, bu da sınıftakiler kadar iyi olmadığımı anlamına geliyor.*

Öğrenme sürecinin ikinci aşaması, öğrenmenin doğru yönde ilerlemesini temin etmektir. Bu aşamada çocuk, bir durumun veya bilginin olumsuz veya istenmeyen yönlerine seçici olarak odaklanarak *zihinsel filtreleme* uygulamaya başlarsa süreç sağlıklı olarak ilerlemeyecektir. Zihinsel filtreleme, durumların olumlu yönlerini görmezden gelmeyi veya göz ardı etmeyi içerir. Gerçekliğin çarpıtılmış bir şekilde algılanmasına yol açar ve büyük resmi görmeyi engeller. Bu da motivasyonu ve öğrenmeyi olumsuz etkiler. Elde ettiği olumlu sonuçlara rağmen çocuk, olumsuz bir benlik görüşüne tutunur, olumlu olayları göz ardı eder veya varlıklarını yadsır. Aşağıda zihinsel filtreleme bilişsel çarpıtma örneklerine yer verilmiştir.

- *Sunumun son kelimesinde kekeledim. Rezil oldum. Çok kötü geçti!*
- *Eğer sınavdan 90 üstü alamazsam bu benim zeki olmadığımı gösterir.*
- *Kendimi sınıftaki en iyi öğrencilerle kıyaslıyorum ve her zaman yetersiz hissediyorum.*
- *Ne kadar çalışırsam çalışayım hep bir şeyler unutuyorum, demek ki yeterince zeki değilim.*
- *Saatlerce çalıştım ama yine de şarkıyı mükemmel çalamadım, bu yüzden müzik alanında hiç iyi değilim.*
- *Matematikten iyi bir puan aldım ama bu sadece bir şanstı ve bir daha asla yüksek puan alamayacağım.*

Öğrenme süreci, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlı değildir. Çocuğun öğrenmeyi, doğruya ulaşma ve kendini geliştirme yolu görerek hayat boyu devam ettirmesi eğitimden asıl arzu edilen sonuçtur. Bu anlamda süreci sürdürülebilir kılmanın yolu, öğrencinin *aşırı genelleme* yaparak kendi öğrenme sürecini sabote etmemesidir. Aşırı genelleme, kısıtlı bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma, alternatifleri görememe, kararları gerekçelendirmek için yeterli dayanaklar bulamamaktan kaynaklanır. Çocuk, tek bir olayı tüm olayların veya hayatın genelini temsilcisi olarak algılar, aynı olumsuz sonucun zaman içinde tekrar tekrar gerçekleşeceğine dair öngöründe bulunur. Bir şeyin bir kez olduğu için her zaman olacağını düşünür. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi tek veya küçük bir ayrıntıya veya yetersiz deneyimlere ve kanıtlara dayanarak geniş değerlendirmeler, yargılar ve genellemeler yapar.

- *Sınavın ilk sorusunda çok zorlandım, bu yüzden sınavın geri kalanı kesinlikle kötü geçecek.*
- *Matematik sınavından kaldım, demek ki matematikte hiçbir zaman başarılı olamayacağım.*
- *Öğretmen sunumumu beğenmedi, bu yüzden topluluk önünde konuşma konusunda bir daha asla başarılı olamayacağım.*
- *Bu okulda kimse beni sevmiyor; demek ki hayatta hiçbir zaman arkadaşım olmayacak.*
- *Proje ödevinden kötü not aldım, demek ki projeler konusunda her zaman başarısız olacağım.*

Öğrenmeye açık olmanın önündeki engellerden biri, yeterli kanıt veya iletişim olmadan başkalarının düşüncelerini, niyetlerini veya motivasyonlarını bildiğini varsaymaktır. Bilişsel çarpıtmalarının en yaygınlarından biri olan *zihin okuma*; yanlış anlamalara, yanlış yorumlamalara ve önyargılı yargılara yol açar. Bu da sosyal veya grup ortamlarında etkili iletişimi, işbirliğini ve öğrenmeyi engeller. Bu çarpıtma, kanıt veya destekleyici bilgi olmadan gelecekteki olumsuz bir olayı tahmin etmeyi de içerir. Zihin okuma, sonuca atlamamanın bir türüdür (Burns 1999: 9) Birey, başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğünü herhangi bir delil

olmadan bildiğini düşünür; kendi önyargılarına veya sözsüz iletişimlerine dayanarak diğer insanlar hakkında varsayımsal yargılarda bulunur.

- *Ödevimi zamanında bitiremediğim için öğretmenim tembel olduğumu düşünüyor.*
- *Sınıfta sorulara cevap verdiğimde sınıf arkadaşlarım benim çok bilmişlik tasladığımı düşünüyor.*
- *Ailem bana inanmıyor ve asla başarılı olamayacağımı düşünüyor.*
- *Herkesin gözünden benim aptal olduğumu düşündüklerini okuyabiliyorum.*
- *Bir hata yaptığımda sınıftaki herkes bana gülüyor.*
- *Ailem asla başarılı olamayacağımı düşünüyor; çünkü, beni her zaman büyük kardeşimle kıyaslıyorlar.*

Algının doğruya ve olması gerekene yönelmesi, bilişsel çarpıtmalardan olan *felaket senaryolarını* ortadan kaldırmanın bir yoludur. Felaket senaryoları, bir durumun olumsuz sonuçlarını veya potansiyel sonuçlarını büyütmeyi veya abartmayı içerir. Aşırı endişe, kaygı ve korkuya yol açarak konsantrasyon, hafıza ve etkili öğrenme için gerekli genel bilişsel işleyişi engeller. Küçük olumsuz olayların algılarına dayanarak geleceği aşırı abartılı ve trajik görür. Felaket senaryoları, *büyütme/küçültme* çarpıtmasına benzer. Çocuk, algılanan başarısızlıklara veya olumsuz olaylara orantısız duyarlılık gösterir. Büyütme bazen “pireyi deve yapmak” veya gösterildiği kadar önemli olmayan bir şeyi abartmaktır. Küçültme ise önemli bir olayı, durumu veya kişisel başarıyı, marjinalleştirme veya önemsizleştirmektir.

- *Sınıfta en yüksek notu alamazsam, ailem geri zekalı olduğumu düşünecek ve bana asla güvenmeyecek.*
- *Arkadaşımın doğum günü partisine davet edilmezsem, tamamen dışlanmış biri olarak görüleceğim ve kimse benimle bir daha arkadaş olmak istemeyecek.*
- *Başarılı öğrencilerin olduğu sınıfa alınmazsam okulda asla başarılı olamayacağım ve geleceğim mahvolacak.*
- *Burs alamazsam, ailem onların tüm fedakârlıklarını boşa harcadığımı düşünecek ve onlara hayat boyu yük olacağım.*

Öğrencinin öğrenim sürecinin tüm unsurlarına ilişkin makul ve ortada değerlendirme yapması beklenir. Aksi durum, *ya hep ya hiç* bilişsel çarpıtmasıdır. Hayata ya hep ya hiç olarak bakan çocuk, detaylardaki farklılıkları ve gri alanları görmezden gelir, olguları sadece siyah-beyaz, evet-hayır çerçevesinde değerlendirir. Aşağıdaki örnek ifadelerde olduğu gibi deneyimleri iki uç kategoriden birine koyar, deneyimlerin veya sonuçların sürekliliğini kabul etmez.

- *İnsanların hepsi kötü ve güvenilmezdir.*
- *Eğer en yeni oyunculara sahip değilsem, dünyanın en sevilmeyen çocuğuyum demektir.*
- *Eğer her maçı kazanamazsam, o zaman en kötü sporcuyum ve kimse beni takımında istemez.*
- *Sosyal medyada sınıf arkadaşlarım kadar takipçim yoksa kimse beni sevmiyor demektir.*
- *Güzel bir kıyafetim yoksa arkadaşımın doğum günü partisine hiç gitmesem daha iyi olur.*

Öğrenme sürecinde zihinsel esnekliğe sahip bir çocuk, farklı alternatifleri ön yargısız biçimde değerlendirebilme, aralarında rasyonel seçimler yapabilme yeteneğine sahiptir. Eğer bir çocuk, kendisine veya başkalarına sabit, katı ve olumsuz nitelikler atfediyorsa, bu durumda *etiketleme* bilişsel çarpıtmasına sahiptir. Etiketleme, çocuğun sınırlayıcı inançlara, basmakalıp düşüncelere ve yeni bakış açılarına veya olasılıklara açık olmamasıdır. Bu çarpıtmaya sahip bir çocuğun öğrenme süreci ve kişisel gelişimi beklendiği gibi ilerlemeyecektir.

- *Ben değersizim. Hiçbir yeteneğim ya da becerim yok.*
- *Ben bir hayal kırıklığıyım. Asla beklentileri karşılayamam.*
- *Ben yalnız biriyim. Hiçbir yere uyum sağlayamıyorum ve kimse beni anlamıyor.*
- *Arkadaşlarımın hepsi kötü. Beni sevmiyorlar ve sadece arkadaşımış gibi davranıyorlar.*
- *Arkadaşlarımın hepsi popüler. Sadece ben, gruptaki havalı olmayan kişiyim.*

Öğrenme sürecinin bir diğer bilişsel çarpıtması olan *olumsuzluğa odaklanma*, olumlu deneyimleri ve başarıları reddetmeyi içerir. Olumsuz bir önyargıya yol açtığı gibi çocuğun kendi güçlü yönlerini fark edememesine ve takdir edememesine neden olur.

- *Kimse beni sevmiyor. Kendimi hep dışlanmış ve görmezden gelinmiş hissediyorum.*
- *Hiçbir şey istediğim gibi gitmiyor. Dünya bana karşıymış gibi hissediyorum.*
- *Artık hiçbir şey eğlenceli değil. Her şey sıkıcı geliyor.*
- *İnsanlar beni hiç fark etmiyor ya da dikkat etmiyor.*

Bilişsel çarpıtmaların öğrenme süreçlerine en olumsuz etkisi, problem çözme ve muhakeme gücünün ortadan kalkmasıdır. Bu durumda mantıklı düşünmenin yerini *duygusal muhakeme* alır ve inançların, yargıların veya kararların nesnel kanıtlar veya rasyonel düşünme yerine yalnızca öznel duygulara dayandırılmasına neden olur. Çarpık algılara ve karar verme süreçlerine yol açar, eleştirel düşünmeyi engeller. Yeni bilgilere yönelme ve etkili bir şekilde değerlendirme becerisini ortadan kaldırır. Çocuk, olayları aşağıdaki örneklerde olduğu gibi duygusal bir filtreden geçirir, onların gerçeği yansıttığını düşünür ve buna göre tanımlar.

- *Kendimi aptal gibi hissediyorum, o halde aptal olmalıyım.*
- *Reddedilmiş hissediyorum, sevilmez ve değersiz biriyim.*
- *Kendimi bunalmış hissediyorum. Bu yüzden hiçbir şeyin üstesinden gelemiyorum.*
- *Sevimsiz ve istenmeyen biri olduğum için kendimi yalnız hissediyorum.*
- *Ailemle tartıştığım için kendimi suçlu hissediyorum.*

Öğrenme sürecinin tümüne ilişkin gerçekçi yaklaşım, öğrenmeyi sadece meslek edinme değil hayatın tüm alanlarında kendini geliştirme fırsatına dönüştürür. Şayet çocuk, *gerçeklikten kopma* şeklinde bir bilişsel çarpıtma geliştirmişse beklentileri ile gerçekliğin uyuşmadığı her durumda özeleştiri, suçluluk ve hayal kırıklığına uğrayacaktır. Gerçeklikten kopma, bazen işlerin nasıl olması gerektiğine dair aşırı ve esnek olmayan kurallara veya beklentilere sahip bazen de tamamen hayalperest bir tavırla geleceği öngörmek şeklinde kendini gösterir. Bu çarpıtma aşağıda olduğu gibi çocukta olaylara esnek yaklaşabilmeyi ve problemlerin çözümüne odaklanmayı engeller.

- *Sınav için çalışmama gerek yok. Mucizevi bir şekilde tüm cevapları bileceğim.*

- *Öğretmenim benden nefret ediyor ve başarısız olmam için bana kasten kötü notlar veriyor.*
- *Ben zaten bir dahiyim. Bu konuda öğrenebileceğim yeni bir şey yok.*

Her ne kadar çocukların öğrenim sürecinde birbirinden oldukça farklı bilişsel çarpıtmalara sahip olması olağan olsa da bazı bilişsel çarpıtmalar, birçoğumuzda yaygın ve ortak olarak görülür. Yukarıdaki on farklı bilişsel çarpıtmaya dair örnek ifadeler, birçoğumuza tanıdık gelebilir. Bunlardan bir kısmı gündelik hayatımızda sıklıkla karşıladığımız çarpıtmalar iken bir kısmı psikoloji literatüründe kaygıya neden olan unsurlar olarak kabul edilir (Görmez 2016: 171). Çünkü bu çarpıtmalardan *etiketleme*, *zihin okuma*, *olumsuz filtreleme* gibi niteliklere sahip çocukların ilerleyen süreçlerde kibir, ırkçılık, önyargılı olma gibi epistemik kusurlara ve karakter özelliklerine sahip olacakları öngörülebilir. Karamsarlık, sosyal geri çekilme, endişe, çaresizlik veya umutsuzluk gibi davranış sorunları olan öğrencilerin de *felaket senaryoları*, *olumlu olanı göz ardı etme*, *gerçeklikten kopma* ve *haksız karşılaştırmalar yapma* gibi bilişsel çarpıtmalara eğilimli olduğu fark edilecektir (Joyce-Beaulieu ve Sulkowski 2015: 31).

Bilişsel danışmanlık, psiko-eğitim teknikleri ve bilişsel yeniden çerçeveleme yöntemiyle bilişsel çarpıtmalar, gerçeklikle uyumlu hale getirilebilir (Joyce-Beaulieu ve Sulkowski 2015: 28). Terapistler, bilişsel çarpıtmaların yerine öğrencilere ikame düşünceler sağlayarak öz-olumlamayı sağlamaya çalışırlar. Örneğin *"Daha önce sınavları geçtim ve yine yapabilirim"*, *"Bu sınav zor olabilir ama elimden gelenin en iyisini yapabilirim. Eğer istediğim notu alamazsam, bir sonraki sınav için daha çok çalışabilirim"* ve *"Bazen kendimi aptal gibi hissedebilirim ama herkes öyle hissediyor"* gibi ifadeler ikame düşüncelerdir. Öz-olumlamalar, var olan bilişsel çarpıtmalara kıyasla daha esnek, nesnel ve rasyoneldir. Bu ifadeler aşırı ya da irrasyonel biçimde iyimser değildir. Burada hedef, öğrencilerin olumsuz düşünceleri kullanımını azaltarak rahatlama sağlamaktır (Joyce-Beaulieu ve Sulkowski 2015: 15).

Psikoloji alanındaki bu katkılar, bilişsel çarpıtmaların erken dönemlerde fark edilmesi ve çözümler sunması bakımından değerlidir. Ancak mevcut çalışmalar, bilişsel çarpıtmalar ile entelektüel tutum ve karakter nitelikleri olan epistemik kusurlar arasındaki ilişkiye dair bize herhangi bir görü sunmamaktadır. Bilişsel çarpıtmaların epistemik kusurlara dönüşmesini engellemek üzere epistemik erdem eğitiminin de öğrencilerin kendilerini, çevrelerini ve hayatı olumlama düzeyini artırmaya katkısından söz edebiliriz. Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi öğrencilerin bilişsel çarpıtmalara başvurmasının temel nedeni; bilgi eksikliği, yanlış algılar ve öğrenci tarafından takip edilen yanlış kurgulanmış düşünce kalıplarıdır (Mennuti vd. 2012). Bu kalıplardan uzaklaşmayı sağlamanın yollarından biri, epistemik erdemler eğitimidir. Çünkü epistemik erdemlerin temel hedefi; hakikati arama noktasında sürekli bir arayışta olmak, gerekçelendirilmemiş inançları bilgi olarak kabul etmemek, açık görüşlü olmak, manipülasyona ve kandırılmaya duyarlı olmak suretiyle bizi *iyi düşünürlere* dönüştürmektir. Çünkü felsefi anlamada yaşanabilir ve mutlu bir yaşam ancak iyi düşünürler olmak sayesinde mümkündür. Yaşanabilir bir hayat düşüncesini destekleyen iki kurumsal gerçek vardır: İlki, insanların kamusal alanda özgürce konuşabilecekleri ve tartışabilecekleri söylem ortamını teşvik etmek, bir diğeri ise öğrencileri bu söyleme değerli katkılarda bulunmaya hazırlamaktır. Bu amaç, epistemik erdemleri teşvik eden bir yapı oluşturularak gerçekleştirilir (Garcia ve King 2016: 203).

Epistemik Kusurlar ve Epistemik Erdemler

Bilişsel çarpıtmalar psikolojide, epistemik kusurlar ise ağırlıklı olarak epistemolojide çalışılmaktadır. Hatalı düşünmenin bu iki grubu arasında bir ilişki olup olmadığına dair elimizde henüz yeterli bir veri bulunmuyor. Yine de tanımlardan hareketle bir karşılaştırma yapma imkanından söz edebiliriz. Bilişsel çarpıtmalar daha spesifik ve durumsal iken epistemik kusurlar bir kişinin genel entelektüel eğilimlerine ve karakterine işaret eder. Bilişsel çarpıtmalar düşünme süreçlerimizdeki belirli hatalar veya önyargılar iken epistemik kusurlar

entelektüel davranışımızı ve bilgi arayışımızı engelleyen tutum, karakter özellikleri veya eğilimlerdir. Bilişsel çarpıtmalar, epistemik kusurların belirli örnekleri veya tezahürleri olarak düşünülebilir. Epistemik kusurlar ise daha derinlere kök salmıştır ve zaman içinde devam eden alışılmış düşünme ve muhakeme kalıplarını yansıtır (Kidd vd. 2021: 1-3).

Epistemik kusurların, sadece entelektüel süreçlerin değil ahlaki davranış bozukluklarının da nedeni olabileceğini düşünmekte haklı gerekçeler vardır. Örneğin bir kimse bir arkadaşından acil bir ihtiyacı için borç para almış olsun. Sorun ortadan kalktığı halde bu kimse, aldığı paranın geri ödemesini yapmıyor, hatta aldığı borç para ile kendisi için yatırım yapmaya kalkıyorsa o halde bu kişi epistemik açıdan *düşüncesizdir (thoughtlessness)* yani ahlaken doğrunun ne olduğuna dair *bilgisi* yoktur. Dolayısıyla bir kişi inançlarını dikkatsiz, dürüst olmayan veya dar görüşlü bir şekilde oluşturuyorsa, bunun eylemlerinin ahlaki kalitesi üzerinde olumsuz bir etkisi olması muhtemeldir. Epistemik kusurlar ile ahlaki kusurlar arasında sebep-sonuç ya da öncelik-sonralık ilişkisi ilgi çekici bir tartışma konusu olmakla birlikte bu çalışmada bu hususa yer verilmeyecektir. Daha ziyade bu bölümde, çocukluk dönemi bilişsel çarpıtmaların fark edilip ortadan kaldırılmadığında epistemik kusurlar haline geldiğini ve böylece bireylerin hayat boyu ahlaki ve epistemik anlayış kazanma becerilerinin önündeki bir engele dönüştüğünü savunuyorum. Tablo 2, bilişsel çarpıtmaların epistemik kusurlara dönüşmesi ve bir çözüm olarak erdem epistemolojisinin rolü hakkında bilgi vermektedir. Tablo 2'deki sıralama, Tablo 1'deki öğrenme süreçleri ve bilişsel çatışmalara karşılık gelecek şekilde yapılmıştır.

Tablo 2. Bilişsel Çarpıtmalara Karşılık Gelen Epistemik Kusurlar ve Erdemler

	Karşılık Gelen Epistemik Kusur	Epistemik Erdem
1	Cehalet	Merak
2	Kolaycılık	Entelektüel Bağımsızlık
3	Tembellik Dağınıklık	Dikkatlilik
4	Kibir	Tevazu
5	Epistemik miyopi	Titizlik
6	Aşırı güven	Entelektüel tamlık
7	İrkçilik Dar görüşlülük	Açık fikirlilik
8	Önyargı	Entelektüel cesaret
9	İrrasyonallite	Rasyonel düşünme
10	Doğmatizm Doğrulama Yanlılığı	Entelektüel azim

Erdemler, ister entelektüel ister ahlaki olsun, yalnızca davranış kalıpları değildir; davranışa yol açan ve ahlaki açıdan değerlendirilebilir karakter özellikleridir (Zagzebski 1996: 104). Bu tür davranışların bağlam içinde görülmesi ve ahlaki olarak motive edilmesi yani iyiye yönelik olması gerekir. Entelektüel açıdan erdemli bir kişi, sorgulama sürecinden keyif alan, entelektüel keşiften haz duyan, cehaletten rahatsız olan, bilişsel hatadan acı duyan kişilerdir. (Baehr 2016: 241). Entelektüel erdemler, eleştirel bir düşünür ve etkili bir öğrenci olmak için gerekli niteliklerdir. Merak, açık fikirlilik ve alçakgönüllülüğü içerir.

Cehalet, kolaycılık, tembellik, kibir, dağınıklık, epistemik miyopi ve dar görüşlülük gibi epistemik kusurlar bizim öncelikle gerçeklikle bağlantımızı koparır ve doğmatizme doğru yönlendirir (Cassam 2019: ix). 2015'te yayınlanan Columbia

Üniversitesi öğrencilerinin yazısına geri dönelim. Aslında tetikleyicilerin sadece ders müfredatında değil sosyal medyada, televizyonda, kamusal diğer pek çok alanda daha doğrudan ve karşımıza bir anda çıkabilir olduğunu biliyoruz. Otoritelerin ve kurumların çoğu zaman internet üzerinden yayılan tetikleyicileri tamamen ortadan kaldırması ya da kontrol etmesi beklentisi de gerçekçi değildir. Öyle anlaşılıyor ki bilme güdüsüne sahip olsak da ve bu güdüyle üniversite eğitimi almaya başlasak da sonuç her zaman beklendiği gibi olmuyor. Zagzebski'nin ifade ettiği gibi "insanın bilgi dürtüsü doğal ve kaçınılmaz olarak başarıya götürseydi, entelektüel erdemlere ihtiyaç olmazdı. Ancak bu motivasyon birçok yönden eksik veya çarpıtılmış olabilir ve bu da entelektüel kusurlara yol açabilir" (Zagzebski 1996: 170). Öğrencilerin müfredat değişikliği talebi ilk bakışta masum gibi görünse de entelektüel açıdan onlara daha çok zarar vereceği açıktır. Bu durumda çözüm nedir? Çocuk ve gençleri korumasız ve savunmasız mı bırakalım?

Elbette ailesi ve eğitim kurumları tarafından sürekli koruma güdüsüyle ve risk algısıyla yetiştirilmiş çocukları bir anda korumasız ve savunmasız bırakmak, sorunu daha da patolojik hale getirebilir. Çocuklarla çok erken dönemlerden itibaren Tablo 2'de görülen epistemik erdemleri, rasyonel ve eleştirel düşünme gibi yaşama becerilerini tanıştırmak ise çözümlerden biridir (Boyacı vd. 2018: 151) Böylece öğrencilerin çarpıtılmış şekillerde düşünmeye yönelmesi ve bu şekilde kırılğan ve endişeli hale gelmesinin önlenmesi mümkün olabilir. Çocuk ve gençleri farklı görüş, inançlar ve yaşam şekillerinden korumak yerine dayanıklılık, eleştirel düşünme ve rasyonel söylemde bulunma becerilerine teşvik etmek için erken yaşlarda başlayacak felsefe eğitimi bir çözüm olabilir (Johnson 2021: 232). Ancak mevcut eğitim politikaları, ülkenin ekonomik refahı için meslek sahibi insan yetiştirmeye odaklandığı sürece, bu projenin başarılması çok kolay değildir. Eğitimin, sadece testler üzerinden yetenekleri değerlendirmenin ötesinde entelektüel karakteri (*phronesis*) yani arzu edilen erdemli epistemik eğilimleri geliştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir (McMenemy ve Buchanan 2019; Johnson 2021). Yüksek not almayı; iyi düşünür olmaktan, hakikat arayışından ve erdemli

karakter oluşturmaktan daha fazla önemseyen öğrencilerin mantıksal ve entelektüel becerilerini sınıf dışında ve dönem bittikten sonra kullanmaya devam etme olasılıkları düşüktür (Battaly 2016: 166). Kaldı ki bu durum, toplumsal kurumların niteliğini ve esnekliğini düşüren bir husustur.

Günümüzdeki haliyle eğitim, kamu yararı için araçsallaştırılmıştır (Kidd 2016: 67). Eğitimde araçsallık, öğrenmenin değerini, öğrenmenin hedeflediği entelektüel faydalar açısından değil, öğrenmenin kişiye sağlayacağı statü gibi maddi faydalar açısından gören bir yönelimdir (Kotzee 2016: 142). Kurumlar, öğrencinin hızlı bir şekilde pratik becerileri ezbere öğrenmesini beklemektedir. Elbette böyle bir atmosferde kişinin entelektüel tutum ve eğilimlerini daha iyiye yönlendirme projesi öncelikli olmayacaktır. Bu yüzden Bloom'a göre şu an sınıfları, geçmişini anlamaktan ve gelecek vizyonundan yoksun, şimdiki zamanda yaşayan genç insanlar doldurmaktadır:

Bir profesörün kesinlikle emin olabileceği bir şey vardır: üniversiteye giren neredeyse her öğrenci hakikatin göreliliğine inanır ya da inandığını söyler [...] Öğrencilerin geçmişleri Amerika'nın sağlayabileceği kadar çeşitli. Bazıları dindar, bazıları ateist; bazıları solcu, bazıları sağcı; bazıları bilim adamı, bazıları hümanist, profesyonel ya da iş adamı olmak istiyor; bazıları fakir, bazıları zengin. Onları birleştiren tek şey görelilikleri ve eşitliğe olan bağlılıklarıdır. Ve bu ikisi ahlaki bir niyetle ilişkilendirilir: Hakikatin göreliliği teorik bir kavrayış değil, ahlaki bir önermedir, özgür bir toplumun koşuludur, ya da onlar öyle görmektedir. Hepsi bu bakış açısıyla erkenden donanmıştır (Bloom 1987: 25).

Bloom'un Amerikan üniversitelerinde gözlemlediği bu durumun yaygın olduğundan söz etmek mümkündür. Sınıflarda ahlaki ve entelektüel erdemlerin kazandırılmasına karşı artan bir direnç, çoğu zaman gözlemlenebilir. Hatta hakikat arayışında olmanın makul bir seçenek olduğunu dile getirildiğinde büyük olasılıkla dogmatik ve totaliter olmakla etiketlenmek muhtemeldir. Tarihsel olarak bakıldığında böyle bir refleksin haklı olduğu taraflar olabilir. Hakikati elinde bulundurduğunu iddia edenler, şayet güçlü bir politik desteğe de sahip iseler diğer görüşleri ortadan kaldırmayı marifet bilmişlerdir. Bloom'un da işaret ettiği gibi "tarih ve kültür çalışmaları, geçmişte tüm dünyanın deli olduğunu öğretir; insanlar

her zaman kendilerinin haklı olduğunu düşünmüş ve bu da savaşlara, zulümlere, köleliğe, yabancı düşmanlığına, ırkçılığa ve şovenizme yol açmıştır” (Bloom 1987: 26). Elbette buna tepki verilmeliydi ancak bu tepki, yanlış bilgiyi ortadan kaldırmak ve doğru bilgiyi teşvik etmek yerine hiç kimsenin hiçbir zaman doğruya erişemeyeceği şeklinde mi olmalıydı? Değerler ve iyi hakkında eleştirel yönden bile konuşmanın kısıtlandığı bir ortamda Arendtçi anlamda insanı insan yapan kamusal alanı ve bu alanda insanın eylemesini (*vita activa*) beklemek gerçekçi olabilir mi? Göreliliğin tek seçenek haline getirilmek istendiği böyle bir akademik atmosferde gerçekten de değerlerden ve entelektüel değerlerin P4C uygulamalarına alınmasından bahsedilebilir mi?

Görelilik, özgürlük ve uzlaşım adına destekleniyor olsa da Bloom’un dikkat çektiği üzere paradoksal bir biçimde felsefi tartışma ve soruşturmayı önemsiz hale getirebilir, argüman oluşturmayı ve gerekçeli olarak bu argümanı savunmayı değersizleştirebilir. Şayet doğru olduğu savunulabilir hakikatler yoksa ve tüm hakikatler kurgudan ibaretse o zaman epistemik kusurları fark etme ve bunları epistemik erdemlerle ortadan kaldırma uğraşına da gerek kalmayacaktır. Kidd’in de ifade ettiği gibi böyle bir eğilim yaygınlaştıkça eğitimin öğrencilere entelektüel değerlere yönelik temel bir yönelim aşılmasının bir anlamı olamaz, çünkü böyle bir hakikat mevcut değildir (Kidd 2016: 68).

Martha Nussbaum, eğitim anlayışı itibariyle Bloom ile tamamen aynı fikirde değildir. Buna rağmen üniversite eğitiminden sadece meslek edindirmenin beklenmemesi, aynı zamanda böyle bir eğitimin amacının içsel yaşamı zenginleştirmek, öğrenciyi dünyada iyi bir şekilde eyleyecek şekilde donatmak olduğunu söylemek konusunda hemfikirdirler (Nussbaum 1997). Nussbaum’ın da onaylayacağı gibi eğitimin içsel yaşamı zenginleştirmek gibi bir amacından söz edilecekse bunun yollarından biri epistemik erdemlerin kazandırılmasıdır. Zagzebski’ye göre epistemik erdemler, tıpkı epistemik kusurlar gibi karakter özelliğidir (1996). Epistemik erdemler değerlidir; çünkü merak, entelektüel bağımsızlık, dikkatlilik, tevazu, titizlik, entelektüel tamlık, açık fikirlilik, entelektüel

cesaret ve rasyonel düşünme hakikati arama motivasyonu sağlarlar (Baehr 2021: 22). Hakikat bize ödül ve prestij de sağlayabilir ancak “hakikati iyi notlar, ödüller ya da haklı olmaktan daha fazla önemseyen insanlar olmak istiyoruz ve öğrencilerimizin de böyle olmasını istiyoruz.” (Battaly 2016: 163). Test sonuçlarını merkeze alan bir eğitim sistemi ile yukarıda sıralanan entelektüel erdemleri merkeze alan bir sistemi karşılaştırdığımızda ikincisinin çok daha cazip ve çaba sarf etmeye değer olduğu açıktır. Epistemik erdemler yoluyla öğrencilerin bilişsel çarpıtma ve epistemik kusurlarından uzaklaşarak mantıksal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak gibi bir amacımız var ise kaçınılmaz olarak onlara doğru bilginin peşinde olmayı teşvik eden epistemik erdemlerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekir (Battaly 2016: 165). Bu tür bir eğitim herkese açık olmalı, felsefi düşüncüyü geliştirmeyi amaçlamalı ve elbette çoğulcu olmalıdır (Robshaw 2023: 32).

Ancak çocuklara erdemlerin aşılması ve onlarda iyi bir karakter oluşturma söylemine şüpheyle yaklaşanlar olacaktır. Erdem etiği savunucularının ve bilgi teorisyenlerinin pek çok entelektüel erdemden bahsetmelerine rağmen eğitimde kazandırılacak erdemlerin süreç ve sonuçlarını net ve sistematik biçimde açıklamamış olmaları göz önünde bulundurulduğunda bu eleştiri ve endişelerin bir yere kadar haklı olduğu da kabul edilmelidir (Kidd 2016: 54). Yine de tüm epistemik erdemlerin ampirik araştırmalar yoluyla ve istatistiksel olarak tahmin edilmesini, ölçülmesini talep etmek gerçekçi değildir (Kotzee 2016: 157). Varsayalım ki erdem testi uygulamaya karar verdik ve tevazu entelektüel erdemini ölçmeyi seçtik. Böyle bir testten alınan puan, bir kimsenin bilgi edinme süreçlerinin tümünde gerçekten de entelektüel tevazuya sahip olup olmadığını gösterebilir mi? Belki bilişsel davranışçı bazı testler yoluyla kişinin karakteri hakkında yaklaşık bir tahmin yapılabilir. Ancak bir kimsenin epistemik tevazuya sahip olup olmadığı, karşılaştığı her durum ve olay karşısında Aristotelesçi “orta”yı ve açık fikirli olarak sürekli doğru bilgiyi aramasını gerektirecektir. Gerçeğe

ulaşmayı arzulayan ancak sorgulama sürecinden sıkılan ve acı çeken bir kişi, Aristotelesçi anlamda entelektüel erdeme sahip değildir (Baehr 2021: 21).

Buraya kadar yapılan çıkarımlardan görüldüğü gibi çocukluktan itibaren geliştirilen ve daha sonra aile ve sosyal çevre ile tasdiklendikçe epistemik kusurlara ve psikolojik problemlere yol açan bilişsel çatışmalar, kişilerin hayatında son derece etkilidir. P4C uygulamalarının bu gerçekten hareketle uygulamalarının merkezine bilişsel çarpıtmaları ve epistemik kusurları alması çok daha başarılı sonuçlar sağlayacaktır. Felsefe Profesörü Jason Baehr tarafından 2013 yılında Kaliforniya’da bir ortaokulda kurulan Entelektüel Erdemler Akademisi, çocuklara entelektüel erdemlerin öğretilme metotları açısından iyi bir model olarak gösterilebilir (<https://intellectualvirtues.org>). Akademi, öğrencilere üç temel değeri kazandırmayı amaçlamaktadır. İlki, sorular sormak ve iyi düşünme alışkanlıklarını uygulamak suretiyle düşünme kültürünü kazandırmak. İkincisi, öz farkındalık kazandırarak öz-olumlama gerçekleştirmek. Üçüncüsü, işbirliği ve başkalarının düşüncelerine saygıyı öğretmek güçlü bir topluluk duygusu kazandırmak. Bu değerler, epistemik erdemlerle buluştuğunda bir kişinin inançlarını dikkatli, dürüst ve tevazu ile oluşturması ve bu sürecin eylemlerinin ahlaki kalitesi üzerinde olumlu etkisinin olması muhtemeldir. Epistemik kusurları fark etmemizi ve her daim doğru bilgiyi araştırmaya yönelten epistemik erdemler sayesinde iyi düşünürler oluruz ve bu bize felsefi anlamda iyi ve mutlu bir yaşam sürmenin kapısını aralar.

Sonuç

Çocuklara entelektüel erdemleri öğretmek, biliş süreçlerindeki çarpıtmaları fark etmeyi ve bunlara karşılık gelen epistemik erdemleri, eleştirel düşünme becerilerini ve toplumda uzlaşma bilincini aşılmasını içerir. Felsefe doğudan batıya tüm düşünce, yaşam şekli ve inançların ortak bir havuzudur. Düşüncenin serüvenini ve insanın hayatı anlamlandırmasının tüm zenginlikleri bu havuzda yer almaktadır. Bir çocuğun bilişsel çarpıtmalarına dair farkındalık sağlamanın yollarından biri, ona açık uçlu sorular sorarak, farklı bakış açılarını

değerlendirmeye teşvik ederek ve görüşlerini akıl yürütme ve kanıtlarla desteklemesi için teşvik etmektir. Bilişsel çarpıtmalar, epistemik kusurlar ve epistemik erdemler arasındaki ilişki doğrultusunda eğitimler vermek, P4C uygulamalarının hedeflerinden biri olmalıdır. Bu çalışma, P4C modellerinin bilişsel çarpıtma, epistemik kusur, ahlaki ve entelektüel karakter arasındaki ilişkiyi dikkate alması durumunda çocukların entelektüel donanımını yükseltmede ve böylece toplumun işbirliği ve uzlaşma imkanını artırmada işlevsel olacağını göstermeye çalıştı.

Ancak entelektüel erdemlere ilişkin felsefe ve psikoloji alanından yapılan yayınlar, çocuklukta bilişsel çarpıtmaların epistemik kusurlara dönüşmesi ve bunların bir entelektüel eğilim ve karakter özelliği haline gelmesinin sonuçlarını henüz ele almış değildir. Bu eksikliğe binaen bu makale iki hususu vurgulamaya çalışmıştır: İlki, bizi yetersiz ve kötü düşünürler haline getiren epistemik kusurların, erken dönemlerde edinilen bilişsel çarpıtmalarla ilişkisini tespit etmek ve bunların kalıcı eğilimlere dönüşmesini engellemek için epistemik erdemler eğitim süreçlerine dahil edilmelidir. İkincisi, çocukları yetkin ve iyi düşünürler haline getirmenin yolu, onlara yönelik geliştirilecek felsefe eğitimi olduğundan P4C uygulamaları, çocukları epistemik kusurlardan, negatif-otomatik düşünce ve mantık hatalarından uzak tutmayı hedeflemelidir.

The Role of Cognitive Distortions and Epistemic Vices Awareness in P4C Applications

Summary

Yurdagül KILINÇ

Assist. Prof. Dr.

Selcuk University, Faculty of Letters, Philosophy Department, Konya TR

ORCID: 0000-0002-1597-062X

yurdagulkilinc@gmail.com

Introduction

In 2015, four undergraduates from Columbia University wrote an essay arguing that the core syllabus required them to read texts that they deemed offensive and triggering. They claimed that this practice marginalized their identities and generated feelings of unsafety inside the classroom (Johnson 2015). The students have requested that teachers provide "trigger warnings" about subject matter and that university officials offer support to affected students. The students who wrote the letter aimed to prevent peers who have suffered from injustice based on their identity, race, or gender and currently experience post-traumatic stress disorder from encountering course materials that may trigger their trauma. Nevertheless, the justifiability of this request is subject to debate. Should educators have included trigger warnings in their lesson plans and course materials? According to Prof. Jerry A. Coyne of the University of Chicago, the request was unexpected (2015). He considered the call as "fascism" since attempting to limit philosophical and literary works amounted to hindering young people from being psychologically at ease with exploring and discussing different identities and lifestyles in class. This was a request that ultimately led to the standardization of the content of all courses and the removal of diverse perspectives. Coyne (2015) argues that core classes should not function as a form of therapy, and despite any discomfort students may feel, it is advantageous for them to encounter a range of perspectives. As such, academics should not be responsible for protecting students from controversial concepts. The primary role of universities is to provide students with the necessary intellectual tools to confront real-world challenges. He suggests that students experiencing triggered depression should seek advice from a therapist rather than a professor.

In 2018, Greg Lukianoff and Jonathan Haidt published a book titled *The Coddling of the American Mind*, which expanded on this discussion. They suggested that the reason for young people's request for trigger warnings is their upbringing, which has rendered them more likely to experience depression and anxiety from a young age. For them, the conformist youth culture tends to avoid discussing controversial or offensive topics, rely on "trigger warnings," and demand "safe spaces." This tendency has the potential to impede intellectual development, freedom of expression, and the pursuit

of truth. Why do modern-day students appear to shy away from discussing politics, identity, and gender issues? According to Lukianoff and Haidt (2018), the cognitive processes of this generation conceptualise all issues as security concerns, viewing them as personal threats and struggling to devise practical solutions. This differs from previous generations. The safeguarding ethos that characterises child rearing and early education is the main factor driving this trend. While well-intentioned, this can lead to a generation of students who are anxious, fragile and hesitant to consider opposing viewpoints, resulting in cognitive distortions. Therefore, the high incidence of flawed thinking among university students can largely be attributed to the overprotective attitudes of parents and the education system.

Families and educational institutions perceive their primary responsibility during the pre-university period as safeguarding children from potential hazards. However, repeatedly alerting a child to potential threats can make them feel increasingly powerless against external forces and differences. As a result, the child may start categorising anything that contradicts their viewpoint as factual and avoid people who hold opposing views. In addition to this protective stance, traumatic experiences in a family may only lead to psychological issues in children when a child has experienced them. As Greenspan (1997: 212) has pointed out, skilled educators have long been aware of this correlation, but schools must now formally recognize it. It is reasonable to expect schools to take responsibility for addressing cognitive distortions. These distortions, such as mind reading, catastrophizing, labelling, overgeneralization, personalisation, black-and-white thinking, focusing on the negative, and emotional reasoning, are learnt during childhood due to environmental factors. They can result in false beliefs or judgments in our thinking processes (Dryden et al., 2010). These cognitive biases often occur unconsciously due to various factors, such as limited knowledge, flawed reasoning, or emotional influence. These modes of thought are often adopted by children without testing their validity or obtaining sufficient evidence of their truthfulness, transforming them into intellectual attitudes and character traits that may persist throughout their lifetime.

Aim

Epistemic virtues education for children demands philosophers to examine the psychological processes involved in cultivating virtues, as well as the factors that aid and reinforce acquiring them. By staying up-to-date with advancements in cognitive behavioural and developmental psychology or collaborating with therapists, P4C practitioners can augment the standard of research in this domain. Similarly, psychologists can rely heavily on philosophy. Some recent research in cognitive psychology has incorporated ideas from epistemology (Chinn et al., 2011; Hofer and Pintrich, 2002). One specific study is the proposed therapy for the development of intellectual virtues, outlined in Steven L. Porter's article "A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation". The aim of intellectual therapy is to facilitate the formation of virtues. The study presents solutions to overcome the hindering effect of internalized self and other representations in therapy recipients, on the development of virtue (Porter, 2016: 227). While the commendable aim of Porter's therapeutic approach involves instilling intellectual virtues, the current research in philosophy and psychology fails to account for the influence of early cognitive distortions that lead

to epistemic vices in adulthood, ultimately shaping one's attitudes and character traits. Given this limitation, this article aims to achieve two objectives. Firstly, it aims to establish the link between cognitive distortions that individuals acquire in their early years of life and the epistemic vices that make them insufficient and inadequate thinkers. Secondly, it aims to elaborate on virtues that can be instilled to prevent the said distortions from converting into epistemic vices. The second point is that P4C practices should guide children away from epistemic vices, negative automatic thinking, and logical errors. The reasoning behind this is that philosophical education can help children become competent and astute thinkers.

Current research fails to provide any information regarding the relationship between cognitive distortions and epistemic vices, which refer to intellectual attitudes. To avoid cognitive distortions developing into epistemic vices, it would be beneficial to investigate the impact of epistemic virtue education in promoting enhanced self-affirmation, environmental awareness, and life satisfaction within students. As identified by Mennuti et al. (2012), the research shows that students tend to use cognitive distortions due to inadequate knowledge, erroneous perceptions, and flawed thought processes. Epistemic virtues education is an effective measure to address these patterns. The main goal of epistemic virtues is to enhance our critical thinking abilities by constantly pursuing truth while dismissing baseless beliefs as knowledge, maintaining an unbiased outlook and avoiding deceitful and manipulative practices. This is because, in philosophical terms, a satisfying and contented life can only be achieved through sound reasoning. Two fundamental institutional principles support this notion of a fulfilling existence: One way to foster an environment conducive to open and free discourse in the public sphere is to cultivate epistemic virtues among individuals. Another method is to provide students with the essential abilities to engage actively in these discussions (Garcia and King 2016: 203).

Philosophy for Children (P4C)

Philosophy for Children (P4C) practices, workshops, and academic studies have demonstrated significant effectiveness in tackling complex and entrenched problems, such as those encountered in politics, law, morality, and media. Given these challenges, the demand for critical thinking and philosophy has never been greater. P4C provides insights into these subjects and proposes possible resolutions. The emergence of cognitive conflicts in childhood, which are subsequently confirmed by family and the social environment, can significantly impact individuals' lives, leading to epistemic vices and psychological issues. At present, parents may have limited confidence in their ability to educate their children, considering their primary responsibility as providing them with material comfort. Consequently, educational institutions bear almost all responsibility for education. As children may not always receive enough support from their family to obtain moral and intellectual virtues, introducing them to logic and philosophy via P4C activities at a young age is essential for their character formation. This assistance is necessary for their character development, as it allows them to recognise epistemic vices and develop their self-assurance. During childhood, a tendency towards critical thinking and logic can enhance children's awareness of cognitive distortions, help to distance them from negative automatic thoughts and foster a positive attitude towards diversity as an enriching experience. If this

statement is correct, there is convincing evidence to show that a P4C programme focused on eliminating epistemic vices and replacing them with epistemic virtues will provide children with intellectual inclination and character development, assist students throughout their education, and have a positive impact on community life.

Cognitive Distortions and Epistemic Vices

Most decisions made in daily life are not the product of deliberate and rational thinking. Often, impulsive choices are made due to lack of time to compare or evaluate various options. As Dow (2013:22) succinctly states, most of our choices are made "on mental autopilot". This mental autopilot often leads to the usage of heuristics or automatic thoughts. It is inaccurate to say that these are always and universally incorrect. Heuristics and automatic thoughts are helpful in making swift decisions based on past experiences. However, if they consistently lead to erroneous conclusions instead of solutions, it becomes clear that our mental autopilot guides us towards certain thought patterns. Over time, these patterns become ingrained and shape our intellectual dispositions and personalities. If our thoughts are trained in good thinking habits, the cognitive process typically produces rational choices (Dow 2013: 23). As long as these choices lead to positive results, living a life that is free of stress and depression becomes easier. If cognitive distortions have not been identified and addressed early enough to foster the epistemic character of our mental faculties and prevent them from developing into epistemic vices, it may be unreasonable to expect a healthy and happy lifestyle resulting from our choices and their outcomes.

The field of psychology studies cognitive distortions, while philosophy explores epistemic vices. Currently, there is not enough evidence to suggest a connection between these two forms of flawed thinking. However, upon examination of their respective definitions, a comparison can be drawn. While cognitive distortions relate to particular instances, epistemic vices concern a person's overall intellectual inclinations and character. Cognitive distortions are exact inaccuracies or predispositions in our thought processes, whereas epistemic vices involve attitudes, traits or tendencies which impede intellectual conduct and knowledge acquisition. Specific instances or manifestations of epistemic vices may be viewed as cognitive distortions. In contrast, epistemic vices are deeply rooted and represent habitual thinking and reasoning patterns that persist over time (Kidd et al. 2021: 1-3).

Empirical research on the topic has focused on the relationship between cognitive distortions and depression. The results suggest that children who exhibit cognitive distortions are also likely to display aggressive behaviours. Cognitive-behavioural approaches propose that distortions in reality perception, as evidenced by cognitive distortions, may lead to the onset of anger, depression, and anxiety in children. Therefore, it is advisable to promptly identify unrealistic and dysfunctional thought patterns (Buğa and Kaya 2022). In line with this, P4C practices should give priority to detecting children's cognitive errors in dysfunctional thinking to avert potential emotional problems. To support this claim, I have divided the learning process into ten stages and provided examples of potential cognitive distortions at each stage in Table 1. Each stage includes cognitive distortions that impede learning, hinder success, and can result in psychological disorders such as anxiety and depression.

Epistemic vices, such as ignorance, simplicity, laziness, arrogance, disorganisation, epistemic myopia, and parochialism primarily disconnect individuals from reality and lead to dogmatism (Cassam 2019: ix). Let us revisit the paper published by Columbia University students in 2015. In fact, we know that triggers can be more direct and immediate, not only in curricula but also in social media, television, and other public spheres. It is unrealistic to expect complete jurisdiction or institutional authority over the stimuli on the internet. Although one may aspire to acquire knowledge, their educational attainment may not always match their anticipations. According to Zagzebski, pursuing knowledge does not necessarily equate to triumph and therefore intellectual virtues must be nurtured. A lack of motivation could result in intellectual vices (Zagzebski 1996:170). Although a change in the curriculum may seem harmless, it could ultimately have a negative impact on student learning. What is the best solution to this problem? Should we leave young people vulnerable and unprotected? Certainly not. Ceasing to provide the constant sense of protection and risk perception that children raised by their families and educational institutions are accustomed to could exacerbate the situation. One approach to promoting intellectual integrity and life skills in children is to develop their epistemic virtues (see Table 2) and rational and critical thinking abilities from a young age (Boyacı et al., 2018: 151). Introducing philosophy to children and young people can enrich their resilience, critical thinking, and rational discourse capabilities, whilst also broadening their exposure to a variety of perspectives, beliefs, and lifestyles (Johnson, 2021: 232). Nevertheless, achieving this goal is challenging given that educational policies typically focus on preparing individuals for employment that contributes to the economic advancement of the country. Education ought to prioritise fostering intellectual character (phronesis) by cultivating virtuous epistemic dispositions, rather than exclusively concentrating on test scores (McMenemy and Buchanan, 2019; Johnson, 2021). Students who prioritize achieving high grades over truth-seeking, sound reasoning, and virtuous character are unlikely to continue developing their intellectual and logical skills beyond the classroom or after the academic term ends (Battaly, 2016: 166). This, in turn, can lower the quality and agility of social institutions.

Conclusion

One effective way for enhancing a child's recognition of their cognitive distortions is to pose open-ended inquiries that prompt them to examine alternative viewpoints and substantiate their opinions with justification and proof. The primary aim of P4C methodologies should involve educating people about the link between cognitive distortions, epistemic shortcomings, and epistemic excellences. The study indicates that P4C models, which investigate the relationship between cognitive distortions, epistemic vices, and moral and intellectual character, have the potential to enhance children's intellectual capacity. As a result, this can contribute to promoting cooperative and reconciliatory conduct within society. However, philosophical and psychological publications regarding intellectual virtues have yet to address the development of childhood cognitive distortions into epistemic vices and their impact on an individual's intellectual disposition and character. Hence, the purpose of this article is to highlight two fundamental points: First, educational processes should contain epistemic virtues to establish the link between early cognitive distortions and

epistemic vices, which result in incompetence and insufficient critical thinking. Therefore, this can prevent these vices from becoming permanent dispositions. Secondly, introducing children to philosophy aims to enhance their thinking skills. Therefore, P4C practices must focus on eliminating epistemic vices, negative thinking, and logical fallacies from children.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Adanalı, H. (2001). Liberal Eğitim. *Liberal Düşünce*, 21, 17-25.
- Baehr, J. (2021). The Structure of Intellectual Vices. *Vice Epistemology* (ed. Ian J. Kidd, Heather Battaly & Quassim Cassam, ss. 21-36). Routledge.
- Baehr, J. (2016). Themes and Questions in Intellectual Character Education. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 240-247). London: Routledge.
- Battaly, H. (2016). Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice*. (ed. Jason Baehr, ss. 163-183). London: Routledge.
- Beck, J. S. (2021). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond* (3rd edition). Guilford Press.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster.
- Buğa, A. ve Kaya, İ. (2022). The Role of Cognitive Distortions related Academic Achievement in Predicting the Depression, Stress and Anxiety Levels of Adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9 (1), 103-114.
- Burns, D. D. (1999). *The Feeling Good Handbook: The Groundbreaking Program with Powerful New Techniques and Step-by-Step Exercises to Overcome Depression, Conquer Anxiety, and Enjoy Greater Intimacy*. Plume.
- Cassam, Q. (2019). *Vices of the Mind: from the Intellectual to the Political*. Oxford University Press.
- Chinn, C., Buckland, L. & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments from Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46, 141-167.
- Coyne, J. A. (2015). Still More Safe Spaces: Columbia Students Want Trigger Warnings for Ovid. Erişim Tarihi: 05.06.2023 (<https://whyevolutionistrue.com/2015/05/13/still-more-safe-spaces-columbia-students-want-trigger-warnings-for-ovid/>).
- Curren, R. (1999). Cultivating the Intellectual and Moral Virtues. *Virtue Ethics and Moral Education* (ed. D. Carr & J. W. Steutel, ss. 67-81). Routledge.

Dow, P. E. (2013). *Virtuous Minds: Intellectual Character Development for Students, Educators & Parents*. IVP Academic.

Dryden, W., David, D., & Ellis, A. (2010). Rational Emotive Behavior Therapy. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (ed. K. S. Dobson, ss. 226-276). Guilford Press.

Garcia, R. K. & King, N. L. (2016) Toward Intellectually Virtuous Discourse. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 202-220). London: Routledge.

Görmez, V. (2016). Bilişsel Davranışçı Terapide Temel Kavramlar: Bir Teknisyen Olarak Terapistin Malzeme Çantasına Genel Bakış. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 23 (2), 160-176.

Greenspan, S. I. (1997). *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence*. Boston: Da Capo Press.

Grieve, P. (2016). University to Freshmen: Don't Expect Safe Spaces or Trigger Warnings. Erişim Tarihi: 01.06.2023 (<https://chicagomaroon.com/22405/news/university-to-freshmen-dont-expect-safe-spaces-or-trigger-warnings/>).

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (ed). (2002). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Johnson, C. (2021). Teaching to the Test: How Schools Discourage *Phronesis*. *Vice Epistemology* (ed. Ian J. Kidd, Heather Battaly & Quassim Cassam, ss.225-238). Routledge.

Johnson, K. (2015). Our Identities Matter in Core Classrooms. Erişim Tarihi: 19.06.2023 (<https://www.columbiaspectator.com/opinion/2015/04/30/our-identities-matter-core-classrooms/>).

Joyce-Beaulieu, D., & Sulkowski, M. L. (2015). *Cognitive Behavioral Therapy in K-12 School Settings: A Practitioner's Toolkit*. Springer Publishing Co.

Kidd, I.J., Battaly, H. & Cassam, Q. (ed). (2021). *Vice Epistemology*. Routledge.

Kidd, I. J. (2016). Educating for Intellectual Humility. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 54-70). London: Routledge.

Kotzee, B. (2016). Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice*. (ed. Jason Baehr, ss. 142-160). London: Routledge.

Leahy, R. L., Holland, S. J. F. & McGinn, L. K. (2012). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. Guilford Press.

Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The Coddling of the American Mind How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting up a Generation for Failure*. New York: Penguin Audio.

McMenemy, D. & Buchanan, S. (2019). Character Building in Children's Online Information Behaviours: Applying a Virtue Epistemology Perspective to Information Literacy. *Information Literacy in Everyday Life: 6th European Conference. Revised Selected Papers* (ss. 73-82). Springer.

Mennuti, R. B., Christner, R. W. & Freeman, A. (ed) (2012). *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings: A Handbook for Practice*. Routledge.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press.

Petek Boyacı, N., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173. DOI:10.20981/kaygi.474657.

Porter, S. L. (2016). A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 221-239). London: Routledge.

Robshaw, B. (2023). *Martha Nussbaum and Politics*. Edinburg University Press.

Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press.



Makale Geliş | Received: 05.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 01.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1338302

İbrahim ÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Konya, TR
Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Konya, TR
ORCID: 0000-0003-4807-3295
ibrahimcetin44@gmail.com

Hatice ÇETİN

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr.
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, TR
Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Konya, TR
ORCID: 0000-0003-0686-8049
haticebts@gmail.com

Matematik Eğitiminde Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamaları: Matematik Hikayeleri Örneği

Öz: Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin "Çocuklar için Felsefe (P4C)" etkinlikleri sırasında oluşturdukları soruları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcıları bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul 7. sınıf öğrencileridir. Araştırma kapsamında, beş adet matematik hikayesi videosu öğrencilere uyararak izletilmiş ve daha sonrasında öğrencilerden izledikleri bu videolara yönelik sorular oluşturmalarını ve tartışmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında 97 adet geçerli soru üretilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları bu sorular, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin soruları "Temel Bilgi ve Hatırlama", "Neden-Sonuç Analizi" Eleştirel Düşünme ve Değerlendirme" ve "Empati Kurma ve Düşüncelerini İfade Etme" şeklinde dört kategoride değerlendirilmiştir. İlk kategorideki sorular öğrencilerin temel bilgileri anlama ve hatırlama yeteneklerine yönelik; "kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl" gibi sorulardır. İkinci kategorideki sorular daha çok neden-sonuç ilişkilerini anlama becerileri ile ilgili olup, öğrencilerin daha derinlikli ve analitik düşüncelerini gerektirmiştir. Araştırmanın üçüncü kategorisinde, öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı ile konuları sorguladığı ve olabilecek farklı senaryoları ele aldığı tespit edilmiştir. Son olarak, dördüncü kategoride öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etme ve farklı bakış açılarını anlama ve kabul etme yetenekleri ile ilgili sorular ürettikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler etkinliklere başladığında daha çok bilgi ve hatırlama kategorisinde sorular üretirken etkinlikler ilerledikçe empati kurma, eleştirel düşünme gibi farklı düşünce becerilerini kullanarak bu yönde sorular ürettikleri ve bu becerilerinin zamanla geliştiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, matematik sınıflarında P4C'nin öğrencilerin soru üretme becerilerinin ve düşünce süreçlerini teşvik ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için Felsefe, Matematik Tarihi, Soru Sorma, Eleştirel Düşünme.

Philosophy for Children (P4C) Practices in Mathematics Education: The Case of Math Stories

Abstract: This study aims to examine the questions that middle school students formulated during "Philosophy for Children (P4C)" activities. The study is a case study from qualitative research designs. The participants of the study were 7th grade middle school students from a public school. Within the scope of the research, five math story videos were shown to the students as stimuli, and then the students were asked to form questions about these videos and then discuss them. Within the scope of the research, 97 valid questions were generated. These questions formed by the students were analysed by content analysis method. According to the findings, students' questions were evaluated in four categories: "Basic Knowledge and Recall", "Cause and Effect Analysis", "Critical Thinking and Evaluation" and "Empathising and Expressing Thoughts". According to the findings, the questions in the first category are questions related to students' ability to understand and remember basic information, such as who, what, where, when, and how. Questions in the second category were more related to students' ability to understand cause and effect relationships and required students to think more deeply and analytically. In the third category of the study, it was found that students questioned the topics with a critical perspective and discussed different possible scenarios. Finally, in the fourth category, students generated questions related to their ability to express their own thoughts and to understand and accept different perspectives. When the students started the activities, they produced questions mostly in the knowledge and recall category, but as the activities progressed, it was observed that they used different thinking skills such as empathizing and critical thinking to produce questions in this direction and that these skills improved over time. In conclusion, the study provides an important perspective to understand middle school students' question generation skills and thought processes during P4C activities.

Keywords: Philosophy for Children, History of Mathematics, Questions, Critical Thinking.

Giriş

Günümüz öğretim ortamlarında, sorgulama temelli öğrenme, tartışma ve diyalogun önemi hızla artmaktadır. Bu tür yaklaşımların sadece okuma-yazma alanlarında değil matematik ve fen alanlarında da önemi yadsınamaz bir gerçektir (Braund, 2009; Dawes, 2004; Hernández ve Díaz, 2021; Oliveira, 2010). İlköğretim matematik eğitiminde öğrencilerin muhakeme yeteneklerine yapılan vurgunun artmasıyla Çocuklar için Felsefe (P4C), matematik kavramsal anlayışı ve ilişkilendirme becerilerini sağlayabilecek bir yaklaşım sunmaktadır (Povey vd., 2019). P4C, öğrencilerde eleştirel düşünme, sorgulama ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. İlk olarak 1970'lerde Lipman tarafından geliştirilen P4C, öğrencilerin eleştirel düşünme ve çeşitli konular üzerinde düşünme becerilerini geliştirmek için felsefi diyalog ve tartışmalara katılmalarını sağlamaktadır (Daniel, 2011). Lipman'a (2001) göre P4C, çocukların

belirli kavramlar ve sorunlar üzerinde düşünmeye, sorular sormaya ve tartışmaya teşvik edildiği bir süreçtir. Bu süreç, çocukların olaylara, durumlara ve olgulara farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar. Alanında uzmanlaşmış kolaylaştırıcıların rehberliği altında yürütülen bu yolculuk, süreç odaklı bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşım, çocukların kritik düşünme, analiz etme ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu doğrultuda P4C'nin matematik sınıflarında kullanımı, sorgulama, merak, yaratma, akıl yürütme, modelleme, tartışma, bireysel ve kolektif öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Hernández ve Díaz, 2021; Lewis ve Chandley, 2012).

İlgili alanyazında genel olarak sorgulama yaklaşımının öğrencilerin bilişsel ve akademik performansları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar, P4C'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir (Zulkifli ve Hashim, 2020). Çin'de yapılan bir pilot çalışmada, P4C eğitimi alan öğretmenler, P4C'nin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu bildirmiştir (Wu, 2021). Tayvan'da yapılan bir başka çalışmada, P4C'nin ahlaki açıdan teşvik edici bir ortam yarattığı ve öğrencilerin ahlaki gelişimine katkıda bulunduğu bulunmuştur (Wang, 2020). Benzer şekilde P4C'nin İskoçya'daki ilköğretim sınıflarında 10 yaşındaki 180 çocuk üzerindeki etkisi araştırılan başka bir çalışmada etkileşimli diyalogların, öğretmen tarafından soruların açık uçlu soruların kullanımında, öğrencilerin sınıf içi diyaloga katılımında artışı ve görüşlerin gerekçelendirilmesinde öğrencilerin akıl yürütmelerinde iyileşmeyi sağladığı tespit edilmiştir (Reznitskaya, vd., 2012; Trickey ve Topping, 2013). Araştırmacılar özel olarak, mantıksal akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için matematik sınıflarında P4C kullanılmasını önermişlerdir (Hembree, 1990; Lester, Garafalo ve Kroll, 1989; Tian ve Liao, 2016). Bu doğrultuda, öğrencilerin felsefi tartışmalara katılarak matematiksel kavramlar hakkında daha derin bir anlayış geliştirebileceği ve matematiksel problemleri çözmek için eleştirel düşünme becerilerini kazanabileceği söylenebilir.

P4C, kuramsal olarak diyalojik sınıfları teşvik eden Argüman Şema Teorisi (AST) olarak adlandırılan teori (Reznitskaya ve Anderson, 2006), ile de yakından ilgilidir. Diyalojik sınıfların özünde, gerekçeli mantık gelişimi ve öğrenciler tarafından geliştirilen argümantasyon (Anderson ve Pearson, 1984; Mishra ve Brewer, 2003; Rumelhart, 1980) vardır. Ayrıca, diyalog sosyal bir etkileşimi de gerektirdiğinden Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı ve Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme teorisi ile de ilgilidir. Çünkü diyalog, sosyal bir düşünme biçimidir (Barrow, 2010, s. 78). Bir başka ilişkili kuram ise zihin kuramıdır. Brune ve Brune-Cohrs 'e (2006) göre, zihin kuramı, bireylerin başkalarının zihinsel durumlarını ve duygularını anlama kapasitesidir. Bu yetenek, başkalarının eylemlerini anlama ve tahmin etme kabiliyetini içerir (Rowe vd., 2001) ve başarılı sosyal etkileşim için önemlidir (Youmans, 2004). Sosyal etkileşimlerimizin önemli bir parçası olan zihin kuramı, başkalarını anlama ve onların davranışlarını yorumlama yeteneğimizi kapsar. Bu yetenek, bazen kendi çıkarlarımızı bir kenara bırakıp başkaları için hareket etme kapasitemizi bile etkiler. Okul çağındaki çocuklarla felsefe yapmanın amacının, sınıfları 'sorgulama topluluklarına' dönüştürmek olduğunu belirttiğimizde, CI (Community of Inquiry), sorgulama topluluğu kuramı ön plana çıkar. CI, çocukların birbirlerinin görüşlerine, duygularına, hayallerine ve sorularına hoşgörü gösterme ve birbirlerinin mutluluğunu kendi mutluluğuyla eş değerli tutma yeteneklerini vurgular (Sharp, 1987). Buna paralel olarak, P4C'nin empati, duygular ve yaratıcılık üzerinde de olumlu etkileri olduğu da belirtilmiştir (Malboeuf-Hurtubise vd., 2021). Diğer yandan, P4C'nin özünde tam bir felsefe olmadığı (Daniel, 2011) belirtilmekle beraber P4C'nin kendine özgü felsefi boyutunu koruyacak şekilde uygulanmasını ve yeni bir pedagojik yöntem haline gelmemesi gerektiği önerilmektedir (Jaisnski ve Lewis, 2015).

UNESCO'nun 2007 tarihli Çocuklar için Felsefe Eğitimi Dünya Raporu'na göre, dünyanın çeşitli ülkelerinde çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin çok sayıda çalışma yapıldığı belirtilmektedir (Tunç, 2017). Ancak Türkiye bağlamında çocuklara yönelik felsefe eğitimi, okulların ve öğretmenlerin gönüllü çabalarıyla

sınırlı kalmaktadır. Türkiye'de akademik alanda bu konuda yapılmış araştırmanın pek nadir olduğu eleştirilmektedir (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016). Literatürde P4C ve matematik bağlantısını kuran kitaplara rastlansa da (Cunningham ve Smith, 2012; Murriss, 2017) P4C'nin dahil edilerek matematik eğitime katkısının araştırıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır (Reznitskaya, vd., 2012; Trickey ve Topping, 2013; Wang, 2020; Wu, 2021; Zulkifli ve Hashim, 2020). Matematiksel kavramların öğrenimi ve matematiksel anlayışları derinleştirmekle ilgilenen matematik eğitimcilerin, felsefe disiplini ile bütünleşik çalışmalara dahil olmadığı belirlenmiştir. P4C'nin öğrencilerde eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini teşvik eden bir eğitim yaklaşımı olmasına ve matematiğin doğasına uygun olmasına rağmen matematik eğitiminde kullanımı yaygın görülmemektedir (Zulkifli ve Hashim, 2020; Wu, 2021). Halbuki, P4C, öğrencilerin düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmede umut verici sonuçlar göstermiştir (Lester, Garafalo ve Kroll, 1989; Tian ve Liao, 2016; Trickey ve Topping, 2013). Bununla birlikte, P4C'nin felsefi özünü korumasını ve sadece bir öğretim yöntemine indirgenmemesini sağlamak için dikkatli bir uygulama gereklidir. Weber ve Mejia-Ramos (2011) tarafından yapılan bir çalışma, öğretim tasarımına bilgi sağlamak için matematikçilerin gerekçelendirme ve kanıtla ilgili uygulamalarına ilişkin araştırma yapılması ihtiyacını vurgulamaktadır. Yine, Telaumbanua, vd., (2023) matematik eğitiminin uygulanmasının felsefeye dayalı çalışmalar gerektirdiğini savunmaktadır. Böylece, P4C'nin matematik eğitime entegrasyonunu araştırmak için araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Video Matematik Hikayeleri

Son yıllarda, YouTube gibi web tabanlı dijital içerik platformları ortaya çıkmış ve milyonlarca kısa video artık çevrimiçi olarak erişilebilir hale gelmiştir. İnternetin içerdiği geniş video yelpazesi, Snelson (2008) tarafından belirtildiği gibi, eğitim materyali olarak kullanıma müsait olan bir içerik deposu oluşturması

açısından önemli bir değer taşımaktadır. Bu durum, söz konusu kaynakların öğretim süreçlerine potansiyel bir katkısı nedeniyle araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Özellikle Youtube gibi geniş yelpazede içerik üreten dijital platformların içeriklerinin sınıf ortamına getirilmesinde dikkat edilmelidir. Birleşmiş Milletler Eğitimin Dönüşümü Zirvesi Raporu [United Nations Transforming Education Summit Report] (2022) buna dikkat çekerek, eğitsel içeriklerin sağlam ve şeffaf dijital öğrenme platformlarında kamusal destekle sunulması yönünde tavsiyede bulunmuştur. Youtube platformundaki pek çok içeriğin üyelik istememesi ve ücretsiz olması nedeniyle eğitim ortamlarında aktif olarak kullanılabilir. Matematik hikayeleri, TRT Okul kanalında yayınlanan ve beşer dakikalık kısa animasyon belgesellerinden oluşan bir seridir. Bu serinin amacı, matematiğin geçmişten günümüze olan serüvenini ve önemli matematiksel çalışmaları olan matematikçilerin hayatlarını Türkçe olarak anlatmaktır. Matematik hikayeleri, öğrencilere matematiğin tarihini ve büyük matematikçilerin katkılarını sunarak matematikle ilgili farkındalık ve anlayışı artırmayı amaçlamaktadır.

Matematik tarihinin eğitsel kullanımı matematik eğitiminde ilgi duyulan bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılması, matematiğin insanlık çabasının bir ürünü olduğunun anlaşılmasını sağlar (Fried, 2001). Bu durum, matematiği daha ilgi çekici ve anlaşılır kılmakta, dolayısıyla öğrencilere matematiği keşfetme ve anlama konusunda yeni perspektifler sunmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin, matematiğin insanlık tarihindeki evrimine olan katkılarını ve matematiğin bir entelektüel çaba olduğunu daha iyi anlayabilecekleri düşünülmüştür. Bu durum, onların matematiksel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirerek, matematiği daha anlamlı ve uygulanabilir bir disiplin olarak görmelerini sağlayabilir.

Bu çalışmada, P4C'nin ortaokul matematik derslerinde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği ve öğrencilerin matematiksel düşünce becerilerini nasıl

geliştirebileceğine ilişkin örnek uygulama ayrıntılı bir şekilde incelenecektir. Bu araştırmanın amacı, P4C'nin matematik derslerinde kullanımının öğrencilerin diyalog, soru sorma, etkileşimle matematiksel kavram anlayışlarını ve düşünme becerilerini nasıl zenginleştirebileceğine dair bir anlayış sunmak ve bu yaklaşımın matematik eğitimindeki önemini vurgulamaktır. Bu doğrultuda, ortaokul öğrencilerine beş adet matematik içerikli video sunulmuştur. Çalışma kapsamındaki uygulama, uyarıcı olarak sunulan videolar çerçevesinde, çocukların matematiksel kavramlar hakkında kendi sorularına yanıt olarak sınıf içi diyalogu teşvik etmeyi amaçlayan bir tüm sınıf müdahalesidir. Müdahalenin temelinde, öğrencilerin düşüncelerine ve soru sormalarına fırsat vermek vardır. Öğrencilerin mantıklı düşünceleri, fikirlerini dile getirmeleri, tartışmalarda uygun dili kullanmaları ve başkalarının görüş ve düşüncelerini dinlemek önemlidir. P4C oturumunun on ana aşaması (hazırlamak, uyarıcı sunumu, düşünme süresi, soru hazırlama, soru sunma, soru seçimi, ilk düşünceler, bina, tartışma, son düşünceler, inceleme) (Gorard, vd., 2015) uygulamada kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, uyarıcı olarak sunulan matematik hikayeleri çerçevesinde öğrencilerin P4C etkinliklerinde oluşturdukları soruları tahlil etmektir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin P4C yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik hikayeleri etkinliğinde ürettikleri sorulara ilişkin kategoriler nelerdir?

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin P4C yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik hikayeleri etkinliğinde belirlenen kategorilere ilişkin sorular nelerdir?

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin P4C yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik hikayeleri etkinliğinde belirlenen kategorilere ilişkin felsefi sorularının dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Öğrencilerin P4C yaklaşımı ile matematik tarihine ilişkin hikayelerin yer aldığı videoları izledikten sonra sordukları sorular araştırmada durum olarak belirlenmiştir. Durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bogdan ve Biklen (1998), durum çalışmasında incelenecek birimin bir birey olabileceği gibi bir topluluk da olabileceğini ve ayrıca bu kişi ya da topluluğun özel bir süreçteki durumunun da incelenebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada durum çalışmasını destekler nitelikte gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgili öğrencilerin oluşturdukları soruların araştırmacılar tarafından geliştirilen kriterler yardımıyla niteliği belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, Orta Anadolu'da Büyükşehir sınırları içerisinde yer alan bir devlet ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören 25 erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okul imam hatip ortaokulu olduğu için kız ve erkek sınıfları ayrıdır dolayısıyla araştırmanın katılımcılarının tamamı erkek öğrencilerdir. Öğrencilerin akademik seviyesi ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Birinci araştırmacı, ders verdiği bir sınıfta araştırmayı daha kolay planlayabileceği için bu örneklem tipini seçmiştir. Araştırma, matematiği formül ve soru çözme odaklı gören ancak akademik olarak başarılı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Okul, büyükşehir sınırları içerisinde ve sosyo-ekonomik olarak iyi bir bölgede yer almaktadır ve yapılacak uygulama ile ilgili velilere dönem başında bilgilendirme

yapılmış, onayları alınmıştır. Öğrenciler de uygulama öncesinde bilgilendirilmişlerdir. Birinci araştırmacı olan öğretmen, zaman zaman EBA üzerinden ders anlatım videoları izlettiği aynı zamanda Geogebra ve Sketchpad gibi teknoloji destekli yazılımlarla ders işlediği için öğrenciler teknolojiye aşinadılar.

2.2. Uygulama Süreci ve Veri Toplama

Bu araştırmada P4C etkinlikleri sürecinde uygun bir şekilde uyarıcı olarak matematik tarihi içerikli 5 adet YouTube videosu kullanılmıştır. Bu videolar TRT Okul Matematik hikayeleri serisinin ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olan ve 5 dakika süreli olan YouTube videolarıdır. Her videonun yaklaşık ilk 25 saniyesi ilgili serinin tanıtımı ve son 20 saniyesi ise videoyu hazırlayan kişilerin bilgilerini içermektedir. Dolayısıyla her bir videoda yaklaşık 4 dakika 15 saniyelik bir içerik yer almaktadır. Bu içerikler sırası ile *Mısırdaki Doğan Güneş* (Zekâ Var, 2023a), *Sayıların Babası Pisagor* (Zekâ Var, 2023b), *Leonardo Fibonacci* (Zekâ Var, 2023c), *Sıfır* (Zekâ Var, 2023d) ve *Eratosthenes* (Zekâ Var, 2023e) olarak belirlenmiştir. Bu videoların içeriklerinden kısaca Tablo 1’de bahsedilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Videoların İçerikleri

Videonun Adı	İçerik
Mısırdaki Doğan Güneş	Mısır'ın antik dönemine odaklanan videoda, Mısır'ın gizemli toprakları ve Nil Nehri'nin önemi anlatılmaktadır. Mısırlılar, nehrin taşkınlarını tarısal bir armağan olarak görür ve tarım arazilerinin sınırlarını her taşkından sonra matematikçilerin yardımıyla belirlerlerdi. Bu matematikçiler, ölçümleri kaydetmek için papirüs kağıdını kullanır ve bilgi birikimlerini aktarırlardı. Metinde, Ahnes adlı Mısırlı bir kâtibin kaydettiği Rhind Papirüsü'ne atıfta bulunmaktadır. Bu papirüs, sadece mal ve yiyeceklerin paylaşımını değil, aynı zamanda kesirlerden daireyi kareleme ve pi sayısının hesaplanması gibi matematiksel bilgileri içeriyordu. 1858 yılında Alexander Henry Rhind tarafından bulunan bu papirüs, Mısır'ın matematik tarihine ışık tutan bir belge olarak önem kazandı. Metinde, Rhind'in Mısır'daki arkeolojik kazılara olan ilgisinden ve Papirüs'ün keşfine dair detaylar anlatılmaktadır. Papirüs'ün bulunması, matematiğin tarih boyunca toplumda saygınlık kazanmasına ve bilim dünyasında büyük adımlar atılmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Videoda anlatılanlar, Mısır'ın antik döneminde matematik biliminin doğuşuna ve gelişimine dair önemli bir öyküyü özetlemektedir.

Sayıların Babası Pisagor	<p>“Sayıların Babası Pisagor” adlı videoda Metinde, antik çağın önemli filozof ve matematikçilerinden Pisagor'un matematik ve müzik arasındaki bağlantıyı keşfettiği anlatılmaktadır. Pisagor, demircilerin örse vuruşlarından ilham alarak farklı çekiçlerin çıkardığı seslerin bir müzik parçasına benzediğini fark eder. Bu keşif sayesinde, çekiçlerin ağırlıklarının bir sayı dizisi oluşturacak şekilde sıralandığını anlar ve müzik dünyasında yeni bir dönemin kapılarını açar. Videoda ayrıca Pisagor'un matematik dünyasına olan katkılarından bahsedilmektedir. Pisagor teoremiyle tanınan matematikçi, kendi adıyla anılan Pisagor Okulu'nun da kurucusudur. Öğrencilerine doğadaki büyüklüklerin rasyonel sayılarla ifade edilebileceğini öğretir, ancak kök 2'nin rasyonel bir sayı olarak yazılamayacağını kabul etmekte zorlanır. Bunun üzerine öğrencisini denize attırır. Pisagor, gezgin kâşif ve bilim adamı kimliğiyle dünya genelinde saygıyla anılan efsanevi bir matematikçi olarak hatırlanır.</p>
Leonardo Fibonacci	<p>“Fibonacci” adlı videoda İtalyan matematikçi Leonardo Fibonacci'nin yaşamı ve matematik alanındaki önemli katkılarından bahsedilmektedir. Videoda, Fibonacci'nin İslam bilginlerinden öğrendiği Hint-Arap sayı sistemiyle ilgili çalışmaları ve Avrupa'ya bu sayı sistemini tanıtması anlatılmaktadır. Fibonacci'nin Hint-Arap sayılarını tanıtarak Avrupa'da büyük ilgi gördüğü ve bu sayı sisteminin yaygınlaşmasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca, matematik doğa ve sanat arasındaki bağlantıya olan ilgisine değinilmekte ve altın oranın keşfi ile ilgili hikayesi anlatılmaktadır. Videoda, Fibonacci'nin tavşan problemi olarak bilinen ve altın oranın gizemli düzenini ortaya koyan çalışmalarına da değinilmektedir. Ayrıca Fibonacci'nin matematik alanındaki katkıları ve altın oranın evrende eşi benzeri olmayan bir sayı olarak güzelliğin ölçüsü olarak kullanımı üzerinde durmaktadır. Altın oranın doğada ve görsel sanatlarda görülen düzen ve güzellikle bağlantısı vurgulanmaktadır. Videoda, Fibonacci'nin altın oranın önemini keşfetmesi nedeniyle Fi sayısı olarak da adlandırıldığı ifade edilmektedir.</p>
Sıfır	<p>“Sıfır” adlı videoda ise sıfır sayısının matematik dünyasında nasıl keşfedildiği ve önemli katkılarından bahsedilmektedir. Sıfırın Mezopotamya, Çin ve Mısır medeniyetlerinde sadece bir yer tutucu olarak kullanıldığı ancak Hintlilerin sıfırı anlamlı bir sayıya dönüştürdüğü belirtilmektedir. Hintli matematikçi Brahmagupta'nın sıfırı bir sayının kendisinden çıkarılması ile elde edilen sayı olarak tanımladığı ve sıfırın matematiksel özelliklerini açıkladığı ifade edilmektedir. Ayrıca, sıfırın bir sayıyı eklendiğinde veya çıkarıldığında o sayının değişmediğini ve sıfırla çarpmanın sonucunun yine sıfır olduğu belirtilmektedir. Brahmagupta'nın sıfırın bölme işlemi anlamak için yaptığı elma parçalama deneyi sonucunda herhangi bir sayının sıfıra bölümünün sonsuz olduğunu ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Bu keşif ile beş temel matematiksel işlemin yalnızca pozitif sayılarla değil negatif sayılarla ve sıfır sayısıyla da uygulanabileceği gösterilmiştir. Sıfırın Arap dünyasına aktarılması ve Avrupa'da kabul görmesi konusunda da bilgi verilmektedir. Hint-Arap matematik geleneğinin sıfırı İslam dünyasına tanıtması ve Leonardo Fibonacci'nin sıfırın Avrupa'da yayılmasında önemli bir rol oynaması vurgulanmaktadır.</p>
Eratosthenes	<p>“Eratosthenes” adlı videoda Yunan bilim adamı Eratosthenes'in hayatı ve bilimsel katkıları anlatılmaktadır. Eratosthenes'in matematik, coğrafya ve astronomi alanlarında önemli başarılar elde ettiği ve günümüz bilim adamlarının da çalışmalarına ışık tuttuğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, Eratosthenes'in Nil Nehri çevresindeki gölge deneyiyle yerkürenin çevre ölçüsünü yaklaşık olarak hesaplayarak geometrik hesaplama yöntemini geliştirdiği belirtilmektedir. Eratosthenes'in asal sayıları bulmak için geliştirdiği Eratosthenes kalburu adlı algoritmanın da asal sayıların seçiminde temel bir yöntem olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Eratosthenes'in çok yönlü bilgisi ve merakı sayesinde çağdaşları arasında haklı bir ün kazandığı vurgulanmaktadır.</p>

Araştırmada iki araştırmacı aktif olarak yer almıştır. İlk araştırmacı, çalışmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde dersin öğretmeni olarak görev yapmış araştırmacı- uygulayıcı rolünde olup veri toplama sürecini yürütmüştür. İkinci araştırmacı, veri analiz aşamasında birinci araştırmacı ile aktif bir şekilde görev almış ve araştırmanın güvenilirliği noktasında katkı sağlamıştır. Bu, sürecin objektifliğini korumak adına önemlidir ve sübjektif yorumların önlenmesine yardımcı olmuştur.

Bu araştırmanın verileri yüz yüze 40+40 dakikalık haftada iki saatlik matematik uygulamaları derslerinde toplanmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerin ses kayıtları alınarak, araştırmacılar tekrar öğrencilerin yorumlarını ve ifadelerini doğrudan dinleme fırsatı bulmuşlardır. Ses kayıtlarının kullanılması, öğrencilerin ifadelerinin tam olarak kaydedilmesini ve yorumlanmasını sağlamıştır. 43 bölümlük matematik hikayelerinden öğrencilerin seviyelerine ve soru üretmelerine uygun olmayan videolar elenmiş ve 10 adet video aday olarak belirlenmiştir. Ancak bu aday videoların beş tanesi, uzmanların ve araştırmacıların görüşleri doğrultusunda araştırmadan çıkarılmıştır. Kalan beş video ise araştırmanın uyararı olarak belirlenmiştir. Uzmanların video seçimlerinde dikkate aldığı kriterler; matematikle gerçek yaşam arasında bağ kurabilme, öğrenci seviyesine uygunluk ve içeriğin kolay anlaşılabilir olmasıdır. Örneğin David Hilbert ve George Cantor gibi bilim adamlarının hayatına ilişkin videolar sonsuzluk kavramı üzerine yoğunlaştığı ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı için araştırmada kullanılmamıştır. Aynı şekilde uymadığı için veri toplama aracı olarak belirlenmemiştir. Benzer şekilde Niccola Tartaglia'nın yaşamının anlatıldığı videoda quadric, kübik ve üçüncü dereceden denklemler gibi karmaşık matematik kavramlarını içerdiği için araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma toplamda 12 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler matematik uygulamaları dersinde haftada iki saat olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süre boyunca öğrencilerin P4C etkinliklerine katılımı, soru üretimi ve tartışmaları gözlemlenmiştir. Bu aşamalar aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.

Bu aşamalar aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Analiz Süreci

Altı hafta süren araştırmanın ilk haftasında, öğrencilere araştırma süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgilendirme, öğrencilerin sürece ne şekilde katılacaklarını anlamaları, beklentileri doğru şekilde oluşturmaları ve araştırma sürecine tam olarak adapte olmaları için önemlidir (*Bilgilendirme*). Daha sonra öğrencilere uyarıcı olarak videolar sunulmuş, bu videolar iki kere izletilmiştir

(*Video İzleme*). Videoların izlenmesinin ardından öğrenciler, videolarla ilgili sorularını defterlerine yazmıştır. Soruları sorma sırası geldiğinde bu defterlere başvurmuşlardır (*Soru Üretme*). Öğretmen, Google dokümanını cep telefonu ve akıllı tahta ile senkronize etmiştir. Öğrencilerin sesle oluşturduğu sorular bu platforma yazılı olarak yüklenmiş ve akıllı tahta vasıtasıyla tüm sınıfa sunulmuştur (*Soruların Paylaşımı*). Sonrasında her bir soru tek tek ele alınmış ancak önceki sorularda değinilen noktalar olduğu için kısa süreli tartışmalarla öğrencilerin soruları üzerinde durulmuştur İkinci derste en etkileyici beş soruyu belirlemek için bir oylama gerçekleştirilmiştir (*Tartışma ve Oylama*). Seçilen bu sorular üzerinden derinlemesine tartışmalar yapılmıştır. Bu aşama etkinliğin en önemli aşamasıdır. Sorgulama grubu olarak ifade edilebilecek bu aşamada öğrenciler seçilen beş soru üzerinde detaylı tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu sorulardaki ana fikri derinlemesine incelemiş, iddialarını ortaya koymuş ve bu iddialarını destekleyecek fikirler geliştirmeleri beklenmiştir. Bu esnada da sorular üretmişlerdir ve daha nitelikli soruların bu aşamada sorulduğu belirlenmiştir. Özellikle bu aşamada iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde karşılıklı sorgulamalar gerçekleşmiş öğrenciler birbirlerine sorular sormuş ve yanıt aramışlardır (*Tartışma ve Analiz*). Son aşamada ise öğretmen öğrencilerin katkılarını değerlendirmiştir. Öğrenciler de kendi düşüncelerini ve tartışma sırasında neler öğrendiklerini paylaşmıştır. Ayrıca bu aşama öğretmen için iyi ve aksayan yönleri belirlemek için önemli bir aşamadır (*Değerlendirme ve Geri Bildirim*).

Öğrencilere matematik hikayeleri videoları izletilmiş ve bu videolar üzerinden soru oluşturmaları istenmiştir. Matematik üzerine yapılan tartışmalı etkinlikler, öğrencilere cazip gelmiş ve katılım zorunlu olmamasına rağmen neredeyse tüm sınıf bu etkinliklere katılmıştır. Öğrencilerin hazırladığı sorular, arkadaşları tarafından zaman zaman hem eleştiriye maruz kalmış hem de övgü almıştır. Eleştiri alan sorularda, öğrencilere soru sorma hakkının özgürlük olduğu hatırlatılmıştır. Olumlu bir iletişim ortamını korumak için eleştirilere yönlendirme

yapılmış ve sınıfın demokratik bir atmosferde kalması için tedbirler alınmıştır. İlk turda, bazı öğrenciler ya soru üretememiş ya da aynı soruları tekrar etmiştir. Ancak araştırma sürecinde öğrencilerin katılımı ve motivasyonu giderek artmıştır. Şekil 1’de yer alan bütün bu süreçler 40’+40’=80’ içerisinde gerçekleştirilmiştir. Dersin bitiminde oluşturulan, kayıt altına alınan Word dosyası ve ses kaydı üzerinden düzenlemeler yapılarak veri analizine hazır hale getirilmiştir.

Araştırma kapsamında toplam 5 farklı gün ve derste öğrenciler tarafından 129 soru üretilmiş üretilen bu sorulardan birbirine benzeyen ve felsefi bakış açısına uygun olmadığı değerlendirilen 32 soru çıkartılmış ve toplamda 97 soru bu araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırmada bazı sorular değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Bunlar, genellikle sıkça tekrar edilen ya da videoda açıkça cevaplanan sorulardır. "Mısır’da Doğan Güneş" etkinliğinde bir öğrencinin "Matematik Mısır’da mı doğmuştur?" şeklinde sorduğu soru da bu türden bir soru olarak değerlendirilmemiştir. Ayrıca bulgular kısmında öğrencilerin soruları birinci öğrenci Ö1, ikinci öğrenci Ö2, ... şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan bu soruların hikayelere göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Soruların Hikayelere Göre Dağılımları

Hikâye Adı	Üretilen Soru Sayısı	Geçersiz Soru Sayısı	İncelenen Soru sayısı
Mısır’da Doğan Güneş	28	4	24
Sayıların Babası Pisagor	26	9	17
Fibonacci	24	5	19
Sıfır	27	8	19
Eratosthenes	24	6	18
Toplam	129	32	97

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında analiz edilen veriler, 5 etkinlikte toplam 97 adet sorudan oluşmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik

analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrencilerin uygulamalar esnasında oluşturdukları sorular araştırmacılar tarafından kategorize edilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri sorular araştırmacılar tarafından MAXQDA nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Verilerin kodlanma süreci, temaların belirlenmesi, düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanması aşamalarında, bu program kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Elde edilen verilerin analizinin güvenilirliğini sağlamak için, matematik eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından öğrenciler tarafından sorulan sorular bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi, Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formül kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısının %70'in üzerinde olması, veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar görüş ayrılığına düştükleri durumlarda, görüş ayrılığının nedenlerini tespit etmek amacıyla birlikte bir değerlendirme yapmışlardır. Kodlayıcılardan biri diğer kodlayıcının belirlediği aşamayı tespit etmemiştir. Bu durumda, araştırmacılar birlikte tekrar bir değerlendirme yaparak nihai değerlendirmede uzlaşmışlardır. Araştırmada güvenirlığın tespiti için kullanılan formül neticesinde kodlayıcılar arasında %11,2 oranında görüş ayrılığı dolayısıyla %89,8 oranında görüş birliği olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3 araştırmacılar tarafından belirlenen temalara göre yapılan örnek kodlamayı göstermektedir. Öğrenciler tarafından oluşturulan soruların ne şekilde analiz edildiğinin daha iyi anlaşılması için ilgili tabloda araştırmanın veri analizine ait örneklerle yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Veri Analiz Çerçevesine Ait Örnek

Örnek Madde	Kodlayıcı 1	Kodlayıcı 2
Pisagor matematiği neden bir ihtiyaç olarak görür?	Temel bilgi ve hatırlama,	Temel bilgi ve hatırlama
Pisagor neden her şeyi birbiriyle ilişkilendirdi ve bağdaştırdı?	Neden-sonuç analizi	Temel bilgi ve hatırlama
Pisagor iyi bir bilim adamı olmasına rağmen öğrencisinin buluşunu neden kabullenemedi ve öğrencisini denize attı?	Eleştirel analiz ve değerlendirme	Eleştirel analiz ve değerlendirme
Matematikte bulunan buluş doğru olsa bile sonraki gelebilecek buluşun öncekini değiştirme olanağı nedir?	Empati kurma ve düşüncelerini ifade etme	Empati kurma ve düşüncelerini ifade etme

Tablo 3'te, araştırmacıların hangi kategoriler konusunda hemfikir oldukları ve ayrıştıkları örnekler sunulmaktadır. Örneğin, “Pisagor neden her şeyi birbiriyle ilişkilendirdi ve bağdaştırdı?” sorusuna; birinci kodlayıcı “Neden-Sonuç Analizi” kategorisini seçerken, ikinci kodlayıcı “Temel Bilgi ve Hatırlama” kategorisini tercih etmiştir. Bu kategori farklılığı sebebiyle konunun uzmanı bir eğitimciye danışılmış ve bu eğitimci, sorunun “Neden-Sonuç Analizi” kategorisine dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer örnekler de kodlayıcıların uyduştukları örneklerdir.

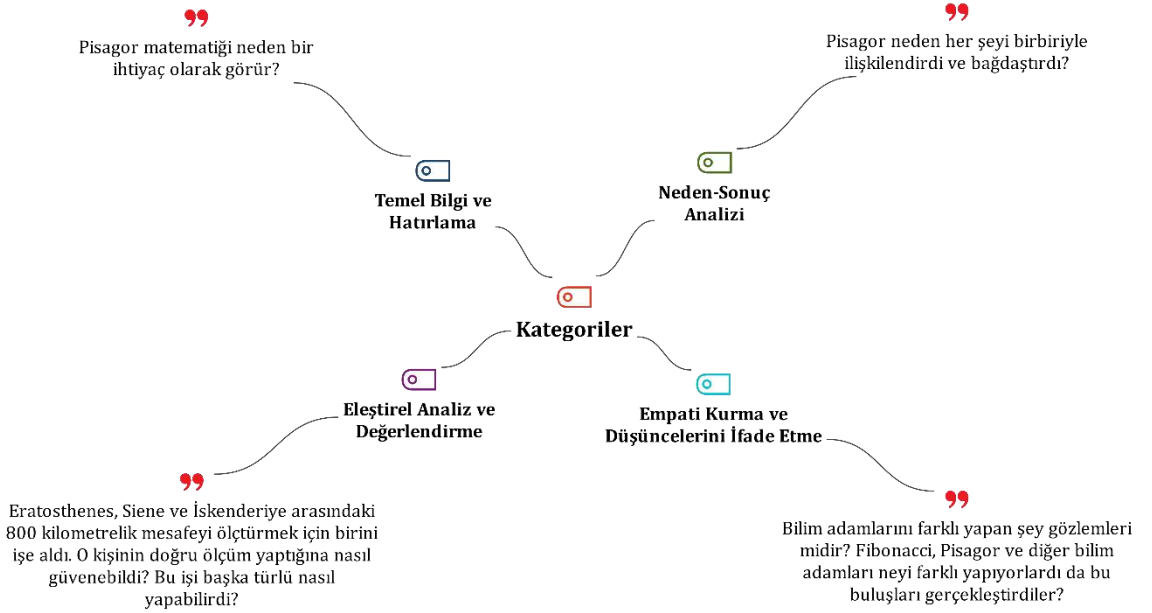
3. Bulgular

Elde edilen bulgular öğrencilerin oluşturduğu sorular ve video metinleri ile desteklenerek açıklanmıştır. Bulgular araştırma problemlerindeki sıra ile verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin P4C Etkinliklerinde Ürettikleri Soruların Kategorilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin P4C yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik hikayeleri etkinliğinde ürettikleri sorular dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler sırasıyla *temel bilgi ve hatırlama*, *neden-sonuç analizi*, *eleştirel analiz* ve *empati kurma ve düşüncelerini ifade etme* olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen kategoriler ve bu kategorilere ilişkin örnek öğrenci soruları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. P4C Etkinliklerinde Belirlenen Kategoriler ve Örnek Sorular

Temel bilgi ve hatırlama kategorisi, öğrencilerin belirli bir konu hakkında temel bilgileri anlama ve hatırlama yeteneklerine yönelik kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl gibi sorulardan oluşmaktadır. *Neden-sonuç analizi* kategorisi ise öğrencilerin herhangi bir konuda düşüncelerini daha geniş bir bağlamda değerlendirerek neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde ürettiği sorulardır. Bir diğer kategori ise *eleştirel analiz ve değerlendirme* kategorisidir. Bu kategori, öğrencilerin bir durumu ya da bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bir diğer deyişle öğrencilerin videolardaki içerikleri sorgulayarak ve eleştirel olarak değerlendirmesi sonucunda oluşan sorulardır. Son kategori ise *empati kurma ve düşüncelerini ifade etme* kategorisidir. Bu kategoride ise öğrencilerin farklı bakış açılarını anlama ve kabul etme yetenekleriyle birlikte kendi düşüncelerini ifade etme ile ilgilidir.

3.2. Öğrencilerin P4C Etkinliklerinde Belirlenen Kategorilerdeki Sorulara İlişkin Bulgular

Temel Bilgi ve Hatırlama Kategorisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bu düzeyde sordukları sorular izlenen videodan doğrudan çıkarılabilecek ve cevabı daha çok video içerisinde yer alan sorulardır. Bu sorular genellikle etkinliklerde öğrencilerin başlangıçta ısınma aşamasında ürettikleri sorular olarak ifade edilebilir. Bu kategorideki sorular araştırmacının gözlemine göre daha çok derse ve etkinliğe katılım konusunda çekimser ya da istekli olmayan öğrenciler tarafından daha fazla oluşturulmuştur. Araştırma boyunca bu kategorideki sorularla en çok ilk etkinlikte karşılaşmıştır. Öğrenciler ilk etkinlikten sonraki süreçte bu kategorideki sorulara daha az başvurmuşlardır.

Ö5 adlı öğrencinin “Mısırdaki Doğan Güneş” etkinliğinde sorduğu “*Ahnes Papirüsü hangi müzede sergilenmektedir?*” ve Ö11 adlı öğrencinin “*Papirüs nasıl kaybolmuştur?*” şeklindeki soruları bu kategori kapsamında değerlendirilmiştir. Ö5 adlı öğrencinin bu sorusu video içerisinde yer almakla birlikte öğrencilerin temel bilgilerini hatırlama tutmaları ve bu bilgileri anlamlı bir şekilde bilişsel olarak kodlamaları ile alakalıdır. Benzer şekilde “Sayıların Babası Pisagor” etkinliğinde Ö7 adlı öğrencinin sorduğu “*Pisagor kendisine karşı çıkan öğrencisini neden denize attırdı?*” sorusu doğrudan cevabı hatırlama ile bulunabilecek türden bir sorudur. Zira video hikâyede bu durum aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

Pisagor’un geliştirdiği teoremden bir dik üçgenin dik kenar uzunluklarının kareleri toplandığında hipotenüsün uzunluğunun karesine eşit olduğunu bulmuş ve kenar uzunlukları rasyonel olan sayılarla bu teoremi ispatlamıştı. Ancak Pisagor bu sayıyı rasyonel bir sayı olarak yazmak istediğinde bunu başaramadı. Bu nedenle rasyonel olmayan sayıların varlığından bile söz edilmesini yasakladı. Ancak günün birinde öğrencilerinden biri olan Hippasus kök 2'nin hiçbir iki tam sayının oranı şeklinde yazılamayacağını ispat etti. Bunu kabullenemeyen Pisagor bu ispatın yanlış olduğunu iddia ederek Hippasus’u denize attırdı. (TRT Okul Matematik Hikayeleri, Sayıların Babası Pisagor Transkriptinden Bir Bölüm).

Görüldüğü gibi video hikâyede bu sorunun doğrudan cevabı vardır ve hatırlama ile cevabı doğrudan bulanabilmektedir. Bu kategorideki sorular P4C etkinliklerinde daha çok ısınma aşamalarında öğrenciler tarafından üretilen sorulardır. Özellikle etkinliklerde öğretmenler tarafından sorular oluşturmaları istendiğinde öğrencilerin aklına gelen ilk sorular daha çok 5N 1K türündeki sorulardır. Yine benzer şekilde “*Fibonacci*” video hikayesinde Ö11 kodlu öğrenci “*Leonardo Fibonacci kimdir ve matematikte hangi önemli katkıları bulunmaktadır?*” sorusu 5N 1K türündeki sorularda “kim” ve “ne” gibi temel soruları sormuştur. “*Sıfır*” video hikayesine ilişkin Ö13 kodlu öğrencinin “*Bir sayının sıfıra bölümünün sonsuz olduğu nasıl ispatlanmıştır?*” sorusu yine bu kategorideki soru olarak değerlendirilebilir. Zira videoda bu bölüm aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Ancak Brahmagupta rakamları sıfıra bölme işlemini bir türlü çözemedi ve öylece bilim tarihinde yeni bir araştırmayı da başlatmış oldu. Uzun yıllar süren bir arayışın ardından yine Hintli bir matematikçi olan Paskara bu sırrı araştırmaktaydı. Büyük matematikçi eline aldığı bir elmayı parçalara ayırdı ve elmayı ne kadar küçük parçaya ayırırsa o kadar çok dilim elde edebileceğini gördü. Bunun sonucunda herhangi bir sayının sıfıra bölümünün sonsuz olduğunu ortaya koydu. (TRT Okul Matematik Hikayeleri, Mısır’da Doğan Güneş Transkriptinden Bir Bölüm)

Metinde görüldüğü gibi sıfırın sonsuza bölünmesi ile ilgili elmaların sonsuz parçalara ayrılması ve elmaların ne kadar küçük parçalara ayrılırsa ayrılısın o kadar çok dilim elde edilebileceği aşikâr bir şekilde görülmektedir. Etkinlikler süresince bu tür sorular 5N 1K tipinde sorular olarak değerlendirilmiş ve bu kategori altında toplanmıştır.

Neden-Sonuç Analizi Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu kategorideki sorularla neredeyse her etkinlikte karşılaşılmıştır. Özellikle sorgulama grubu tartışmalarında daha çok üretilen bu sorular bir önceki kategori olan “*temel bilgi ve hatırlama*” ya göre daha derinlikli sorulardır. Bununla birlikte ilk kategorideki “*neden*” sorularından farklı olarak bu kategorideki neden soruları daha çok sonuç ile ilişkili ve neden-sonuç bağlamında üretilen sorulardır.

“Sayıların Babası Pisagor” video hikayesinde Ö17 kodlu öğrencinin “*Pisagor çekiç seslerini duyup anlamlandırmıydu müzikle matematik arasında herhangi bir ilişki olduğu bulunabilir miydi?*” sorusu bu kategoride değerlendirilmiştir. Hikâyede bu kısım aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Pisagor Demirciler Çarşısı’ndan geçerken, örse vuran beş ayrı demircinin çekiçlerinden çıkardıkları sesler farklı idi. Pisagor çekiçlerin örse vuruşu sırasında çıkardığı düzenli seslerin bir müzik parçasına benzediğini fark etti. Çekiçlerin ağırlıklarının farklı olması örse verildiğinde değişik notalardan ses vermesini sağlıyordu. Çekiç ne kadar ağırsa nota değeri o kadar düşüktü. Bunun üzerine demircilerden çekiçleriyle deneme yapmak için izin istedi. Eline aldığı her bir çekici dikkatle tarttı. Bu deney sonucu gördü ki çekiçlerin ağırlıkları bir sayı dizisi oluşturacak şekilde sıralanıyordu. Pisagor’un bu çalışmasıyla ilk defa müzik ve matematik bir araya getirilmiş oldu. Müzik dünyasında ise yeni bir dönemin kapıları açıldı (TRT Okul Matematik Hikayeleri, Sayıların Babası Pisagor Transkriptinden Bir Bölüm).

Görüldüğü gibi öğrenci Pisagor’un matematik ile müzik arasındaki bu ilişkiyi neden-sonuç bağlamında değerlendirerek Pisagor’un çekiçleriyle yaptığı deneyler sonucunda sesleri matematiksel bir düzen içinde anlamlandırması, müzik ve matematik arasındaki ilişkinin keşfi için önemli bir adımdır. Öğrenci bu ilişkinin kurulamaması neticesinde nasıl bir durumun ortaya çıkacağına ilişkin bir soru üretmiştir. Bir başka deyişle Pisagor bu sesleri duyup anlamlandırmamış olsaydı, müzik ve matematik arasındaki bu önemli bağlantı bulunamayacaktı şeklinde yorumlanmıştır. P4C sorgulama grubunda ise bu sorunun üzerine yapılan tartışmada ise bir öğrenci “*Matematik ve müziğin dışında, başka hangi alanlar birbiriyle ilişkilendirilebilir ve neden?*” şeklinde daha özgün bir soruya dönüşmüş ve P4C pekiştirme araştırmaları kısmında öğrencilere ödev olarak verilmiştir.

“Mısır’da Doğan Güneş” etkinliğinde Ö21 kodlu öğrencinin sorduğu “*Nil Nehri’nin taşması tesadüfi olmadığına göre bu nehrin taşması matematiğin ortaya çıkması için bir işaret midir?*” sorusu yine neden sonuç bağlamında bu kategoride değerlendirilebilir. Zira P4C sorgulama aşamasında öğrenciler bu soruyu matematiğin bir icat mı yoksa keşif mi olduğuna ilişkin tartışma yaparak

derinlemesine incelemiştir. Nil Nehri'nin taşması ile matematiğin ortaya çıkmasını keşif olarak görenler olduğu gibi süreçte yapılan geometrik hesaplamaların da icat olduğuna ilişkin sonuçlara varan öğrenciler de vardır.

“Fibonacci” etkinliğinde tavşanların üremelerinin gözlemlenmesi sonucunda altın orana ulaşıldığına ilişkin bir soruyu Ö11 şu şekilde ifade etmiştir: *“Tavşanların üremesi gözlemlenmeseydi altın oran yine de bulunabilir miydi?”* sorusu bu kategoride değerlendirilmiştir. P4C sorgulama aşamasında bu soru derinlemesine tartışılmış ve Ö14 bu soruyu *“Matematiğin ortaya çıkışında doğayı gözlem mi var yoksa sayılar ya da kurallar arasındaki ilişkinin kâğıt üzerinde ortaya çıkarılması mı var?”* diyerek tartışmayı daha ileri düzeye taşımıştır. Görüldüğü üzere Neden-sonuç analizi aşamasındaki sorular daha çok neden-sonuç ilişkisi eksenlidir. Ancak bu sorular bir sonraki sorgulama aşamasında daha derinlikli sorulara dönüşebilme potansiyeline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Eleştirel Analiz ve Değerlendirme Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu sorular özellikle hikayelerdeki olayları eleştirel bir bakış açısı ile ele alarak olabilecek ya da meydana gelebilecek farklı durumlardaki senaryoları ortaya koymaya yönelik sorulardır. Eratosthenes video hikayesinde Ö22 kodlu öğrencini ürettiği soru bu kategoride değerlendirilmiştir. Hikayedeki bu kısım aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Eratosthenes'in dünyanın çevresini 2500 yıl önce ölçmek için 21 Haziran günü Siene ile İskenderiye şehirlerinde aynı uzunlukta iki sopadan birisinde 7 derecelik bir açıyla gölge oluşurken diğerinde gölge oluşmadığını fark etti. Dünyayı daire şeklinde düşünen Eratosthenes 7 derecelik açının 50'de birlik kısmına karşılık geldiğini düşündü ve bu nedenle bu iki şehir arasındaki mesafeyi bildiği takdirde dünyanın çevresini hesaplayabileceğini düşündü. Bu nedenle bu mesafeyi ölçmek için adam kiralamış ve bu kişi de bu iki şehir arasındaki uzaklığı yürüyerek kuş uçuşu 800 km olduğunu saptadı. BU uzunluğu 50 ile çarpan Eratosthenes yaklaşık olarak dünyanın çevresini 40 bin km olarak hesapladı (TRT Okul Matematik Hikayeleri, Eratosthenes Transkriptinden Bir Bölüm).

Öğrenci ile P4C Sorgulama grubunda yapılan tartışmada Eratosthenes'in 800 kilometrelik mesafeyi ölçmek için birini işe alması, bilimsel ölçümlerde pratik ve kullanılabilir bir yaklaşım olduğunu ancak bu yöntemin bazı sınırlıklarının olduğunu ifade etmiştir. Özellikle işe alınan kişinin mesafeyi ölçme tekniği ve doğruluğu, deneyin sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini, örneğin, kişi yorulduğunda adımlarını kısaltabilir ya da yolun zorluğuna bağlı olarak farklı hızlarda yürüyebileceğini bu nedenle ölçülen mesafenin hatalı olabileceğini ifade etmiştir.

Yine "Sayıların Babası Pisagor" etkinliğinde Ö5 adlı öğrencinin bu kategoride sorduğu soru şu şekildedir: *"Pisagor, rasyonel olmayan sayılar üzerine olan bulguları reddetmiştir. Bilim insanlarının yeni buluşları kabullenmede zorlanmalarının nedenleri neler olabilir? Bunun yerine, Pisagor rasyonel olmayan sayıları kabul etseydi, matematik ve bilim tarihinde neler farklı olabilirdi?"* Pisagor'un öğrencisinin kenar uzunluğu bir birim olan üçgenin hipotenüs uzunluğu rasyonel sayı olmadığı için bu durumu yazmakta başarılı olamamış ve rasyonel olmayan sayıların varlığından söz edilmemesini istemiştir. Öğrencisi Hippiasus'u bu durumu izah ettiği için denize attırmıştır. Öğrenci Pisagor'un bu davranışını eleştirel bir bakış açısı ile ele almış ve o gün için bu gerçekliği kabullenmesi durumunda bilim dünyasında nasıl bir yer edineceğini ifade etmeye çalışmıştır. Öğrenci Pisagor'un öğrencisinin buluşunu kabul etmememe durumunun farklı bilimsel gelişmelerin önünde bir engel olup olmadığını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmiştir. Yine "Sıfır" hikayesinde Ö11 kodlu öğrencinin ürettiği *"Sıfırın bir sayıya dönüştürülmesi, matematiğin geleceği üzerinde nasıl bir etki yarattı? Eğer bu buluş yapılmamış olsaydı, matematiğin gelişimi sizce nasıl olurdu?"* sorusu bu kategoride ele alınabilecek bir başka sorudur.

Empati Kurma ve Düşüncelerini İfade Etme Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu kategoride belirlenen sorular öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etme ve farklı bakış açılarını anlama ve kabul etme yetenekleri ile ilgili sorular yer almaktadır. “Sayıların Babası Pisagor” etkinliğinde Ö13 kodlu öğrenci Pisagor’un öğrencisinin ispatını kabul etmediğinden ve yanlış olduğunu iddia ederek onu denize attırmasına ilişkin oluşturduğu soru şu şekildedir:

Bilim adamları iddialarını ancak karşıt iddia ile açıklamalıdır. Ancak Pisagor gibi bilim dünyasında isim yapmış bir kişinin ahlaki olmayan katil olan olmasına rağmen bilim dünyasında neden hala saygın durumdadır?

Öğrenci Pisagor’un bu davranışını kabul etmemiş, bilimsel bir yöntem izlemesi yerine rasyonel sayıların varlığından bile söz edilmesini yasaklamasını kendi düşünce sistemi ile eleştirmiştir. Bilim dünyasında Pisagor’un saygıyla anılmasını da etik bulmamıştır. Yine “Eratosthenes” etkinliğinde Ö21 kodlu öğrencinin “Eratosthenes, Siene'deki sopada oluşan gölgeyi gözlemlediğinde nasıl bir düşünce süreci yaşamış olabilir?” sorusu farklı bakış açılarını anlama, empati gösterme gibi becerilerini işe koşturmuştur. Öğrenci aynı durumu kendisi yaşadığında nasıl bir düşünce süreci yaşayacağını anlamlandırmaya farklı kişilerin düşünceleri kendi düşüncelerini özdeşleştirmeye çalışmıştır.

“Sıfır” etkinliğinin P4C Sorgulama aşamasında Ö2 kodlu öğrenci kendi düşüncesini ortaya koyan bir soru sormuştur: “Tarih boyunca sıfır ya da negatif tam sayıların keşfi doğa ile olan ilişki yardımıyla bulunmuş. Bugün hala doğadan bulabileceğimiz farklı sayılar olabilir mi? Kâğıt kalemle sürekli soru çözmek daha sıkıcı değil mi?” Öğrenci sayıların bulunuşunun hayatı nasıl kolaylaştırdığına ilişkin “Sıfır” etkinliğinde günümüz matematik yapma sistemini kendisince eleştirmiş ve insanoğlunun doğa ile temasının bu tür buluşları ortaya çıkardığını ve bunun devam etmesi halinde farklı sayıların da bulunabileceğini iddia etmiştir. Yine Ö8 kodlu öğrencinin P4C sorgulama aşamasında ürettiği soru şu şekildedir: “Bilim

adamlarını farklı yapan şey gözlemleri midir? Fibonacci, Pisagor ve diğer bilim adamları neyi farklı yapıyorlardı da bu buluşları gerçekleştirdiler?"

Görüldüğü üzere öğrenciler bu aşamadaki sorularda daha çok ilgili etkinliğe dair kendi görüşlerini yansıtmışlardır. Ayrıca farklı bakış açılarını kabul etme veya etmeme yönünde görüşlerini sorularla ifade etmiştir.

3.3. Etkinlik Süresince Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Soruların Kategorilerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında verileri analiz etmek için kullanılan kategorilerin öğrenciler tarafından oluşturulan sorulara ilişkin dağılım Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kategorilere İlişkin Öğrencilerin Oluşturdukları Soruların Dağılımı

Kategoriler	Mısır	Pisagor	Fibonacci	Sıfır	Eratosthenes	Toplam
Temel Bilgi ve Hatırlama	10	8	6	3	5	32
Neden Sonuç Analizi	6	5	4	4	5	24
Eleştirel Analiz ve Değerlendirme	5	4	4	6	4	23
Empati Kurma ve Düşüncelerini İfade Etme	3	2	5	5	3	18
Toplam	24	19	19	18	17	97

Tablo 4'e göre ilk kategoride üretilen soruların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ilk aşamadaki soruların birinci ve ikinci etkinlikte yoğun olarak kullanıldığı ilerleyen etkinliklerde ise daha az kullanıldığı belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü kategorideki soruların dağılımlarının birbirine yakın olduğu tespit edilirken son kategorideki soruların daha az üretildiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda her bir etkinlikte ilk oluşturulan soruların birinci aşamadaki sorular olurken özellikle üçüncü ve dördüncü aşamadaki soruların ise daha çok Sorgulama Grubu etkinliklerinde üretildiği tespit edilmiştir. Bu aşamadaki sorular daha çok

eleştirel düşünme, empati kurma, yansıtıcı düşünme gibi üst bilişsel becerilerle eşleşen sorulardır. Örneğin "Mısır'da Doğan Güneş" etkinliğinde ilk aşamada "Nil Nehri neden taşmıştır ya da Papirüs nasıl kaybolmuştur?" şeklinde daha basit 5N 1K türündeki sorular yöneltilmiştir. Ancak etkinliğin ilerleyen aşamalarında "Matematik adalet dağıtır diyebilir miyiz? ya da "Matematik toplumda düzeni sağlamanın bir aracı mıdır?" şeklindeki sorular adaletin dağıtılmasını matematiğin bir sonucu görme ya da matematiğin toplum üzerindeki etkisini özellikle düzen ve yapı oluşturma konusunda nasıl rol oynadığını değerlendirme gibi farklı bakış açılarını ihtiva eden, eleştirel ve yansıtıcı düşünce sürecine evrilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada uyarıcı olarak sunulan matematik hikayeleri çerçevesinde öğrencilerin P4C etkinliklerinde oluşturdukları sorular analiz edilmiş ve bunun neticesinde kategoriler oluşturulmuştur. Temel bilgi ve hatırlama kategorisinde öğrencilerin ürettikleri soruların 5N1K gibi temel bilişsel becerileri içerdiği söylenebilir. Bu sorular, "Ne, Nerede, Ne zaman, Nasıl, Neden ve Kim" gibi soru türleri olarak değerlendirilebilir. Araştırmada ayrıca, derse katılımı az olan ya da etkinliğe dahil olma konusunda çekimser olan öğrencilerin daha çok bu tür soruları sorduğu belirlenmiştir. Araştırma süresince bu türdeki soruların en çok ilk etkinlikte sorulması, öğrencilerin P4C yaklaşımına yeterince aşina olmaması ve etkinliğe yeterince hazır hissetmemeleri olarak yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin P4C yaklaşımını anlamaları ve bilişsel becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmaları için daha fazla rehberlik ve deneyim gerektiğini göstermektedir. Scardamalia ve Bereiter (1992) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğrencilerin yeni bir konuya girmeden önce soru sormaları istendiğinde genellikle bilgiye dayalı sorular sordukları gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin öncelikle mevcut bilgilerini anlamlandırmaya ve hatırlamaya odaklandığını şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin gerçekten ilgi duydukları ve merak ettikleri konulara odaklanan, anlama ihtiyacından kaynaklanan sorular sormaları oldukça

muhtemeldir. Bununla birlikte bu tür sorular etkinliklerin başlangıcında ısınma aşaması sağlayarak öğrencilerin konuya odaklanmasına yardımcı olduğu ve öğrencilerin katılımlarını teşvik ettiği de söylenebilir. Özellikle bu yaklaşımla etkinlik tasarlanırken bu kategorideki soruların bir basamak görevi üstlendiği söylenebilir. Öğrencilerin kendi oluşturdukları soruların metni anlama ve kavramsal anlama dahil olmak üzere öğrenmeyi kolaylaştırdığını bildiren araştırmalar da göz önüne alınarak (Chin vd., 2002; King, 1990; Palincsar ve Brown, 1984) bu soruların da önemli olduğu dikkate alınmalıdır. Literatürde daha iyi soru sorabilme yeterliğinin daha iyi bir kavramsal anlama düzeyi ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Harper vd., 2003). Bu düzeydeki sorular kavramsal anlamaya da dayanak oluşturabilir. Özellikle sorgulayıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi daha sofistike soru oluşturmaları için bu sorular öğretmenler açısından iyi bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Ancak bu araştırma kapsamında öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine ilişkin herhangi bir veri toplanmamıştır. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

“Neden-sonuç analizi” kategorisinde öğrencilerin oluşturdukları soruların daha çok nedensellik ilişkisi içerisinde olduğu söylenebilir. Araştırmada, öğrencilerin bu kategoriye ilişkin soruları incelendiğinde bu soruların öğrencilerin bir konuyu daha geniş bir perspektiften değerlendirebilme ve neden-sonuç ilişkilerini anlama yetenekleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin bu kategoride ürettikleri sorular, önceki kategoriye göre daha derinlikli ve analitik sorulardır. Sorgulamaya iş birliğine dayalı öğrenme bağlamlarında öğrencilerin daha yüksek kalitede soru üretme olasılığı daha yüksektir (Hofstein vd., 2004; Marbach-Ad. ve Sokolove, 2000). Özellikle dersin ikinci aşamasında gerçekleştirilen tartışma ve analiz kısmında derinlemesine tartışmalar yapılmıştır. Bu aşamada üretilen sorular daha çok nedensellik sorularından oluşmaktadır. Zihin kuramına göre çocukların kazanımı, çocukların kendilerinin ve başkalarının zihinsel durumlarının davranışlar üzerinde nedensel etkisi olduğu anlayışının gelişmesi ile mümkündür (Slaughter, Dennis ve Pritchard,

2002). Araştırmalarda, "neden" sorularını yanıtlamanın yüksek seviyeli yapılandırmacı bir zihniyet uyandırmada etkili olduğunu göstermiştir (Lieberman ve Trope, 1998; Freitas vd., 2004; Fujita vd., 2006; Chiou vd., 2013; Chang ve Chiou, 2015). Bu etkinlikle özellikle farklı öğrencilerin ortaya koydukları nedensel ilişkinin kabulü ile öğrencilerin bu yöndeki gelişimleri için de bir ortam sağlandığı ifade edilebilir. Bu kategorideki neden-sonuç ilişkisini içeren sorularda öğrenciler bir sonraki aşamada "*şayet gerçekleşmese idi ne olurdu?*" türünde soruları beraberinde getirmiştir. Bilgi oluşturma pedagojisine göre genellikle öğrencilerin kendi ürettikleri sorular, öğrencilerin sorgulamalarını ilerletebilecekleri önemli kaynaklardır (Chin vd., 2002; Hakkarainen, 2003; Scardamalia ve Bereiter, 1992). Dolayısıyla bu kategorideki soruların daha derinlikli sorulara dönüşme potansiyeli vardır. Bu aşamadaki sorular kuluçka sorular olarak ifade edilebilir. Uygun değerlendirildiğinde üreteceği sorular öğrencilerin eleştirel düşüncülerinin ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesinde güçlü katkı sağlayacağı söylenebilir.

"Eleştirel analiz ve değerlendirme" kategorisinde öğrencilerin oluşturdukları soruların eleştirel bir bakış açısıyla ele alındığı ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hikâyede yaşanan olayları sorgulayıcı ve eleştirel bir perspektifle ele alarak, farklı senaryolara odaklanan sorular sordukları belirlenmiştir. Bu sorular, olası veya gerçekleşebilecek farklı durumları göz önünde bulunduran bir yaklaşımla hikâyenin ötesine geçmeyi amaçlamaktadır. Bu sonuç öğrencilerin durumları ve bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilme ve inceleyebilme yeteneklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, bir başka açıdan da P4C yönteminin öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu göstergesi olarak ifade edilebilir. Öğrenciler, bilim tarihindeki önemli olayları ve kişileri incelemekte ve bu süreçlerin farklı yönlerini sorgulamakta yetenekli oldukları kanıtladıkları ifade edilebilir. Analitik sorgulamanın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünüldüğünde (Alexander vd., 2010, DeWaelche, 2015) öğrencilerin ilgili videodaki durumların arka planındaki mantığı sorgulamaları,

konuyu derinlemesine anlamaları ve farklı bakış açıları geliştirmeleri eleştirel bir şekilde sorgulama yeteneğinin de geliştirdiği söylenebilir. Nitekim Eratosthenes ve Pisagor gibi tarihsel figürler ve bilimsel çalışmalar üzerine nitelikli soru sormaları öğrencilerin bu konuları yalnızca yüzeysel değil, daha derin bir şekilde anladıklarını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular, analitik sorgulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede değerli bir araç olduğunu desteklemektedir. Dahası, öğrencilerin bu bilim adamlarının karşılaştığı zorlukları ve bilimsel keşiflerin sonuçlarını sorgulamaları, onların bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebildiklerini ve bilimsel süreçlerin karmaşıklığını ve belirsizliğini anlayabildiklerini gösterdiği şeklinde de yorumlanabilir. Literatürde de P4C etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilişkili bilişsel yetenekleri geliştirdiğini göstermektedir (Topping ve Trickey, 2007; Kefeli ve Kara, 2008; Cleary, 2011; Lam, 2012). Bu etkinlikler, üst düzey düşünme sorularının kullanımının eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli olduğunu doğrulayan Barnett ve Francis'in (2012) çalışmasını desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin bilimsel ölçüm ve doğruluk, yeni buluşların kabulü karmaşık konuları ele alabilme yeteneklerinin, bilimsel düşünce ve sorgulamanın temel prensiplerini anlamalarını ve bu prensipleri kendi öğrenmelerine uygulayabilmelerini gösterdiği yorumlanabilir. Bu bulgular, P4C etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

“Empati Kurma ve Düşünceleri İfade Etme” kategorisindeki soruların öğrencilerin düşünce çeşitliliğini anlama ve ifade etme yeteneğine odaklandığı sonucuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, farklı bakış açılarını anlama, kabul etme ve değerlendirme becerilerini geliştiren sorular bu kategoriye dahil edilmiştir. Araştırmada belirtilen kriterler, öğrencilerin diğer kişilerin duygularını ve düşüncelerini anlamak için gözlem yaparak ya da empati kurarak sosyal becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, izledikleri video hikayelerde matematiksel buluşları gerçekleştiren ünlü bilim insanlarının tutum ve

davranışlarını anlamaya çalışarak ya da empati kurarak bu kişilerin yerine kendilerini koyarak sorular üretmişlerdir. Örneğin, Pisagor'un öğrencisinin denize atırılması hadisesini kendi bakış açılarına göre yorumlamışlar ve bu tür olaylardaki etik ve insani boyutları analiz etmişlerdir. Bu durum P4C'nin ahlak ve değer eğitimi açısından da kullanılabilceğini göstermektedir. Bu sonuç literatürde P4C'nin etik sorumluluklar ve değerlerin sorgulanmasına yönelik katkıların olduğuna ilişkin çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. (Splitter, 2011; Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2015). Araştırmadaki bulgulara göre, P4C etkinlikleri öğrencilere, matematiksel buluşlar yapan önemli figürlerin düşünce süreçlerini anlamada yardımcı olmuştur. Bu süreçte, öğrenciler P4C etkinlikleri sayesinde empati kurma ve düşüncelerini ifade etme becerilerini aktif olarak kullanmışlardır. Başkalarının eylem ve tutumlarını kendi bakış açılarından analiz etmek suretiyle yansıtıcı düşünme becerilerini uygulamışlardır. Bu, öğrencilerin matematiksel buluşları gerçekleştiren bireylerin düşünce süreçlerini daha iyi anlamalarına ve bu düşünce süreçlerini kendilerine uygulama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu bulgular, P4C etkinliklerinin öğrencilerin empati kurma, düşüncelerini ifade etme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Bu tür sorular, araştırmada "en felsefi sorular" olarak nitelendirilmiştir, çünkü öğrenciler düşüncelerini ve duygularını karmaşık bir şekilde ifade ederek derinlemesine düşünmüş ve özgün analizler yapmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin P4C etkinliklerinin düşünce süreçlerini ve bilişsel becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin diğer insanların bakış açılarını anlama ve değerlendirme yeteneklerini artırmaya yönelik çabalarda buldukları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin matematik alanında önemli buluşlar yapmış ünlü bilim insanlarının düşünce süreçlerini analiz etme çabaları, matematik ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Brown ve Campione'nin (1994) çalışması da bunu desteklemektedir, çünkü

genişletilmiş sorgulama sürecine dahil olduğu belirtilen çocukların karmaşık sorular sorma becerilerinin arttığı görülmüştür.

Araştırmanın son bulgusu, öğrencilerin farklı kategorilerdeki soruları nasıl ürettikleri ve bu soruların dağılımı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmada, incelenen kategorilere göre öğrenci düşüncesinin ve bilişsel süreçlerinin nasıl etkilendiği incelenmiştir. Ayrıca, bu kategorilerin hangi aşamalarında öğrencilerin daha fazla yoğunlaştığı ve üzerinde daha fazla durduğu da tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin farklı aşamalardaki düşünce becerilerini ve matematikle ilgili konuları nasıl ele aldıklarını anlamak açısından önemlidir. İlk kategorideki soruların diğer kategorilere göre daha fazla üretilmiş olması, öğrencilerin temel bilgi ve hatırlama becerilerine daha çok odaklandığını gösterdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu aşamada öğrenciler, doğru ve kesin bilgileri anlama ve hatırlama süreçlerine daha çok odaklanarak, temel matematiksel kavramları anlamaya çalışmışlardır. İkinci ve üçüncü kategoriler arasındaki benzer dağılım ise öğrencilerin neden-sonuç analizi becerilerini benzer şekilde kullanmış olduklarını gösterdiği söylenebilir. Özellikle dördüncü kategorideki soruların daha az üretilmiş olması, öğrencilerin empati kurma ve düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirme konusunda daha az odaklandıklarını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu aşamadaki sorular, eleştirel düşünme, empati kurma ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilere dayanmaktadır ve bu becerilerin geliştirilmesi için daha fazla zaman ve deneyim gerektirdiği şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin bu aşamadaki becerileri daha fazla uygulayarak geliştirmeye ihtiyacı olabilir. Ayrıca, her bir etkinlikte ilk aşamada üretilen soruların daha çok temel bilgi ve hatırlama odaklı olması, öğrencilerin yeni bir konuya başlarken önce temel bilgileri anlama ve hatırlama ihtiyacı duyduklarını gösterir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecinin başında temel kavramları anlamaları ve özümsemeleri için zaman ayırdıklarını göstermektedir. Sorgulamanın dinamik doğası, sorgulama sürecinde başlangıçtaki temel sorunun ötesinde, öngörülemeyen yeni soruların ortaya çıkabileceği

gerçeğine dayanır (Sintonen, 1990). İlerleyen aşamalarda ise daha karmaşık ve derinlemesine düşünmeyi gerektiren soruların üretilmesi, öğrencilerin konuyu daha fazla analiz etmeye ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, Hakkarainen (2003) ve Zhang vd. (2007) tarafından belirtildiği üzere, öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini ilerletmek için kullandıkları sorular önemli bir kaynak olarak kabul edilir. Bu tür sorular, temel kavramları ve bilgiyi arttırmayı amaçlayan sorulardan daha etkili olabilir. Çünkü öğrencinin aktif düşünme ve öğrenme sürecini destekler ve üst düzey soruları içeren etkinliklerin, daha karmaşık ve detaylı açıklamaları tetiklemesi beklenir. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin farklı aşamalarda nasıl geliştiğini ve nasıl dağıldığını göstermektedir. Öğrencilerin matematikle ilgili konuları ele alırken farklı aşamalarda farklı düşünce becerilerini kullandıkları ve bu becerilerin zamanla geliştiği görülmüştür. Bu bulgular, matematik eğitimi ve öğretiminde öğrencilerin düşünce süreçlerini anlama ve destekleme açısından önemli bir perspektif sunmaktadır. Gelecekteki çalışmalar bu bulguları daha fazla detaylandırarak öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini daha iyi anlamaya ve desteklemeye odaklanabilir.

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin matematikle ilgili konularda nasıl düşündüklerini ve nasıl sorular ürettiklerini anlamak açısından değerli bilgiler sunmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, matematik eğitiminde öğrencilerin düşünce süreçlerini ve bilişsel becerilerini geliştirmek için çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Öğretmenler, etkili soru sorma becerilerinin önemini bilmelerine rağmen, okullarımızda genellikle iyi gelişmiş bir soru sorma kültürü eksik olduğundan, öğrencilerin sorgulama süreçlerinde ortaya çıkan sorularını izlemek ve takip etmek zor olabilir (Hakkarainen ve Sintonen, 2002). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin ürettiği soruların kalitesini artırmak için daha derinlemesine ve eleştirel düşünmeyi teşvik edici yaklaşımlar benimseyebilirler. Özellikle, farklı

soru tipleri ve çeşitli analiz ve değerlendirme yeteneklerini içeren sorulara odaklanmak, öğrencilerin düşünce becerilerini zenginleştirebilir. Öğrencilerin sorularını çeşitlendirmeleri ve farklı bakış açılarını içermelerine özen göstermeleri teşvik edilmelidir.

Araştırmada belirtilen P4C etkinlikleri, öğrencilerin empati kurma ve düşüncelerini ifade etme yeteneklerini geliştirmede etkili olmuştur. Bu nedenle öğretmenler, P4C yaklaşımını daha fazla kullanarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve farklı bakış açılarını anlamalarını destekleyebilirler. Bu etkinliklerde öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine ve diğerlerinin düşüncelerini anlamalarına fırsat tanınmalıdır.

Öğrencilerin derslere daha aktif katılımlarını teşvik etmek için çeşitli stratejiler kullanılabilir. Öğrencilerin ilgisini çekecek ve düşünmeye yönlendirecek etkileşimli etkinlikler tasarlamak, öğrencilerin daha fazla soru üretmelerini teşvik edebilir. Matematik derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler tasarlamak, öğrencilerin düşünce süreçlerini desteklemek için önemli bir adımdır. Öğretmenler, öğrencilere konuyla ilgili ilgi çekici ve etkileşimli etkinlikler sunarak, öğrencilerin aktif olarak düşünmelerini ve sorular üretmelerini teşvik edebilirler. Proje tabanlı öğrenme, sorgulamaya dayalı etkinlikler ve problem çözme oyunları gibi yöntemler, öğrencilerin matematikle ilgili konuları daha derinlemesine anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca matematik derslerinde öğrencilerin ilgisini çeken bağlamlar kullanmak, onların daha fazla düşünmeye motive olmalarını sağlayabilir. Gerçek hayattan örnekler, matematikle ilişkilendirilmiş günlük olaylar veya ilgi çekici hikayeler, öğrencilerin matematik konularını daha ilgi çekici ve anlamlı bulmalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin farklı düşünce stilleri ve bilişsel becerileri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı öğrenciler daha analitik ve eleştirel düşünmeye yatkınken, diğerleri daha yaratıcı ve farklı bakış açılarına açık olabilir. Öğretmenler,

öğrencilere uygun olan farklı soru türlerini ve düşünce süreçlerini destekleyecek yöntemleri uygulamalıdır.

Öğrencilerin ürettikleri soruları değerlendirmek ve geri bildirim sağlamak, onların düşünce becerilerini ve soru kalitesini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Araştırma sürecinde öğrencilere sınıf içinde tartışmalar esnasında çoğu kez düşüncelerini destekleyici ya da çürütücü mahiyette aksi sorular üretilerek bir başka deyişle sorularına bir soruyla yanıt vererek geri bildirim verilmiştir. öğrencilerin ürettiği sorulara genellikle yeni bir soruyla yanıt vererek onlara farklı bir perspektif sunma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin sadece soru sorma yeteneklerini değil, aynı zamanda gelen sorulara verdikleri yanıtlardan eleştirel ve analitik düşünme gibi becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanmıştır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere etkili geri bildirimlerle, daha derinlemesine düşünmeye ve eleştirel düşünceye teşvik edici bir ortam oluşturabilirler. Ayrıca öğrencilere, sorularını nasıl geliştirebilecekleri konusunda yönlendirici ve yapıcı geri bildirimler vermek, onların düşünce süreçlerini güçlendirebilir.

Öğrencilerin birlikte çalışarak sorular üretmeleri ve farklı bakış açılarını paylaşmaları, düşünce süreçlerini zenginleştirebilir. Grup çalışmaları ve tartışmalar, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve farklı düşünce biçimlerini anlamalarına yardımcı olabilir. İşbirlikçi öğrenme ortamları, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve farklı düşünce biçimlerini anlamalarını destekler. (Webb, 2009).

Araştırma, 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle benzer çalışmalar yapılarak, öğrenci düzeyine uygun matematik hikayeleri üzerinden yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu şekilde, farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler tarafından üretilen sorular birbiriyle karşılaştırılabilir. Araştırmanın mevcut çalışma grubu tamamen erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Benzer bir çalışma, karma veya tamamı kız olan öğrenci grupları ile de yürütülebilir ve sonuçları mevcut çalışma ile

karşılaştırılabilir. Bu araştırmada, P4C etkinliğinde matematik hikayeleri kullanılarak öğrencilerin ürettikleri sorular analiz edilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, öğrencilerle yapılan görüşmelerle sürecin nasıl deneyimlendiğine dair geri bildirimler alınabilir. Bu çalışmada, matematik hikayeleri için video formatı tercih edilmiştir; ancak matematikle ilgili hikâye kitapları, romanlar ya da belgeseller de benzer araştırmalarda uyarlanarak kullanılabilir.

Philosophy for Children (P4C) Practices in Mathematics Education: The Case of Math Stories

Summary

İbrahim ÇETİN

Assist. Prof. Dr.

Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Konya, TR

ORCID: 0000-0003-4807-3295

ibrahimcetin44@gmail.com

Hatice ÇETİN

Assoc. Prof. Dr.

Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Konya, TR

ORCID: 0000-0003-0686-8049

haticebts@gmail.com

Introduction

With the increasing emphasis on students' reasoning abilities in mathematics education, Philosophy for Children (P4C) offers an approach that can provide mathematical conceptual understanding and attribution skills (Povey et al., 2019). According to Lipman (2001), P4C is a process in which children are encouraged to think, ask questions, and discuss specific concepts and problems. P4C is an educational approach that aims to develop critical thinking, questioning and reasoning skills in students. The use of P4C in mathematics classrooms contributes to the development of inquiry, curiosity, creation, reasoning, modeling, discussion, individual and collective learning skills. It has been shown that P4C can improve students' critical thinking skills. P4C is also related to Vygotsky's social development theory and Bandura's social cognitive learning theory as dialog requires social interaction (Barrow, 2010, p. 78). P4C has also been reported to have positive effects on empathy, emotions and creativity. Careful implementation is necessary to ensure that P4C retains its philosophical essence and is not reduced to a mere teaching method. Although there are some books in the literature that make the connection between P4C and mathematics (Cunningham & Smith, 2012; Murriss, 2017), the number of studies investigating the contribution of P4C to mathematics education is limited (Reznitskaya, et al., 2012; Trickey & Topping, 2013; Wang, 2020; Wu, 2021; Zulkifli & Hashim, 2020). Telaumbanua, et al. (2023) argue that the implementation of mathematics education requires philosophy-based studies. Thus, there is a need for research to investigate the integration of P4C in mathematics education.

Mathematics stories aim to increase awareness and understanding of mathematics by presenting the history of mathematics and the contributions of great mathematicians. The use of the history of mathematics in mathematics education makes mathematics more interesting and comprehensible, thus providing students with new perspectives to explore and understand mathematics. In this study, it was thought that students would better understand the contributions of mathematics to the evolution of human history and that mathematics is an intellectual endeavor. Five mathematics videos were presented to middle school students to provide an understanding of how the use of P4C in mathematics lessons can enrich students' understanding of mathematical concepts and thinking skills through dialogue, questioning, and interaction and to emphasize the importance of this approach in mathematics education. At the heart of the intervention is the opportunity for students to think and ask questions. Ten main phases of the P4C session were used in the intervention. The aim of this study is to analyze the questions that students formulated in P4C activities within the framework of math stories presented as stimuli.

In this direction, the research seeks to answer the following questions:

- What are the categories related to the questions produced by the 7th grade middle school students in the mathematics stories activity carried out with the P4C approach?
- What are the questions related to the categories determined in the mathematics stories activity carried out with the P4C approach for 7th grade middle school students?
- What is the distribution of the philosophical questions of the 7th grade middle school students regarding the categories determined in the mathematics stories activity carried out with the P4C approach?

Method

This study was conducted with a case study, which is one of the qualitative research methods. The aim of the study is to examine the questions asked by the students who watched videos containing stories about the history of mathematics with the P4C approach. The study was conducted with 25 male students studying in the 7th grade in a state middle school in Central Anatolia. The academic level of the students was above average. In the application process, 5 YouTube videos on the history of mathematics were appropriately used as stimuli. The contents of these videos were determined as The Sun Rising in Egypt, Pythagoras the Father of Numbers, Leonardo Fibonacci, Zero and Eratosthenes, respectively. In the data collection process, the quality of the questions formed by the students was tried to be determined with the help of the criteria developed by the researchers. Two researchers took part in the study. Data were collected in face-to-face mathematics lessons. Students' comments were recorded using voice recordings. 10 video candidates were identified and 5 videos selected by the experts were excluded from the research. The data of the study were collected in face-to-face 40+40 minutes, two-hour weekly mathematics practice lessons and were carried out for 12 lesson hours. Students' participation in P4C activities, question generation and discussions were observed. In the first week,

students were informed about the research process and were asked to create questions by watching videos. The questions prepared by the students were discussed in the discussion activities and students asked questions to each other. At this stage, a cooperative learning approach was used. At the last stage, the teacher evaluated the contributions of the students, and the students shared their thoughts. In total, 129 questions were produced, and 97 questions constituted the data of the study. Some questions were not included in the evaluation because they were repeated. The questions produced by the students in the study were analysed by content analysis method. A total of 97 questions were analysed in 5 activities. The data were coded using MAXQDA qualitative data analysis programme, themes were identified and the findings were interpreted. For reliability, the agreement of the questions coded independently by two researchers was calculated. In case of disagreement, the researchers reconciled by evaluating together. There was 89.8% agreement between the coders.

Findings and Conclusion

7th grade students produced questions in the mathematics stories activity carried out with the P4C approach. These questions were grouped into four categories. The first category is the basic knowledge and recall category. This category consists of questions about students' ability to understand and recall basic knowledge about a particular topic. The second category is the cause-effect analysis category. This category consists of questions about students' thoughts on a given topic in a broader context and within the framework of cause- effect relationships. The third category is critical analysis and evaluation. This category consists of questions in which students critically evaluate a situation or information. The last category is empathising and expressing opinions. This category is related to students' ability to understand and accept different perspectives and to express their own thoughts.

The questions asked by the students at this level are the questions that can be directly deduced from the watched video and whose answers are mostly included in the video. These questions can generally be expressed as the questions that students initially produce in the warm-up phase of the activities. According to the researcher's observation, the questions in this category were mostly generated by students who were not willing or hesitant to participate in the lesson and the activity. Throughout the research, questions in this category were mostly encountered in the first activity. Questions in this category are generally considered as 5N 1K type questions and are generated by students at the beginning of the activities.

Questions in the Cause and Effect Analysis category were encountered in almost every activity. These questions, which were produced more frequently especially in the inquiry group discussions, are more in-depth questions compared to the previous category "basic knowledge and recall". However, unlike the "why" questions in the first category, the "why" questions in this category are more related to the result and produced in the context of cause and effect. The topics such as Pythagoras' discovery of the relationship between mathematics and music, the emergence of mathematics with the overflow of the Nile River and the discovery of the golden ratio as a result of the reproduction of rabbits can be given as examples of questions in this category.

These questions can lead to more in-depth discussions in the P4C enquiry phase and develop students' thinking skills to explore the relationships between different fields. The questions in the Critical Analysis and Evaluation category are questions aimed at revealing the scenarios in different situations that may occur or may occur by handling the events in the stories from a critical point of view. Eratosthenes' experiment to measure the circumference of the earth and Pythagoras' refusal to accept non-rational numbers and his student's explanation of this situation are related to this category. Finally, some of the questions asked by the students in the story "Zero" about the effect of zero on the development of mathematics are in this category.

The questions on empathising and expressing opinions relate to students' ability to express their own opinions and to understand and accept different points of view. Students asked questions criticising Pythagoras' behaviour, trying to understand Eratosthenes' thought process, questioning the discovery of numbers and wondering about the differences of scientists. These questions reflected the students' own views on the related activity as well as their views on accepting or not accepting different perspectives.

It was determined that the questions produced in the first category were more. In particular, it was determined that the questions in the first stage were used intensively in the first and second activities and were used less in the following activities. While the distribution of the questions in the second and third categories was close to each other, it was determined that the questions in the last category were produced less. At the same time, it was determined that the first questions generated in each activity were the questions in the first stage, while the questions in the third and fourth stages were mostly generated in the Inquiry Group activities. The questions at this stage are mostly questions that match metacognitive skills such as critical thinking, empathising and reflective thinking.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Akkocaoğlu Çayır, N., ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97. <https://doi.org/10.17569/tojq.91449>

Alexander, M. E., Commander, N., Greenberg, D., & Ward, T. (2010). Using the four-questions technique to enhance critical thinking in online discussions. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 409-415. https://jolt.merlot.org/vol6no2/alexander_0610.pdf

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kâmil ve P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, 255–291. New York: Longman. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239236.pdf>

Barnett, J. E., & Francis, A. L. (2012). Using higher order thinking questions to foster critical thinking: A classroom study. *Educational Psychology*, 32(2), 201-211. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.638619>

Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for philosophy for children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61–69. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.01.002>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Introduction to qualitative research in education*. England: Pearson.

Braund, M. (2009). Talk in primary science: A method to promote productive and contextualised group discourse. *Education 3-13*, 37(4), 385–397. <https://doi.org/10.1080/03004270903099876>

Brown, A.L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners, in K. McGilly (ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, MIT Press, Cambridge, MA, 229–270.

Brune, M., & Brune-Cohrs, U. (2006). Theory of mind—evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001>

Chang, Y. Y., & Chiou, W. (2015). Means yield to ends in weight loss: focusing on 'how' versus 'why' aspects of losing weight can lead to poorer regulation of dietary practices. *J. Acad. Nutr. Dietetics* 115, 1387–1391. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2015.02.032>

Chin, C., Brown, D. E., & Bruce, B. C. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(5), 521–549. <https://doi.org/10.1080/09500690110095249>

Chiou, W., Wu, W., & Chang, M. (2013). Think abstractly, smoke less: a brief construal-level intervention can promote self-control, leading to reduced cigarette

consumption among current smokers. *Addiction* 108, 985-992. <https://doi.org/10.1111/add.12100>

Cleary, J. P. (2011). *The Role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy* (Unpublished Doctoral Dissertation), Montclair State University, New Jersey. Erişim Tarihi: 14.07.2023 (<https://digitalcommons.montclair.edu/etd/262/>).

Cunningham, R., & Smith, J. (2012). P4C in mathematics. *Philosophy for children through the secondary curriculum*, Ed: Lewis L; Chandley N Pages: 68-91.

Daniel, M. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 5(43), 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>

Daniel, M. F., Gagnon, M., & Auriac-Slusarczyk, E. (2016). *Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school: Studies on the impact of philosophical praxis in pupils*. In the Routledge International Handbook of Philosophy for Children, 268-276. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726625>

Dawes, L. (2004). Talk and learning in classroom science. *International Journal of Science Education*, 26(6), 677-695. <https://doi.org/10.1080/0950069032000097424>

DeWaesche, S. A. (2015). Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education*, 32, 131-147. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.003>

Fried, M. N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist? *Science & Education*, 10, 391-408. <https://doi.org/10.1023/A:1011205014608>

Freitas, A. L., Gollwitzer, P., & Trope, Y. (2004). The influence of abstract and concrete mindsets on anticipating and guiding others' self-regulatory efforts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 739-752. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.04.003>

Fujita, K., Trope, Y., & Liberman, N. (2006). The role of mental construal in self-control. *Social Psychology and Economics*, eds D. DeCremer, M. Zeelenberg, and J. K. Murnighan (New York, NY: Sage), 193-211. (17). <https://doi.org/10.4324/9780203726594>

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation. Erişim Tarihi: 18.08.2023 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581147.pdf>).

Hakkarainen, K., & Sintonen, M. (2002). The interrogative model of inquiry and computer-supported collaborative learning. *Science & Education*, 11, 25-43. <https://doi.org/10.1023/A:1013076706416>

Harper, K. A., Etkina, E., & Lin, Y. (2003). Encouraging and analyzing student questions in a large physics course: Meaningful patterns for instructors. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 40(8), 776-791. <https://doi.org/10.1002/tea.10111>

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>

Hernández, Y. P., & Díaz, L. A. M. (2021). El aprendizaje de las matemáticas desde filosofía para/con niños [Learning mathematics from philosophy for/with children]. *Childhood & Philosophy*, 17. Erişim Tarihi: 18.08.2023 (<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/58661/40834>).

Hofstein, A., Shore, R., & Kipnis, N. (2004). Providing high school students with opportunities to develop learning skills in an inquiry-type laboratory. *International Journal of Science Education*, 26(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/0950069032000070342>

Jainski, I., & Lewis, T. (2015). Community of infancy: Suspending the sovereignty of the teacher's voice. *Journal of Philosophy of Education*, 4(50), 538-553. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12154>

Kefeli, İ., ve Kara, U. (2008). Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşünmenin Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 339-357. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000193

King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368. <https://doi.org/10.3102/00028312031002338>

Lam, C. M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>

Lester, F. K., Garafalo, J., & Kroll, D. L. (1989). *Self-confidence, interest, beliefs, and metacognition: Key influences on problem-solving behaviour*. In D. B. Mcleod & V. M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving*, 75-88. New York, NY: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-3614-6>

Lewis, L., & Chandley, N. (Eds.). (2012). *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*. Bloomsbury Publishing.

Liberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 5. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.5>

Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3-16. <https://doi.org/10.14746/eip.2011.1.2>

Malboeuf-Hurtubise, C., Tomaso, C., Lefrançois, D., Mageau, G., Taylor, G., Either, M., ... ve Leger-Goodes, T. (2021). Existential Therapy for Children: Impact of a Philosophy for Children Intervention on Positive and Negative Indicators of Mental Health in Elementary School Children. *IJERPH*, 23(18), 12332. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312332>

Marbach-Ad., G., & Sokolove, P. G. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 854-870. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200010\)37:8<854:AID-TEA6>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200010)37:8<854:AID-TEA6>3.0.CO;2-5)

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Mishra, P., & Brewer, W. F. (2003). Theories as a form of mental representation and their role in the recall of text information. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 277-303. [https://doi.org/10.1016/s0361-476x\(02\)00040-1](https://doi.org/10.1016/s0361-476x(02)00040-1)

Murris, K. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 3-4(42), 667-685. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>

Murris K. S., (2017). *P4C and picturebooks*. Naji S. ve Hashim R. (eds.), In History, Theory and Practices of Philosophy for Children: International Perspectives. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315208732>

Oliveira, A. W. (2010). Developing elementary teachers' understanding of the discourse structure of inquiry-based science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(2), 247-269. <https://doi.org/10.1007/s10763-009-9172-0>

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. Erişim Tarihi: 18.08.2023 (<https://www.jstor.org/stable/3233567>).

Povey, H., Demissie, A., & Adams, G. (2019). *What are the affordances and limitations of the philosophy for children (P4C) pedagogy for teaching and learning mathematics?* Erişim Tarihi: 18.08.2023 (<https://bsrlm.org.uk/wp-content/uploads/2019/07/BSRLM-CP-39-1-08.pdf>).

Reznitskaya, A., & Anderson, R. C. (2006). Analyzing argumentation in rich, natural contexts. *Informal Logic*, 26(2), 175-198. <https://doi.org/10.22329/il.v26i2.442>

R Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J., & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 288-306. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.003>

Rowe, A. D., Bullock, P. R., Polkey, C. E., & Morris, R. G. (2001). Theory of mind impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. *Brain*, 124(3), 600-616. <https://doi.org/10.1093/brain/124.3.600>

Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading and Comprehension*, 33-58. Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315107493>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge based questioning by children. *Cognition and Instruction*. 9(3), 177-199. Erişim Tarihi: 18.08.2023 (<https://www.jstor.org/stable/3233513>).

Sharp, A. M. (1987). What is a 'community of inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>.

Sintonen, M. (1990), *How to put questions to nature*, in D. Knowles (ed.), *Explanation and its Limits*, Cambridge University Press, Cambridge, 267-284. <https://doi.org/10.1017/S1358246100005142>

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology* 20(4). 545-564. Wiley. <https://doi.org/10.1348/026151002760390945>

Snelson, C. (2008). Web-based video in education: Possibilities and pitfalls. *Proceedings of the Technology, Colleges and Community. Worldwide Online Conference (TCC)* (pp. 214-221). Hawaii, Apr 15-1 Erişim Tarihi: 18.08.2023 ([https://www.learntechlib.org/p/43828/.](https://www.learntechlib.org/p/43828/))

Splitter, L. (2011). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505. <https://doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00626.x>

Telaumbanua, Y. N., Dewi, I., & Simamora, E. (2023). Philosophy perspective of mathematics education as a field of knowledge. *EDUTECH: Journal of Education And Technology*, 6(3), 703-710. <https://doi.org/10.29062/edu.v6i3.479>

Tian, S., & Liao, P. (2016). Philosophy for children with learners of english as a foreign language. *JPS*, 1(3). <https://doi.org/10.21913/jps.v3i1.1299>

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288. <https://doi.org/10.1348/000709906x105328>

Trickey, S., & Topping, K. (2013). Assessing the outcome of philosophical thinking with children. In S. Goering, N. Shudak & T. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (pp. 288-298). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082652>

Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-90.

United Nations (2022), *Transforming education summit report*, Erişim Tarihi: 07.10.2023 (<https://www.un.org/en/transforming-education-summit>)

Wang, J. (2020). Creating moral winds and nurturing moral growth in a P4C classroom community in Taiwan. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(7), 16. <https://doi.org/10.46707/jps.v7i.107>

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>

Weber, K., & Mejia-Ramos, J. P. (2011). Why and how mathematicians read proofs: An exploratory study. *Educational Studies in Mathematics*, 76, 329-344. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9292-z>

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

Wu, C. (2021). Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: a pilot study. *Education Sciences*, 5(11), 206. <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Youmans, G. L. (2004). *Theory of mind performance of individuals with alzheimer-type dementia profiles* (Doctoral dissertation, The Florida State University). Erişim Tarihi: 18.08.2023 (http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0866)

Zekâ Var. (2023a, 5 Ağustos). *Matematik Hikayeleri 1. Bölüm Mısırdaki Doğan Güneş* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IPct6tRG4Cc&list=PLZS1HXr9JNQ_CzE9_wRs_z9ofJERw0ZN2o&index=1

Zekâ Var. (2023b, 5 Ağustos). *Matematik Hikayeleri 2. Bölüm Sayıların Babası Pisagor* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=wXqC7aj3ZCQ&list=PLZS1HXr9JNQ_CzE9_wRs_z9ofJERw0ZN2o&index=2

Zekâ Var. (2023c, 5 Ağustos). *Matematik Hikayeleri 6. Bölüm Leonardo Fibonacci* [Video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=VY8JpUCG8A0&list=PLZS1HXr9JNQ_CzE9_wRsz9ofJERw0ZN2o&index=6

Zekâ Var. (2023d, 5 Ağustos). *Matematik Hikayeleri 14. Bölüm Sıfır* [Video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=4qnCxDSk6vg&list=PLZS1HXr9JNQ_CzE9_wRsz9ofJERw0ZN2o&index=15

Zekâ Var. (2023e, 5 Ağustos). *Matematik Hikayeleri 29. Bölüm Eratosthenes* [Video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=djerIzIdVjs&list=PLZS1HXr9JNQ_CzE9_wRsz9ofJERw0ZN2o&index=33

Zhang, J., Scardamalia, M., Lamon, M., Messina, R., & Reeve, R. (2007). Socio-cognitive dynamics of knowledge building in the work of 9- and 10-year-olds. *Educational Technology Research and Development*, 55, 117-145. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9019-0>

Zulkifli, H., ve Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *IJLTER*, 2(19), 29-45. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>



Makale Geliş | Received: 25.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 08.09.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1349829

Doç. Dr. Sibel KİBAR

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr.
Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Kastamonu, TR
Kastamonu University, Faculty of Humanities, Department of Philosophy, Kastamonu, TR
ORCID: 0000-0002-4790-6614
skibar@kastamonu.edu.tr

Dr. Selda GÜLTEKİN

Dr. | Dr.
Bağımsız Araştırmacı, TR
Independent Researcher
ORCID: 0000-0001-8762-7209
kibarselda@gmail.com

Öğrencilerin Gündelik Dildeki Mantık Hatalarına İlişkin Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Becerisi

Öz: Bu çalışmada, eleştirel düşünmenin olmazsa olmazlarından olan mantık hatalarına, safsatalara dikkat çekilmekte ve öğrencilerinin gündelik dildeki mantık hatalarının farkındalığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Mantık hataları, formel mantık dilinde kolaylıkla fark edilebilirken gündelik dilin, kültürün ve önyargıların devreye girmesiyle kimi safsataların fark edilmesi daha zor hale gelmektedir. Ancak eleştirel bir düşünür, mantık hatalarını yakalayabilmeli ve ne türden bir safsata olduğunu tanımlayabilmelidir. Bu çalışmada, öğrencilerin mantık hatalarına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Alan yazınında farklı türden eleştirel düşünme ölçekleri bulunmaktadır. Bu ölçeklerin bazıları mantık hatalarını fark edebilme becerisini de ölçecek sorular içermektedir. Ancak mantık hatalarını merkeze alan bir ölçeğe ulusal ve uluslararası alan yazınında rastlanmamıştır. Mantık hatalarına ilişkin alan yazını taraması yapılmış, gazete, dergi ve sosyal medyada sıklıkla rastlanan mantık hatalarından hareketle ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Ölçeğin maddeleri gündelik hayatta sıklıkla karşılaşılan konulardan örnekler içermektedir. Ölçeğin pilot uygulaması, 303 üniversitesi öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı ile belirlenmiştir. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin bir kısmı, aldıkları felsefe dersinin bir haftasında mantık hataları konusunu işlemişlerdir. Bu dersin öğrencilerin mantık hatalarını fark etme becerilerine katkısı olduğu görülmüştür. Dersi alanlar ve almayanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu ölçeğin pilot uygulaması üniversite öğrencilerine uygulanmış olsa da ölçek lise ve ortaöğretim öğrencilerine de uygulanabilir. Bu sayede, ortaöğretim ve lise düzeyindeki öğrencilerin hem okul hem de okul dışı felsefe derslerine mantık hataları farkındalığı konusunun eklenmesinin önemi anlaşılabilir.

Anahtar kelimeler: Mantık Hataları, Gündelik Dil, Eleştirel Düşünme, Akıl Yürütme, Ölçek Geliştirme, Felsefe Eğitimi, Öğrenciler

Awareness of Informal Logical Fallacies of Students and Critical Thinking Skills

Abstract: This study draws attention to logical fallacies and critical thinking skills and tries to determine the students' awareness of the fallacies in their daily lives. While fallacies can be easily noticed in formal logic, some fallacies are challenging to notice within everyday language under the influence of culture and prejudices. However, a critical thinker must be able to catch logical fallacies and identify the sort of the fallacy. This study aims to develop a scale to determine students' awareness of logical fallacies. There are different types of critical thinking scales in the literature. Although some of the critical thinking scales in the literature include some questions measuring the ability to recognize logical fallacies, none of which focus merely on logical fallacies. In this study, a scale focusing on the awareness of logical fallacies is formed after the literature on fallacies and critical thinking scales are searched. The scale items are created based on some fallacies frequently encountered in newspapers, magazines, and social media. The articles contain some examples which are commonly encountered in daily life. The pilot application of the scale is carried out with 303 university students. Expert opinion is sought for the scale's content validity, and exploratory factor analysis is performed for the construct validity. The Cronbach's alpha coefficient determines the reliability level of the scale. Some of the subjects in this study took the lecture on logical fallacies as a part of their philosophy course. This course is thought to contribute to students' ability to recognize logical fallacies. A significant difference is found between those who took the course and those who did not. Although the pilot application of this scale was applied to university students, the scale can also be used to high school and secondary school students. Thus, the importance of the awareness of fallacies can be understood, and the program of secondary and high school students' philosophy courses may be enhanced in this direction.

Keywords: Logical Fallacies, Informal Language, Critical Thinking, Reasoning, Scale Development, Philosophy Education, Students

Giriş

Eleştirel düşünme ve mantık hatalarına yönelik ilgi son yıllarda artmış olsa da felsefe tarihinde felsefenin sistematik hale gelmesinden bu yana geçerli ve doğru çıkarımlar yapabilmek, en önemli konuların başında gelmektedir. Kanıta dayalı, doğru ve eleştirel düşünmeye Sokrates'ten hatta Presokratiklerden itibaren dikkat çekilmiştir. Sokrates'in, Platon'un ve Aristoteles'in gösterdiği üzere eleştirel düşünme, geçerli mantıksal çıkarım yapabilmeyi ve olaylar arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde tespit edip gerekçelendirebilmeyi içerir. Argümantasyon bir tartışmayı çözüme vardırılmakta çok güçlü bir araçtır; retoriğin arkasındaki hakikati görebilmeyi sağlar (Neuman 2003: 367). Bir eleştirel düşünürün en önemli özelliklerinden ilki, doğru akıl yürütme yapabilmesidir. İkinci olarak, doğru akıl yürütmenin "doğruluğunu" veya doğruluk zeminini sorgulaması gelir

(Ramasamy 2011: 2). Ancak bu aşamaya gelmeden en başta; doğru akıl yürütme olmaksızın doğru sonuçlara, sağlam argümanlara ulaşamaz. Bilimsel çalışmalarda araştırmalardan doğru çıkarımlar yapmak bilimsel araştırmanın en önemli kısmıdır. Bu nedenle, hangi disiplinden olursa olsun eleştirel bir düşünürün en azından formel mantıksal çıkarımları yapabilmesi ve böyle çıkarımlardaki hataları görebilmesi gerekir.

Gündelik dilde de çeşitli kanıtları, argümanları, destekleri sıralayıp çıkarımlar yaparız. Gündelik dilde, bilimsel çalışmalardaki çıkarımlardaki gibi katı bir doğruluk, tutarlılık beklentisi yoktur. Yine de çıkarımlarımızın mantıksal bir tutarlılığa sahip olması, belli konulardaki yaklaşımımızı güçlendirmekte, karşı tarafı ikna etmekte önemlidir. Bilimsel olmayan mantıksal yanılgılara, İngilizcede gayri resmi yanılğı (*informal fallacy*) adı verilir ama bunu Türkçede gündelik dildeki mantık hataları olarak karşılamak mümkün ve daha açıklayıcı olabilir. Ayrıca bu akıl yürütme hatalarına safsata da denir. Mantık hataları veya safsatalar, çok çeşitli olmasına rağmen kısaca, doğru öncüllerden, kulağa makulmuş gibi gelen sonuçlar çıkarılması ve yanlış öncüllerden sonuç çıkarılması olarak tanımlanabilir.

Neuman'ın dediği gibi, safsatalar gündelik dilde psikolojik bir etki yaratarak karşı tarafı ikna etmekte işe yarayabilir ama yine de mantıksal olarak hatalıdır ve bu hata fark edildiğinde tüm argüman çöker (2003: 367). Retorik güçlü bir araçtır. İnsanların zayıf noktaları, inançları, yaygın kanılar, popüler düşünceler vb. göz önünde bulundurularak, bir safsata iyi bir şekilde sunulduğunda alıcı bulabilir. Walton (2010) insanların bu hatalara düşmesinin ardında psikolojik gerekçeler olduğuna dikkat çeker (Akt. Ramasamy ve Fung 2015). Yüksek ikna gücüne sahip olan insanlar bazen safsatalarla karşılarındaki ikna olmaya hazır insanları ikna edebilirler. Bazen de bu hatalara bilinçsizce düşülebilir (Ramasamy ve Fung 2015: 361). Mantık hataları, formel mantık dilinde kolaylıkla fark edilebilirken, gündelik dilin, kültürün ve önyargıların devreye girmesiyle kimi mantık hatalarının,

safsataların fark edilmesi daha zor hale gelmektedir. Bu nedenle, pek çok gazeteci, siyasetçi, hatta bilim insanı bu hataya düşebilmektedir.

Öte yandan gündelik dil söz konusu olduğunda, eleştirel düşünür, mevcut kültürel kabullerin ve dilin çok anlamlılığın farkında olmalıdır. Eleştirel düşünmenin evrensellelikle bağı olduğu kadar yerel kalıplar ve kültürel akıl yürütme biçimleriyle de ilgisi vardır. Bu nedenle, gündelik dilden mantık hatalarını ayıklamak mümkün olmadığı gibi her zaman istendik de değildir. Ancak safsatalar karşı tarafı manipüle etmek, yanlış bir tutum almaya zorlamak amacıyla öne sürüldüğünde buradaki mantık hatasını tanımak ve akıl yürütmenin yanlışlığını gösterebilmek gerekir. Mantık hataları konusunda son yıllarda artan çalışmaların yapılması bu nedenle önemlidir. Herhangi bir metni okurken, herhangi bir konuşmayı dinlerken veya diyalogu sürdürürken argümanların birbirinden türetilip türetilmediğini, savunulan konu dışından başka psikolojik olarak ikna edici söylemlere başvurulup vurulmadığını anlamak için mantık hatalarının farkında olmak gerekir. Ayrıca, ilgili alan yazınında da ortaya konulduğu üzere, zayıf eleştirel düşünme becerileri, akademik yaşantıdaki başarıyı olumsuz etkiler (Ramasamy ve Fung 2015: 360).

Mantık hatalarına dikkat çekme ve bu konudaki farkındalığı tespit etme amaçları doğrultusunda, bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin mantık hatalarına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alan yazınında farklı türden eleştirel düşünme ölçekleri bulunmaktadır. Bu ölçeklerin bazıları mantık hatalarını fark edebilme becerisini de ölçecek sorular içermektedir. Ancak mantık hatalarını merkeze alan bir ölçeğe ulusal ve uluslararası alan yazınında rastlanmamıştır. Bu yönüyle alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerini ve mantık hatalarını fark edebilme becerisini ölçmeye yönelik ölçeklerin, uygulanacak kültüre duyarlı olması gerekmektedir. Bu nedenle, gündelik hayatta sıklıkla

karşılaşılan konulardan örnekler, gazete, dergi ve sosyal medyada sıklıkla rastlanan mantık hatalarından hareketle ölçek maddeleri oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın ileride, lise ve ortaokul düzeyindeki çocuklarla felsefe etkinliklerine kaynaklık etmesi hedeflenmektedir. Alan yazınına bakıldığında mantık hataları farkındalığı ve eleştirel düşünme arasında sıkı bir bağ olduğu görülebilmektedir. Çocuklar için felsefe etkinlikleri eleştirel düşünme yetisi kazandırmayı hedefliyorsa, mantık hatalarını ayırt etme becerilerini de kazandırmalıdır.

Mantık Hataları Farkındalığı ve Eleştirel Düşünme Becerileri

Neuman (2003) İsrail’de 184 lise öğrencisinin metin okuma ve anlama becerilerinde mantık hatalarının farkındalıklarını ölçen bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonunda, metin okuma ve anlama becerileriyle, mantık hatalarını tanıma ve fark edebilme becerisine dayandığını bulmuştur (367). Lise öğrencilerinin argüman içeren bir metni, aldanmadan okuyabilmeleri gerekir. Neuman, argüman üretme ve herhangi bir argümandaki safsataları yakalamakta, standart zekâ ölçütlerinin ayırt edici bir işlevi olmadığını kanıtladığını; dile hâkim olmakla bir ilişkisi olduğunun düşünüldüğünü belirtmektedir. Neuman bu çalışmasında, cehalete başvurma, yanlış öncül ve çoğunluğa başvurma safsatalarının fark edilip edilmediğini ölçmüştür (368). Neuman, bir metni anlamının, o metinden beklenen sonucu çıkarmanın kültüre duyarlı bir konu olduğunu kabul ediyor. Ama çalışmayı yürüttüğü lise öğrencileri benzer kültürel arka planlara sahip olduklarından bu çalışmada kültürel bir etki olmadığını söylüyor (369). Çalışmaya katılan göçmen öğrencilerin dille ilgili kavrama sorunları olabileceğinden onların testleri değerlemeye alınmamıştır. Öğrencilere üç tür mantık hatasından birini içeren altı metin veriliyor. Bu metinlerde iki karakterin bu duruma dair diyalogu yer alıyor ve sonunda da beş soru soruluyor (2003: 370).

Ramasamy ve Fung (2015), bilgi çağında bilginin sınıflandırılmasında ve yeni sonuçlar çıkarılmasında da eleştirel düşünmenin en önemli başlıklarından olan mantık hatalarının farkında olmanın önemine dikkat çekerler (360). Eleştirel düşünme eğilimleri ve gayri resmi muhakeme yanılığı/gündelik dildeki mantık hatalarını yakalamak, öğrencilerin eleştirel düşünme konusunda yüksek beceriye sahip olmalarını kolaylaştırmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Ramasamy ve Fung, Malezyadaki 630 öğrenciye geliştirdikleri safsata tespiti ölçeğini uygulamışlar ve bunun eleştirel düşünme becerileriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Onların çalışmalarında demografik değişkenlerin eleştirel düşünme becerisini önemli ölçüde etkilemediği tespit edilmiştir, bu nedenle Malezyalı lisans öğrencileri eleştirel düşünmek için geçmişleri nedeniyle dezavantajlı olmadıkları ifade edilmiştir. Onların çalışmaları, öğrencilerin geçmişinin akademik yaşamlarındaki eleştirel düşünme sürecini doğrudan etkilemeyeceğini gösterdiğinden, herkesin eleştirel düşünür olabileceği sonucunu da işaret etmektedir. Ramasamy ve Fung, çalışmalarında beş tür gündelik dildeki mantık hatasını konu edinmişlerdir: *Ad hominem*, kaygan yokuş, aceleci genelleme, *Post Hoc Ergo Propter Hoc* (bundan sonra, bu olduğu için bu oldu), yanlış analogi. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mantık hatalarını tespit edebildiklerine, ancak bu safsatalara direnmede ve onları rasyonalize etmede zorluk yaşadıklarına dair güçlü kanıtlar bulunmuştur. Ramasamy ve Fung'un araştırması alan yazınındaki önceki çalışmalarla uyumludur. Neuman (2003) de çalışmasında benzeri bir sonuca ulaşarak, öğrencilerin kendilerine verilen bir diyalogu tamamlamakta, yanlış bir önermeye yanlışın nerede olduğunu tespit ederek karşılık vermekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Tarnoff (2010) da öğrencilerin, çeşitli konulardaki aynı safsatayı belirleyip açıklayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Weinstock, Neuman ve Tabak (2004) araştırmalarında, gündelik dildeki safsataları tespit etme yeteneğinin %62 olduğunu ancak tespit edebilenlerin yalnızca %38'inin bu safsataları açıklayabildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, safsataları tespit etmenin o

hataların nedenlerini tespit etmekten ve hatalı önermeleri doğru önerme haline getirmekten daha kolay olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Alosaimi, Reid ve Rodrigues (2014), eleştirel düşünmenin ölçülüp ölçülemeyeceğini tartıştıkları makalelerinde, buradaki asıl zorluğun eleştirel düşünmenin ne olduğu tartışmasında düğümlendiğini belirtirler (30). Eleştirel düşünme kavramı hem eğitimciler hem de felsefeciler için tanımlanması zor olan kavramların başında gelmektedir. Genellikle, mantıkçılar öncüllerden sonuca ulaşma, biyologlar organizmanın hayatta kalma stratejileri geliştirmesi, sosyal bilimciler hâkim paradigmanın dışından bakabilme becerisi olarak tanımlar. Ancak mevcut paradigmaya alternatif bir düşünce ortaya koymak her zaman eleştirel olmamaktadır. Aşı karşıtlarının söylemlerine bakıldığında bu durum açıkça görülebilir. Bu nedenle, Alosaimi ve arkadaşları, eleştirel düşünmeyi “operasyonel” bir şekilde ele almak gerektiğini belirtirler. Bu çalışma, eleştirel düşünme konusunda bilim eğitiminde önemli olan becerileri tespit etmiş ve eleştirel düşünmenin bilginin kaynağını sorgulamak, bilginin nasıl ulaştığını sormak ve önceki bilgiyle ilişkisine bakmak gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın başındaki bu betimlemenin ardından, lise öğrencilerine bilimsel bilgi ve safsata içeren paragraflar ve diyaloglar okutulmuştur. Metinler, küresel ısınma, işyeri güvenliği, sigaranın zararları ve benzeri gündelik konular üzerine olabildiği gibi lise fen bilgisi müfredatına uygun bilgi içeren konulardan da hazırlanmıştır. Ancak bilgi içeren metinler öğrencinin bilgisini ölçmeyi değil, öğrencinin o metindeki varsa safsatayı yakalayıp yakalayamadığını ölçmektedir. Bu araştırma, bu çalışma için bu nedenle önemli bir kaynak teşkil etmiştir. Bu çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde, özellikle de uzaktan öğretim yapılan bir dönemde öğrencilere uzun paragraflar ve diyaloglar okutmanın zorluğu göz önünde bulundurulduğundan bu araştırmadaki gibi paragraflar hazırlanmamıştır. Ama mevcut çalışmamızda, küresel ısınma, aşılar, ekonomik kriz gibi gündelik konulardaki safsatalar yer almıştır.

Çalışmada Yer Verilen Mantık Hatalarına Yakından Bir Bakış

Mantık hataları veya safsatalar, yanlış akıl yürütümlerdir. Bu akıl yürütmelerin çoğu genel kaniya uygun olduğu için, genellikle ilk bakışta akıl yürütmedeki hata veya eksiklik görünmez. Bir eleştirel düşünür, bir üniversite öğrencisi mantık hatalarına düşmeme konusunda dikkatli olmalıdır. Bazen dikkatsizce veya aceleyle bir argüman oluşturulurken mantık hatalarına düşülebilir. Ancak mantık hataları karşı tarafı manipüle etmek için özellikle kullanıldığında çok ciddi sonuçları olabilir. Basın yayın organlarında, sosyal medyada sıklıkla manipülatif kullanımları görülmektedir. Bu nedenle gündelik yaşamda karşılaşılan safsatalar konusunda özellikle bilinçli olunmalıdır.

Alan yazınında mantık hatalarını tanımlama ve sınıflandırma konusunda çalışmalar bulunmaktadır. Çok sayıda mantık hatası tanımlanmıştır. Bu çalışmada en bilinenlerinden bazılarına yer verilmiştir: *ad hominem*, ilgisiz gerekçe, kısır döngü, küçük sayılarla istatistik, çoğunluğa başvurma, yanlış öncül, yanlış ikilem, özdeşlik ilkesinin ihlali, kaygan yokuş, doğalcılık hatası, gözlemsel seçim veya lehte koşulu öne çıkarma, karikatürize etme, istatistiğin doğasını yanlış anlama.

Bu safsataların ne olduğunu kısaca açıklamak gerekirse; *ad hominem*, bir kişinin argümanını o kişiye saldırarak çürütme çabasıdır ve kişiyi karalama safsatası olarak bilinir (Nikolopoulou 2023). Örneğin, bir kişinin savunduğu pozisyonu, o kişinin eşini aldatmasını gündeme getirerek değersiz kılmak ve onun sözüne inanılmayacağını savunmak *ad hominem*dir. İlgisiz gerekçe safsatasında, kişi kendi önermesini, davranışını veya konumunu haklı çıkarmak için gereksiz önermeleri veya olayları, kendi savunduğu şeye kanıt olarak öne sürer. Sınavdan istediği notu alamayan öğrenciler bu safsataya sıklıkla başvururlar. Örneğin, bir öğrenci, “sınıftaki arkadaşlarım beni kıskanıyor”, “benim başarıyı çekemiyorlar”, “hoca bana taktı” veya “mezun olamazsam ailem bana çok kızacak” gibi sınav başarısıyla ilgisi olmayan gerekçeler öne sürebilmektedir. Kısır döngü, öncül ve sonucun aynı olması, sonucun öncül yerine ve öncülün de sonuç yerine öne

sürülmesidir (Rescher ve Schagrin 2023). Bu safsataya döngüsel nedensellik adı da verilir. Örneğin; X spor kulübü ligin en iyi oyuncusu A'yı transfer etti. A ligin en iyi oyuncusu çünkü X spor kulübü onu transfer etti. Küçük sayılarla istatistik, savunulan bir iddianın desteklenmesi için az sayıda örnek üzerinden istatistiksel sonuçlara ulaşma ve genellemeler yapma safsatasıdır. "Youtube videolarının altına Türkler küfür yazıyor, Türkler hep küfrediyor olmalı" gibi bir çıkarım sadece Youtube videolarının altındaki yorumlara bakarak bir Türkler hakkında bir genellemeye varmaktadır. Çoğunluğa başvurma safsatası, adından da anlaşılacağı gibi çoğunluğun varsaydığı, benimsediği bir düşünceyi doğru kabul etmektir; bu safsataya *ad numerum* veya *ad populum* da denilmektedir. Bu kadar insan böyle düşünüyorsa, bir bildikleri vardır diyerek kendi düşüncelerini haklı çıkarma çabaları bu safsataya örnek verilebilir (Bakırcı 2011). Yanlış öncül safsatası, yanlış bir öncüle dayanarak sonuca varma çabasıdır (Shatz, Bakırcı ve Yağız 2022). "Eşcinsellik bir hastalıktır, dolayısıyla eşcinseller tedavi edilmelidir" önermesi bu safsatanın en açık örneklerindedir. Yanlış ikilem, "ya o ya bu" diye direterek bir konuda benimsenecek iki tutum varmış ve alternatif bir yol yokmuş gibi davranmaktır (Aydın ve Pehlivan 2019: 32). "Bana her gün mesaj atardı ama bugün atmadı ya çok çalışıyor ya da bana küstü" şeklindeki bir akıl yürütme yanlış ikilemdir. Özdeşlik ilkesinin ihlali, eş sesliliği iki sözcüğü eş anlamlıymış gibi kullanarak yanlış çıkarım yapmaktır. Örneğin, "biber acıdır, hayat da acıdır, o halde hayat biberdir" şeklindeki bir yanlış çıkarımda, acı kavramının kullanımları birbiriyle özdeş değildir. Bir kavram en başta hangi anlamıyla kullanılıyorsa, sonraki önermelerde de aynı anlamda kullanılmalıdır. Kaygan yokuş, "elimi versem kolumu kaptırırım" yaklaşımıyla, kabul edilebilecek bir önermeyi daha ileri sonuçları olabilir kaygısıyla baştan reddetmektir. Doğalcılık hatası, kişinin kendi düşüncesinin doğru olduğunu savunmak için doğadan bir kanıt bulmaya çalışmasıdır. Felsefe tarihinde G. E. Moore, hazcılığın doğalcılık hatasına düştüğünü belirterek, bu safsatayı alan yazınına kazandırmıştır. Hazcılar, bütün canlıların hazzın peşinde koşup acıdan kaçındıklarını söyleyerek, hazzın iyi, acının kötü

olduğu çıkarımını yapmışlardır. Ama doğal olarak istenir bir şeyle etik olan arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Gözlemsel seçim veya lehte koşulu öne çıkarma, savunulmak istenilen iddiayı güçlü kılan ve destekleyen örnekler seçilirken, iddiayı desteklemeyen örneklerden hiç bahsedilmez. “Kafeler dolu, ekonomik kriz olsa bu kafelerde bu kadar insan oturamaz” şeklindeki bir akıl yürütme, ekonomik krizin olmadığına dair bir gözlemsel seçime dayanmaktadır. Karikatürize etme safsatası, *ad hominem* benzetmektedir ancak burada karşıdaki kişi değil, onun savunduğu düşünce karikatürize edilmektedir. Örneğin, insanları sigara içmemeleri konusunda uyarmaları gerektiğini savunan birisine, “iyi o zaman insanlara ne yiyip ne içmeleri gerektiğini biz söyleyelim” diye cevap vermek, konuyu karikatürize etmektir. İstatistiğin doğasını yanlış anlama anlaşılması bazıları açısından fark edilmesi biraz daha zor bir mantık hatasıdır. Çalışmada verilen örnek üzerinden anlaşılması daha kolay olacaktır: “Öğrencilerin yarısının sınıf ortalamasının altında kalmış, en iyisi hepsini onar puan yükseltiyim.” Bu önermede, görüleceği üzere öğretmen dersi alan öğrencilerin notlarını 10’ar puan yükseltse, ortalama 10 puan yükselecek ama öğrencilerin yarısı yine ortalamanın altında kalacaktır. Çan eğrisi sisteminde sık sık bu hata yapılmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, ölçek maddelerinin geliştirilme süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi için uygulanan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin mantık hatalarına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve mantık hataları farkındalık düzeylerinin araştırma kapsamında ele alınan değişkenler bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın modeli betimsel tarama modelidir. Betimsel tarama modeli, bir gruba ait özelliği var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Google form aracılığıyla paylaşılan ölçeğin deneme uygulaması 303 üniversite öğrencisi tarafından yanıtlanmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin üniversite ve bölümlerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversite, Bölüm ve Sınıf Düzeyleri

<i>Üniversite</i>	<i>Katılımcı Sayısı</i>	<i>Yüzde</i>
Kastamonu	134	44,22
Karabük	117	38,61
Ankara	6	1,98
Hacettepe	6	1,98
Diğer	16	5,28
Boş	24	7,92

<i>Bölüm</i>	<i>Katılımcı Sayısı</i>	<i>Yüzde</i>
Felsefe	37	12,21
Türk Dili ve Edebiyatı	34	11,22
İngiliz Dili ve Edebiyatı	27	8,91
PDR	25	8,25
Çocuk Gelişimi	20	6,60
Tarih	12	3,96
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	11	3,63
Sosyoloji	11	3,63
BESYO	10	3,30
Coğrafya	9	2,97
Türkçe Öğretmenliği	8	2,64
Psikoloji	7	2,31
Diğer	92	30,37

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Katılımcı Sayısı</i>	<i>Yüzde</i>
1. Sınıf	39	12,87
2. Sınıf	25	8,25
3. Sınıf	167	55,12
4. Sınıf	35	11,55
Yüksek Lisans	32	10,56
Doktora	5	1,65

Araştırmanın çalışma grubunu, en çok Kastamonu ve Karabük Üniversitelerinde, felsefe ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde ve 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öncelikle mantık hatalarına ilişkin alan yazın taraması yapılmış, gazete, dergi ve sosyal medyada sıklıkla rastlanan mantık hatalarından hareketle ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Maddeler hakkında felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri olmak üzere farklı bölümlerden eleştirel düşünme, ölçek geliştirme ve nicel ve nitel araştırmalar konularında çalışmalara sahip üç uzmandan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Fen ve sosyal bilimlerin olgularını içerdiği kadar gündelik hayatta sıklıkla karşılaşılan konulardan örnekleri de içeren 50 maddelik ölçekte yer alan ifadelerin mantık hatası içerme durumuna göre değerlendirilmesi istenmiştir. Ölçekte yer alan ve çıkarılan bazı maddeler aşağıda örnek olarak verilmiştir. Ayrıca ölçeğin giriş bölümünde yer alan kişisel bilgi formuyla katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, bölüm, sınıf düzeyi bilgilerine ek olarak, mantık hataları konusunda herhangi bir ders alma durumları ve mantık hataları konusunu, ders dışında (medya, sosyal medya, kitap, televizyon, vb.) herhangi bir kaynaktan duyma durumlarına ilişkin veri sağlanmıştır. Ölçeğin yönergesinde mantık hatası kavramı kısaca açıklanmış, ölçeğin amacı, madde

sayısı bilgilerine yer verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin içerdikleri mantık hatası türüne göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Mantık Hataları Farkındalık Ölçeği Deneme Formu Kapsamı

<i>Mantık Hatası Türü</i>	<i>Madde Sayısı</i>
<i>Ad hominem</i>	5
İlgisiz gerekçe	5
Karikatürize etme	5
Doğalcılık	4
Kaygan yokuş	3
Lehte çıkarım	3
Yanlış ikilem	3
Kısır döngü	2
Yanlış öncül	2
Gözlemsel çıkarım	2
Çoğunluğa başvurma	1
İstatistiğin doğasını yanlış anlama	1
Küçük sayılarla istatistik	1
Yanlış eş anlamlılık	1
Mantık hatası içermeyen	12
Toplam	50

Verilerin Analizi

Mantık Hataları Farkındalık Ölçeği geliştirme çalışmaları kapsamında hazırlanan 50 maddelik form 303 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Öğrencilerden ölçekte yer alan maddelerin mantık hatası içerme durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler mantık hatası var/yok şeklinde sınıflama ölçeği türündedir ve 1-0 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test

etmek amacıyla Faktör Analizi yapılmıştır. Puanlamanın 1-0 olarak yapıldığı durumlarda 1-0 şeklinde puanlanan ikili veriler (dichotomous data) üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmak istendiğinde, temel alınması gereken korelasyon matrisi tetrakorik korelasyon matrisi olmalıdır. Bu doğrultuda açıklayıcı faktör analizi FACTOR yazılımı ile yapılmıştır. Tetrakorik korelasyon matrisinde birbirleriyle yüksek korelasyon göstererek faktör analizine uygun bulunmayan maddeler ve düşük varyanslı maddeler elimine edilmiştir. Madde seçiminde Sonuç olarak KMO testi 0,62 ve Bartlett testi 0,05 düzeyinde anlamlı bulunarak verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Temel bileşenler analizi ve varimax döndürmesi kullanılarak yapılan analiz sonucunda, ölçeğin asıl formunda yer alması amacıyla belirlenen 20 maddenin iki faktörlü yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi 0,79 olarak bulunmuştur. İki boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Mantık Hataları Farkındalık Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Madde No	1.Faktör	2.Faktör	Türü
1		0,659	Lehte Çıkarım
3	-0,495		Mantık Hatası İçermeyen
4		0,446	Doğalcılık Hatası
7	0,41		Kısır Döngü
8		0,349	İlgisiz Gerekçe
9	0,766		Kaygan Yokuş
10	0,71		Kısır Döngü
12		0,426	İlgisiz Gerekçe
14		0,473	Çoğunluğa Başvurma
19	-0,667		Mantık Hatası İçermeyen
23		0,676	Yanlış İkilem
24	-0,448		Mantık Hatası İçermeyen
25		0,345	Özdeşlik İlkesinin İhlali
26		0,527	Karikatürize Etme
32		0,548	Kaygan Yokuş
35		0,416	İlgisiz Gerekçe

39	0,469	Yanlış İkilem
47	0,487	Yanlış İkilem
49	-0,344	Mantık Hatası İçermeyen
50	0,452	İstatistiğin Doğasını Yanlış Anlama

Son olarak geliştirilen ölçeğin nihai formundan toplam puan elde edilmiştir. Puanların normal dağılıma uyumunu test etmek amacıyla Kolmogorov-Simirnov testi yapılmış $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin mantık hataları farkındalık puanlarının bilgi formunda yer alan değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği nonparametrik tekniklerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile analiz edilmiştir. Analizler için SPSS 21 kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin nihai formundan elde edilen mantık hataları farkındalık ölçeği puanları bilgi formunda yer alan değişkenlere göre incelenmiş ve bulguları özetlenmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerden örnekler seçilerek verilen yanıtların dağılımı grafiklerle sunulmuştur.

Mantık Hataları Farkındalık Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların mantık hataları farkındalık puanları, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Kruskal Wallis analizi ile incelenmiş bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Mantık Hataları Farkındalık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	39	12,54	147,46	5	9,617	0,087
2	25	13,40	175,54			
3	167	12,31	141,44			
4	35	12,83	159,83			
Yüksek Lisans	32	13,44	176,03			
Doktora	5	15,20	213,90			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre mantık hataları farkındalık puanları ($\chi^2_{(sd=5, n=303)} = 9,617, p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bilgi formunda katılımcılara “Mantık hataları konusunda herhangi bir ders aldınız mı veya aldığınız bir ders kapsamında mantık hataları konusu işlendi mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin mantık hataları farkındalık puanları, mantık hataları konusunda ders alma durumlarına göre Mann-Whitney U analizi ile incelenmiş bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Mantık Hataları Farkındalık Puanlarının Mantık Hataları Konusunda Ders Alma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mantık Hataları Konusunda Ders Alma Durumları	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Ortalaması	U	p
Evet	52	13,48	175,92	9148	5282	0,030
Hayır	251	12,49	147,04	36908		

Tablo 5 incelendiğinde, mantık hataları konusunda ders alma durumlarına göre mantık hataları farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durumda öğrencilerin mantık hataları konusunda ders almalarının, onların mantık hatalarına ilişkin farkındalıklarını artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Bilgi formunda katılımcılara “Mantık hataları konusunu, dersleriniz dışında (medya, sosyal medya, kitap, televizyon, vb.) herhangi bir kaynaktan duymuş muydunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin mantık hataları farkındalık puanları, mantık hataları konusunu ders dışında duymuş olma durumlarına göre Mann-Whitney U analizi ile incelenmiş bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Mantık Hataları Farkındalık Puanlarının Mantık Hataları Konusunu Ders Dışında Duyma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mantık Hataları Konusunu Ders Dışında Duyma Durumları	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Ortalaması	U	p
Evet	160	12,73	152,78	24444	11316	0,87
Hayır	143	12,58	151,13	21612		

Tablo 6 incelendiğinde, mantık hataları konusunu ders dışında duyma durumlarına göre mantık hataları farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durum, ölçeğin başlığında ve yönergesinde mantık hataları kavramına yer verilmesinin yanıltıcı davranışlarına etki etmiş olabileceğini düşündürmüştür.

Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ve ders dışında mantık hataları kavramını duyma durumlarına göre ölçek puanları farklılaşmazken; öğrencilerin mantık hataları konusunda ders alma durumlarının ölçek puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Mantık hataları konusunda ders alma durumunun farkındalık üzerinde etkili olduğu bulgusu, mantık hatalarına ders kapsamında yer verilmesinin önemini destekler niteliktedir.

Mantık Hataları Farkındalık Ölçeği Örnek Maddelerine Verilen Yanıtlar

Ölçekte yer alan maddelerden örnek niteliğinde 7 madde seçilmiş ve katılımcıların verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Mantık Hataları Farkındalık Ölçeği Örnek Maddelerine Verilen Yanıtların Dağılımı

Madde No	İfade	Türü	Mantık Hatası Var		Mantık Hatası Yok	
			f	%	f	%
4	Yuvayı dişi kuş yapar sözünden hareketle, bir evlilikte belirli eşyaları ve belirli ihtiyaçları kız tarafı yerine getirmelidir.	doğalcılık hatası	223	73,6	80	26,4
9	Yalanını bu defa affedersem ileride bana daha çok yalan söyler.	kaygan yokuş	93	30,7	210	69,3
10	Bir kişinin eylemlerini neyin güdülediğini anlamak istiyorsak, o kişinin gerçekleştirmeyi seçtiği eylemin alternatifine bakmak gerekir. Dolayısıyla, bir kişinin güdülleri, gerçekleştirmeyi seçtiği eylemler tarafından belirlenir.	kısır döngü	82	27,1	221	72,9
30	Ülkeye gelen göçmen sayısı artarsa, nihayetinde ülkeye gelen herkes girebilir ve ülkenin sonu gelir.	kaygan yokuş	131	43,2	172	56,8
42	Ekran karşısında zaman geçirmek hem eğlenceli hem de öğreticidir.	lehte çıkarım	157	51,8	146	48,2
47	Bu konuşmadan sonra ya onunla çok yakın olacağız ya da hiç konuşmayacağız.	yanlış ikilem	89	29,4	214	70,6
49	-Kimyasal ürünlerin zararlarını anlatan bir konuşma dinledim. -Hayatımızdaki her şey kimyasal zaten, önümde duran bardak ve hatta içindeki su bile. Kimyasal sözcüğünü kullanırken öncelikle neyi kastettiğini açıklamalısın.	mantık hatası içermeyen	204	67,3	99	32,7

Ölçeğin 4. maddesi, doğalcılık hatası mantık hatası içeren şu ifadedir: “Yuvayı dişi kuş yapar sözünden hareketle, bir evlilikte belirli eşyaları ve belirli ihtiyaçları kız tarafı yerine getirmelidir.” Bu maddeye verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun maddenin mantık hatası içerdiğini fark ettikleri görülmektedir.

Ölçeğin 9. maddesi, kaygan yokuş mantık hatası içeren “Yalanını bu defa affedersem ileride bana daha çok yalan söyler.”dir. Bu maddeye verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun maddenin mantık hatası içerdiğini fark edemedikleri görülmektedir. Gündelik dilde bu türden genellemelere sık sık başvurulur. Bu nedenle, buradaki safsatanın fark edilememesi gayet doğaldır ve çoğu zaman gündelik ilişkilerde bu türden genellemeler bir sorun yaratmaz. Mantıksal olarak bir defa bir davranışta bulunmanın bu davranışın tekrarına zorunlu olarak neden olmayacağı bilinse de pratikte istenmeyen bir davranışa izin verildiği takdirde giderek artan bir şekilde tekrar edebildiği gözlemlenmektedir. Bu nedenle, bu soruya verilen yanıtlar şaşırtıcı olmamıştır. Pine mantık hatalarını açıklarken kaygan yokuş konusunda bu türden genellemeler ve sonuca varmanın, insan ilişkilerinin, hukukun ve bilimin doğasında olduğunu; bu nedenle mantık hatası sayılmasının tartışmalı olduğunu belirtir (2011: 217).

Ölçeğin 10. maddesi, kısır döngü mantık hatası içeren “Bir kişinin eylemlerini neyin güdülediğini anlamak istiyorsak, o kişinin gerçekleştirmeyi seçtiği eylemin alternatifine bakmak gerekir. Dolayısıyla, bir kişinin güdülleri, gerçekleştirmeyi seçtiği eylemler tarafından belirlenir.”dir. Bu maddeye verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun maddenin mantık hatası içerdiğini fark edemedikleri görülmektedir.

Ölçekte yer alan 30. madde, kaygan yokuş mantık hatası içeren “Ülkeye gelen göçmen sayısı artarsa, nihayetinde ülkeye gelen herkes girebilir ve ülkenin sonu gelir.” önermesidir. Bu maddeye verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun maddenin mantık hatası içerdiğini fark edemedikleri görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda bu madde, diğer maddelerle yüksek korelasyon gösterdiği ve varyansının düşük olması sebebiyle ölçeğin nihai formuna alınmamıştı ancak bu örnekte kaygan yokuş safsatasının yukarıdaki “yalanını affedersem daha çok yalan

söyler” veya “elimi verirsem kolumu kaptırırım” örneklerinden farklı bir boyutu olduğu görülebilmektedir. Yukarıda da söylendiği üzere, kaygan yokuş gündelik yaşamda, bilimde ve hukukta farkında olarak veya olmayarak kullanılan bir mantık hatasıdır ama bu tür örneklerde basit genellemelerin aşırı genellemelere sebebiyet verebileceği ve manipülatif bir şekilde kullanılabilmesi görülmektedir.

Ölçeğin 42. maddesi, lehte çıkarım mantık hatası içeren “Ekran karşısında zaman geçirmek hem eğlenceli hem de öğreticidir.”dir. Bu maddeye verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun maddenin mantık hatası içerdiğini fark ettikleri görülmektedir.

Ölçekte yer alan 47. madde, yanlış ikilem mantık hatası içeren “Bu konuşmadan sonra ya onunla çok yakın olacağız ya da hiç konuşmayacağız.” önermesidir. Bu maddeye verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun maddenin mantık hatası içerdiğini fark edemedikleri görülmektedir.

Ölçeğin 49. maddesi mantık hatası içermeyen

“-Kimyasal ürünlerin zararlarını anlatan bir konuşma dinledim.

-Hayatımızdaki her şey kimyasal zaten, önümde duran bardak ve hatta içindeki su bile. Kimyasal sözcüğünü kullanırken öncelikle neyi kastettiğini açıklamalısın.” maddesidir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun mantık hatası içermediğini fark ettikleri belirlenmiştir

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, daha önce farklı ülkelerde ve farklı eğitim düzeylerinde yapılmış, yukarıda sözü edilen çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. En temelde, eleştirel düşünme becerileriyle mantık hatalarını ayırt etme becerileri arasında sıkı bir ilişki vardır. İkinci olarak, mantık hatalarını ayırt etmede kültürel arka planın/demografik değişkenlerin önemi yoktur ama dilde yetkinliğin ve okuduğunu anlama becerisinin önemi vardır. Üçüncü olarak,

cinsiyetler arasında da safsataları yakalama konusunda bir fark yoktur. Dördüncü olarak, mantık hatalarını tespit edenlerin büyük çoğunluğu, gördükleri hatayı açıklayamazlar. Farkında oldukları yanlışları düzeltmekte sorun yaşarlar. Beşincisi, belki de en önemlisi, mantık hataları konusunda ders almış kişilerin safsataları almamış olanlara göre fark etme oranları daha yüksektir. Dolayısıyla, safsataların felsefe derslerinin konusu yapılması ve mantık hatalarını ayırt etme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Araştırma sürecinde araştırmaya katılanlardan alınan geri bildirimler de ölçeğin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Yanıtlayıcı davranışlarına ilişkin alınan geri bildirimlerde, katılımcıların özellikle bazı maddelerin “mantık hatası var/yok” şeklinde kategorize etmekte güçlük çektikleri, “fikrim yok” şeklinde bir seçeneğe daha ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Daha önce mantık hatası kavramını duymamış olan katılımcılar, mantık hatası konusunu ilgi çekici bulduklarını ve ölçeği yanıtladıktan sonra mantık hataları konusunda araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle mantık hatalarına ilişkin farkındalıklarını ölçme amacıyla geliştirilen bu ölçeğin, mantık hatalarına ilişkin farkındalık geliştirme amacına da hizmet edeceği düşünülmektedir.

Özellikle Türkçe alan yazınında mantık hataları farkındalığı konusunda bir araştırma olması, böyle bir ölçek geliştirme denemesini önemli kılmaktadır. Bu ölçekte yer alan önermeler gündelik dilde sıklıkla karşılaşılan örneklerden oluşturulduğu için yalnızca üniversite öğrencilerine değil, lise ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere de uygulanabilir. Böylelikle, lise ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin mantık hatalarını ayırt edip edememe becerileri ölçülür ve programlarına bu yönde bir ders eklenebilir. Resmi programın dışında kalan çocuklarla felsefe etkinliklerine de mantık hataları konusu eklenmelidir. Hem gündelik yaşamda karşılarına çıkan safsatalar hem de bilimsel uğraşlarında bu türden hatalara düşmemeleri için bu konudaki farkındalıklarını geliştirmek önemlidir.

Tekrar burada da vurgulamak gerekirse, mantık hatalarını gündelik dilden tamamen kaldırmak mümkün olmadığı gibi arzu edilir de değildir. Dilin belirsizliği, çok anlamlılığı, başlama göre değişkenliği ve kültürel kabuller hep olmaya devam edecektir. Gündelik dilden mantıksal bir netlik beklemek olanaksızdır. Daha ziyade bu çalışmanın işaret ettiği tehlike, safsataların kişileri yanlış bir çıkarıma ikna etmekte kullanılıyor olmasıdır. Erken yaşlarından itibaren tüm öğrencilerin safsataları, mantık hatalarını tanıyabilmeleri ve karşı tarafın akıl yürütmedeki yanlışlığını gösterebilmeleri, karşı tarafın manipülasyonuna kanmamaları açısından hayati önem arz eder. Ayrıca bilimsel ve eleştirel bir bakışa sahip tüm öğrencilerin kendi argümanlarını kanıtlayabilmeleri için de mantık hataları konusunda farkında olmaları gerekmektedir.

Özetle, gündelik dildeki mantık hatalarını ayırt etme yeteneği ve eleştirel düşünme becerisi, uluslararası alan yazınında da ortaya konulduğu üzere, herkesin ama özellikle de geleceğin öğretmenleri, bilim insanları, çeşitli başka mesleklerle uğraşacak geleceğin vatandaşları için eleştirel düşünmede temel araçlardır. Bu araçlar, daha yüksek eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek için felsefe müfredatıyla desteklenmelidir. Bu konuya dikkat çekmek için bu alanda daha fazla araştırma yapılması önemlidir.

Awareness of Informal Logical Fallacies of Students and Critical Thinking Skills

Summary

Doç. Dr. Sibel KİBAR

Assoc. Prof. Dr.

Kastamonu University, Faculty of Humanities, Department of Philosophy, Kastamonu, TR

ORCID: 0000-0002-4790-6614

skibar@kastamonu.edu.tr

Dr. Selda GÜLTEKİN

Dr.

Independent Researcher

ORCID: 0000-0001-8762-7209

kibarselda@gmail.com

Introduction

Argumentation is a powerful tool in resolving an argument; it enables one to see the truth behind the rhetoric (Neuman 2003: 367). The first of the most essential characteristics of a critical thinker is the ability to reason correctly. Secondly, it questions the “correctness” or ground of truth of correct reasoning (Ramasamy 2011: 2). However, before reaching this stage, first of all, valid conclusions and sound arguments cannot be achieved without correct reasoning. Deducing correct inferences from scientific research is essential to scientific studies. Therefore, a critical thinker, regardless of the discipline, must be able to make at least formal logical inferences and see the errors in such inferences.

In everyday language, we list various evidences, arguments, and make inferences, and support them. Contrary to the inferences in scientific studies, there is no strict expectation of accuracy or consistency in everyday language. Nevertheless, our conclusions must have a logical consistency that strengthens our approach and convinces the other party. These reasoning errors are also called fallacies, and the non-scientific logical fallacies are called informal fallacies.

While logical errors can be easily noticed in the language of formal logic, it becomes more difficult to notice some logical errors and fallacies when everyday language, culture, and prejudices come into play. Persuasive people can sometimes convince people ready to be convinced with fallacies. Sometimes, these mistakes can be made unconsciously (Ramasamy and Fung 2015: 361). For this reason, many journalists, politicians, and even scientists may make this mistake. On the other hand, when it comes to everyday language, the critical thinker must be aware of existing cultural

assumptions and the polysemy of language. Critical thinking has as much to do with local patterns and cultural reasoning as with universality. Therefore, it is not possible, nor always desirable, to extract logical errors from everyday language. However, when fallacies are put forward to manipulate the other party and force them to take a wrong attitude, it is necessary to recognize the logical error here and show the incorrectness of the reasoning.

In line with the aims of drawing attention to logical errors and determining awareness on this issue, this study aimed to develop a scale to assess the awareness levels of university students regarding logical fallacies. It is desired that this study will be a source of philosophy activities with children at high school and secondary school levels in the future. Looking at the literature, it can be seen that there is a tight link between awareness of logic errors and critical thinking.

Logical Fallacies Tested in This Study

There are studies in the literature on defining and classifying logical errors. Numerous logical fallacies have been identified. Some of the most well-known ones are included in this study: ad hominem, irrelevant justification, vicious circle, statistics with small numbers, appeal to the majority, false premise, false dilemma, violation of the identity principle, slippery slope, naturalistic error, observational choice or highlighting the favorable condition, caricature, misunderstanding the nature of statistics.

Method

Three hundred three university students answered the trial application of the scale shared via Google form. The study group of the research mainly consists of students studying at Kastamonu and Karabük Universities, philosophy and Turkish language and literature departments, and at the 3rd-grade level.

First, a literature review was conducted regarding logical errors, and scale items were created based on logical errors frequently encountered in newspapers, magazines, and social media. The statements in the 50-item scale, which includes facts from science and social sciences and examples from subjects frequently encountered in daily life, were asked to be evaluated according to whether they contained logical errors.

The 50-item form prepared within the scope of the Logical Errors Awareness Scale development studies was answered by 303 students. Students were asked to indicate whether the items in the scale contained logical errors. Therefore, the data obtained is in the classification scale type of logical error present/absent and scored 1-0. Factor Analysis was performed to test the construct validity of the scale. In cases where the scoring is 1-0, when you want to perform exploratory factor analysis on dichotomous data scored as 1-0, the correlation matrix that should be taken as a basis should be the tetrachoric correlation matrix. Accordingly, exploratory factor analysis was conducted with FACTOR software. Items that showed high correlation with each other in the tetrachoric correlation matrix and were not suitable for factor analysis and items with low variance were eliminated. As a result, in item selection, the KMO test was found to be significant at 0.62, and the Bartlett test was found to be significant at 0.05, and it was determined that the data was suitable for factor analysis. As a result of the analysis using principal component analysis and varimax rotation, it was determined that the 20 items included in the scale's original form had a two-factor structure.

Finally, the total score was obtained from the final form of the developed scale. Kolmogorov-Smirnov test was performed to test the compliance of the scores to normal distribution. It was determined that the data were not normally distributed at the $p < 0.05$ significance level. Therefore, whether students' logical fallacy awareness scores differed according to the variables in the information form was analyzed using Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests, which are nonparametric techniques. SPSS 21 was used for analyses.

Findings and Conclusion

It was determined that there was no significant difference between the logical fallacy awareness scores of the students according to their grade levels. However, it is seen that there is a substantial difference between the logical fallacy awareness scores according to the status of taking courses on logical fallacies ($p < .05$). In this case, it can be concluded that students taking lessons on logical fallacies increase their awareness of logical fallacies. The finding that taking classes about logic errors is effective in understanding supports the importance of including logic errors in the course.

When the findings of the study are examined, it is seen that they overlap with the studies mentioned above that were previously conducted in different countries and at different education levels. Fundamentally, there is a close relationship between critical thinking skills and the ability to distinguish logical errors. Secondly, cultural background/demographic variables do not matter in determining logical errors, but language proficiency and reading comprehension skills do. Third, genders in catching fallacies are the same. Fourth, most of those who spot logical errors cannot explain the error they see. They need help correcting the mistakes they are aware of. Fifth, and perhaps most importantly, people who have been taught about logical fallacies are more likely to spot fallacies than those who have yet to. Therefore, fallacies should be made the subject of philosophy courses, and students should be taught to distinguish logical errors.

Feedback received from research participants during the research process also contributes to the development of the scale. The feedback received regarding the respondent behavior determined that the participants had difficulty categorizing some items as "there is/is not a logical error" and needed another option, such as "I have no idea." Participants who had never heard of the concept of logical errors before stated that they found the topic of logical errors exciting and did research on logical errors after answering the scale. In this respect, this scale, which was developed to measure awareness of logical errors, will also raise awareness of logical errors.

The fact that there is research on awareness of logical errors, especially in the Turkish literature, attempts to develop such a scale is essential. Since the propositions in this scale are created from examples frequently encountered in everyday language, they can be applied to both university students and high school and secondary school students. In this way, the ability of high school and secondary school students to distinguish logical errors can be measured, and a course in this direction can be added to their programs. The subject of logical errors should be added to philosophy activities with children outside the official program. It is essential to improve their awareness of the fallacies they encounter in daily life and to avoid making such mistakes in their scientific endeavors.

Again, removing logical errors from everyday language is neither possible nor desirable. The ambiguity, polysemy, variability, and cultural acceptance of the language will always exist. It is impossible to expect logical clarity from everyday speech. Instead, the danger this study points out is that fallacies are used to convince people of a false conclusion. It is vital for all students, from an early age, to be able to recognize fallacies and logical errors and to show the other party's fallacy in reasoning so that they do not fall for the other party's manipulation. In addition, all students with a scientific and critical perspective must be aware of logical errors to prove their arguments.

In summary, the ability to distinguish logical errors in everyday language and critical thinking skills, as revealed in the international literature, are essential tools in critical thinking for everyone, especially for future teachers, scientists, and citizens who will be engaged in various other professions. These tools should be supported by the philosophy curriculum to develop higher critical thinking ability. It is essential to conduct more research to draw attention to this issue.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Alosaimi, K. H., Reid, N., Rodrigues, S. (2014). Critical thinking. Can it be measured? *Journal of Science Education*, No 1, Vol. 15, s. 30-36, ISSN 0124-5481.

Aydın, A., Muratoğlu Pehlivan, B. (2019). *Eleştirel Düşünme: Sosyal Bilimler ve İletişim Perspektifi*. İstanbul: Der Yayınları.

Bakırcı, Ç. M. (2011). Çoğunluğa Başvurma Mantık Hatası (*Argumentatum Ad Populum*) ve İnanca Başvurma Mantık Hatası (*Appeal To Belief*). *Evrım Ağacı*. Erişim tarihi: 27 Temmuz 2023. (<https://evrimagaci.org/s/223>)

Byron, Michael. Evidentiary Fallacies and Empirical Data. *American Philosophical Quarterly*, Nisan 2012, Vol. 49, No. 2, s. 175-182. (<https://www.jstor.org/stable/23213354>)

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları

Neuman, Y. (2003). Go ahead, prove that God does not exist! On high school students' ability to deal with fallacious arguments. *Learning and Instruction* 13 (2003) 367-380.

Nikolopoulou, K. (2023). Ad hominem fallacy: Definition & examples. *Scribbr*. (<https://www.scribbr.com/fallacies/ad-hominem-fallacy>)

Pine, R. C. (2011). *Essential Logic: Basic Reasoning Skills for the 21st Century* (Harcourt, 1996; Oxford University Press, 2001; online edition, 2011)

Ramasamy, S. (2011). An Analysis of Informal Reasoning Fallacy and Critical Thinking Dispositions among Malaysian Undergraduates. ([Http://ur.aeu.edu.my/id/eprint/493](http://ur.aeu.edu.my/id/eprint/493))

Ramasamy, S., Fung, H. P. (2015). The Analysis of Informal Reasoning Fallacy and Critical Thinking Disposition among Malaysian Undergraduates. *Proceedings of the AeU International Research Conference*.

Rescher, N., Schagrin, M. L. (2023). Fallacy. *Encyclopedia Britannica*. (<https://www.britannica.com/topic/fallacy>)

Shatz, I., Bakırcı, Ç. M., Yağız, C. Y. (2022). Yanlış Öncül: Kötü Temeller Üzerine İnşa Edilmiş Argümanlar Neden Tehlikelidir? *Evrım Ağacı*. Erişim tarihi: 27 Temmuz 2023. (<https://evrimagaci.org/s/11331>)

Shogenji, T. (2012). The degree of epistemic justification and the conjunction fallacy. *Synthese*, Vol. 184, No. 1, Probability, Conformation and Fallacies (Ocak 2012), s. 29-48 Springer. (<https://www.jstor.org/stable/41411219>)

Tarnoff, J. (2010). An investigation of the role of confirmation bias in the evaluation of informal reasoning fallacies (Doktora tezi, Temple University, Pennsylvania, ABD).

Weinstock, M., Neuman, Y., Tabak, I. (2004). Missing the point or missing the norms? Epistemological norms as predictors of students ability to identify fallacious arguments. *Contemporary Educational Psychology* 29, 77-94.

Weston, A. (1984). The Two Basic Fallacies. *Metaphilosophy*, Vol. 15, No. 2 (Nisan 1984), s. 148-155. (<https://www.jstor.org/stable/24435524>)

Wildman, P. R. (1966). The Fallacy of Facts. *Peabody Journal of Education*, Vol. 44, No. 3 (Kasım 1966), s. 177-180. (<https://www.jstor.org/stable/1490247>)



Makale Geliş | Received: 12.06.2023
Makale Kabul | Accepted: 21.07.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1296496

Kevser TOZDUMAN YARALI

Doç.Dr. | Assoc. Prof. Dr.
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Aydın, TR
Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Health Science, Department of Child Development, Aydın, TR
ORCID: 0000-0002-7765-0461
ktyarali@adu.edu.tr

Türkiye’de Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Verilen Çocuklarla Felsefe Derslerine Yönelik Bir İnceleme

Öz: Çocuklarla felsefe çocuklarda var olan merak ve sorgulama arzusunu harekete geçirip evrensel kavramlardan hareketle çocuğun akıl yürütme yetisini arttırmaya çalışan bir yaklaşım ve yöntemdir. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından önemi her geçen gün daha fazla anlaşılan çocuklarla felsefeye yönelik dersler günümüzde okulöncesi kademedен lisansüstü düzeye kadar öğretim süreçlerine dahil edilmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeydeki çocuklarla felsefe derslerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel modelde bütüncül çoklu durum deseni olarak tasarlanmıştır. İçerik analizi yapılan çalışmada Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde çocuklarla felsefeye yönelik dokuz ders olduğu ve tüm derslerin programlarda farklı isimlerle yer aldığı belirlenmiştir. Çocuklarla felsefe kapsamında lisans düzeyinde yedi, yüksek lisans düzeyinde iki ders olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda farklı disiplinlerin öğretim programlarında çocuklarla felsefeye yönelik dersler verdiği, bu derslerin içeriklerinin ve öğrenim çıktılarının verildiği disipline göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının yüksek öğrenim düzeyinde verilecek çocuklarla felsefe dersleri için yol göstereceği olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: P4C, Çocuklar İçin Felsefe, Çocuklarla Felsefe, Lisans, Öğretim Programı

Investigation to Lesson of Philosophy with Children in Undergraduate and Graduate Level in Turkey

Abstract: Philosophy with children is an approach and method aimed at stimulating the innate curiosity and questioning desire in children, while enhancing their ability to reason based on universal concepts. The importance of philosophy with children is increasingly recognized for the

development of 21st-century skills such as critical thinking and problem-solving, and lessons related to philosophy with children are now being incorporated into educational processes from preschool to postgraduate levels. This study aims to examine undergraduate and graduate level philosophy for children’s courses in Turkey. The research was designed as a holistic multiple case design within a qualitative model. Through content analysis, it was determined that there are nine courses for philosophy for children at the undergraduate and graduate levels in Turkey, each with different names in the programs. Within the scope of philosophy for children, seven courses were found at the undergraduate level, while two courses were identified at the master’s level. The research findings indicate that philosophy with children is taught across various disciplines, and the content and learning outcomes of these courses vary depending on the discipline in which they are offered. It is thought that the research results will guide philosophy with children’s courses at the higher education level.

Keywords: P4C, Philosophy for Children, Philosophy with Children, Undergraduate, Curriculum

Giriş

Felsefe en genel anlamıyla insan varoluşunun temel sorunlarını ele alan entelektüel bir disiplinden (Wartenberg, 2018: 57) çocuklarla felsefe çocuklarda var olan merak ve sorgulama arzusunu harekete geçirip hak, adalet, şiddet gibi evrensel kavramlardan hareketle çocuğun akıl yürütme yetisini arttırmaya ve soru sormasını sağlamaya çalışır (McCall 2017: 5; ; Worley 2019: 20). Çocuklarla felsefe “felsefi bilgi ve kavramların öğretildiği bir felsefe eğitimi değil, yaratıcı, esnek ve eleştirel düşünme becerilerinin bir tutum olarak verildiği, kendine özgü yöntem ve tekniklerle bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir düşünme eğitimi” olarak tanımlanmaktadır (Taşdelen 2017: 8). Günümüzde çocuklarla felsefe dersleri okulöncesi kademedен yüksek öğretime kadar geniş bir yelpazede öğretim programlarına dahil edilmektedir (Mehdiyev ve Tozduman Yaralı 2020: 253). Türkiye’de 7. ve 8. sınıflar için okullarda seçmeli ders olarak “Düşünme eğitimi” başlığıyla yer bulan çocuklara yönelik felsefe çalışmalarının dünyada “Çocuklar için felsefe” ya da “Çocuklarla felsefe” adlarıyla kullanıldığı görülmektedir (Çotuksöken 2015: 35). Yapılan uygulamalar incelendiğinde Lipman’ın Çocuklar İçin Felsefe (P4C), McCall’un Felsefi Soruşturma Topluluğu ve Nelson’un Sokratik Metodu gibi çocuklarla felsefede kullanılan farklı yöntemler olduğu görülmektedir (Mehdiyev ve Tozduman Yaralı 2020: 253).

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) programının gelişmesine öncülük eden Matthew Lipman’a göre P4C’nin amacı, çocukları filozoflara veya karar vericilere

dönüştürmek değil, daha düşünceli, daha yansıtıcı, duyarlı ve makul bireyler olmalarını sağlamaktır (Lipman 1982). P4C’nin temelinde, uyarıcı nitelikte metinler, görseller, videolar kullanarak, sorular sorarak ve uygun diyalog ortamları oluşturarak çocuklardaki felsefi potansiyeli ortaya çıkarmak bulunur (Gregory 2011; Tozduman Yaralı 2020: 68).

1. Çocuklarla Felsefenin Önemi

Çocuklarla felsefenin ortaya çıkışı Lipman (1976) ve Matthews’ın (2000) çocukların bilişsel kapasitelerindeki gelişimsel farklılıkları kabul etmeleri, yeterli deneyim ve eğitim ile bu farklılıkların giderilebileceğini, bunun da uygun bir eğitim programı ile mümkün olabileceğini belirtmeleriyle gerçekleşmiştir (Kitchener 1990). Lipman'a göre öğrenciler felsefe eğitimi ile birbirlerinin düşüncelerini ve düşüncelerinin nedenlerini öğrenmeye, dikkatle dinlemeye ve karşıt fikirler oluşturmaya aşina olurlar. Literatür incelendiğinde çocuklarla felsefenin, çocukların ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünme, akıl yürütme, okuma, matematik, konsantrasyon, işbirliği yapma, benlik saygısı, özgüven, zorbalığı azaltma, ahlaki değerler, iletişim ve kişiler arası ilişkiler gibi birçok alanda önemli kazançlar sağladığı belirlenmiştir (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu 2016; Burroughs & Tuncdemir 2017; Cam 2014; Garrat & Piper 2011; Karadağ ve Demirtaş 2019; McCall 2017; Splitter 2011; Mehdiyev ve Tozduman Yaralı 2020).

Çocuklarla felsefenin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklediği bilinmektedir (Auckland Üniversitesi 2023). Çocuklarla Felsefe derslerinin önemini ünlü Türk filozof İoanna Kuçuradi (2015) üniversitedeki mesleki deneyimine dayanarak gençlerin giderek daha az yaptığı ve ‘yapmadığının farkında olmadığı’ beceriler üzerinden belirtmiştir. Bu becerileri; bağlantılar kurma, doğru değerlendirme, değerler bilgisiyle davranışta bulunma, olaylara insan hakları bilgisiyle ve bu açıdan bakabilme olarak belirtmiş, bu becerileri kazanma yolunun da çocukları erken yaşlarda felsefeyle tanıştırmak olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda 1995 yılında UNESCO tarafından açıklanan “Paris

Felsefe Bildirgesi”nde şu ifadelere yer verilmiştir: “Felsefe eğitimi, düşünebilen; bağımsız; çeşitli propaganda biçimlerine kapılmayan insanlar yetiştirerek; onları çağdaş dünyanın büyük sorunları karşısında; özellikle etik sorunlar karşısında sorumluluklarını üstlenmeye hazırlar.” (Droit 1995). Dolayısıyla eleştirel düşünme, problem çözme, inisiyatif alma gibi 21. yüzyıl yetkinliklerinin kazandırılması için çocuklarla felsefe eğitiminin önemi büyüktür (Çiçek 2022).

2. Dünya’da Çocuklarla Felsefenin Ortaya Çıkışı

Düşünme eğitiminin temelleri ünlü Yunan filozofu Sokrates’e (M.Ö 470-M.Ö 399) kadar uzanmaktadır. Sokrates sorgulama tekniğini kullanmış ve doğruluğundan emin olunan bilginin bile, sorgulandığında mantıklı olmayabileceğini göstermeye çalışmıştır. Sokrates felsefeyi bir uzmanlık alanı ya da öğreti olarak değil, hayatın ve erdemli yaşamın kendisi olarak değerlendirmiştir (Taşdelen 2014: 563). Günümüzde ise bir eğitim hareketi olarak çocuklar için felsefe 1970’lerin başında Matthew Lipman’ın ortaokul dönemindeki çocuklar için yazmış olduğu felsefi romanı, “Harry Stottlemeier’in Keşfi”nin basılmasıyla başlamıştır (IAPC 2023). Lipman 1974 yılında çocuklara felsefe öğretilmesi konusunda araştırmalar yapan bir enstitü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children- IAPC) kurmuş, çocukları küçük yaşlardan itibaren felsefeyle tanıştırmının gerekliliğini ortaya koymaya çalışmıştır (Murriss 2016: 65). Lipman, çocukların okul öncesinden itibaren soyut düşünebildiğine ve felsefi soruları anlayabildiğine inanmış; bunun için çalışmalarıyla çocuklara eleştirel düşünmeyi ve formal mantığı öğretmeyi amaç edinmiştir. Bu yolla çocuklara kazandırmak istediği belli bir felsefi görüşü öğretmek değil, evrensel kavramlardan hareketle (hak, adalet, şiddet vb.) çocuğun soru sorması ve akıl yürütmesi olmuştur. Bu şekilde çocukların kendi deneyim ve bilgilerinden yola çıkarak evrensel kavramlara/değerlere yönelik daha somut bir anlayış geliştirebileceklerine inanmıştır (Tepe 2015: 77).

Kronolojik açıdan bakıldığında Çocuklar için Felsefe (P4C), 1974 yılında ABD Montclair Eyalet Üniversitesi’nde Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü’nü kuran Profesör Matthew Lipman’ın çalışmalarıyla başlamıştır (Philosophy Foundation 2023; Tozduman Yaralı 2020: 68). 1979 yılında “Çocuklar İçin Felsefe Dergisi (The Journal of Philosophy for Children)” yayımlanmaya başlanmıştır (IAPC 2023). 1981’ de Çocuklar için felsefe alanında eğitici eğitimleri için uluslararası konferans düzenlenmiştir. 1983’te Uluslararası İlk ve Ortaokul Felsefesi Konseyi’nin (International Council for Elementary and Secondary School Philosophy) yanı sıra Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Merkezi’nin (Center for Cognitive Growth in Early Childhood) oluşumu gerçekleşmiş, her ikisi de Uluslararası Çocuklarla Felsefi Araştırma Konseyi’nin (ICPIC) kısa ömürlü öncülleri olmuştur. Eğitimcilerin eğitimi için Amerika Birleşik Devletleri dışında düzenlenen ilk çalıştaylardan birinin ardından Danimarka’da ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children) kurulmuştur. Aynı sene Çocuklarla Felsefe Öğretimi yüksek lisans programı başlamıştır. 1986 yılında Çocuklarla Felsefe ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal Yayılma Ağı tarafından “değerli bir eğitim programı” olarak belirlenmiş ve yıllık olarak yenilenebilir yaygınlaştırma desteği verilmiştir. BBC, Çocuklar İçin Felsefe üzerine bir saatlik bir film olan “Altı Yaşındakiler İçin Sokrates”i hazırlamış ve bunu İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, İsrail ve dünyanın diğer ülkelerinde gösterime sunmuştur. 1995 yılında Çocuklar için Felsefe alanında lisansüstü programlar yaygınlaşmaya başlamıştır (IAPC 2023).

3. Türkiye’de Çocuklarla Felsefe Süreci

Türkiye Felsefe Kurumu, 1993’te Çocuklar İçin Felsefe Birimi’ni açmış ve alanla ilgili önemli çalışmalar yapmaya başlamıştır. 2004 yılında gerçekleştirilen Felsefe Sempozyumunda, bir sivil toplum kuruluşu olarak Türkiye Felsefe Kurumu, ‘Çocuklar İçin Felsefe’ adı altında bir dersin ilköğretim okullarında yer almasının bir gereklilik olduğunu belirtmiştir (Çotuksöken ve Tepe 2015: 36). 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ‘Düşünme Eğitimi’

adıyla seçmeli bir dersin, 6-8. sınıfların öğretim programında yer almasını onaylamıştır. Günümüzde ise ‘Düşünme Eğitimi’ dersinin sınırlı sayıda okulda müfredata dahil edildiği bilinmektedir (MEB 2016).

Türkiye’de 2011 yılında UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumu işbirliğiyle “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı” düzenlenmiş ve bu çalıştayda sunulan içeriklerin derlenmesiyle “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” (2013) başlıklı rapor yayımlanmıştır. Bu rapor konuyu farklı yönleri ile ele alması ve ilk olması bakımından oldukça değerlidir (Günay 2015).

Çocuklar İçin Felsefe yöntemini Türkiye’de tanıtmak ve yaygınlaştırmak amacıyla 2013’te kurulan ‘Empatika Kişisel Gelişim Merkezi’nde Çocuklar İçin Felsefe atölyeleri açılmıştır. Türkiye’de hem Çocuklarla Felsefe hem de Topluluklarla Felsefe alanında çalışmalar gerçekleştiren ilk kurumlardan bir diğeri Opus Noesis olmuştur. Daha sonra 2016’da Boğaziçi Üniversitesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi (BÜYEM) bünyesinde “Little Thinkers Society” kurulmuştur. 2016 yılından itibaren ise birçok üniversite bünyesinde açılan eğitimlerle Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uzmanlık Sertifikası programının yanı sıra okullar, şirketler, sivil toplum kuruluşları ve diğer toplulukların istek ve ihtiyaçlarına uygun Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı Eğitimi programları düzenlenmeye devam edilmektedir (Sormaz Ögüt 2019: 69).

4. Çocuklarla Felsefede Kolaylaştırıcının Rolü ve Sahip Olması Gereken Nitelikler

Kullanılan tüm felsefi yöntemlerin temel amacı, sınıfta felsefi tartışmayı kolaylaştırmaktır (Tozduman Yaralı 2020: 68). P4C her çocuk için uygun olsa da, herhangi bir öğretmen tarafından kolaylıkla uygulanabilecek bir yöntem değildir (IAPC 2023). Bunun için öğretmenlerin akademik felsefe literatürüne aşina olmalarından çok, felsefi sorgulama merakına sahip olmaları önemli görülmektedir. Felsefe alanında derin bir bilgiye sahip olmayan bir öğretmen

felsefi düşünme yeteneğine sahip olabilir ya da en azından çocukların felsefi düşünme tarzıyla meşgul olmalarını sağlamak için yeterlik gösterebilir. Buradaki önemli nokta öğretmenin cevap veren kişi rolünde olmamasıdır. Çocuklarla felsefe yapmak onlara hükmetmek anlamına gelmemekte, öğretmenlerin öğrencilerinin kendi fikirlerini geliştirmelerine izin vermelerini gerektirmektedir. Çocuklarla felsefe yaparken öğretmenlerin tüm sorulara cevap vermesi beklenmez. Kolaylaştırıcı rolünde olan öğretmenler şaşkınlıklarını çocuklarla paylaşabilir, çocukların ortaya koydukları sorulara anlamlı tepkiler verebilir ve öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini gözlemlemekten zevk alabilirler (Pritchard 2018). Çocuklarla felsefe oturumlarının yürütücüsü olarak kolaylaştırıcının sahip olması gereken nitelikler ve davranışlar şu şekilde özetlenebilir: Kolaylaştırıcının temel felsefe bilgisine sahip olması, çocukları ve felsefeyi seviyor olması, çocuğu birey olarak ve olanaklar varlığı olarak görmesi, çocukların gelişimsel özelliklerini bilmesi ve çocukların fikirlerine saygı duyması, merak duygusunun ve felsefi düşünmenin değerini bilmesi ve bunları geliştirmeye çalışması, felsefi düşünme ve soruşturma süreçlerine hâkim olması, düşünmeyi geliştiren etkinliklerden yararlanabilmesi, farklılıkları saygıyı esas alan demokratik bir ortamın yaratıcısı olması, açık fikirli ve iyi bir dinleyici olması, fikir aşlamaktan uzak durması, özgür düşünebilen ve bağımsız yargıda bulunabilen bir yapıda olması gerekir (Sormaz Öğüt 2019: 76). Kolaylaştırıcının görevi, grubu önceden belirlenmiş herhangi bir sonuca götürmeden topluluktaki düşünceye yardımcı olmak, onu genişletmek, iş birliğini ve araştırma arkadaşlarına karşı ilgili ve saygılı bir tutumu teşvik etmektir (Auckland Üniversitesi 2023).

Çocuklarla felsefede kolaylaştırıcının rolü ve önemi büyüktür. Bu noktada “Bir kolaylaştırıcı nasıl olunur?” sorusu akla gelmektedir. Öte yandan çocuklarla felsefenin tüm derslere entegre edilebilecek özellikte olduğu belirtilmektedir. Bu durumda farklı alanlardaki öğretmenlerin çocuklarla felsefeye yönelik yeterliklerini geliştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Günay (2015) bu konudaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: “Çocuklara ilköğretim çağında veya daha

erken yaşlarda, açıkça felsefe konularını öğretmekten ziyade, bütün derslerin müfredatına felsefi zenginliğin katılması gerekmektedir. Dolayısıyla durum, her okula bir felsefe öğretmeni istihdam etmekle içinden çıkılacak bir mesele değil, bütün öğretmenlerin felsefi bir eğitime sahip olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla benim önerim, felsefenin bir ders olarak ilköğretim düzeyinde yer almasından önce özellikle yükseköğretimde yer alması ve felsefi bir tutum geliştiren öğretmenlerin öğrettikleri her konuda bu tavırlarını öğrencilerine kazandırmalarıdır.” (Günay 2015: 23). Dimissie (2020) Çocuklar için Felsefe’yi yükseköğretim bağlamına nasıl uyarladığını anlattığı çalışmasında 'veriye dayalı' uygulamaların zorluklarına rağmen bu dersin öğrenciler için bir ihtiyaç olduğunu ve yükseköğretim için gerekli sorgulamaya dayalı diyalojik bir pedagoji olarak gördüğünü vurgulamaktadır. Araştırmalar felsefi sorgulama topluluğunu deneyimleyen öğretmenlerin öğretim bilgilerinin genişlediği ve derinleştiğini, düşünme becerilerinin geliştiğini, öğretim deneyimlerinin kişisel ve eleştirel bir şekilde yeniden sahiplenildiğini ve benlik saygısının arttığını göstermiştir (Daniel 1999). Dolayısıyla çocuklardaki felsefi düşüncüyü geliştirmek için öğretmenlerin felsefi tutum kazanmalarını sağlamak gerektiği açıktır. Bu açıdan yükseköğretim programlarında çocuklarla felsefeye yönelik derslerin bulunması önem kazanmaktadır. Bu nedenle çalışmada lisans ve lisansüstü düzeyde yer alan çocuklarla felsefeye yönelik derslerin incelenmesi amaçlanmıştır.

5. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, veri kaynağı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırma nitel modelde bütüncül çoklu durum deseni olarak tasarlanmıştır. Bir ya da daha fazla olay, program, grup ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin ayrıntılı incelendiği durum çalışmalarının bir çeşidi olarak çoklu durum çalışmalarında incelenen doküman hem kendi içinde hem de birbirleriyle

karşılaştırılarak değerlendirilebilir (McMillan 2000; Yıldırım ve Şimşek 2016: 83). Bu çalışmada da durum olarak ele alınan kaynaklar üniversitelerin lisans ve lisansüstü düzeyindeki çocuklarla felsefeye yönelik derslerdir.

5.2. Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı üniversitelerin ilgili birimlerinin web sitelerinde yer alan ders kataloglarıdır. Çalışma kapsamına alınacak dersler; “P4C, Çocuklarla Felsefe, Çocuklar İçin Felsefe, Düşünme Eğitimi” kelime grupları kullanılarak aratılmıştır. Bu kapsamda dokuz ders olduğu belirlenmiş olup, her derse ilişkin veriler (ders saati, içerikleri, öğrenme çıktıları vb.) web sayfalarından indirilmiştir. Buna göre Ankara Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, MEF Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi araştırmaya dahil edilmiş ve bu kapsamda yer alan derslerin; Çocuklarla Düşünme Eğitimi, Çocuklarla Felsefe Eğitimi, Düşünme Eğitimi, Düşünce Eğitimi ve Çocuklarla Felsefe, Çocuklarla Felsefe, P4C, Çocuklar Ve Topluluklar İçin Felsefe, Çocuklar İçin Felsefe, Düşünme Eğitimi Araştırmaları, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi başlıklarıyla öğretim programlarında buldukları belirlenmiştir.

5.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecine dahil edilen tüm lisans ve lisansüstü düzeydeki derslere ait içeriklerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Ders kataloglarından elde edilen veriler öğrenim düzeyi, üniversite, fakülte/enstitü, bölüm, ders adı, teori/uygulama, dersin türü, verildiği kurum, haftalık ders saati, öğretim dili, amaçları, içerikleri ve öğrenme çıktıları açısından analiz edilmiştir. Her ders numara verilerek kodlanmış dersin ilgili özelliklerine göre ders koduna tablo içinde atıfta bulunulmuştur. Yapılan analizler bulgular ve yorum kısmında tablolar halinde sunulmuştur.

6. Bulgular-Yorum

Bu bölümde Türkiye’de Çocuklarla Felsefe kapsamında verilen lisans ve lisansüstü dersler kodlanmış ve bu derslere ilişkin özellikler tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1’de Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamında lisans ve lisansüstü düzeyde yer alan dersler verilmiştir.

Tablo 1. Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamında Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde yer alan dersler

Öğrenim Düzeyi	Üniversite	Fakülte/Enstitü	Bölüm	Ders Adı	T/U	Kodlar
LİSANS	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	Eğitim Bilimleri	Çocuklarla Düşünme Eğitimi	3/0	9
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Çocuk Gelişimi	Çocuklarla Felsefe Eğitimi	2/0	8
	Çukurova Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Felsefe Grubu Eğitimi	Düşünme Eğitimi	2/0	7
	Kırklareli Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Çocuk Gelişimi	Düşünce Eğitimi ve Çocuklarla Felsefe	2/0	2
	MEF Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Çocuklarla Felsefe	-	3
	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü-Fen Bilgisi Öğretmenliği	P4C, Çocuklar Ve Topluluklar İçin Felsefe	2/0	4
	Bursa Uludağ Üniversitesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Felsefe	Çocuklar İçin Felsefe	1/1	5
	Aydın Adnan	Eğitim Bilimleri	Eğitimi	Düşünme	3/0	6

Menderes Üniversitesi	Enstitüsü	Bilimleri	Eğitimi Araştırmalar 1		
Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	İlköğretim Programı	Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi	3/0	1

Tablo 1 incelendiğinde çocuklarla felsefeye yönelik Türkiye’de lisans düzeyinde yedi, lisansüstü düzeyde iki ders olduğu görülmektedir. Çocuklarla felsefe kapsamında toplam dokuz ders olduğu ve dokuz dersin adının farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca derslerin ait olduğu fakülte/enstitü ve bölümlerin farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre Türkiye’de çocuklarla felsefeye yönelik ders veren fakültelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi olduğu; bölümlerin ise Çocuk Gelişimi, Felsefe Grubu Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü- Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Felsefe olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü düzeyde verilen iki dersin de Eğitimi Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer aldığı görülmüştür. Lisans düzeyindeki derslerin biri hariç 2 saat olduğu, yine biri hariç tüm derslerin teorik olduğu belirlenmiş, lisansüstü düzeyde ise iki dersin de üç saat ve teorik olduğu belirlenmiştir. Dünyadaki örneklere bakıldığında Trinity Üniversitesi’nde ilgili dersin disiplinler arası kategoride “Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe)” ismiyle yer aldığı görülmüştür (Trinity University 2022). Northeastern Üniversitesi Etik Enstitüsü’nde (The Ethics Institute) bu dersin lisans müfredatında “Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe)” ismiyle (Northeastern University 2023), Park Üniversitesi ve Massey Üniversitesi’nde de lisans düzeyinde aynı isimle yer aldığı görülmüştür (Massey Üniversitesi 2023; Park Üniversitesi 2018). Dolayısıyla Türkiye’de Çocuklarla felsefeye yönelik derslerin farklı isimlerle öğretim programında yer aldığı görülürken dünyadaki örneklerde Çocuklar için Felsefe isminin kullanıldığı görülmektedir. Tablo 2’de çocuklarla felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin özellikleri

Dersin Türü	Kodlar
Seçmeli	1,2,3,4,5,6,8,9
Zorunlu	7
Dersin Verildiği Kurum	
Devlet Üniversitesi	1,2,4,5,6,7,8,9
Vakıf Üniversitesi	3
Haftalık Ders Saati	
Haftada 2 saat	2,3,4,5,7,8
Haftada 3 saat	1,3,9
Öğretim Dili	
Türkçe	1,2,4,5,6,7,8,9
İngilizce	3

Tabloya 2 göre Çocuklarla Felsefe’ye yönelik derslerin bir programda hariç olmak üzere (7) seçmeli ders kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Zorunlu ders kapsamında yer alan programın ise Felsefe Bölümüne ait olduğu görülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde lisansüstü programlarda yer alan Çocuklarla Felsefe derslerinin haftada üç saat olduğu, lisans örgün eğitim programlarında ise haftada iki saat olduğu belirlenmiştir. Öğrenim dilinin tüm devlet üniversitesinde verilen çocuklarla felsefe derslerinde Türkçe, dersin verildiği tek vakıf üniversitesinde ise İngilizce olduğu görülmüştür. Tablo 3’te Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin amaçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin amaçları

Derslerin Amaçları	Kodlar
Yeni yaklaşımları öğretmek	4,6,7
Felsefe yapmak	4,5,8

Çocukların gelişimlerini desteklemek	4,8
Düşünme becerilerini geliştirmek	2,4,6,9

Tablo 3’te Çocuklarla Felsefe kapsamında verilen derslerin amaçları incelendiğinde en fazla düşünme becerilerini geliştirmenin amaçlandığı, daha sonra yeni yaklaşımları öğretmek, felsefe yapmak ve çocukların gelişimlerini desteklemek olduğu belirlenmiştir. Dünyadaki örneklere bakıldığında, Park Üniversitesi’nin Çocuklar için Felsefe dersiyle, felsefi tartışmaları kolaylaştırmak için Sorgulama Topluluğu yöntemini öğretmeyi amaçladığı; Northeastern Üniversitesi’nin (2023) Çocuklar için Felsefe dersiyle öğrencilere felsefi sorgulama metodolojilerini ve araçlarını öğretmek öğrencilerin ilköğretim düzeyindeki sınıflarda felsefi tartışmaları kolaylaştırabilmelerinin amaçlandığı belirtilmiştir. Massey Üniversitesi’nde (2023) ise çocukları felsefi düşünmeye teşvik eden teori ve uygulamaların öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Tablo 4’te Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin içeriklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin içerikleri

Derslerin İçerikleri	Kodlar
Çocuklarla felsefenin önemi	1,7,8,9
Çocuklarla felsefenin diğer derslerle ilişkisi	1
Düşünme becerileri	1,3,6,7,8,9
Çocuklarla felsefenin tarihsel gelişimi	2,4,8,9
Felsefi soru oluşturma	4
Çocuk kitaplarıyla felsefe	1,4,8,9
Felsefe konular/temalar (iyi, güzel, hakikat vb.)	2,4,5
Çocuklarla felsefede ders planı hazırlama	1,4,6
Çocuklarla felsefe uygulamaları	1,4,5,8
Çocuklarla felsefenin sorunları/çözümleri	1,8

Tablo 4’e göre çocuklarla felsefe kapsamındaki ders içerikleri incelendiğinde, en fazla yer verilen ders içeriklerinin düşünme becerileri, çocuklarla felsefenin önemi, çocuklarla felsefenin tarihsel gelişimi ve çocuk kitaplarıyla felsefe olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocuklarla felsefenin diğer derslerle ilişkisi içeriğine sadece bir derste yer verildiği (1) bu dersin de ilköğretim programı ders listesinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu açıdan genel olarak ders içeriklerinin farklılık gösterdiği ve çocuklarla felsefe ders içeriklerinin, yer aldığı program kapsamında oluşturulduğu belirtilebilir. Dünyadaki çocuklar için felsefe derslerinin içerikleri incelendiğinde Northeastern Üniversitesi’nin (2023) Çocuklar için Felsefe dersinde felsefi sorgulama metodolojilerini ve araçlarını öğretme, felsefi tartışmaları çocuk edebiyatı eserlerine uygulama, felsefi sorulara farklı yanıtlar tasarlamayı ve iletmeyi öğrenme ile ders planları geliştirme gibi içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Trinity Üniversitesi (2022) Çocuklar için Felsefe dersinin ise öğretme yöntemleri, ders planı oluşturma ve tartışma içeriklerinin yanı sıra küçük çocuk gruplarıyla buluştukları ve felsefe tartışmalarına öncülük ettikleri bir devlet okulunu ziyaret etme gibi içeriklere sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Türkiye’deki ve Dünya’daki örneklerle bakıldığında yükseköğretim düzeyindeki çocuklar için felsefe derslerinin teorik içerikler kadar uygulamaya yönelik içeriklere yer verdiği görülmektedir. Bu açıdan derslerin teorik saatler kadar uygulama saati olarak da programa işlenmesi önemlidir. Tablo 5’te çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin öğrenme çıktılarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin öğrenme çıktıları

Öğrenme Çıktıları	Kodlar
Felsefenin günlük yaşamla ilişkisini kavrama	1,3,8
Çocuklarla felsefede uygun araçları kullanma	2,4,5
Çocuklarla felsefede edebi metinleri kullanma	1,8

Çocuklarla felsefenin sorunlarına çözüm üretme	1,8
Çocuklarla felsefeye yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmaları araştırma	1,2,4,8
Çocuklarla felsefenin sorunlarına çözüm üretme	1,8
Çocuklarla felsefe için uygulama örnekleri (ders planı) hazırlama	1,4,8
Çocuklarla felsefe planını uygulama	4
Uygun uyaran seçme	4
Felsefe yapma (sorgulama, tartışma vb.)	6
Felsefenin tarihini kavrama	5
Kolaylaştırıcının özelliklerini kavrama	5
Eleştirel düşünme	6
Farklı düşüncelere saygı duyma	6
Düşünme becerilerini kullanma	7
Çocuklarla felsefenin düşünme becerileriyle ilişkisini kurma	1,8

Tablo 5’e göre Çocuklarla Felsefe çalışmaları kapsamındaki derslerin öğrenme çıktıları incelendiğinde en fazla yer verilen öğrenim çıktısının ‘çocuklarla felsefeye yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmaları araştırma’ olduğu ve bunu ‘felsefenin günlük yaşamla ilişkisini kavrama’, ‘çocuklarla felsefede uygun araçları kullanma ve ‘Çocuklarla felsefe için uygulama örnekleri (ders planı) hazırlama’ olduğu görülmüştür. Öğrenme çıktısı olarak felsefe tarihini kavramaya yalnızca bir derste (5) yer verildiği görülmüştür. Bu öğrenim çıktısına ait dersin Felsefe Bölümüne ait ders programında yer aldığı belirlenmiştir. Bu yönüyle çocuklarla felsefeye yönelik derslerdeki öğrenim çıktılarının mevcut programın amaçlarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Yeni Zelenda’daki Auckland Üniversitesi’nde (2023) verilen “Çocuklar için Feslefe- Teori ve Uygulama (Philosophy for Children

– Theory and Practice)” adlı derste öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için öğrencilerin ilköğretim sınıflarında kolaylaştırıcı olarak yer aldıkları sorgulama topluluğunun video değerlendirmesi ve felsefi konularla bağlantı kurdukları makale incelemeleri kullanıldığı belirtilmektedir (Auckland Üniversitesi 2023). Bu açıdan yükseköğretim düzeyindeki P4C derslerinde dersin genel amacına uygun olarak farklı değerlendirme yöntemleri kullanmak (proje üretme, makale yazımı, farklı yaş gruplarıyla hazırladıkları ders planlarını uygulama) ve P4C’de öğrenim çıktısı olarak da yer verilen ders planlarını hazırlama işlemini öğrencilere uygulama fırsatı vererek öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmelerini sağlamak önemli görülmektedir.

Sonuç

Türkiye’de yer alan Çocuklarla Felsefe’ye yönelik lisans ve lisansüstü düzeydeki derslerin incelendiği araştırmada çocuklarla felsefeye yönelik ders öğretim planlarının çeşitli bölüm öğretim programları (felsefe, çocuk gelişimi, ilköğretim, okul öncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitim bilimleri, fen bilgisi öğretmenliği) kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu yönüyle Çocuklarla Felsefe derslerinin multidisipliner olduğundan, kapsayıcılığın ve farklı bölümler için uyarlanabilirliğinden söz edilebilir. Akan ve Bilgin (2022) yaptıkları çalışmada ‘Türkiye’deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı’nın uygulanmasında yaşanan sorunları incelemişler ve ortaya çıkan en önemli sorunların, öğretmenlerin P4C eğitimindeki eksiklikleri, öğretmenlerin P4C çalışmasını bilmemesi ve eğitmen eğitimi olmaması olduğunu belirlemişlerdir. Bu açıdan yükseköğretim düzeyinde çocuklarla felsefeye yönelik derslerin bulunması özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle, üniversitelerdeki mevcut çocuklarla felsefe içerikli ders programlarının ders adı dahil olmak üzere içerik ve öğrenim çıktıları açılarından oldukça farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ders

programındaki farklılıkların bölüm bazında değişebileceği öngörülse de bu dersin kapsamına ve içeriğine yönelik bir çalıştay düzenlenmesi için bu konuda çalışan öğretim elemanlarının bir araya gelmesi önerilebilir. Ayrıca çocuklarla felsefedeki en önemli faktörlerden birinin kolaylaştırıcı olması nedeniyle öğretmenlerin okulöncesinden ortaöğretime kadar olan süreçte felsefi bir bakış açısıyla derslerini işleyebilmeleri için çocuklarla felsefe içerikli seçmeli derslerin özellikle eğitim fakültelerinin tüm alanlarında öğretim programlarına eklenmesi önerilebilir.

Investigation to Lesson of Philosophy with Children in Undergraduate and Graduate Level in Turkey

Summary

Kevser TOZDUMAN YARALI

Assoc. Prof. Dr.

Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Health Science, Department of Child Development, Aydın, TR

ORCID: 0000-0002-7765-0461

ktyarali@adu.edu.tr

Introduction

Philosophy with children is defined as an educational approach that does not focus on teaching philosophical knowledge and concepts, but rather emphasizes thinking education, fostering creative, flexible, and critical thinking skills as an attitude. These skills are aimed to be developed through its own methods and techniques. When examining the literature, it has been determined that philosophy with children provides significant gains in various areas such as critical thinking, reasoning, reading, mathematics, concentration, cooperation, self-esteem, self-confidence, reducing bullying, moral values, communication, and interpersonal relations. The role and importance of the facilitator in philosophy with children are significant. In this regard, the question of "How to be a facilitator?" is considered. Moreover, it is stated that philosophy with children can be integrated into all subjects. Consequently, the importance of developing the competencies of teachers in different fields towards philosophy with children emerges. Research has shown that teachers who experience philosophical inquiry communities expand and deepen their pedagogical knowledge, develop thinking skills, reclaim their teaching experiences in a personal and critical manner, and increase their self-esteem. Therefore, it is clear that in order to foster philosophical thinking in children, it is necessary to enable teachers to acquire a philosophical attitude. From this perspective, the presence of courses focused on philosophy with children in higher education programs becomes important. Thus, this study aims to examine the courses related to philosophy with children at the undergraduate and graduate levels. Recognizing the significance of philosophy for children in terms of developing 21st-century skills such as critical thinking and problem-solving, it is now included in teaching processes from preschool to graduate level. This study aims to examine undergraduate and graduate-level philosophy for children’s courses in Turkey.

Method

The research was designed as a holistic multiple case design in the qualitative model. This study focuses on the courses related to philosophy with children at the undergraduate and graduate levels in universities. The data source for the research is the course catalogs available on the websites of relevant departments at universities.

The courses to be included in the study were searched using keyword combinations such as "P4C, Philosophy with Children, Philosophy for Children, Thinking Education." As a result of this search, it was determined that there are nine courses within this scope. All data obtained from the contents of the courses included at both undergraduate and graduate levels were analyzed through content analysis. The data retrieved from course catalogs were analyzed in terms of educational level, university, faculty/institute, department, course title, theory/practice, course type, institution offering the course, weekly class hours, language of instruction, objectives, content, and learning outcomes.

Conclusion

In the research that examines the courses related to Philosophy with Children at the undergraduate and graduate levels in Turkey, it is observed that the course curricula for philosophy with children are included within various departmental programs (such as philosophy, child development, elementary education, preschool teaching, guidance and psychological counseling, educational sciences, and science education). The multidisciplinary nature of Philosophy with Children courses highlights their inclusivity and adaptability to different departments. In their study, Akan and Bilgin (2022) examined the challenges faced in implementing the Philosophy for Children (P4C) Program in educational institutions in Turkey. They identified that the main challenges included teachers' lack of knowledge and training in P4C education, as well as the absence of instructor training. Therefore, the presence of courses on philosophy with children at the higher education level is considered particularly important for the development of 21st-century skills. Based on the results of the research, it was determined that the existing course programs on philosophy with children in universities vary significantly in terms of content, including course titles, and learning outcomes. Although the differences in course programs may vary by department, it is suggested that a workshop be organized to address the scope and content of this course, bringing together faculty members working in this field. Additionally, it is recommended to add an elective course on philosophy with children to the curriculum of all fields in education faculties, enabling teachers to approach their lessons from a philosophical perspective throughout the early childhood to secondary education process.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Akan, R. ve Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children- P4C) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kaygı Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21 (2), 560-592.

Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (2), 97-33.

Auckland University. (2023). Philosophy for Children – Theory and Practice. Erişim Tarihi: 05.05.2023 (<https://artsfaculty.auckland.ac.nz/courses/?Subject=PHIL&Number=701&Year=2023>).

Burroughs, M. D., & Tuncdemir, T. B. A. (2017). Philosophical Ethics in Early Childhood: A Pilot Study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4 (1), 74-101.

Cam, P. (2014). Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11), 1203-1211.

Çiçek, H. (2022). Dijital Çağ/Kriz Eğitim ve Felsefe. Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar (ed. H. İ. ÖZOK, ss.5-9).

Çotuksöken, B. ve Tepe, H. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu.

Daniel, M. F. (1999). P4C in Preservice Teacher Education: Difficulties and Successes Encountered in Two Research Projects. *Analytic Teaching*, 19 (1), 15-28.

Demissie, F. (2020, April). The Philosophy for Children Pedagogy in a University-Based Initial Teacher Education Course: A Case Study of A'disruptive'pedagogy. In Forum (Vol. 62, No. 1, pp. 69-78). Lawrence and Wishart.

Droit, R. (1995). Philosophy and Democracy in the World. Erişim Tarihi: 05/05/2023 (<https://www.filosofieonderwijs.be/files/0-950000-Droit-Philosophy-and-democracy-in-the-world-Unesco-Paris-1995.pdf>).

Garrat, D., & Piper, H. (2011). Citizenship Education and Philosophical Enquiry: Putting Thinking Back into Practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (1), 71-84.

Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). (2023). IAPC Timeline. Montclair State University. Erişim Tarihi: 05.05.2023 (<https://www.montclair.edu/iapc/iapc-timeline/>).

Karadağ, F. ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 19-40.

McCall C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (3rd edition). New York: Longman.

MEB (2016). Düşünme eğitimi dersi öğretim programı. Erişim Tarihi: 05.05.2023
https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitim_dersi.pdf

Mehdiyev, G. ve Tozduman Yaralı, K. (2020). The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 251-279.

Murris, K. (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 63-78.

Northeastern University . (2023). Philosophy for Children. Erişim Tarihi: 05.05.2023 (<https://cssh.northeastern.edu/ethics/philosophy-for-children/>).

Park University. (2018). Erişim Tarihi: 05.05.2023
https://catalog.park.edu/preview_course_nopop.php?catoid=16&coid=22272).

Sormaz Öğüt, F. (2019). Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Splitter, L. (2011). Identity, Citizenship and Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 484-505.

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk Dili*, 756, 562-568.

Taşdelen, V. (2017) Çocuk Kültürü Bağlamında Çocuklarla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2 (4), 7-17.

Tepe, H. (2015). *UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe*. Çocuklar için Felsefe Eğitimi. (s. 77-94), (Yay Haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

The Philosophy Foundation (2023). Philosophy For Children. Erişim Tarihi: 05.05.2023 (<https://www.philosophy-foundation.org/p4c>).

Tozduman Yaralı, K. (2020). Çocuklarla Felsefe Çalışmalarında Çocuk Edebiyatının Kullanılması: Leo Lionni'nin Kitapları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4 (2), 67-83.

Trinity University. (2022). Philosophy for Children. Erişim Tarihi: 05.05.2023 (<https://www.trinity.edu/academics/cosb/phil/philosophy-children>).

Viterbo University. (2023). Philosophy for Education and the Role of Philosophy for Children. Erişim Tarihi: 05/05/2023 (<https://www.viterbo.edu/course/phil-244>).

Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler: Çocuk Edebiyatıyla Felsefe Öğretimi*. (çev. S. Kurtar ve A. K. Gülen) Bursa: Sentez Yayıncılık.

Worley, P. (2019). *Felsefe Makinesi*. İstanbul: Paraşüt Kitap.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Makale Geliş | Received: 26.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 05.09.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1333396

Kemal ORAL

Felsefe Bölümü Mezunu | Graduate from Philosophy
Bursa Uludağ Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0009-0005-1971-0648
kemalloral@gmail.com

Platon'un Diyalektik Yürüyüşünün ve Nietzsche'nin Cambaz'ının Akıbetinin P4C Açısından Önemi

Öz: İnsanların çoğu, açık veya örtük bir biçimde kendi düşüncelerini diğer insanlara aşlamayı arzu ettikleri gibi, hakikatin mutlak bir merkezinin bulunduğunu ve bu merkeze kendi bilgi birikimleri dolayısıyla ulaşılacağını iddia ederler. Bunu, entelektüel tahakkümü yaygınlaştırarak, dolayısıyla düşünmenin kendisini değil, nasıl ve neyin düşünülmesi gerektiğini telkin etmek suretiyle gerçekleştirirler. Bu telkin, düşünme pratiğini tahrip etmektedir. Dolayısıyla söz konusu düşünme pratiğine karşı gerçekleştirilen telkinleri fark etmek, fikirsel dayatmalara karşı mukavemet göstermek veya diğer bir ifadeyle bağımsızlık kazanmak zorunlu hâle gelmektedir. Platon'un diyalektik yürüyüşü ile varmak istediği noktanın veya amacının ifade ettiğimiz mukavemeti sağlamak olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Nietzsche'nin Zerdüşt metninde ortaya koyduğu Cambaz metaforu ve onun akıbetine yönelik vurgu ise, tekrarı arzulanmayan bir olaya karşı benzer bir mukavemeti gösterir. Bu olayın tekrarlanmasının önüne geçebilmek için Nietzsche tarafından bizlere sunulan yöntem "İyi Bir Cambaz" olmaktır. Söz konusu iyi cambaz, ipin üzerinde durabilen yani gerekli düşünme becerilerine ve taktiklere hakim olabilir. P4C etkinliğinin varmak istediği menzilin de benzer olduğunu, söz konusu gerekli düşünme becerilerini ve taktiklerini benimsediği söylenebilir. Bu noktada, bu çalışmanın hem söz konusu ettiğimiz telkin ve dayatmaları ifşa ederek onlara karşı, mukavemet göstermeyi ve hem de onlara karşı Platon ve Nietzsche özelinde felsefe tarihinin geliştirebileceği stratejileri P4C etkinliğiyle ilişkilendirecek şekilde ortaya koymayı hedeflediğini söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe, Diyalektik, Düşünme, Felsefe, İnsan, Platon, Nietzsche.

The Importance of Plato's Dialectical Process and the Attendant of Nietzsche's Acrobat for P4C

Abstract: Most of the people, overtly or implicitly, want to impose their own thoughts on other people, and claim that there is an absolute center of truth and this center can be reached from their

own knowledge. Based on this argument, they attack the practice of thinking by organizing how and what to think, not thinking itself owing to their intellectual dominance. In this sense, it is necessary to resist these attacks or, in other words, to gain immunity, to proceed in accordance with the nature of the dialectical process, and to dominate the pure act of thinking with the elimination of deceptive elements. It seems possible to say that the point or purpose which Plato wants to reach with his dialectical process is parallel to this. The metaphor of the Acrobat and the emphasis on his fate, which Nietzsche put forward in the Zarathustra text, is an event that is not desired to be repeated. The method presented to us by Nietzsche in order to prevent the repetition of this event is to be a "Good Acrobat". The good acrobat in question is the one who can stay on the tightrope, that is, who can master the necessary thinking skills and tactics. It can be said that the range that the P4C activity wants to reach is also similar, and that it adopts the necessary thinking skills and tactics. At this point, we can say that this study aims both to reveal the attacks we mentioned, and to show resistance against these attacks, and also to reveal the strategies that the history of philosophy can develop against these attacks in a way that relates them to P4C activity, specific to Plato and Nietzsche.

Keywords: Philosophy for Children, Dialectical, Thinking, Philosophy, Human, Plato, Nietzsche.

Giriş

Belirli kaygılarla yaşamını idame ettiren ve bu kaygıların kimi zaman yaşamı güçleştirmesinden kaynaklı olarak, aşılması zor olan problemlerle yüzleşen insan, her ne pahasına olursa olsun, düşünme yetisini askıya alamaz. Düşünme, insana farklı pratik olanakları ve bu pratiklerin gerçekleşmesi neticesinde yaşamın onulmazlığına karşı itidalli olmayı sağlar. Fakat düşünmenin özel türlerinin de bulunduğunu söylemek gerekir. Örneğin "Felsefe Düşünme" bu özel türlerden biridir. Bu özel düşünme türü, var olan olarak insana, büyük soruları (varlık, hakikat, anlam vb. türden soruları) yanıtlama olanağı sunar. Wartenberg'in belirttiği üzere "felsefe insan varoluşunun en temel sorunlarını ele alan entelektüel bir disiplindir" (Wartenberg 2020: 62). Söz konusu soruların birer kaygı neticesinde tecessüm ettiğini idrak ettiğimiz takdirde, felsefe düşünmenin önemi daha belirgin kılınır. Bu anlamda P4C etkinliğiyle erken yaşta hemhâl olmak, eleştirel düşünme becerisi kazanmak ve bu eleştirelilik sayesinde pratikler geliştirmek felsefe tarihine ve onun mirasına sahip çıkmak demektir. Lipman'ın dikkat çektiği üzere "bir disiplin olarak felsefenin ilk ve ortaöğretim için son derece uygun olduğu vurgulanmalıdır" (Lipman 2020: 68). Bu vurguyla birlikte değerlendirildiğinde, P4C etkinliğinin sırtını felsefeye yaslamasıyla gelecek nesillerin düşünme hususunda daha becerikli olacağı aşikârdır.

Bu doğrultuda, ana omurgasını Platon'un diyalektik görüşü ve Nietzsche'nin kışkırtıcı betimlemelerinin oluşturacağı çalışmamızda ilk olarak Antik Yunan felsefe tarihi ve P4C arasındaki ilişkiye vurgu yapılacaktır, akabinde Platon ve Nietzsche eksenli bir tahkimatla P4C'nin felsefe tarihi açısından desteklenebilir olup olmadığı ortaya koyulacaktır. Bu noktada yönümüzü öncelikle Antik Yunan'ın agorasını meşgul eden felsefeye çevireceğiz.

Pre-Sokratik filozofların *arkhe* tasavvurları varlığın çıkış noktasını bulma gayesini taşımaktaydı. Eğer varlığın çıkış noktası belirlenebilseydi, fizik dünyanın açıklığa kavuşması daha kolay olacaktı. Fakat daha sonra felsefe geleneği içerisinde önemli bir eksen kayması yaşandı. Bu eksen kayması özellikle Sokrates ve onun ezeli rakipleri Sofistler tarafından şekillendi. Artık "insan" merkezli bir felsefe geleneği ile iştigal edilmek istenmekteydi. Nitekim Platon'un diyaloglarında konuştuğu Sokrates ve Sofistler insanın erdemleri ve olanaklarıyla ilgili tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Kavramsal tartışmanın egemen olduğu diyaloglarda, insanın neliğine dair ciddi argümanlar öne sürülmüştür. Hatta bu tartışmaların modern felsefeye kadar devam ettiğini söylemek mümkündür. Modern felsefe ile birlikte ise, "öznenin" tamamen egemen hâle geldiğini söyleyebiliriz.¹ Bununla uyum içerisinde P4C muhataplarının "modern özneler" olarak alınması da günümüz dünyasının ve bu dünyanın geleceğinin onlar tarafından şekilleneceğine dair bir düşünce yaratmaktadır. Bu düşünce açık bir biçimde geleceğin inşa edilmesi hususunda ihtiyatlı olmayı içerir. Bu ihtiyatın sağlanmasının koşulu ise, modern özneler olarak P4C muhataplarına düşünce ve düşünce tarihinin tarafsız bir sunumudur.

P4C etkinliği, mevcut karakteri gereği, başat olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme edimlerini kazandırmayı hedefler. Bu kazanımın ayırt edici özelliği, herhangi bir düşünceyi dayatmak değil, muhatabına düşünmenin kendisini göstermektir. Kişinin kendi politik, dini, sosyal telakkilerini ve bunlara yönelik

¹ Klasik kozmoloji ve bilim anlayışının çökmesine paralel olacak şekilde, bilgi ve hakikat telakkileri değişmiş, evren kendisini modern insanın aklına bırakmıştır (Küçükalp 2017a: 87).

tehlikeli/tehlikesiz düşüncelerini öğretmesi P4C etkinliğinin doğasıyla çelişiktir. Bu anlamda P4C bilgiyi ya da daha doğrusu belirli bir tarzdaki düşünceyi bir tahakküm aracı olarak kullanmak yerine, düşünmenin özgürleştirici bir tarz içerisindeki gelişimini destekler. Bu nedenle P4C etkinliği, felsefeye ve felsefe tarihine başvurmak zorundadır, nitekim düşünme veya düşünce kavramları anıldığında bütün görkemiyle sahnede beliren yine felsefe olacaktır. Dolayısıyla, felsefe tarihine başvuru sırasında, P4C etkinliğinin, düşüncesi ile pratiği örtüşen ve dahi sorgulanmamış bir hayatın yaşanmaya değer bulunmadığını iddia eden kişi olarak anımsanan Sokrates'te, yani Platon diyaloglarında mola vermesi olağan görülebilir. Böylelikle şimdi P4C etkinliğinin karakterinin Platon'un felsefesiyle güçlendirilebilmesi için yönümüzü bu söz konusu felsefeye çevirmemiz doğru olacaktır. Platon'a yönelmemizin asıl nedeninin ise, onun P4C karakteriyle gerçek anlamda örtüşen diyalektik öğretisi olduğunu da daha şimdiden söyleyebiliriz.

1. Platon'un Diyalektik Görüşü ve P4C

Platon'un diyalektik merkezli görüşlerini serimlerken, onun diyalektiğine zemin hazırlayan "*anamnesis*" ile "*maieutike*" yani "anımsama/hatırlama" ve "doğurtma" kavramlarıyla dirsek temasında bulunmak elzemdir. Zira söz konusu ettiğimiz iki kavram (*anamnesis* ve *maieutike*), Platon'un hem bilgi hem de varlık ile ilgili düşüncelerini şekillendirmesinde oldukça etkili olmuştur. Dahası rasyonel diyalektik düşünce yöntemleri ve mitos türü temellendirme anlatılarıyla desteklenen bu kavramların, P4C etkinliği açısından işlevleri gösterilebilir.

Platon'a göre insanın bilme dereceleri vardır. Bu dereceleri *Devlet* diyalogunun VI. Bölümünde serimler. Bu serimleniş, bilgi konusunda bir ilerlemenin var olduğunu göstermeyi hedefler. Bu bakımdan söz konusu ilerleyiş karanlıktan aydınlığa, ya da örtük olandan açık olana doğrudur (Platon 2019: 504/508). Copleston tarafından formüle edildiği şekliyle "*eikasia* (tahmin)", "*pistis* (inanç)", "*dianoia* (anlak)", "*noesis* (arı us)" (Copleston 2013: 32) dereceleri

arasında bir ilerleyiş mevcuttur. Bu ilerleyiş sanılar ve idealar arasında da görülebilir.

Platon, klasik idealizmini temellendirirken tilmizi olduğu Sokrates'e bu temellendirmeyi gerçekleştirmesi için diyaloglarında başrol görevini tevdi eder. Diyaloglarının çoğu *aporetik* (açmaz/çıkılmaz) sonlu olmasına rağmen, düşüncelerinin ana omurgasını serimlemeyi başardığını söyleyebiliriz. Biz de bu noktadan hareketle, Platon'un varlık ve bilgi anlayışına bağlanıp onun "*Menon*", "*Phaidon*" ve "*Theaitetos*" diyaloglarında ortaya koymuş olduğu *anamnesis* ve *maieutike* yöntemini diyalektik yöntemine entegre ederek, P4C'nin hizmetine sunmayı teklif ediyoruz.

Hemen her fırsatta mitoslara başvurarak, kendi felsefesini daha ileri menzillere taşımayı hedefleyen Platon, bilgi kuramını temellendirirken de mitoslardan beslenmiştir. Onun, en önemli eserleri arasında sayabileceğimiz *Devlet* metninin X. kitabında aktarılan *Er Mitosu*, bilgi ve varlık görüşlerini tahkim etmesinin ardında birer dayanak olmuştur. Bu mitos aracılığıyla hem *anamnesis* hem de *maieutike* yöntemleri, Platon'un satranç oyununda ileri sürdüğü hamleler olarak güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Kendi düşüncelerini ileri sürme hususunda oldukça temkinli davranan ve bunun yerine karşısında duranlara sorular yönelterek ağına düşürmeye çalışan Sokrates (yani Platon) bu diyalektik yöntemi en belirgin olarak *Theaitetos* diyalogunda kullanmıştır. Bu yöntem "Sokratik Yöntem" olarak anılsa bile aslında diyalektik yöntemden başka bir şey değildir. Platon, bilgi söz konusu olduğunda hocası Sokrates'i cephe hattının gerisinde konumlandırır. Saldırı ve savunmayı aynı anda gerçekleştirerek rakibi karşısında muhtemel bir zafer elde eder. Ancak bu öyle bir zaferdir ki mağlup olan dâhi muzafferdir zira ileri sürmüş olduğu savın yanlış olduğunu keşfederek doğru bilgiye bir adım yaklaşmış olur. Bunun en büyük örneği ise *Theaitetos*'tur.

"Bilgi nedir?" sorusuyla ilgilenen Sokrates ve Theaitetos arasında uzun uzadıya bir tartışma yaşanmıştır. Sokrates tarafından, sorulan sorulara cevap vermek üzere cesaretlendirilen, Theaitetos, ilk olarak bilginin algı olduğunu ileri sürer (Platon 2016: 151e). Sokrates ise doğal konumunu koruyarak yani farklı sorular sorarak, Theaitetos'un ileri sürdüğü bilgi tanımını üzerine yeniden düşünmesini sağlamak ister. Ardından Theaitetos ikinci bilgi tanımını olarak doğru sanıyı ileri sürer (Platon 2016: 187b). Theaitetos'un ikinci tanımından da hoşnut kalmayan Sokrates onu yeni bir tanım yapmaya yöneltir. En nihayetinde Sokrates'in diyalektik yöntem ile yöneldiği Theaitetos son bir cesaret ile bilginin "kanıtlandırılmış/temellendirilmiş/gerekçelendirilmiş doğru sanı" olduğunu ileri sürer (Platon 2016: 201d). Bilindiği üzere diyalog *aporetik* sonludur ve bilginin tanımını hususunda netice alınamamıştır. Fakat bu diyalog, diyalektik yönteme yapmış olduğu vurgu hasebiyle oldukça önemlidir. Aynı zamanda P4C etkinliği açısından oldukça öğreticidir. Wartenberg'in "çocuklar doğal bir merakla sahip oldukları için, onların bu yönlerini güçlendirmek, yaratıcılık adına önemlidir" (Wartenberg 2020: 28) ifadeleri ışığında değerlendirildiğinde diyalektik yürüyüşün değeri daha anlaşılır kılınır. Çocuklara doğru sorular sorularak, düşüncelerinin açılımını sağlanabilir. Bu onların düşüncelerine müdahale etmek değil, onların düşünceleri önünde duran tahrip edici, aldatıcı unsurlara karşı farkındalık kazandırmaktır. Diğer bir taraftan *Theaitetos* metni P4C muhataplarına "eskisinden daha ehli bir aklıbaşındalıkla, bilmediğin şeyleri bildiğini düşünmezsin" (Platon 2016: 210c) dedirtir.

Theaitetos metni aracılığıyla ortaya koymuş olduğumuz, Sokratik veya diyalektik yöntem Platon'un diğer metinlerine referanslarda bulunur. Biz de bu referansları karşılamak ve yukarıda bahsetmiş olduğumuz "*anamnesis*" ile "*maieutike*" kavramlarını diyalektik yönteme entegre etmek adına *Menon* ve *Phaidon* diyaloglarına yöneleceğiz.

Menon diyalogunun esas ilgisini "erdemın öğretileriler olup-olmadığı?" soruları oluşturur (Platon 2007: 70a). Bu soruların yanıtı örtük olarak, *anamnesis* ve *maieutike* kavramlarının işleyişini içerir. Yani erdemın öğretileriler olup-olmadığı tarzı sorular, yanıtlarını bu iki kavramın sağlıklı bir serimlenişinde bulmaktadır.

Menon ve *Phaidon*, Platon'un insan ruhunun ölümsüzlüğünü temellendirmesi konusunda oldukça sıkı dokunan ve uzun bir teorik süreci içeren diyaloglar olarak karşımıza çıkar. Platon, *a priori* bir tarzda insan zihninde içerilen ideaların, yaşanan bir "unutuş" nedeniyle üzerlerinin örtüldüğünü iddia eder. Bu örtülmeyi *Devlet* diyalogunda geçen *Er Mitosu* dolayımıyla temellendirir. Söz konusu mitosa göre ruhlar, *Lethe* ırmağından içtikleri suyun yarattığı etkiyle birlikte, geçmişte tecrübe ettikleri her şeyi unutup, hatırlamaz olurlar (Platon 2019: 621b). Bu ideaların, yani sağlam bilginin, hakikatin örtülmesi anlamını taşır. İşte *anamnesis* ile *maieutike* üzeri örtülen hakikatin üzerindeki perdeyi kaldırmayı ifade etmektedir. Yani, hatırlama ve doğurtma taktikleri insan ruhunda bulunan ideaların bilgisine vakıf olabilmenin koşullarıdır. Dolayısıyla bu aşamadan sonra, üzeri örtülen hakikatin, *Menon* diyalogunda nasıl ifşa edildiğine bakmak gerekir.

Sokrates (dolayısıyla Platon) *Menon* diyalogunda öğrenmenin hatırlama/anımsama (*anamnesis*) olduğunu ileri sürer (Platon 2007: 82b). Bu iddiasını, bir köleye, aslında bildiği ancak unutmuş olduğu bilgileri Sokratik yöntemle anımsatmak suretiyle temellendirir. Köleye geometrik biçimler üzerinden sorular yönelterek, onun zihninde örtük biçimde bulunan bilgileri *maieutike* ile yani "doğurtma" yoluyla açığa çıkarır (Platon 2007: 83a). Sokrates tıpkı *P4C* etkinliğine paralel olacak şekilde, insanların düşüncelerine yönelik saldırılarda bulunmaz, yalnızca söz konusu düşüncelere yönelik doğru soruları sormak suretiyle bir bilme sürecine sevk eder.² *P4C* etkinliği de böyle bir süreci ifade etmektedir: Bizleri Sokrates ile Köle arasında gelişen diyalogun verimli

² Bu anlamda, *P4C* etkinliğinin düşünme yöntemlerini öğretmesi, onun en genel ve açık hedefi olarak düşünülebilir (Özkan 2020: 54).

stratejilerini, P4C eğitimcisi ile öğrencisi arasında gerçekleştirilebilecek felsefi diyaloglara entegre etmeye yönlendirir. Wartenberg'in ifadesiyle "Felsefe sizin yolunuzdur. Bu yolda, felsefenin ne olduğunu öğrencilerinizin tartışmalarından öğrendiğinizi keşfedeceksiniz" (Wartenberg 2020: 30).

Platon, *Phaidon* diyalogunda da diyalektik yöntemi oldukça sıkı bir şekilde (tıpkı *Menon* diyalogunda olduğu gibi) kullanır. İnsan ruhunda bulunan bilgileri açığa çıkartmak için aynı yöntemin izlenmesi, diyalektiğin değerine yönelik bir vurgudur. Bir şeyin bilgisine daha önceden sahip olduğumuzu ileri süren Sokrates, *Phaidon* diyalogunda da bu iddiasının arkasındadır (Platon 2020: 75c).³ Bilginin hatırlama/anımsama yoluyla açığa çıktığını ve bunların daha öncesinde unutulduğunu ifade eden Sokrates, sıkı bir diyalektikçi olmanın yanında sıkı bir öğrencidir de. Bir filozofa yaraşır bir biçimde mütevazı olmanın yanında öğrenmeye açık bir kişiliktir. Bu özelliği nedeniyle en iyi öğrenci unvanını hak ettiğini söyleyebiliriz.⁴ Dolayısıyla örnek bir P4C eğitimcisi, kendisine örnek olarak Sokrates'i almalıdır.

Tüm bu ifade ettiklerimizin ışığında söyleyecek olursak, Platon'a göre, ideaların bilgisine vakıf olabilecek kişi, diyalektik yöntemle yol alıp yönünü hakikate çevirmiş kişidir. Bu aşamaya varabilmek için belirli bir hazırlık sürecini tamamlamak ve rüştünü ispat etmek gerekir. Gerekli olan bu hazırlık sürecini ve rüştünü ispat edebilen kişi veya kişiler, Platon'a göre ideal devleti yöneteceklerdir (Platon 2019: 537a). Ayrıca diyalektik yönetime dayananlar aldatıcı unsurları ifşa edebilecek ve hakikati onlara karşı muhafaza edebileceklerdir.⁵ Bilge kişi ya da

³ Platon'un belirttiğine göre "onları edindikten sonra her seferinde yeniden unutmıyorduk, daima onları biliyor olarak doğar ve bütün yaşamımız boyunca da biliyor olurduk. Çünkü bilmek, edinilen bilgiyi korumak ve yitirmektir; bilgiyi yitirmeye de unutmak demez miyiz?" (Platon 2020: 75e).

⁴ Sokrates'in meraklı bir kişi olduğu göz önüne alınca çocuklarla olan ortak özelliklerinden biri ortaya çıkmış olur. Çocukların filozoflara benzeyen özelliklerinden birinin merak olduğunu, diğerinin ise meraklarından kaynaklı küçük yaşlardan itibaren sordukları sorular olduğunu kabul edersek potansiyel Sokrates'lerin kimler olabileceğini anlamış oluruz (Akan 2022: 14).

⁵ Yalnızca diyalektiğin gölgesi altında bulunanlar açık olana doğru, yani ideaların bilgisine doğru ilerleyebileceklerdir. Ruhun gömülü olduğu bataklıktan, diyalektiğin yardımı olmadan çıkılamaz (Platon 2019: 533c).

filozof bu anlamda, çölleşmenin ve sanıların saldırılarına karşı bağımsızlık kazanarak, sadece kendisinin değil aynı zamanda toplumunun/devletinin insanlarının da talihini değiştirebilecektir. Yani bir filozof adayı olarak yetişecek P4C muhatapları aynı zamanda, toplumun/devletin geleceğini değiştirmeye muktedir olabileceklerdir.

Bu anlamda, Platon'un ideal devlet adamını yetiştirmek arzusuyla önermiş olduğu diyalektik yöntem P4C tarafından da sahiplenilebilir. Asıl amacı düşünme yetisinin gelişimini ve gerçek bilginin kazanımını sağlamak olan diyalektik yürüyüş, filozofla yürünür ve o yürüyüşten filozof olarak dönülür. Bu bağlamda, Platon'un mağara metaforu düşünsel özgürlüğe giden yolda hakikati sahiplenmeyi talep eder. Hakikati sahiplenenler ise diyalektik ile yoğrulmuşlardır. Gerek düşünsel özgürlüğü gerekse sanı ile hakikati ayırt etmeyi sağlayan diyalektik yürüyüş P4C eğitimcilerinin ve öğrencilerinin birlikte kat etmesi gereken bir yürüyüş olarak karşımıza çıkmaktadır.⁶

Yukarıda ifade ettiklerimizin ışığında P4C etkinliğinin Platon felsefesinden faydalanabileceği rahatlıkla söylenilebilir. Özellikle Platon'un amacının kişinin yönünü hakikate çevirmek olduğunu göz önünde bulundurursak, erken yaşta felsefe eğitimi alacaklar için bunun kıymetli bir uğraş olabileceği ve bu yolda ilerlenebileceği iddia edilebilir. Düşünme pratiklerine saldıran, bizlere hakikati değil sanıyı vadeden, karanlıklara mahkûm edip kendine mürit kılmaya çalışanlara karşı mesafeli olmak, tekinsiz bir görüşün değil, sağlam bir bilginin izini sürmekle mümkün olacaktır. Aksi hâlde Platon'un tasvir ettiği mağarada gölgeler ile oynamaya alışmayı öğrenmek gerekecektir. Böylelikle bu noktadan sonra, ifade ettiğimiz gölgelerle oynamaya alışmak istemeyen ve hakikate talip olan diğer bir filozofa yani Nietzsche'ye yönümüzü çevirerek, onun Cambaz Metaforu'nun öğreticiliğinin P4C'ye sunabileceği katkıları inceleyeceğiz.

⁶ Ancak, bu yürüyüşe uygun P4C eğitimcilerinin kılı kırk yaracak şekilde belirlenmesi gerekir. Öyle ki bu eğitimciler, ilkökul düzeyinde öğrencilere eğitim verebilecek donanımda olmalıdır. Söz konusu donanıma sahip eğitimci sayısı yeterli olmadığı için, ilkökul düzeyinde felsefe eğitimi yaygın şekilde görülüyor (Wartenberg 2020: 38).

2. Nietzsche'nin Cambaz Metaforu ve P4C

Nietzsche'nin felsefesini kat eden birçok kavram vardır. Bunlar arasında "Güç İstenci, Bengi Dönüş, Hınç, Tanrı Öldü, Üst-İnsan, Nihilizm" en önemlileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu kavramların P4C ile ilişkilendirilmesi ve Nietzsche'nin öğreticiliğinin gösterilmesi gerekir. Bu amaca uygun olarak Nietzsche'nin Cambaz Metaforu'na geçmeden evvel söz konusu ettiğimiz kavramları belirli oranlarla da olsa açıklığa kavuşturmak gerekir. Biz de bu gerekliliği P4C ile ilişki içerisine getirilebileceğini düşündüğümüz bazı Nietzscheci kavramları dikkatlere sunarak sağlamaya çalışacağız.

Öncelikle güç istenci kavramını incelemek ve bu kavramın P4C etkinliğine yönelik katkısına bakmak gerekir. Güç istenci ilk olarak, düşünen öznenin bir nesneye uygulayabileceği kuvvet olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda Nietzsche güç istencini kuvvetler arasındaki ilişkiyi yorumlama olarak değerlendirir (Deleuze 2021: 79-80). Söz konusu güç istenci gerici/kölece tarzda da ortaya çıkabilir. Bu anlamda, güç istencinin karakteri değişiklik göstermektedir. Örneğin Nietzsche'nin deve tiplmesi belirli bir güç istencini arzular fakat bu kölece tarzı ifade eden bir güç istenci gibidir. Deve, çölün ortasında, her şeyi bana verin, değerleri bana yükleyin, sorunları ben çözerim iddiasıyla belirli bir güç istenci koyar. Buna karşılık aslan tipi ise güç istencini mevcut değerlere kükreyerek ortaya koyar. Yani devenin güç istencinden daha üstün bir isteme söz konusudur. İşte bu nokta kuvvetler arasındaki ilişkinin yorumlanması olarak karşımıza çıkar. Alanında donanımlı iki öğretmen düşünelim. İlk öğretmen öğrencisine herhangi bir şey öğretmeye çalıştığı sırada öğrencisine kıyasla daha kuvvetli bir konumdadır. Buna karşın ikinci öğretmen birinci öğretmenden daha donanımlı olması nedeniyle onu öğretmenlik yürüyüşünde geride bırakabilir, öğretmenliğin anlamına en yakın güç istencini o ortaya koyabilir. Bu noktadan hareketle, P4C muhatapları güç istenci konusunda bir devenin mi, bir aslanın mı yahut bir çocuğun mu istencine sahip olmak hususunda karar vermelidir.

Nietzsche'nin bir diğer önemli kavramı olan bengi dönüş etik bir öğreti olarak ele alınırsa güç istenciyle ilişkisi daha kolay kurulabilir. Bengi dönüş, ortaya koyduğumuz eylemi sonsuz kere isteme, yani olumlanan eylemin dönüşü olarak değerlendirildiğinde etik bir öğreti görünümü sunar. (Deleuze 2021: 99-100). Bu da P4C muhataplarının gerçekleştirecekleri her eylemi, sonsuz kere isteyebilecekleri anlamına gelir. Yani felsefi bir donanım kazanan P4C muhatapları etik bir öğreti olarak bengi dönüşü sahiplenebilirler. Bu etik öğretiyi sahiplenenler ise "hınç duymayacak olanlar" olacaktır.

Nietzsche'nin hınç kavramı ise köle ahlakıyla ilişkili olarak görülür (Nietzsche 2020b: 51). Peki, P4C muhatapları köle ahlakına mı sahip olmalıdır yoksa yaratıcı bir ahlaka mı? Kuşkusuz Nietzsche açısından bu sorunun cevabı nettir. Köle herhangi bir konuda eyleme geçmek için uyarana ihtiyaç duyar. Dışarıdan herhangi bir etki gelmediği müddetçe eyleme geçemez, o tepkiseldir, etkin değildir. Buna karşın soylu olanlar eylemlerini gerçekleştirmek için herhangi bir uyarana ihtiyaç duymazlar. İşte hınç bu soylu olanlara karşı köleler tarafından duyulan duyguyu ifade eder. Kölenin kendisini var edebilmesinin koşulu "hınç"tır (Nietzsche 2020: 53). P4C etkinliğinin muhatabı olanlar, yani yaratıcı çocuklar ise artık "hınç" duymak nedir bilemeyeceklerdir çünkü onlar köle ahlakıyla yetiştirilmeyeceklerdir.

Bu aşamada Tanrı'nın ölümü, nihilizm ve üst-insan kavramlarını değerlendirmek gerekecektir. *Böyle Söyledi Zerdüşt* metninde dile getirdiği biçimiyle Nietzsche Tanrı'nın ölümünü ilan etmiştir. Kuşkusuz bu cinayeti Nietzsche yalnız başına işlememiştir. O, bu cinayetin sorumlusu olarak herkesi işaret etmiştir (Nietzsche 2020: 263). Tanrı'nın ölümü aynı zamanda hakikatin ölümü demektir. Yani insanların ortak bir zeminden hareketle, üzerinde uzlaşabilecekleri nesnel bir gücün/dayanağın yitimi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Tanrı'nın ölümünden doğan boşluğu doldurabilecek bir şey gereklidir. İşte bu noktada, Nietzsche hakikatin ve anlamın yitiminden doğan boşluğu

doldurmak için üst-insan projesini öne sürer. Badiou'nun ifadesiyle "Nihilizmin öfkeli yorumcusu, etkin değerlerin yorumlanmasının öfkeli ustası nasıl her türlü yorumlamayı unutan birine dönüşür?" (Badiou 2019: 174). İşte bu soruya yanıt verebilmek adına Nietzsche'nin insan tiplerine bakmak elzemdir. Dolayısıyla bu noktada, hem üst-insan kavramına hem de nihilizmin öfkeli yorumcusunun dönüşümüne eğilebiliriz.

P4C etkinliğinin Nietzsche'ye mülhem olarak geliştirebileceği stratejileri kavrayabilmek için onun farklı açılardan hareket ettiğini görmekle birlikte, insanı tanımlarken kullandığı metaforlara da vakıf olmak şarttır. Felsefesi felsefeyle hemhâl olanlar tarafından kat edilen, kışkırtıcı bir tarz/üslup kullanan Nietzsche en önemli eseri sayabileceğimiz "Böyle Söyledi Zerdüşt" metninin hemen başlarında, bir metafor aracılığıyla kendi insan tasavvurunu ortaya koyar. Bu metafor "İp Cambazı" metaforudur. İnsanı bir "ipe" benzeten ve bu ipin üst-insan ile hayvan arasında gerilmiş olduğunu ileri süren Nietzsche, ip cambazı metaforuyla düşüncesinin genişliğini ortaya koyar.

İp cambazı işini icra ettiği sırada, karşı taraftan "soytarı" ona doğru yönelir (Nietzsche 2020: 13). Soytarının ortaya çıkması, aslında Nietzsche'nin göstermek istediği şeye bakabilmemiz için bir çeşit "yardımcı oyuncu"dur. Bu metaforun önemi kanaatimizce şudur: İp cambazı ip üzerindeyken, soytarı tarafından düşürülmek istenir, nitekim amacına da ulaşır. İp cambazının hazin sonu soytarı tarafından hazırlanmıştır. İpin üzerinde duramayıp yere çakılan cambaz, insanın talihiyle olan savaşını temsil ediyor görünmektedir. Böyle düşünmemizin gerekçesi ise düşen cambazın bizzat Zerdüşt tarafından gömülmüş olmasıdır (Nietzsche 2020: 14-15).

Ana hedefi, insanların buldukları durumun farkına varmalarını sağlamak olan Nietzsche'nin cambaz metaforu aracılığıyla ortaya koymuş olduğu şey insanın muhtemel yazgısıdır. Eğer insan bir "ip" ise ve bu ip üst-insan ile hayvan arasında gerilmişse, üst-insana ulaşabilmek için "soytarları" geçmek gerekir. Soytarı

(bizleri) ipten düşürmeye çalışırken, Nietzsche karşıya ulaşmanın yollarını gösterir. Ya soytarının üzerinden atlanıp (sıçrayıp) üst-insana doğru yönelinilecek ya da ip cambazının kaderi paylaşılacak. Nitekim hakikatin konuşulduğu yer de bir soytarı da hazır bulunur. Bu anlamda Nietzsche hangi seçeneği tercih etmemiz konusunda tarafını açıkça belli eder. Soytarı toplumunun mevcut değerlerini kuşanan ve bu değerler doğrultusunda hareket eden birisiyken, aynı zamanda mevcut değerleri yeniden değerlendirmek isteyip yeni değerler yaratmaya uzanmak isteyenler için de bir tehdittir. Kanaatimizce Nietzsche, cambaz metaforuyla kendi insan görüşünü temellendirmek istemiştir. Cambaz olayı insanın muhtemel akıbetlerinden biri olabileceği için Nietzsche bunun önüne geçmek ister. Bu nedenle bir uyarıcı gibi, hem cambazların hem soytarılardan ve hem de bilgelerin rolünü göstererek kendi insan görüşünü ortaya serer. Nitekim *Zerdüşt* metninin devamı bunu kanıtlar. Mevcut insan tiplerinden memnun olmayışı ve "Bu kitap en azlarındır! Belki de onlardan hiçbiri yaşamıyor daha" (Nietzsche 2017: 13) ifadesi, Nietzsche'nin kendi insan tipini ortaya koyma cihetine gittiğini gösterir. Bu nedenle bu ideal tipin ne olduğuna bakmak gerekir ki diğerlerinden farklı olan yönü açığa çıkabilin.

Nietzsche *Zerdüşt* metninde insanı üç farklı şekilde ele almıştır. Bu üç farklı şeklin dönüşümlerinden söz etmektedir: "Tin'in deveye, devenin aslana ve son olarak da aslanın çocuğa" (Nietzsche 2020: 17) dönüşmesinden söz etmektedir. Bu dönüşüm esasen, insanın içre olduğu dünyada sahip olduğu değerleri, farklı tarzlarda algılamasıyla ilişkilidir. *P4C* etkinliğinin muhataplarının da birer deveye dönüşmemesi için Nietzsche'ye kulak vermeleri gerekir. Bu noktada Nietzsche'nin farklı tarzlar veya metaforlar olarak öne sürdüğü insan tiplerine eğilmek, *P4C* muhataplarını muhtemel tipler arasından tehlikeli olanlara karşı farkında tutmak ve değerler arasından iştihak duyulması gerekenleri ayırt etmek için bu tiplerin özelliklerine yakından bakmak gerekir.

İlk olarak, Nietzsche'nin tercih ettiği deve metaforu kuşkusuz çok manidar olmakla birlikte devenin doğasıyla ilişkilidir. Özellikle devenin fizyolojik yapısını göz önüne aldığımızda "sırtındaki kambur" çok şey anlatmaktadır. Nietzsche açısından, toplumun değerlerini sorgulamadan veya gocunmadan sahiplenen, aynı zamanda hiç yüksünmeden taşıyan deve en düşük tip olarak karşımıza çıkar. Bilindiği üzere her insan belirli bir topluma doğar ve bu toplumun değerleri ile büyür. İşte deve metaforu bu değerlerin "taşıyıcısı" ve sürdürücüsüdür. Deve açısından değerlerin nasıl bir mahiyete sahip olduğunun hiçbir önemi yoktur (Nietzsche 2020: 20). Sırtına ne kadar yük (değer) yüklersen yükü ait olduğu çölde bu yükü taşır. İşte bu deve "sürü insanı" olarak varlığını sürdürür ve sürüden ayrılmanın tehlikeli olduğunu düşünür. Sürü insanı, yaşamını sürdürürken bu yaşamın anlamlı olup olmadığı konusunda ilgilenmez çünkü anlam kavramından bihaberdir.

Özellikle özgürlüğün önemini vurgulayan varoluşçu filozofların, ancak anlamlı bir yaşamın yaşanmaya değer olduğunu ve bu anlam sayesinde insanın kendini gerçekleştirebileceği düşüncesini göz önüne aldığımızda sürü insanlarından olmama gerekliliği ortaya çıkar. Örneğin Camus'nün intihara karşı başkaldırıyı öne sürmesi veya Sartre'ın var oluşun özden önce geldiği fikri, bu düşünceyi desteklemektedir. Nietzsche'ye göre, deve veya sürü insanı bu anlamın kazanılamayacağı aşikârdır. Çünkü deve veya sürü insanı kendi değerlerini yaratamadığı gibi toplumun moral değerlerini de korumaya çalışırlar.⁷ Devenin ve sürü insanının "değersiz değerleri" ait olduğu çölde kök salar. Ancak bu çölün farklı bir noktasından ikinci bir değer konseptine sahip olan "aslan" tecessüm eder (Nietzsche 2020: 20).

İkinci tip olarak karşımıza çıkan aslan tipinin tercih edilmiş olması kanaatimizce "kükremeye" duyulan ihtiyaçtır. Hatırlanacağı üzere deve, toplum(un)un değerlerini yüklenmekten veya bunları taşımaktan dolayı şikâyetçi

⁷ Sürü insanı, zahmetsiz bir şekilde varlığını sürdürebilir zira tek yapacağı şey, hâli hazırda bulunan eylem tarzlarını ve değer yargılarını olduğu gibi alımlamaktır (Kuçuradi 2016: 27).

değildir, ancak aslan toplum(un)un bu değerlerini kükreyerek reddeder. Yani diğer bir ifadeyle aslan kendi "güç istencini" koyma cihetine gider. Nietzsche'nin vurgusuyla "Ne ki en ıssız çölde gerçekleşir ikinci dönüşüm: aslan kesilir burada tin, özgürlüğü geçirmek ister eline ve efendi olmak ister kendi çölünde" (Nietzsche 2020: 20). Aslan tipi, sürü insanı ile üçüncü tip (çocuk) arasında bir geçiş aşaması olarak düşünülebilir. Bununla şunu söylemek istiyoruz; Nietzsche'ye göre sürü insanı (deve) hâli hazırda bulunan değerleri, hiçbir şekilde sorgulamaksızın kabul etmektedir. Aslan ise değerleri kabul etmek istemediği gibi, kendi iradesini ele alarak "yeni değerler" yaratma arzusu güder. Ancak Nietzsche'ye göre aslan tipi henüz yeni değerler yaratabilme kudretine sahip değildir. Bu yeni değerleri yaratabilecek olan, üçüncü tip insan olacaktır (Nietzsche 2020: 21). Dolayısıyla aslan bu üçüncü tipe giden yolda tırmanılması gereken bir basamaktır. Bu basamak aşıldığında üçüncü tip yeni değerler yaratma kudretine sahip olmaktadır.⁸

Üçüncü ve son tip olarak basamağın en tepesinde, "değerleri yeniden değerlendirebilecek" ve "yeni değerler yaratabilecek" insan tipi bulunur. Nietzsche bu üç tipi ortaya koyarak, gününün Avrupa coğrafyasında yaşanan ahlak krizini de aşabilmeyi amaçlar.⁹ Daha önce ifade ettiğimiz düşünme pratiklerine karşı gerçekleştirilen saldırılara karşı Nietzsche felsefesiyle tahkimat ve direnç yaratır. Eğer Nietzsche yalnızca krizi teşhir etmeyi isteseydi, bunu sürü insanı/deve tipiyle de yapabilirdi. Ancak o, krizi teşhir etmenin yanında, bu krizi aşma düşüncesi taşıyordu. Bu nedenle "*Zerdüşt*"ü kaleme alma ihtiyacı duydu. Şimdi, bu çalışmanın gidişatına uygun olarak üçüncü ve sonuncu olan "çocuk tipi" üzerinde durmak gerekir.

⁸ Nietzsche, geleceğin insanını geleceğin filozofu olarak görmektedir. Bu geleceğin filozofu, kendisine değin bütün filozofları ve felsefeleri, aynı zamanda ahlak anlayışlarını tersine çevirecektir (Derrida 2011: 203).

⁹ Nietzsche, ahlakın jeneolojisi yöntemiyle, hem Batı ahlakının içinde bulunduğu krizi göstermek hem de bu krizi aşabilmek için yeni bir ahlak anlayışının nasıl olması gerektiğine ilişkin ipuçlarını vermek istemiştir (Küçükalp 2017b: 8).

Nietzsche'ye göre aslanın iradesini ortaya koyması önemli bir şeydir ancak yeterli değildir. Bu aslanın aynı zamanda bir çocuk olması gerekir (Nietzsche 2020: 21). Aslan mevcut değerlere kükremiş ve özgürlüğünü ele almayı başarmıştır. Bundan sonra yeni değerlerin yaratılması ve öncekilerin "yıkılması" gerekir. Bu yeni değerler "tapınağı" eski değerler "tapınağını" yıkarak varlığını gerçekleştirir. Bu yeni bir müzik melodisi için yeni kulakların yaratılması gibi bir şeydir.

Diğer taraftan bir çocuğun nasıl yeni değerler yaratabileceği sorusu sorulabilir. Nietzsche'ye göre bir çocuk masum olma özelliğiyle öne çıkar. Burada söz konusu edilen masumiyet, çocuğun, henüz toplumun değerleriyle kuşanmamış olmasından kaynaklanır. Çocuk henüz o "tapınağa" girmediği için masumdur ve kendi tapınağını yaratmak için en uygun kişidir (Nietzsche 2020: 21). İşte herhangi bir düşünce tapınağında veya inanç mabedinde vaftiz edilmemiş olan P4C muhataplarının da alacağı felsefe eğitimi, onları insani geleceğine yönelik saldırılara karşı dikkatli tutar. Bu şekilde entelektüel tahakküm dâhil her türlü saldırı girişimlerinin önüne geçilebilir.

Deleuze'e göre: "Devede aslan, aslanda çocuk bulunmaktadır ve trajik çıkış çocuktur" (Deleuze 2021: 7). Dolayısıyla basamağın son halkası olan çocuk, aynı zamanda bütün umutların kendisine yüklendiği insan tipidir. Cambazın makûs talihinin, çocuğun başına gelmemesi için Nietzsche, cambaz metaforu aracılığıyla bizleri soytarılara karşı uyanık tutmak istemiştir.¹⁰ Bu ruhu, yani yeni değerler üretebilecek ruhu taşıyacak olanların sayısı Nietzsche'ye göre oldukça azdır. Onun ifade ettiği şekliyle "en azların işidir bağımsız olmak: güçlü olanların ayrıcalığıdır" (Nietzsche 2018: 46). Bu nedenle, bu insan tipi (çocuk) insan geleceğini temsil eder. Nietzsche'nin üst-insan ifadesiyle kastettiği şey, tam olarak bu ruha sahip olan insanlardır. Gelecek değerlerin yaratıcısı ve tapınakların kurucusudur. Mevcut değerlerden uzak tutulmalı ve yıkılması gereken tapınaklardan sakındırılmalıdır.

¹⁰ "Büyük adamlar da, büyük zamanlar da, içlerinde muazzam bir kuvvetin biriktiği patlayıcı malzemeler gibidirler; var olma koşulları daima tarihsel ve fizyolojik olarak, uzun bir süre boyunca toplanmış, biriktirilmiş, tasarruf edilmiş ve korunmuş olmalarıdır, uzun süredir hiçbir patlamanın gerçekleşmemiş oluşudur" (Nietzsche 2022: 92-93).

Çünkü bir kez mevcut değerler tapınağında vaftiz edilirse, cambazın akıbeti tekrarlanır.

Sonuç

Şurası açık ki Platon ve Nietzsche'nin felsefe tarihi açısından iki farklı kırılma noktasını karşılıyor oldukları ifade edilebilir. Bu iddiamızın ilk nedeni, Platon'un kendisine süregelen felsefeye sistematik bir görünüm kazandırmış olmasıdır. Platon'un gerek bilgi gerekse varlık felsefesi her ne kadar idealar lehine bu dünyayı değersizleştiriyor görünse de devlet konusunda yapmış olduğu çözümlerle ve bu dünyanın ideal bir yönetici tarafından ideal bir yönetim altında yönetilmesini öne sürmesiyle ilk kırılma noktasında durduğunu öne sürebiliriz. Söz konusu iddiamızın ikinci nedeni ise, Nietzsche'nin Batı metafiziği eleştirisi yani gününün Batı dünyasına yönelik değerlendirmeleri ve değerlerin yeniden değerlendirilmesi çağrısıdır. Bir oluş filozofu olması, asıl olanın bu yaşam olduğunu öne sürmesi, bu dünyanın etkin bir olumlanışını yani *amor fatiyi* savunması, Nietzsche'nin felsefe tarihinde ikinci kırılma noktasında durduğunu göstermektedir. Bu önemlerinden dolayı *PC4* etkinliği, hem Platon'a hem de Nietzsche'ye başvurmak durumundadır.

Sağlıklı, deneyimlere dayalı, rasyonel düşünme becerilerinin zayıflamasının asıl kaynağı, düşünmenin temelini var eden akılcı yana duyulan güvensizlikte, ön yargılı veya yan tutan bir göze duyulan yanlış güvende yatar. Nitekim bu sorunlara veya bu sorunların ortaya çıkmasına neden olan asıl temele karşı ihtiyatlı bir düşünme pratiğinin yaratılması gerektiği de düşüncesi çalışmamızın temel yaklaşımını karşılamaktaydı. Dahası bir imkân ya da fırsat olarak değerlendirdiğimiz *P4C* etkinliğinin, günümüz dünyasının ve bu dünyanın geleceğinin istikrarı için oldukça meşakkatli ancak yerine getirildiğinde doğru ve yararlı sonuçlar üretebilecek bir misyon ve vizyona sahip olduğunu öne sürdük. Bu misyon ve vizyon insani geleceğin iyi, dürüst, toplumuna faydalı, iş bilen kişilerce belirlenmesini ve düşünme pratiğinin özgür gelişimini destekler. Tam da bu

nedenlere bağlı olarak, P4C etkinliğinin, erken yaştaki çocuklar için gerekli olan düşünme becerilerini (birleştirme, çözümlenme, yorumlama vb. becerilerini) kazandırmada oldukça gerekli olduğunu düşünüyoruz. Eleştirel düşünme becerisi, en hayati düşünme becerilerinden biridir. Herhangi bir düşüncenin, eleştiriyeye kapalı olması durumunda tehlikeli sonuçlar ortaya çıkabilir. Eleştirel düşünme becerisi kazanan P4C muhatapları ise, söz konusu sonuçların ortaya çıkmasını engelleyebileceklerdir. Öyle ki Platon ve Nietzsche'ye mülhem olarak aktardıklarımız da bu türden bir engellemeye destek verebilecek bentler veya düşüncenin rasyonel gelişimine hizmet edebilecek açıklamalar olarak görülebilir.

Bu doğrultuda çalışmamızda Platon'un diyalektik görüşünü "anamnesis" ve "maieutike" kavramlarıyla birlikte düşünüp, bu temaların P4C etkinliğinin hizmetine koşulabileceğini göstermek istemiştik. Geldiğimiz aşamada bu temaların, P4C etkinliğinin amaçlarına uygun olduğunu, P4C etkinliğini Platon'un görüşleriyle ilişkilendirmenin fayda getireceğini tekrar vurgulayabiliriz. Bu olumlu ilişki Nietzsche ve P4C arasında da geliştirilebilir. Nitekim Nietzsche'nin yer verdiğimiz felsefi anlayışında içerilen bazı önemli tema ve kavramların (*Tinin Üç Dönüşümü*, *Tanrı'nın Ölümü*, *Bengi Dönüş*, *Üst-insan* vb.) tam da bu yola koşulabileceğini yukarıda göstermeye çalıştık. Bu anlamda, elimizde bulunan çalışmanın P4C etkinliği açısından iki farklı sonuca ulaştığını ifade edebiliriz: İlk olarak, P4C'nin felsefe tarihiyle doğal bir bağının bulunduğu sonucuna, ikinci olarak ise P4C etkinliğinin insani gelecek için gerekli olduğu sonucuna.

The Importance of Plato's Dialectical Process and the Attendant of Nietzsche's Acrobat for P4C

Summary

Kemal ORAL

Graduate from Philosophy
Bursa Uludağ University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0009-0005-1971-0648
kemalloral@gmail.com

Introduction

A person who lives with certain anxieties and faces problems that are difficult to overcome because these worries make life difficult, cannot suspend his or her thinking ability at all costs. Thinking, including presenting different practices to people, provides to be vigilant against the incurability of life as a result of these practices. However, it is necessary to indicate that thinking also has special types. For example "Philosophical Thinking" is one of these types. This special thinking type offers human beings an opportunity to answer crucial questions. (such as existence, truth, meaning, etc.) As Wartenberg stated "Philosophy is an intellectual discipline which handles the basic problems of human existence" (Wartenberg 2020: 62). When we realize that these questions are embodied as a result of anxiety, the importance of philosophical thinking becomes more evident. In this sense, getting involved in *P4C* activity at an early age, gaining critical thinking skills, and developing practices through criticism means protecting the history and the heritage of philosophy. As Lipman points out "It must be emphasized that the philosophy as a discipline is highly suitable for primary and secondary education" (Lipman 2020: 68). When evaluated with this emphasis, future generations will be more skillful in thinking as *P4C* activity leans on philosophy. In this direction, in our study, the main subject of which will be Plato's dialectic view and Nietzsche's provocative descriptions, we will first emphasize the correlation between the history of the Ancient Greek philosophy and *P4C* and afterward it will be put forth whether *P4C* can be supported in terms of the history of philosophy with a Plato and Nietzsche oriented fortification. At this point, we primarily will turn our direction to the philosophy that occupies the Ancient Greek agora.

The *arche* conceptions of Pre-Socratic philosophers aimed to find the starting point of existence. If the starting point of existence could be determined, it would be easier to explain the physical world. However, later on there was an important milestone in the philosophy tradition. This milestone was shaped especially by Socrates and his rivals, the Sophists. Now, it was desired to engage in a "human-oriented" tradition. Socrates and Sophists whom Plato talked about in his dialogues, had discussions about human virtues and possibilities. In the dialogues dominated by conceptual discussion, serious

arguments have been put forward about what the human being is. It is possible to say that these arguments have continued till the modern philosophy. With the modern philosophy, we can say that "subject" has dominated. In harmony with this, the perception of P4C interlocutors as "modern subjects" creates a thought that today's world and the future will be shaped by them. This thought clearly consists of being cautious about constructing the future. The condition of this awareness is the presentation of an unbiased history of thought and thought to its interlocutors as modern subjects.

1. Plato's Dialectical View and P4C

When presenting Plato's dialectical-centered views, it is essential to apply the concepts of "anamnesis" and "maieutike" which laid the groundwork for his dialectic. These two concepts, namely "remembering/recollection" and "midwifery" played a significant role in shaping Plato's ideas about both knowledge and existence. Moreover, their functions in the context of P4C (Philosophy for Children) activities can be demonstrated, supported by rational dialectical thinking methods and myth-based foundational narratives.

According to Plato, human knowledge is divided into different degrees, which he elaborates on in Book VI of "*The Republic*". This exposition aims to show progress in knowledge, moving from darkness to light or from the implicit to the explicit (Plato 2019: 504/508). As formulated by Copleston, there is a progression among the degrees of "*eikasia* (conjecture)", "*pistis* (belief)", "*dianoia* (understanding)" and "*noesis* (pure intellect)" (Copleston 2013: 32). This progression can also be observed between opinions and ideals.

While grounding his classical idealism, Plato entrusted Socrates, his disciple, with the task of carrying out this grounding in his dialogues. Despite many of these dialogues having aporetic (inconclusive) endings, we can say that they successfully outlined the backbone of his thoughts. Therefore, building upon Plato's understanding of existence and knowledge and integrating his methods of anamnesis and maieutike into the dialectical method, we propose offering them to serve P4C.

Plato frequently resorted to myths to advance his philosophy and also utilized myth in the foundation of his theory of knowledge. The *Myth of Er*, narrated in the Xth book of "*The Republic*" played a foundational role in solidifying his views on knowledge and existence. Through this myth, both the methods of anamnesis and maieutike were attempted to be secured as strategic moves in Plato's philosophical chess game.

Socrates who was cautious in presenting his own thoughts and instead sought to ensnare others through questioning, most notably employed this dialectical method in "*Theaetetus*" dialogue. Although, it is often referred to as the "Socratic Method," it is, in fact, nothing other than a dialectical method. When it comes to knowledge, Plato positions his mentor Socrates on the front lines. By simultaneously attacking and defending, he seeks a potential victory against his opponent. However, it's a victory where the defeated genius is triumphant because discovering the falseness of the claim put forward brings them closer to true knowledge. The prime example of this is *Theaetetus*.

To summarize, Plato's dialectical method, intertwined with concepts like anamnesis and maieutike, provides a rich foundation for exploring philosophical inquiry in the context of *P4C*.

2. Nietzsche's Acrobat Metaphor and P4C

What Nietzsche puts forth through acrobat metaphor, whose main goal is to make people aware of the situation that they are in, is the possible destiny of a man. If a man were a "rope" and this rope was stretched between the overman and the animal, it is necessary to pass the "clowns" to reach the overman. While the clowns are trying to pull us down, Nietzsche shows us the way to reach across. Either the clown will be jumped over and overman will be reached or the acrobat's destiny will be shared. Thus, where the truth is spoken, there is a clown. In this sense, Nietzsche clearly shows his side about which option we should choose. While the clown is someone who embraces the existing values of society and acts accordingly, s/he is also a threat to those who want to re-evaluate the existing values and create new values. In our opinion, Nietzsche wanted to ground his ideas on humans with his acrobat metaphor. Since the acrobat incident may be one of the fates of man, Nietzsche wants to prevent this. For this reason, like a stimulant, he shows his own view of man by showing the role of acrobats, clowns, and scholars alike. Also, the continuation of the *Zarathustra* proves this. His dissatisfaction with existing human types and his "This book is the least! Perhaps none of them are alive yet!" (Nietzsche 2017: 13) expression shows that Nietzsche went to create his own human type. For this reason, it is necessary to look at what is ideal type so that its different aspects from others can be revealed.

Nietzsche handles human beings with three different aspects in his *Zarathustra*. He talks about the transformation of these three different aspects: "Spirit turns into the camel, the camel turns into a lion and lastly the lion turns into the child" (Nietzsche 2020: 17). This transformation is essentially related to people's perception of their values in different ways. The interlocutors of *P4C* have to pay attention to Nietzsche's ideas in order not to turn into a camel. At this point, it is necessary to look closely at the characteristics of these types to focus on types of people that Nietzsche put forward as different styles or metaphors, to keep the *P4C* interlocutors aware of the dangerous ones among the possible types, and to distinguish the values that should be desired among the values.

First, the camel metaphor that Nietzsche preferred is undoubtedly related to the camel's nature. Especially, when we think of the physiological structure of the camel, the "hump at the back" tells us a lot. For Nietzsche, the camel which embraces the values of the society without questioning or being offended, at the same time carries it without hesitation, appears as the lowest type. Here, we have the camel metaphor as the "carrier" of these values. For the camel, it doesn't matter the content of these values (Nietzsche 2020: 20). No matter how much weight (value) you put, the camel carries it in the desert that it is in. The camel exists as the "herd persona" and thinks that it is dangerous to leave the herd. While the herd people are living, they don't care about if this life is meaningful or not as they are unaware of the concept of the meaning.

The choice of the second type which appears as the lion is the need to roar, in our opinion. As you can remember, the camel doesn't complain about carrying the values

of its society. However, the lion refuses to carry these values with its roar. In other words, it goes to puts its "will to power". Nietzsche emphasizes: "However, the second transformation takes place in the most isolated desert: the lion is slaughtered here, the spirit wants to seize the freedom and wants to be the master on its own desert" (Nietzsche 2020: 20). The lion can be considered as the transitional stage between the herd persona and third type (child). With this being said, we also want to add this; according to Nietzsche, the herd persona (the camel) accepts the existing values without questioning. The lion, however, desires to create "new values" by using its will as well and it doesn't want to accept these values. However, Nietzsche thinks that the lion doesn't have the power to create new values yet. The one who can create the will be the third type: the human being (Nietzsche 2020: 21). Therefore, the lion is a step to be climbed on the way to the third type. When this step is exceeded, the third type has the power to create new values.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Akan, R. (2022). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (PC4)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Badıou, A. (2019). *Nietzsche* (çev. İsmet Birkan). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Copleston, F. (2013). *Platon* (çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Deleuze, G. (2021). *Nietzsche* (çev. İlke Karadağ). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Derrida, J. (2011). *Nietzsche'lerin Şöleni* (çev. Ali Utku-Mukadder Erkan). İstanbul: Otonom Yayınevi.
- Kuçuradi, İ. (2016). *Nietzsche ve İnsan*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Küçükalp, D. (2017b). *Nietzsche'nin Ahlak ve Politika Felsefesi*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Küçükalp, K. (2017a). *Nietzsche ve Postmodernizm*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Lipman, M. (2023). *Felsefe Okulda* (çev. Mehmet Kerem) İstanbul: Usturlab Yayınları.
- Nietzsche, F. (2017). *Deccal* (çev. Oruç Aruoba). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Nietzsche, F. (2018). *İyinin ve Kötünün Ötesinde* (çev. Ahmet İnam). İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2020). *Böyle Söyledi Zerdüşt* (çev. Mustafa Tüzel). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Nietzsche, F. (2020b). *Ahlakın Soykütüğü Üstüne* (çev. Ahmet İnam). İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2022). *Putların Alacakaranlığı* (çev. Mustafa Tüzel). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Özkan, B. (2020). *Çocuklar İçin Felsefe Neden Önemlidir?* Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 4(1), 49-61.
- Platon, (2007). *Menon* (çev. Ahmet Cevizci). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Platon, (2016). *Theaitetos* (çev. Birdal Akar). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Platon, (2019). *Devlet* (çev. Sabahattin Eyüboğlu-M.Ali Cimgöz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Oral, K. (2023). Platon'un Diyalektik Yürüyüşünün ve Nietzsche'nin Cambaz'ının Akıbetinin P4C Açısından Önemi. *Kaygı*, 22 (3), 2023, 607-629.

Platon, (2020). *Phaidon* (çev. Nazile Kalaycı). Ankara: Pharmakon Yayınevi.

Wartenberg, T. E. (2020). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler* (çev. Senem Kurtar-A. Kadir Çüçen). Bursa: Sentez Yayıncılık.



Makale Geliş | Received: 15.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 29.09.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1344061

Zeynep BERKE

Dr. |Dr.

Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0002-1389-597X
zeynepberke@gmail.com

P4C’de Ebeveyn ile İş birliği: “Zihinsel Bağışıklık” Temalı İçerik Önerisi

Öz: Amerikalı düşünür ve eğitimci Matthew Lipman’ın kurucusu olduğu Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı, yirminci yüzyılın ikinci yarısından günümüze uzanan süreçte tüm dünyada ve ülkemizde yaygınlaşmış ve kısa zamanda hatırı sayılır bir popülerlik kazanmıştır. Yapılan etkinliklerin, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkısının kısa vadede gözlemlenebilmesi ve ölçülebilmesi de P4C’ye yönelik ilgi ve talebin artışında rol oynamıştır. Öte yandan P4C nihai formuna ve içeriğine kavuşmuş statik bir yaklaşım değildir. Tıpkı diğer eğitim yaklaşımları gibi P4C de daha etkin ve verimli hale gelme olanaklarını barındıran, içerikleri ve metotları sürekli geliştirilen ve güncellenen bir yapıdadır. Nitekim bu çalışmanın amacı, P4C yaklaşımının niteliksel verimini artırmaya yönelik bir etkinlik önerisi ortaya koymaktır. P4C süreçleri planlanırken, çocukların, içinde buldukları sosyal çevre ile sürekli etkileşim halinde oldukları, zihinsel ve sosyal kimliklerinin bu etkileşimden beslenerek biçimlendiği ve bu formasyon sürecinde en etkili figürlerin ebeveynler olduğu hesaba katılmalıdır. Dolayısıyla ebeveynin P4C süreçlerine dâhil edilmesi, hatta süreçte aktif rol oynamaya teşvik edilmesi halinde, etkinliklerin dönüştürücü gücünde ve sağlayacağı kazanımlarda anlamlı bir artış olacağı öne sürülmektedir. Bu tespiti istinaden çalışmamızın son kısmında, ebeveynler ile yapılması önerilen etkinliklerde kullanılacak “zihinsel bağışıklık” temalı bir içerik önerisi sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: P4C, Ebeveyn, Eğitim Felsefesi, Pedagoji, Zihinsel Bağışıklık.

Collaboration with Parents in P4C: “Mental Immunity” Themed Content Suggestion

Abstract: Philosophy for Children (P4C) approach, founded by American thinker and educator Matthew Lipman, has become widespread both in the world and in our country, from the second half of the twentieth century to the present day and has gained considerable popularity in a short

time. The ability to observe and measure the positive contribution of the activities to the development of children's cognitive and social skills in short term also played a role in the increase in interest and demand for P4C. P4C, on the other hand, is not a static approach that has reached its final form and content. Just like other educational approaches, P4C has a structure which contains opportunities to become more effective and efficient and whose contents and methods are constantly developed and updated. Accordingly, the aim of this study is to suggest a new activity aimed at increasing the qualitative efficiency of P4C approach. When planning P4C processes, it should be taken into account that children are in constant interaction with their social environment, that their mental and social identities are shaped by this interaction, and that parents are the most influential figures in this formation process. Therefore, it is argued that if parents are included in P4C processes and even encouraged to play an active role in the process, there will be a significant increase in the transformative power of the activities and the gains they will provide. Based on this determination, the last part of our study presents a "mental immunity" themed content suggestion that can be used in the activities that are proposed to be carried out with parents.

Keywords: P4C, Parents, Philosophy of Education, Pedagogy, Mental Immunity.

Giriş

Çocuklar için Felsefe, kısaca P4C (Philosophy for Children), çocuklara küçük yaşlarda felsefi düşünmeye özgü yetilerin kazandırılmasını hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Yaklaşımın kurucusu olan Amerikalı felsefeci Matthew Lipman (1923-2010), Columbia Üniversitesi'nde ders verdiği yıllarda, lisans düzeyindeki öğrencilerinin muhakeme, mantık, analiz ve sorgulama gibi temel akıl yürütme becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğunu gözlemlemiştir. Bu eksikliğin nedenlerini ve ne şekilde giderilebileceğini sorgulayan Lipman, temel problemin, mevcut eğitim sisteminde öğrencilerin felsefi düşünme ile ancak oldukça ileri yaşlarda (geç ergenlik döneminde) tanışması olduğuna kanaat getirir. Ona göre, öğrencilerin -tıpkı eğitim müfredatının en alt kademesinden en üst kademesine kadar yer alan matematik ve dil dersleri gibi- küçük yaşlardan itibaren felsefe eğitimi alması gerekmektedir. Böylece çocuk, eleştirel düşünme ve doğru akıl yürütme becerilerini uzun bir zaman dilimi içinde kademeli olarak kazanma ve geliştirme şansı bulacaktır.

Çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımına yaslanan bu gelenek, temelde felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına sokma yöntemidir. Bu yöntem, çocukları, meraklarını açığa çıkarmaya yönelik pratik, kullanışlı ve heyecan verici bir teşvik etme yolu sunar (Boyacı vd. 2018: 150).

Elbette bu bakış açısı, felsefenin ancak bilişsel kapasitelerin olgunlaştığı yetişkinlik döneminde yapılabilecek bir etkinlik olduğu şeklindeki kanıyı benimseyen kimi düşünürler tarafından şaşkınlıkla karşılanmıştır. Felsefenin büyük ölçüde kavramsallaştırmaya, yani soyutlama becerisine dayandığına ilişkin tespit, henüz nörolojik olarak soyutlama becerisini ancak kısmen kazanmış olan çocukların felsefe yapamayacağı şeklindeki yargının temelini oluşturur. Nitekim felsefe, eğitimin kurumsallaştığı yıllardan beri müfredata en erken, lisenin son yıllarında dâhil edilmektedir. Ancak Lipman'ın öncülüğünü yaptığı görüş, çocuğun bilişsel kapasitelerine ilişkin böylesi bir görüşün tek yönlü ve yüzeysel olduğunu öne sürmektedir. Gerçekten de çocuklar ile filozoflar arasındaki farklara değil benzerliklere odaklandığımız takdirde mesele çok daha farklı görünmektedir.

[A]slında her şey filozof ve çocuğu yakınlaştırır. Paylaştıkları ilkin bilgisizliktir. "Bildiğim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir", diye durmaksızın hatırlatırdı Sokrates. Bilmediğimiz için bilmeyi arzular, bilginin "aşığı" veya "dostu" haline geliriz; filozof terimi tam da bu anlama gelir. ... Aslında filozofun ve çocuğun paylaştığı bu her şeyden şaşkınlık duyma hali, dünyayı her zaman belirliymiş gibi ele almaktan ibarettir (Droit 2014: 15-16).

İlkokul çağındaki çocukların bilişsel kapasitelerinin felsefeyle tanışmak için yeterli olduğunu ancak bunun doğru içerik ve metotlarla yapılması gerektiğini savunan Lipman bu amaçla 1974 yılında P4C geleneğinin gelişim sürecindeki ilk kurumsal adım olarak nitelendirebileceğimiz "Institute for the Advancement of Philosophy for Children" (IAPC - Çocuklar İçin Felsefe Geliştirme Enstitüsü) kurar. Enstitünün kuruluşunu takip eden yıllarda P4C yaklaşımı, özellikle Avrupa'daki eğitmen ve akademisyenlerin giderek daha fazla dikkatini çekmeye başlayacaktır. Zira P4C etkinliklerinin çocukların gerek bilişsel gerek sosyal yetileri üzerindeki olumlu etkileri kısa sürede gözlemlenebilmekte ve ölçülebilmektedir. Nitekim 1985 yılında, 20 ülkenin üyeliğiyle The International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC-Çocuklar için Felsefe Uluslararası Araştırma Konseyi) kurulmuştur. Öte yandan Lipman'ın açtığı yolu takip eden çok sayıda düşünür ve eğitmen çeşitli P4C içerikleri geliştirmiş ve yaklaşımın daha etkili hale gelmesini

sağlayacak alternatif metotlar ortaya koymuştur¹. P4C literatürünün hızla genişlediği ve zenginleştiği bu süreçte, dünyanın pek çok ülkesinde ve Türkiye'de uygulamaya yönelik ilgi artmış ve giderek daha çok sayıda okul P4C'yi müfredatına dâhil etmeye başlamıştır.

1. P4C'nin Hedefleri ve Uygulamaya İlişkin Temel Problemler

Günümüzde öğrencilere sunulan eğitim-öğretim müfredatı, büyük ölçüde belirli "bilgi paketleri"nin çocuğa aktarılmasını hedeflemektedir ve niceliksel sınav başarısını merkeze alacak şekilde tasarlanmıştır. Bu durumda öğrencinin gerek bireysel/sosyal hayatta gerekse eğitim hayatında merkezi rol oynaması gereken temel akıl yürütme becerilerini kazanması, ebeveynin, öğretmenlerin veya bizzat öğrencinin kişisel çabası ve inisiyatifine bırakılmış görünmektedir. Lipman'ın lisans öğrencilerinde gözlemlediği problem, tam da müfredattaki bu eksikliğin doğrudan bir tezahürüdür. Bu nedenle Lipman felsefenin, çocuğun tüm eğitim hayatının bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre "anlam" çocukların açlık duyduğu bir şeydir ve felsefe, onlara ihtiyaç duydukları anlamı bulmalarında yardımcı olacaktır (Lipman 1976: 39).

Nitekim P4C yaklaşımı, çocuğun; olguları ve fikirleri çok yönlü ve çok katmanlı bir biçimde ele alabilen, meseleleri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilen, mantıklı ve tutarlı düşünebilen, doğru değerlendirmelerde bulunan, derin bir değer bilincine sahip olan, analiz-sentez yapabilen, yaratıcı çözümler ve fikirler üretebilen, sorumluluklarının bilincinde olan, duygudaşlık kurabilen, üretken bir yetişkine dönüşmesi için, felsefi düşünme ile erken yaşlarda tanışmasının kritik öneme sahip olduğu kabulünden hareketle biçimlenmiştir. Yaklaşımın dünya çapındaki başarısı, Lipman'ın öncülüğünü yaptığı bu kabulün ne kadar isabetli olduğunun açık bir göstergesidir. Nitekim bu alandaki eksikliğin ve

¹ Alternatif P4C metotları geliştiren başlıca isimler Gareth Matthews, Catherine McCall, Leonard Nelson ve Thomas E. Jackson'dır.

ihtiyacın farkına vararak müfredatlarına P4C dersleri ekleyen eğitim kurumlarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin temel hedefi, çocuklara belirli kavram ve fikirlerin dikte edilmesi değil, çocuğun, tutarlı, mantıklı, analitik, yaratıcı, eleştirel, çok yönlü ve çok katmanlı düşünme becerisi kazanmasına yardımcı olmak şeklinde tanımlanabilir.

UNESCO (2007) çocuklar için felsefe eğitiminin amaçlarını, bağımsız düşünebilme, özenli vatandaş olabilmeye, kişisel gelişimi destekleme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme ile felsefeyi kavramsallaştırma olarak sıralamıştır (akt. Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. 2016: 99).

Diğer bir deyişle bu etkinliklerin amacı, çocuğa felsefe tarihini yahut felsefi terminolojiyi öğretmek değil, çocuğun zihninin 'sağlıklı düşünmenin yeşerebileceği verimli bir toprak' haline gelmesine yardımcı olmaktır. Nitekim P4C etkinliklerini yürüten öğretmenler "kolaylaştırıcı" olarak adlandırılmaktadır, zira amaç çocuğa belirli içerikleri aktarmak değil, onların, fikir ve olguları eleştirel bir biçimde ele almalarını kolaylaştıracak bir düşünsel atmosfer yaratmaktır. Bu bağlamda çocuklar için felsefe etkinliklerinin, basitleştirilmiş ve küçük yaş gruplarına uyarlanmış bir felsefe dersi olarak görülmesi ve tasarlanması son derece yanlıştır. Etkili ve verimli bir P4C etkinliği, çocuğun "felsefe yapmaya", "felsefi düşünme"ye uygun bir mental formasyon kazanmasını destekleyen bir süreç olarak ele alınmalı ve planlanmalıdır. Wartenberg'in ifadesiyle yapılması gereken "felsefenin kuramsal bilgisini ve onun barındırdığı zorlukları bir yana koymak ve öncelikle felsefe ve yaşam arasındaki bağı pratikleştirmek adına çok daha somut ve ampirik örneklerden yola çıkmak" (Wartenberg 2018: 12-13) olmalıdır.

Şüphesiz P4C etkinlikleri aracılığıyla çocukta anlamlı bir zihinsel dönüşümün gerçekleşmesine yardımcı olmak kolay bir hedef değildir. Çocuk, hangi yaşta olursa olsun, belirli inançlara, ön kabullere, aksiyomlara ve düşünme kalıplarına sahip olacaktır. Felsefi düşünmenin gerektirdiği esneklik, çok yönlülük, çok katmanlılık kimi zaman çocuğun konfor alanından çıkmasına neden olmakta, benimsediği ve alışageldiği davranış ve düşünme kalıplarını sorgulamaya direnç

göstermesine neden olabilmektedir.² Zihnimizin gerek nörolojik gerek sosyal biçimlenişinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bu direnç, P4C etkinliğinin doğasına içkin bir zorluktur. Ancak kolaylaştırıcının doğru bir yaklaşım benimsemesi halinde, süreç içinde bu direnci kırmak yahut hafifletmek mümkün hale gelmektedir. Çocukların, yetişkinlere göre daha yüksek bir zihinsel esnekliğe sahip olmaları da kolaylaştırıcı için bir avantajdır. Dahası çocukların hayata, doğaya, evrene, topluma ilişkin sordukları sorular ile filozofların binlerce yıldır mesele edindiği sorular arasındaki paralellik gerçekten çarpıcı boyuttadır.

Çocuklar, çocukça değil oldukça büyük ve anlamlı sorular sorarlar. ... [Ç]ocukların normallikleri, rutinleri ve alışkanlıkları olmadığından onlar, doğal olarak hayrete, arı sezgisel bakışa ve kavrayışa özsel olarak sahiptirler (Kurtar 2018: 10-11).

Tam da bu paralellikten hareketle kimi düşünürler insanların yaşamlarına doğal filozoflar olarak başladıklarını ancak –içinde buldukları eğitim sisteminin ve toplumun da etkisiyle– zaman içinde sorgulayıcı eğilimlerini kaybettiklerini, hatta felsefecilerin/filozofların bu doğal eğilimi kaybetmeyen kişiler arasından çıktığını öne sürmektedirler. Wartenberg'in *Küçük Çocuklar için Büyük Fikirler* adlı eserinin 'Doğuştan Filozoflar' başlıklı bölümünde vurguladığı üzere, felsefenin ancak lisans seviyesi ve sonrasında yapılabilecek bir etkinlik olduğunu varsaymak ciddi bir hatadır. (Wartenberg 2018: 25) Henüz keşfedilmemiş sayısız unsurla dolu olan yaşama karşı iştahlı ve cüretkâr bir merak duymak, çocukluk çağının alametifarikasıdır.

Antik Yunan döneminde, felsefenin merak etmekle başladığına inanılmış. Eğer bu inanç doğruysa, genç insanların arasından muhtemelen birçok filozof çıkacaktır çünkü onlar birçok şeyi doğal olarak merak ederler (White 2014: 1).

Nitekim gerekli yetkinliğe sahip bir kolaylaştırıcı eşliğinde yapılan P4C etkinlikleri sonrasında çocuklardan gelen tepkiler neredeyse istisnasız şekilde

² Elbette bu, yetişkinlerle yapılan felsefe etkinliklerinde daha belirgin bir biçimde karşılaşılan bir durumdur. Bireyin, belirli zihinsel ve kültürel kalıpları, sorgulamaksızın benimsediği ve benliğinin bir parçası haline getirdiği süre uzadıkça, bunlara eleştirel bir gözle yaklaşması ve değiştirmesi de o denli zor hale gelmektedir. Tam da bu nedenle, felsefi düşünmeyle tanışmak için ideal zaman, zihindeki kabullerin henüz 'kemikleşmemiş' olduğu erken çocukluk dönemidir.

olumlu olmaktadır. Çocuklar etkinlikten büyük keyif aldıklarını, farklı bakış açılarını öğrenmekten memnuniyet duyduklarını ve –belki de en önemlisi– kendi fikirlerini ifade edebilme fırsatı bulmaktan, birinin onları “gerçekten dinlemesinden” hoşnut olduklarını ifade etmektedirler.³ Bu olumlu geri bildirimlerin yanı sıra etkinliklerin çocuğun akademik/sosyal başarısı üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle P4C etkinlikleri giderek daha fazla ebeveyn ve kurum tarafından talep edilmektedir.

Bu talebe istinaden giderek popülerleşen P4C etkinliklerinin, kritik öneme sahip bir problemden muzdarip olduğunu belirtmemiz gerekmektedir. Bu problemin kaynağı ticari kaygılar güden bazı kurumların, uzman olmayan kişilerce yürütülen bir program sonrasında “sözde” P4C eğitmenliği sertifikası vermeye başlamış olmalarıdır. Dolayısıyla bazı eğitim kurumlarında P4C etkinliklerini, bu tarz bir sertifikaya sahip olan ancak esasen gerekli felsefi ve pedagojik derinliğe ve yetkinliğe sahip olmayan kişiler gerçekleştirmektedir. Yetkin olmayan kişilerce yapılan P4C etkinlikleri ise, çocuğa faydadan çok zarar verebilmektedir. Çocuğun zihinsel inşasında etkin bir rol oynamak gibi iddialı bir hedefi olan P4C etkinliklerinin içerikleri, çok-disiplinli bir yaklaşımla, alanında uzman pedagoglar, felsefeciler, psikologlar ve eğitmenler tarafından titizlikle planlanmaktadır. Dolayısıyla kolaylaştırıcı eğitimlerinin de aynı hassasiyetlere sahip kurumlar tarafından gerçekleştirilmesi ve kolaylaştırıcı sertifikasının gerçekten yeterli yetkinliğe sahip eğitmenlere verilmesi büyük bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla, devlet kurumlarının bu problemin çözümüne yönelik ciddi bir kontrol mekanizmasını devreye sokması zorunlu görünmektedir. Ancak bu mesele çalışmamızın konusu ve kapsamı dışında kaldığı için burada detaylıca analiz edilmeyecektir.

³ P4C etkinlikleri yaptığımız süreçte, bizi en çok etkileyen tepkilerden biri 11 yaşındaki bir öğrencimizden gelen “Bu dersi çok seviyorum çünkü bir tek siz bizim fikirlerimizi dinliyorsunuz” cümlesiydi. Çocukların ciddiye alınarak fikrinin dinlenmesine ilişkin ihtiyacı ve talebi, çocuk pedagojisine ilişkin çok kritik bir eksikliğe/probleme işaret eder görünmektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz problem, P4C etkinlikleriyle hedeflenen kazanımlar hususunda kritik öneme sahip olmakla birlikte, yaklaşımın mevcut içeriğine yönelik bir eksikliğe işaret etmeyen, harici bir problemdir. Öte yandan bu çalışmada ele almak istediğimiz konu, harici veya teknik bir problem ile değil bizatihi P4C uygulamalarının kapsamı ile ilişkilidir. Buna göre, P4C kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, mevcut biçimiyle, çocuğun devamlı surette etkileşim içinde bulunduğu sosyal figürlerin, onun zihinsel formasyonu üzerindeki etkisini yeterince hesaba katmıyor; dahası bu figürlerle iş birliği yapılması halinde edinilecek yüksek faydadan mahrum kalıyor görünmektedir. Amacımız çocuğun kimlik ve karakter formasyonu üzerinde doğrudan etkisi olan figürleri ortaya koyduktan sonra, ebeveynin bunlar içinde ayrıcalıklı konuma sahip olduğunu vurgulamak olacaktır. Dolayısıyla ebeveynin P4C'nin içeriği ve faydalarına ilişkin bilgilendirilmesi, sürece dâhil edilmesi ve nihayetinde süreç boyunca destekleyici bir tutum içinde olmasının sağlanmasının, uygulamanın etkinliği ve veriminde anlamlı bir artışa neden olacağı öne sürülecektir.

2. Çocuğun Zihinsel Formasyonunda Doğrudan Belirleyici Olan Figürler

Çocuklarla felsefe etkinliği yapan öğretmenler, şu ifadeleri duymaya fazlasıyla aşinadırlar: "Ama babam dedi ki...", "İnternette okuduğuma göre...", "Diğer dersin öğretmeni öyle demiyor", "Annem böyle şeyler düşünmememi söyledi", "Ben böyle dediğimde arkadaşlarım benimle alay ediyor", "Dinde böyleymiş"⁴. Çocukların, bu ve benzeri ifadeleri sıklıkla kullanıyor olmaları, bize çocukların zihinsel ve sosyal evreninin kapsamına ve içeriğine dair önemli ipuçları vermektedir. Kendi benliğini

⁴ Burada özellikle dikkat çekmek istediğimiz husus şudur: Çocukların, dini metinleri referans aldıklarını 'zannederek' savundukları ifadeler sıklıkla çevrelerinden duydukları temelsiz/yanlış bilgilerden oluşmaktadır. Yani sorun, nörolojik/sosyal gelişimlerinin erken aşamalarında oldukları için henüz tam anlamıyla idrak edemedikleri dini metinleri ve öğretileri mutlak doğru kabul etmelerinden ziyade hiçbir dinde ve öğretilerde yeri olmayan birtakım söylentileri, hurafeleri, batıl inançları (hatta sosyal medyada okudukları tümüyle uydurma/eklektik içerikleri) doğru kabul ediyor olmalarıdır. Örneğin "Siyah kedi sevmek günahmış", "Yatarken şunu söylemezsen melekler yanına gelmezmiş" gibi.

keşfetme, anlamlandırma ve inşa etme çabası içinde olan çocuğun, çevresindeki yetişkinleri ve akranlarını gözlemlediği ve taklit ettiği bilinen bir olgudur. Nitekim bir çocuğun büyüme sürecine şahitlik eden kişilerin sıklıkla ifade ettikleri gibi, çocuk gözlemlediği kişilerin düşünce ve davranışlarını yansıtan bir ayna gibidir. Günümüzde çocukların yaşamının büyük bir kısmının evinde ve eğitim gördüğü kurumda geçtiği düşünülürse, onların zihinsel aynalarında kimlerin yansımalarını göreceğimizi belirlemek güç olmayacaktır: Ebeveyni, öğretmenleri, sık görüştüğü akrabaları ve arkadaşları.⁵ Geçmiş yıllarda gerçekleştirdiğimiz P4C etkinlikleri esnasında doğrudan gözleme fırsatı bulduğumuz üzere bu dört sosyal grup, çocukların düşünce ve davranışları üzerinde farklı ölçülerde olmakla birlikte doğrudan belirleyici olmaktadır.

Bu sosyal grupları, çocuklar üzerindeki etkilerinin niteliğine göre sıralayacak olursak, ilk sırada ebeveynin geleceği şüphe götürmez bir olgudur. Ebeveynin davranışları, çocuğun ahlaki gelişiminden öz güvenine; sosyal ve akademik başarısından zihinsel sağlığına, çok geniş bir alan üzerinde belirleyici olmaktadır (Sahithya vd. 2019). İkinci sırada ise, mevcut eğitim sisteminin bir sonucu olarak, çocuğun en fazla iletişim kurduğu, temel bilgi edinme kaynağı olarak gördüğü, saygı duyduğu ve ciddiye aldığı yetişkinler olan öğretmenler gelmektedir. Nitekim ebeveyn ve öğretmenler, çocuğun herhangi bir olgu veya kavram üzerine düşünürken referans aldığı merkezi otorite figürleri olarak öne çıkmaktadır. Çocuğun bu iki sosyal grupla geçirdiği zaman ile kıyaslandığında, haftada 1 veya 2 saat olacak şekilde planlanan P4C çalışmalarının etkisinin ne denli sınırlı kalacağı da ortadadır. Oysa çocuğun zihinsel evreninde böylesi ayrıcalıklı bir

⁵ Öte yandan günümüzde, bu listeye sosyal medyayı da eklememiz gerektiği yadsınamaz. Sosyal medyanın, edindiği verileri sorgulama ve analiz etme yetisini henüz kazanmamış olan çocuklar için ciddi tehlikeler barındırdığı hususunda her geçen gün daha fazla çalışma karşımıza çıkmaktadır. Nitekim P4C etkinlikleri ile kazanılması hedeflenen zihinsel beceriler, bilhassa çocuğun sosyal medyada karşılaştığı içerikleri eleştirel ve analitik bir biçimde ele alması hususunda büyük fayda sağlamaktadır. Çocuğun, kendisine bilgi adı altında sunulan içerikleri doğru kabul etmeden önce, rasyonel bir biçimde irdeleyebilme, sözde bilginin kaynağına ilişkin sorgulama ve araştırma yapma, herhangi bir konuyu farklı perspektiflerden görebilme gibi becerilere sahip olması, sosyal medyanın kendisine verebileceği zararlardan korunması için çok büyük öneme sahiptir.

pozisyona sahip olan kişilerle iş birliği yapılması ve onların da pekiştirici/destekleyici bir tutum benimsemeleri halinde, P4C etkinliklerinin verimi ve etkisinde anlamlı bir artış meydana gelecektir. Şu hâlde P4C'nin kapsamının, bu iki temel paydaşın sürece dâhil edileceği şekilde genişletilmesi; çocuklarla etkinlik yapmadan önce bu paydaşların P4C etkinliklerinin amacı ve faydaları hakkında bilgilendirilmesi ve sürece katkı yapmaya teşvik edilmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

Ülkemizde çocuklarla felsefe alanında yapılan akademik çalışmalara baktığımızda, son yıllarda öğretmenlerin P4C uygulamalarına dâhil edildiği ve görüş bildirdiği çalışmalar yapılmış olduğu⁶, buna karşı P4C'de ebeveyn ile iş birliği üzerine hiçbir müstakil çalışma bulunmadığı görülmektedir. Nitekim bu çalışmayı yapmaktaki amacımız bu eksikliğe dikkat çekmek ve P4C etkinliklerinin daha verimli ve etkili hale gelmesinde ebeveyn ile iş birliğinin kritik bir öneme sahip olduğunu öne sürmektir. Çalışmanın son kısmında ise, P4C eğitmenlerinin, ebeveynlerle yapması tavsiye edilen "zihinsel bağışıklık" temalı bir etkinlik içeriği önerilmektedir.

Çalışmada ortaya koyduğumuz tespitler büyük ölçüde, 10-11 yaşlarındaki 80 öğrenciyle (4 ayrı sınıf), haftada 1 saat olmak üzere, 4 yarıyıl boyunca gerçekleştirdiğimiz P4C etkinlikleri süresince yapılan doğrudan gözlemlere ve çocuklardan alınan dönütlere dayanmaktadır. Bunun yanı sıra ilgili akademik literatürden de faydalanılmıştır.

⁶ Avcı, F., "Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin Görüşleri", *Educational Academic Research*, (48), 1-13, 2023. Akan, R. & Bilgin, A., "Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4c) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21 (2), 560-592, 2022. Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E. & Öner, E. "P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler" eTwinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri", *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 214-228, 2021.

3. Çocuğun Zihinsel Dünyasında Ebeveynin Rolü ve Etkisine İlişkin Bazı Tespitler

Çocuğun varoluş yolculuğunda ebeveynin oynadığı rolün derinliğini ve enginliğini eksiksizce ortaya koymanın, herhangi bir akademik çalışmanın kapsamını aşacak ütopyik bir hedef olduğu açıktır. Dolayısıyla çalışmamızı, gerçekleştirdiğimiz P4C etkinliklerinde çocuklardan aldığımız tepki ve geri bildirimlerden hareketle, bazı merkezi temaları tespit etmekle sınırlandıracağımızı baştan belirtmemiz gerekmektedir.

Çocukların ifadelerinden yola çıkarak açık bir biçimde gözlemlene olanağı bulduğumuz üzere çocuk, ebeveyni temel otorite figürü olarak görmektedir. Çocuk, herhangi bir olgu yahut kavram hakkında fikir yürütmesi istendiğinde, sıklıkla ebeveyninin bu konudaki düşüncelerini ifade etmektedir. Dahası çocuğun, kendi ebeveyninin düşünce veya davranışlarıyla örtüşmeyen herhangi bir fikir veya eylem karşısında şaşkınlık duyması ve hatta öfkelenmesi sık karşılaşılan bir durumdur. Ebeveyn belirli konular söz konusu olduğunda mutlak bir epistemolojik/etik güvencenin garantörü pozisyonundadır. Bu durum özellikle, anne ve baba arasında fikir uyuşmazlığı bulunmayan konularda çok daha belirgin bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Çocuktan hem anne hem babasının onayladığı bir davranış ve düşünceyi sorgulaması talep edildiğinde, çocuk akıl yürütmeyi adeta reddetmekte ve meseleyi irdelemeyi gereksiz bulduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda sıklıkla "bu kesinlikle böyle", "bunu düşünmek bile saçma", "buna eminim" gibi diyalogu ve sorgulama sürecini sonlandıracak ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Bu noktada şu detaya dikkat çekmemiz gerekmektedir: Elbette çocuğun ebeveyni eleştirdiği ve sorguladığı durumlar da bulunmaktadır. Çocuklar, özellikle kendi özgürlüklerinin kısıtlandığı örneklerden hareketle, ebeveynlerine yönelik eleştirilerini ifade edebilmektedirler. Ancak burada vurgulamak istediğimiz mesele, çocuğun henüz yeterince bilgi sahibi olmadığı; dünyaya, yaşama, hayatın

anlamına, ahlaki değerlere, inançlara vs. ilişkin daha temel ve majör konularda büyük ölçüde ebeveynlerinin fikirlerini benimsiyor ve savunuyor olduklarıdır. Ebeveyn, çocuk için doğrunun ve iyinin örneklediği bir rol model olduğundan, özellikle etik meseleler söz konusu olduğunda ebeveynin davranışları ile etik değerlerin uyuşmaması halinde çocuk açık bir rahatsızlık duyduğunu belirtmektedir. Bu durumun en çok gözlemlediğimiz örneği ebeveyni sigara içen çocukların tepkileridir. Çocuk, sigaranın öldürücü olduğu konusunda sürekli olarak bilgilendirilmektedir. Öte yandan koşulsuz bir sevgi ve saygı duyduğu ebeveyni sigara içmektedir. Çocuklar sıklıkla bu durumun onlar için açıklanması güç bir çelişki olduğunu ifade etmekte, üzüntülerini, kırgınlıklarını ve endişelerini dile getirmektedir. Bu tepkiler esasen, ebeveynin açıkça ve tartışılmaz biçimde "yanlış" olan bir eylemde bulunması karşısında çocuğun içine düştüğü ikilemin birer dışavurumudur.

Ebeveyn –şüphesiz temel otorite figürü olmasının da etkisiyle– çocuğun derin bir sevgi, saygı, hayranlık ve bazen korku duyduğu bir rol model haline gelmektedir. Çocuk tarafından adeta bir "süper kahraman" olarak görülmenin, ebeveyne muazzam bir ayrıcalık ve üstünlük sağladığı açıktır. Nitekim çocuğun herhangi bir olguyu veya fikri değerlendirirken birincil referansı ebeveyni olmaktadır. Ayrıca ebeveynini hem otorite figürü hem de rol model olarak gören çocuklarda doğal olarak onlar tarafından onaylanma ve takdir edilme arzusu ve ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çocuk, düşünce ve davranışları karşısında ebeveyni tarafından verilen tepkilere de büyük bir önem atfetmektedir. Açıktır ki sahip olduğu bu asimetrik ayrıcalık, ebeveynin ne denli büyük bir sorumluluğa sahip olduğunun da bir göstergesidir.

Elbette sağlıklı⁷ bir ebeveyn çocuğunun iyi, mutlu ve sağlıklı olmasını isteyecek ve bu amaca uygun olduğunu düşündüğü şekilde davranacaktır. Ancak nihayetinde ebeveynler de eksiksiz, kusursuz varlıklar değildir.

Ebeveynler çocuklarının davranışlarını, bilincinde oldukları ve olmadıkları düşüncelerden, inançlardan ve tavırlardan oluşan bir filtreden geçirerek gözlemler ve bu filtreler çocuklarının davranışına ilişkin algılarına yön verir (Grusec vd. 2014).

Üstelik ebeveynler, çocuk sahibi olmadan önce zorunlu bir pedagojik formasyon da almazlar. Bu yüzden de ebeveynin, çocuk gelişimi ve psikolojisi hakkındaki malumatı şahsi ilgi ve çabasına bağlı kalmakta, dolayısıyla kimi zaman yetersiz, hatta kimi zaman temelsiz/yanlış olabilmektedir.

Öyleyse ebeveynlerin niyetleri ne kadar iyi olursa olsun, bazı konularda yeterli bilgiye sahip olmadıkları yahut bazı yanlış kanılara sahip oldukları için kimi zaman pedagojik açıdan hatalı eylemlerde bulunabilecekleri kabul edilmelidir. Ayrıca yukarıda verdiğimiz "sigara" örneğinden yola çıkarak tespit edebileceğimiz üzere, yetişkin olmak kişinin irrasyonel eylemlerde bulunmasına engel olmamaktadır. Gerçekten de yetişkinlerin büyük bir kısmı aslında yapmamaları gerektiğini bildikleri eylemleri yaptıklarından (sağlıksız ancak lezzetli yiyecekler tüketmek) yahut yapmaları gerektiğini bildikleri eylemleri yapmadıklarından (egzersiz yapmak) yakınmaktadırlar. Şu hâlde, iyi niyetli bir ebeveyn olmak kişinin daima doğru davranışlarda bulunacağı yahut her zaman tutarlı/iyi bir rol model olacağı anlamına gelmemektedir.

4. Ebeveyn Perspektifinden Felsefe

Şimdiye dek, ebeveynin çocuğun dünyasındaki rolü ve önemine ilişkin bazı genel belirlenimlerde bulunduk. Ancak söz konusu çocukları felsefi düşünmeyle tanıştırmak olduğunda, ebeveynin felsefeye yönelik tutumlarını da ayrıca ele

⁷ Çocuğa ve/ya diğer aile üyelerine psikolojik/fiziksel şiddet uygulayan "sağlıksız" ebeveynlerin var olduğu şüphesiz malumdur. Ancak bu meseleyi ele almanın hem uzmanlığımızı hem de çalışmanın kapsamını aşacağı ortadadır. Bu nedenle çalışmada ebeveynlerin psikolojik açıdan sağlıklı bireyler oldukları varsayılmaktadır.

almamız gerekmektedir. Şimdi, P4C etkinliği yapılan çocukların ebeveynleri de, büyük bir ihtimalle, ülkemizdeki mevcut eğitim sisteminden geçmiş olacaktır. Dolayısıyla normal şartlarda (özel bir ilgileri olmadıkça yahut yetişkinler tarafından daha önce tanıştırılmadıkları takdirde) felsefeyle ilk kez 10. veya 11. Sınıfta, yani 17 yaşından sonra karşılaşmış olmaları muhtemeldir. Dahası felsefe müfredatı hem niceliksel hem de niteliksel olarak oldukça kısıtlı olduğu için, bu dersleri almış bir yetişkinin felsefeye ilişkin görüşleri çoğu zaman yüzeysel, hatta bazen hatalı/önyargılı olabilmektedir. Nitekim felsefeyle gerçek anlamda, hakkıyla tanışmamış bazı yetişkinlerin, felsefeyi anlaşılması çok güç, gereksiz problemleri konu edinen, ağır bir terminoloji içeren, sıkıcı, anlamsız bir etkinlik olarak nitelendirdiğine, bu alanda çalışan öğretmen ve akademisyenler sıklıkla şahit olmuştur. Dolayısıyla ebeveynlerin, hakkında fikir sahibi olmadıkları yahut yanlış kanılara sahip oldukları bir disiplin ile henüz tanışmakta olan çocuklarının soruları veya akıl yürütmeleri karşısında doğru tutum benimsemekte zorlanmaları normaldir. Felsefeye aşina olmayan yetişkinlerde karşılaşılan bir diğer yaygın yanlış kanı din ile felsefenin karşıtlık içindeki disiplinler olduklarıdır. Oysa felsefe tarihine baktığımızda, her tür inancın, dini öğretinin, bakış açısının felsefe tarihinde yer aldığı görülmektedir. Felsefenin, içeriği ne olursa olsun, bir doğru düşünme ve değerlendirme etkinliği olduğunu bilmeyen ebeveynlerin, kalıplaşmış bazı hatalı yargılara sahip olmaları, çocuklarına karşı teşvik edici bir tavır benimsemelerinin önündeki önemli bir engeldir.

Bu meseleye P4C etkinliklerimiz esnasında çocuklardan aldığımız geri bildirimler özelinde odaklanarak, gözlemlediğimiz ebeveyn tutumlarına bazı örnekler verebiliriz. Çocukların büyük bir çoğunluğu, P4C etkinlikleri yardımıyla kazandıkları eleştirel bakış açısını ve sorgulayıcı yaklaşımı evde uyguladıklarında aldıkları tepkiler karşısında hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmektedirler. Çocuk, kendisinde doğal olarak bulunan derin felsefi merak ve hayretin bir sonucu olarak ebeveynine "bu dünya bir rüya olabilir mi?", "Tanrı'yı kim yarattı?", "zamanın olmadığı bir zaman var mıydı?" gibi metafiziksel sorular sorabilmektedir.

Çocukların sıklıkla şikâyetlerini ve memnuniyetsizliklerini belirttikleri üzere, böyle "zorlu" sorular yönelttiklerinde aldıkları cevaplar genellikle tatmin edici olmaktan çok uzaktır. Bazı ebeveynler, çocuğun sorgulama sürecini sekteye uğratabilecek şekilde sorulara kesin ve net cevaplar vermekte ve çocuğun bu cevabı mutlak doğru olarak kabul etmesini talep etmektedir. Bu cevaplar kimi zaman ebeveynin şahsi görüşüne kimi zamansa ebeveyn tarafından benimsenen dini/ideolojik öğretilere dayanmaktadır. Yine bazı ebeveynler çocuğa, henüz bu konulara aklının ermeyeceğini, böyle şeyleri düşünmemesi gerektiğini ve dahi bunların boş/gereksiz sorular olduğunu söylemektedir.

Onları kuşatan şaşkınlık karşısında her zaman itiraf etmek istemedikleri bilgisizlikleriyle yüzleşen ebeveynler, sonunda sorulan soruları savuşturur. Oysaki bu çocuk taleplerinin sıklıkla felsefi ve görünüşteki naifliklerine rağmen oldukça metafiziksel olduklarını görmek için onlara bir bakmak yeterlidir (Droit 2014: 10).

Gerçekleştirdiğimiz P4C etkinlikleri esnasında sayısız kez farklı biçimlerde şahit olduğumuz üzere, çocuklar ebeveynleri ile felsefi bir meseleyi konuşmaya çalıştıklarında bekledikleri takdir ve teşviki alamadıklarını ifade etmektedir. Kimi öğrencilerin yalnızca beden dilleri bile, ebeveynin olumsuz tepkisinin yarattığı içsel ikilemi gözlemlemek için yeterli olabilmektedir. Bu durumda kimi öğrencilerin felsefeye yönelik olumlu tutumlarında dahi değişiklik olabilmekte, ebeveyni tarafından onaylanmayan bu etkinliğe şüpheyile yaklaşmaya başlayabilmektedir. Bazı öğrenciler ise yaşlarına özgü samimiyet ve açık sözlülük ile ebeveynlerinin onları anlayamadığını, onlarla felsefe konuşamadıklarını ifade etmektedir. Ancak her halükârda çocuğun, edindiği kazanımları ev ortamında ailesi ile paylaşma ve pekiştirme arzusu benimsenen engelleyici tutumlar karşısında sekteye uğramaktadır.

Elbette ebeveynin çocuğuna kendi düşüncelerini, doğrularını, bakış açılarını aktarmak istemesi doğal ve anlaşılabilir bir yaklaşımdır. Burada vurgulamak istediğimiz mesele, ebeveynin aslında felsefenin ne olduğunu, neden gerekli ve değerli bir etkinlik olduğunu gerçekten bilmediği için yanlış tutumlarda bulunuyor

olabileceğidir. Bu nedenle biz, ebeveynlerin felsefe hakkındaki malumatını artırmadıkça, onları felsefi düşünmenin sağlayacağı faydalar hakkında bilgilendirmedikçe, P4C etkinlikleri sonucunda çok daha anlamlı kazanımlar elde etmekten mahrum kalınacağını öne sürmekteyiz.

Şimdiye dek ebeveynin destekleyici olmayan tutumlarına ilişkin gözlemlerimizi paylaştık. Ancak elbette çocuklarını felsefi düşünmeye teşvik eden, sorgulama yapmaları için cesaretlendiren ebeveynler de bulunmaktadır. Bu tip ebeveynlere sahip öğrencilerin geri bildirimlerinden hareketle, ebeveynin sürece dâhil ve destek olduğu durumların ne denli değerli bir fark yarattığını örneklemek mümkündür. P4C etkinliklerinde edindikleri kazanımları ebeveynleri ile paylaştıklarında olumlu tepki alan öğrencilerimizin, etkinliklere yönelik ilgi ve heyecanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Ebeveyn tarafından onaylanmak ve takdir edilmek çocuğun motivasyonuna ve hevesine belirgin şekilde katkı yapmaktadır.

Yukarıda genel hatlarıyla ele aldığımız belirlenimlerden yola çıkarak şu tespiti yapmak için yeterli gerekçemiz olduğuna inanıyoruz: Ebeveynin P4C sürecine dâhil edilmesi hatta süreçte aktif bir rol oynamaya teşvik edilmesi, etkinliklerin niteliksel verimini muazzam bir şekilde artırma olanağını barındırmaktadır. Ebeveyn ile iş birliği, P4C yaklaşımının desteklemeyi umduğu zihinsel dönüşüm lehine çok değerli bir kazanım olacaktır.

5. "Zihinsel Bağışıklık" Temalı Etkinlik İçeriği Önerisi

Bu bölümün amacı, ebeveyn ile iş birliği amacıyla kolaylaştırıcı tarafından organize edilebilecek bir etkinlik için içerik önerisinde bulunmaktır. İçerik, çocuklarla P4C etkinlikleri yapmaya başlamadan önce yapılacak bir ebeveyn etkinliği olarak tasarlanmıştır. Amaç ebeveynleri bu etkinliklerin içeriği, önemi, değeri ve hangi kazanımları hedeflediği hususunda bilgilendirmek ve gönüllü iş birliğine davet etmektir. Bu ilk tanışma etkinliğinin sonrasında kolaylaştırıcılar, belirli aralıklarla ebeveynler ile toplantılar planlayarak hatta ebeveyn ve

çocukların bir arada katılacakları etkinlikler organize ederek ebeveyn ile iş birliğini artıracak adımlar atabilir.

Etkinliğe katılacak kişilerin birbirlerinden çok farklı görüş ve yaklaşımlara sahip olabilecekleri ön kabulünden hareketle, içeriği oluştururken birincil hedefimiz tüm ebeveynleri ortak bir zeminde buluşturacağına inandığımız bir tema bulmak oldu. Daha önce de belirttiğimiz gibi, sağlıklı ebeveynler çocuklarının iyi, mutlu, sağlıklı olmalarını isteme hususunda ortaklaşmaktadırlar. Dolayısıyla hiçbir ebeveyn çocuğunun şiddete/suçta meyilli olmasını, psikolojik sorunlar yaşamasını, kendi aklını kullanmaktan aciz biçimde kolaylıkla ikna ve manipüle edilebilen bir birey olmasını, öz saygısı ve öz güveni olmayan bir yetişkin haline gelmesini de istemeyecektir. İçerik işte bu ortak zemini temele alarak oluşturulmuştur.

Etkinlik, güçlü bir bağışıklık sisteminin çocuğun fiziksel sağlığı için ne denli önemli olduğuna dikkat çekerek başlar. Peki, bedensel bağışıklık nedir ve nasıl gelişir? Bebek dünyaya geldiği andan itibaren çevresindeki antijenlere⁸ zorunlu olarak maruz kalmaktadır. Ancak bedenimiz, bir antijen vücuda girdiğinde onu yok edecek şekilde evrimleşmiş çok sayıda savunma hücresine ve mekanizmasına sahiptir. Tüm bu karmaşık işleyişler sonucunda beden, karşılaştığı zararlı yabancı moleküllere karşı uzun vadeli bir savunma sağlayan antikörler üretir. Antikörler, beden yeniden aynı zararlı madde ile karşılaştığında saldırı yapabilen donanımlı bir orduya benzerler. Nitekim aşılarda, antikör üretimini sağlamak için bedene düşük miktarda antijen enjekte edilmesi prensibine dayanarak geliştirilmiştir. Etkinliğin bu kısmında tüm ebeveynler, güçlü bir bağışıklık sisteminin çocuklarının sağlığı açısından çok büyük öneme sahip olduğu konusunda hemfikir olacaklardır.

Etkinliğin ikinci aşamasında, bedensel bağışıklık kavramından ilham alarak türettiğimiz "zihinsel bağışıklık" ifadesi tanıtılacaktır. Buna göre yalnız bedenimiz değil zihnimiz de devamlı olarak zararlı öğelere maruz kalmaktadır. İçinde

⁸ "Vücuda girdiğinde bağışıklık sistemi tarafından antikör üretimine yol açan bakteri, virüs, parazit vb. protein yapısında madde.", <https://sozluk.gov.tr/>.

yaşadığımız dünya, zararlı, ahlak dışı, hatta hastalıklı ve sapkın düşünce ve davranış örnekleriyle doludur. Çocuğun tüm olumsuzluklardan, kötülüklerden devamlı olarak korunduğu, steril bir ortamda büyümesi ise imkansızdır. Dolayısıyla çocuk hayatı boyunca zararlı/yanlış düşüncelerle karşılaşacak ve ahlak dışı davranışları gözlemleyecektir.

Peki, bu mental antijenlere maruz kalan zihnin nasıl bir savunma mekanizması vardır? Doğru ile yanlış, ahlaklı olan ile olmayanı, iyi ile kötüyü birbirinden ayırt etmeyi, "zararlı" içerikleri tespit etmeyi ve bunlardan kaçınmayı nasıl öğreniriz? İşte bu noktada yardımımıza "zihinsel bağışıklık" metaforu koşar. Ancak bu kez, bağışıklığı sağlayan antikorlar değil doğru/sağlıklı düşünme ve değerlendirme becerileri olacaktır. Gözlemlediğimiz herhangi bir davranış yahut düşünme biçimi karşısındaki en güçlü donanımımız, bu davranış/düşünceyi doğru biçimde analiz edebilmek, mantıklı ve tutarlı düşünebilmek, farklı perspektifleri hesaba katabilmek, eleştirel bakabilmek, kabul etmeden önce sorgulamak ve araştırmak gibi zihinsel becerilerdir.

Bu becerilerden yoksun kalındığında, kişi zayıf argümanlar ve çıkarımlar ile kolayca ikna edilebilen, kandırılabilen, manipüle edilebilen, yani "beyni yıkanabilen" biri haline gelir. Dahası zihinsel olarak donanımlı olmayan kişilerin öznel doğruları, inançları, görüşleri sağlam temeller üzerinde yükselmediği, mantıksal tutarlılık ile desteklenmediği, köklerini zayıf inançlar, ön kabuller ve ön yargılardan aldıkları için bunlar kolaylıkla yerle bir olabilmekte; güçlü bir retorikle desteklenen manipülatif ancak zayıf bir argüman, diğerinin yerini kolaylıkla alabilmektedir. Zira kişinin düşünce ve davranışları doğru değerlendirmesini sağlayan zihinsel antikorları gelişmemiştir. Tıpkı bedensel bağışıklıkta olduğu gibi zihinsel bağışıklıkta da kişiyi izole etmek çözüm değildir. Hiçbir antijenle karşılaşmayan bedende bağışıklık sistemi gelişmez; hiçbir kötü/yanlış/ahlak dışı davranış ve düşünceyle karşılaşmayan zihinde ise zihinsel bağışıklık oluşamaz.

Anlaşıldığı üzere "zihinsel bağışıklık" metaforu, esasen felsefe eğitimi sayesinde kazanılan zihinsel becerilerin değerini ve önemini vurgulamak için

seçilmiřtir. Burada amaç, ebeveyne, felsefe adı verilen disiplinin belirli bazı dūřünceleri kapsayan statik bir küme deđil aklın dođru kullanılmasını hedefleyen dinamik bir sūre olduđunu aktarmaktır. Nitekim felsefe eđitiminin amacı, çocuđa *belirli fikirler* empoze etmek deđil çocuđun *herhangi bir fikir* karřısında sađlıklı bir biçimde akıl yūrtmeyi ōđrenmesini sađlamaktır. Gerekli zihinsel becerilerle donatılmıř ocuk, hayatı boyunca karřılařacađı davranıř ve dūřünceler karřısında gūlü bir mental zırha sahip olacaktır.

Felsefenin ocuklar için açık biliřsel hedefleri vardır. Felsefe, zihni çalıřmaya zorlar. Bu zorluklar, temel dūřünme ve yapısal etkileřim yoluyla yapılır. Çocuklar için felsefe eđitimi programının aynı zamanda demokratik karar alma sūrecini ōđreten sosyal bir amacı da vardır. ... Dūřünme yŋnteminin ōđretilmesi bu programın en genel ve açık hedefi olarak dūřünülebilir (Ōzkan 2020: 54).

Çocuđun gūlü bir zihinsel bađışıklıđa sahip olması, yařadıđımız çađda her zamankinden daha ōnemli bir hale gelmiřtir. Gūnūmūzde hayatın her alanını adeta *istila eden* sosyal medya sebebiyle çocuklar, normal řartlarda asla karřılařmayacakları sayısız içeriđe kontrolsūz biçimde eriřebilmektedir. Elbette ebeveyne, çocuđun istenmeyen içeriklere eriřimini engellemek için elinden geleni yapacaktır. Ancak maalesef okula giden bir çocuđu zararlı içeriklerden korumak oldukça zordur zira arkadaşları ona kendi teknolojik cihazları ŋzerinden içerik izletebilmekte yahut izlediklerini aktarabilmektedir. Bu durumda gūlü bir "zihinsel bađışıklık", çocuđun koruyucusu ve rehberi olacaktır.

İlkokullarda felsefeyle tanışmanın faydasını gŋrecek olan yalnızca çocuklar değildir. Bir bütūn olarak toplum, toplumsal konumları nedeniyle basitçe otoritelere itimat etmeyi ŋđrenmeyen aksine kanıtları ve nedenleri kendi başına arayan daha eleştirel ve sorgulayıcı uyruklara sahip olmanın faydasını gŋrecektir (Wartenberg 2018: 26).

Ōnerdiđimiz içerik, esasen "zihinsel bağışıklık" metaforunu temele alarak, ebeveynde felsefenin mahiyetine, değerine ve faydalarına ilişkin bir farkındalık yaratmayı hedeflemektedir. Bize gŋre P4C etkinliklerinin çocuklar için elzem olan zihinsel becerileri kazandırmayı amaçladığını idrak eden ebeveyne, iş birliği

yapmak için gönüllü olmaları umulabilir. Dahası çocuklarıyla kurdukları iletişimde çok daha destekleyici ve teşvik edici bir tutum takınmaları olasıdır.

Sonuç

Elinizdeki çalışma, P4C etkinliklerinin çocuklar üzerindeki olumlu etkisine ve çocukların felsefi düşünmeye yatkınlığına bizzat şahit olmuş biri tarafından yazılmıştır. Amacımız, çok değerli ve faydalı olduğuna inandığımız P4C yaklaşımının dönüştürücü gücünün artmasına katkıda bulunmaktır. Bize göre P4C uygulamalarında ebeveyn ile iş birliğinin merkezi bir faktör olması gerektiği hususunda henüz yeterli farkındalık ortaya çıkmamıştır. Oysa gözlemlerimiz ve çocuklardan aldığımız geri bildirimler, çocukların söz konusu olduğu her alanda ebeveynlerin de söz konusu edilmesi gerektiğini kanıtlar niteliktedir. Bu çalışmanın ortaya çıktığı süreçte P4C etkinlikleri gerçekleştiren meslektaşlarımız ile yaptığımız fikir alışverişleri de bu tespitlerimizi destekler niteliktedir. Dahası her kolaylaştırıcının, ebeveynlerin P4C sürecindeki olumlu/olumsuz etkilerine ilişkin sayısız gözlemi bulunmaktadır.

Bu çalışma, P4C'de ebeveyn ile iş birliğinin geliştirilmesi hususunda atılmış bir ilk adımdır ve tespitlerimize katılan P4C eğitimlerine de bu alanda içerik/etkinlik üretmek için açık bir davet niteliğindedir. Bir sonraki adım, bundan sonra gerçekleştireceğimiz P4C etkinliklerini, ebeveyni sürecin her aşamasına dâhil edecek biçimde yeniden tasarlamak ve kısa sürede bu doğrultuda planlanmış etkinlikleri hayata geçirmek olacaktır. Ayrıca bu çalışmada ortaya koyduğumuz türde içerik önerileri oluşturulması, bunların ülkemizdeki kolaylaştırıcılar ile paylaşılması, böylelikle ebeveynle iş birliği konusundaki farkındalığın gelişimine katkı yapılması hedeflenmektedir.

Collaboration with Parents in P4C: "Mental Immunity" Themed Content Suggestion

Summary

Zeynep BERKE

Dr.

Bursa Uludag University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0002-1389-597X
zeynepberke@gmail.com

Introduction

P4C (Philosophy for Children) is an educational approach that aims to provide children with the skills particular to philosophical thinking at an early age. The founder of the approach, the American philosopher Matthew Lipman (1923-2010), observed during his years at Columbia University that his undergraduate students' basic reasoning skills such as reasoning, logic, analysis, and questioning were not sufficiently developed. Lipman, who pondered on the reasons of this deficiency and how it can be eliminated, concluded that the main problem is that in the current education system, students are introduced to philosophical thinking only at a very advanced age (late adolescence). According to him, students should study philosophy from an early age, just like mathematics and language, from the lowest to the highest level of the educational curriculum. Thus, the child will be able to develop critical thinking and correct reasoning skills gradually over a long period of time. Following Lipman's lead, numerous thinkers and educators have developed a variety of P4C content and come up with alternative methods to make the approach more effective.

1. Objectives of P4C and Key Practical Problems

The educational curriculum offered to students today is largely aimed at transferring certain "information packages" to the child and is designed to center on quantitative exam success. In this case, it seems that the acquisition of the basic reasoning skills that should play a central role in both the individual/social life and the educational life of the student is left to the personal effort and initiative of the parent, the instructors or the student himself. For this reason, Lipman argues that philosophy should be part of the child's entire educational life. According to him, "meaning" is something that children hunger for, and philosophy will help them find the meaning they need. (Lipman 1976: 39)

P4C approach allows the child to become a productive adult who can deal with facts and ideas in a multifaceted and multi-layered manner, evaluate issues with a critical approach, think logically and consistently, make correct evaluations, have a deep value consciousness, analyze and synthesize, produce creative solutions and ideas, be aware of his or her responsibilities, establish empathy. In other words, the purpose of these activities is not to teach the child the history of philosophy or philosophical terminology, but to help the child's mind become "a fertile ground where healthy

thinking can flourish." Hence, the trainers who carry out P4C activities are called "facilitators" because the aim is not to convey certain content to the child, but to create an intellectual atmosphere that makes it easier for them to critically consider ideas and facts. An effective and efficient P4C activity should be considered and planned as a process that supports the child to gain a mental formation suitable for "philosophizing" and "philosophical thinking".

2. Figures That Are Directly Decisive in the Mental Formation of the Child

It is a known phenomenon that the child, who strives to discover, make sense of and build his or her own self, observes and imitates the adults and peers around him or her. As a matter of fact, as people who witness the growth process of a child often express that the child is like a mirror reflecting the thoughts and behaviors of the people s/he observes: their parents, their teachers, their frequent relatives and friends. During the P4C activities we have carried out in the past years, we had the opportunity to directly observe that these four social groups are determinants of children's thoughts and behaviors, although to different extents. The findings of the study are largely based on direct observations and feedback from children during the P4C activities we carried out for 4 semesters with 80 students aged 10-11 (4 separate classes) for 1 hour per week. In addition, relevant academic literature was also utilized.

3. Some Remarks on the Role and Influence of the Parent in the Mental World of the Child

It is clear that revealing the depth and breadth of the role played by the parent in the child's journey of existence is a utopian goal that will exceed the scope of any academic study. Therefore, we need to state that we will limit our work with identifying some central themes based on the reactions and feedback we received from children in the P4C activities we carried out.

As we have been able to observe clearly from the children's statements, the child sees the parent as the main authority figure. When the child is asked to speculate about any fact or concept, he or she often expresses his or her parent's thoughts on the matter. Moreover, it is common for a child to be surprised or even angry by any idea or action that does not coincide with the thoughts or actions of their own parent. The parent is the guarantor of absolute epistemological/ethical assurance when it comes to certain issues.

The parent as the primary authority figure, becomes a role model who the child loves, respects, admires and sometimes fears. It is clear that being seen as a "superhero" by the child gives the parent tremendous privilege and superiority. As a matter of fact, the primary reference of the child when evaluating any fact or idea is the parent. In addition, children who see their parents as both authority figures and role models naturally have a desire and need to be approved and appreciated by them. For this reason, the child attaches great importance to the reactions given by the parent to his/her thoughts and behaviors. Obviously, this asymmetrical privilege is an indication of how great the responsibility of the parent is.

4. Philosophy from the Perspective of the Parent

So far, we have made some general determinations about the role and importance of the parent in the child's world. But when it comes to introducing children to philosophical thinking, we need to consider parental attitudes toward philosophy separately. As a matter of fact, educators and academics working in this field have often witnessed that some adults who have not really met philosophy in the right sense, characterize philosophy as a boring, meaningless activity that is very difficult to understand, deals with unnecessary problems and contains a heavy terminology. Therefore, it is normal for parents to have difficulty adopting the right attitude in the face of the questions or reasoning of their children who are just being introduced to a discipline about which they have no idea or have misconceptions. Another common misconception among adults unfamiliar with philosophy is that religion and philosophy are disciplines in opposition. However, when we look at the history of philosophy, it can be seen that all kinds of beliefs, religious teachings and perspectives are included in it. The fact that parents who do not know that philosophy, regardless of its content, is an activity of correct thinking and evaluation, having some stereotyped erroneous judgments is an important obstacle to adopt an encouraging attitude towards their children.

5. "Mental Immunity" Themed Content Suggestion

The purpose of this section is to suggest content for an activity that can be organized by the facilitator for the purpose of collaboration with the parent. The content is intended as a parent activity to carry out before starting with P4C activities with the children. The aim is to inform parents about the content, importance, value and achievements of these activities and to invite them to voluntary cooperation.

The event begins by drawing attention to how important a strong immune system is to a child's physical health. So, what is bodily immunity and how does it develop? From the moment the baby comes into the world, it is compulsorily exposed to the antigens around it. But our body has a large number of defense cells and mechanisms that have evolved to destroy an antigen when it enters the body. As a result of all these complex processes, the body produces antibodies that provide a long-term defense against the harmful foreign molecules it encounters. Antibodies resemble an equipped army that can attack when the body encounters the same harmful substance again. As a matter of fact, vaccines have been developed based on the principle of injecting a low amount of antigen into the body to ensure the production of antibodies. In this part of the event, all parents will agree that a strong immune system is of paramount importance for the health of their children.

In the second stage of the event, the phrase "mental immunity", which we derive inspired by the concept of bodily immunity, will be introduced. Accordingly, not only our body but also our mind is constantly exposed to harmful elements. The world we live in is full of harmful, immoral, even diseased and perverse examples of thought and behavior. It is impossible for a child to grow up in a sterile environment where s/he is constantly protected from all negativity and evil. Therefore, the child will encounter harmful/wrong thoughts throughout his/her life and observe immoral behaviors.

So, what kind of defense mechanism does the mind exposed to these mental antigens have? How do we learn to distinguish between right and wrong, what is moral and

what is not, good and bad, and to identify and avoid "harmful" content? This is where the metaphor of "mental immunity" comes to our aid. This time, however, it will not be the antibodies that provide immunity, but the skills of correct/healthy thinking and evaluation. Our most powerful equipment in the face of any behavior or way of thinking we observe is mental skills such as being able to analyze this behavior/thought correctly, to think logically and consistently, to take different perspectives into account, to look critically, to question and investigate before accepting. As it turns out, the metaphor of "mental immunity" is chosen mainly to emphasize the value and importance of the mental skills acquired through the study of philosophy. The aim here is to convey to the parent that the discipline called philosophy is not a static set that encompasses certain ideas, but a dynamic process aimed at the correct use of reason. As a matter of fact, the purpose of philosophy education is not to impose certain ideas on the child, but to ensure that the child learns to reason in a healthy way in the face of any idea. Equipped with the necessary mental skills, the child will have a strong mental armor in the face of behaviors and thoughts that s/he will encounter throughout his or her life.

In the age we live in, it is more important than ever for the child to have a strong mental immunity. Today, due to social media, which invades almost every area of life, children can access countless content uncontrollably that they would never encounter under normal conditions. Of course, the parent will do everything in their power to prevent the child from accessing unwanted content. Unfortunately, it is very difficult to protect a school-going child from harmful content because her/his friends can watch content on their own technological devices or transfer what they watch. A strong "mental immunity" in this case will be the protector and guide of the child.

Conclusion

This study was written by someone who has personally witnessed the positive impact of P4C activities on children and their predisposition to think philosophically. Our aim is to contribute to the enhancement of the transformative power of the P4C approach, which we believe is very valuable and beneficial. In our opinion, there is not yet enough awareness that parental collaboration should be a central factor in P4C applications. However, our observations and the feedback we receive from children prove that parents should be involved in every area where children are concerned.

This study is an initial step towards improving parental collaboration in P4C and is an open invitation to P4C trainers who participate in our findings to produce content/activities in this area. The next step will be to redesign the future P4C activities to involve the parent in every stage of the process and to implement the planned activities in this direction in a short time. In addition, it is aimed to create content suggestions of the kind we put forward in this study, to share them with facilitators in our country, and thus to contribute to the development of awareness about collaboration with parents.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Akkocaoğlu ayır, N. & Akkoyunlu, B. (2016). ocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (2) , 97-133.

Droit, R. (2014). *ocuklarla Felsefe Sohbetleri* (ev. A. Karakış). İstanbul: Say Yayınları.

Grusec J. & Danyliuk T. (2014). Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parents-attitudes-and-beliefs-their-impact-childrens-development>.

Kurtar S. (2018). Giriş, *Küçük ocuklar İçin Büyük Fikirler* (ss. 9-16), (ev. S. Kurtar ve K. Gülen). Ankara: Sentez Yayıncılık.

Lipman M. (1976). Philosophy for Children, *Metaphilosophy*, 7 (1). 17-39.

Özkan, B. (2020). Çocuklar İçin Felsefe Neden Önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4 (1), 49-61.

Petek Boyacı, N., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / ocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173.

Sahithya B., Manohari S. & Vijaya R. (2019). Parenting styles and its impact on children – a cross cultural review with a focus on India, *Mental Health, Religion & Culture*, 22 (4), 357-383.

Wartenberg T. E. (2018). *Küçük ocuklar İçin Büyük Fikirler*, (ev. S. Kurtar ve K. Gülen). Ankara: Sentez Yayıncılık.

White, D. (2014). *ocuklar İçin Felsefe* (ev. U. Uğur). Ankara: Odtü Yayıncılık.



Makale Geliş | Received: 15.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 27.09.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1343655

Alper Elvan POLAT

Doktora Öğrencisi | PhD Candidate
Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Bölümü, Bursa, TR
Bursa Uludag University, Social Sciences Institute, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0001-9357-7359
alperelvanpolat@outlook.com

Lewis Carroll'ın "Alice Harikalar Diyarında" Eserinin P4C Çalışmaları Bağlamında Kullanım Olanığının Değerlendirilmesi

Öz: Felsefe, çağlar boyunca insanın kendisine ve diğer varolanlara ilişkin sahip olduğu sonsuz merak duygusunun sonucu olarak sistemli bir düşünme biçimini ifade etmiştir. İlk Çağ'dan 20. yüzyıla değin filozoflar sürdürdükleri akıl yürütmelerle bir paradigma meydana getirmiş, bu paradigma çağların değişen koşulları ile sanat ve teknikteki ilerlemelerle sürekli büyümüştür. 20. yüzyıla gelindiğinde birçok yeni kavram felsefi zeminde kendine yer edinmiştir. Bu bağlamda çocuk felsefesi veya çocuklar için felsefe (P4C) de 20. yüzyılla kendine yeni bir felsefi zemin kazanan alanlardan biridir. Çocuklar için felsefenin kuramsallaşmasında Mathew Lipman bir öncü rolünü üstlenmiş ve P4C çalışmalarında belirli bir metot geliştirmiştir. Lipman'ın P4C çalışmaları için geliştirdiği metot çoğunlukla çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımını gerektirir. Bu durumda birçok çocuk edebiyatı ürününün P4C çalışmaları açısından verimli olup olamayacağı önemli bir problem hâlini almıştır. Bu problemde yola çıkılarak bu çalışmada felsefe ve çocuk veya çocukluk kavramları arasında bir ilişki kurulmasının olanaklılığı tartışılmış, bu anlamda çocuklar için felsefe çalışmalarının metoduna değinilmiş ve Lewis Carroll'ın "Alice Harikalar Diyarında (Alice's Adventures in Wonderland)" adlı eserinin P4C çalışmalarında kullanım olanağı üzerinden bir tartışma yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Çocuk, Çocuk Edebiyatı, Lipman, Carroll.

Evaluation of the Possibility of Using Lewis Carroll's "Alice's Adventures in Wonderland" in the Context of P4C Studies

Abstract: Philosophy has expressed a systematic way of thinking as a result of the endless curiosity that people have about themselves and other beings throughout the ages. From the Antiquity to the 20th century, philosophers have created a paradigm with their reasoning, and this paradigm has grown continuously with the changing conditions of the ages and advances in art and technique. By the 20th century, many new concepts have taken their place on the philosophical ground. In this context, philosophy of children or philosophy for children (P4C) is one of the fields that gained a new philosophical ground with the 20th century. Mathew Lipman took a pioneering role in theorizing philosophy for children and developed a specific method for P4C studies. The method developed by Lipman for P4C studies mostly requires the use of children's literature products. In this case, it has become an important problem whether many children's literature products can be productive in terms of P4C studies. Based on this problem, in this study, the possibility of establishing a relationship between the concepts of philosophy and child or childhood was discussed, in this sense, the method of philosophical studies for children was mentioned and the possibility of using Lewis Carroll's "Alice's Adventures in Wonderland" in P4C studies.

Keywords: Philosophy, Children, Children's Literature, Lipman, Carroll.

Giriş

Çocukluk, insan hayatının doğumundan gençlik dönemine kadar olan süreci ifade eden bir kavramdır. Pek çok bilim dalı çocuk ve çocukluk üzerinde çalışmalar yapmış ve neticesinde insanın yaşama dair ilk deneyimlerini çocukluk döneminde edinmesi sebebiyle çocukluğun insan hayatının önemli periyotlarından birisi olduğu noktasında uzlaşabilmiştir. Çocukluk dönemi tanımının tarihsel açıdan ele alınıp incelenmesi ise nispeten yakın tarihlere dayanmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar 1960'lı yıllardan itibaren hız kazanmış ve böylece çocukluk kavramının çağlar boyunca değişken tanımlara muhatap olduğu ve ancak 16. yüzyıl ve sonrasında doğrudan çocuğa ilişkin kavramsal çalışmaların söz konusu olduğu belirlenmiştir (Erdiller-Yatmaz vd. 2018: 286). Bu doğrultuda her ne kadar çocuğun tanımı ve kavramsal yeri çağlar içinde değişkenlik gösterse de çocukluk döneminin gerek eğitim gerekse sosyal yaşantı için ve yine insan davranışlarının anlamlandırabilmesi noktasında önemli bir periyot olduğu açıktır. Bu bağlamda insana dair her şeyi kendisine bir problem alanı edinen felsefe de çocukluk kavramı üzerinde 20. yüzyıl itibarıyla sistemli çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Felsefe açısından çocukluk, 20. yüzyılda ortaya çıkan çocuklar için felsefe (P4C) çalışmaları çerçevesinde yalnızca insan yaşamının bir dönemi olarak değil;

çocuğun eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya yatkın zihin yapısıyla merak duygularının etkisi içinde ele alınabilmiştir. Bu yönüyle çocuk zihninin uçsuz bucaksız hayal gücü yine bu hayal gücünün kendini açmılabildiği bir alan olarak çocuk edebiyatı ürünlerinin eşliğinde felsefi zeminde soruşturmalar yapmaya olanaklı bir çerçeve olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada öncelikle çocuk ve çocukluk kavramının felsefe ile ilişkisi tespit edilmeye çalışılmış, bu ilişkinin tespiti neticesinde çocuklar için felsefe çalışmalarının yeri ve metodu üzerinde durulmuş ve son olarak çocuklar için felsefe çalışmalarında kullanılacak çocuk edebiyatı ürünlerine bir örnek olarak Lewis Carroll'ın "Alice Harikalar Diyarında (*Alice's Adventures in Wonderland*)" adlı eseri konu bağlamında değerlendirilmiştir.

1. Felsefe ve "Çocukça Bir Merak"

Anlamı bilgelik sevgisi olan felsefe kavramı, varolanların varlığı, anlamı ve nedeni üzerine sorularla ortaya çıkmış bir disiplindir (Akarsu 1998: 80). Tarih boyunca filozoflar gerek doğanın gerekse insan ve insanla ilintili nesne ve kavramların bilgisini edinmeyi amaçlayıp bu bağlamda soruşturmalarla bir paradigma meydana getirmiştir. İnsanın sahip olduğu bilme arzusu ve merak duygusu çağlar boyunca düşünmeyi ve bilmeyi teşvik eden insani bir fenomen olarak kendini göstermiştir. Nitekim Aristoteles'e göre insan, doğası gereği bilmek isteyendir (Aristoteles 1996: 980a). Bilme arzusunun ve varolanlara ilişkin sonsuz merakın bir tezahürü olarak felsefe, birçok felsefe tarihçisinin üzerinde uzlaştığı şekliyle cevaplardan çok soruların ön planda olduğu ve bu yönüyle insan zihninin düşünme olanağını gerçekleştirdiği bir zemin olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda felsefenin ilk etkinliklerine bakıldığında insanların varolanlara ilişkin sorularıyla soyut düşüncenin kapılarını araladığı ve böylece ilk felsefi sorgulamaların olanaklı hale geldiği görülmektedir. Dürüşken, felsefi düşüncenin ortaya çıkışına ve bu ortaya çıkışın temeli olarak merak duygusuna dair şu tespiti yapmıştır:

Yunan'ın mitolojik dönemi soyut düşüncenin henüz gelişmediği bir dönem olmasına rağmen yine de Yunan insanı gelişkin bir merak duygusuna ve yüksek sezgi gücüne sahip olduğundan, özellikle Hesiodos'tan başlayarak

doğanın görünür yüzünden öte görünmeyen yüzünü de öğrenmek istemiş, böylece ona daha fazla hakim olabileceğini sezmiştir. Bu yüzden mitolojik dönemde bile çocukça bir merakla kendi kendine "Evrenin kökeni nedir?" şeklinde oldukça naif bir soru sormuş ve bu soru onu evrenin doğum şemalarını çıkarmaya, daha doğrusu Yunanca deyişle *kosmogonia* üzerine kuramlar geliştirmeye yöneltmiştir (Dürüşken 2014: 19).

Bu ifadeler ile düşünülebilir ki, esasında felsefenin ortaya çıkışının ve diğer pek çok bilime zemin hazırlayacak bir paradigmaya evrilişinin arka planında yer alan şey temelde "çocukça bir merak"la başlamaktadır. Şu hâlde en azından bir ifade biçimi olarak "çocukça bir merak" söylemi ile merak duygusu üzerinde belirli bir ayırım yapıldığı değerlendirilebilir. "Çocukça merak"la aslında hiçbir pratik gereksinim temelinde görülemeyecek; dolayısıyla bilgiyi salt bilginin kendisi için elde etmeyi konu alan bir merak duygusunun kastedildiği yorumlanabilir. Nitekim felsefenin önemli bir bilgi birikimine sahip olmalarına ve astronomi, geometri gibi alanlarda daha çok gelişme kaydetmiş ve teknik bilgi bakımından oldukça ilerlemiş olmalarına rağmen, Antik Mısır'da ya da Mezopotamya'da değil; Antik Yunan coğrafyasında yeşermesinin temel sebebi olarak Antik Yunan düşüncesinin bilgiyi pratik amaçlar için değil, bilginin kendisi için istemesi olarak görülmektedir. Bu savı desteklemesi bakımından Gökberk'in şu tespitleri dikkat çekicidir:

(...) öyle bir an gelir ki, insan, aklını ve görgülerini, yalnız varlığını ayakta tutmak için gerekli pratik-teknik bilgiler edinmek yolunda kullanmakla yetinmez olur; yalnız bilmek için de bilmek ister, böylece de *praxis'in* üstünde *theoria'ya* yükselir, dolayısıyla *bilime* varır. İşte felsefe böyle bir anda, böyle bir durumda doğmuştur. İsa'dan önce 6. yüzyılda Yunan kültürü, gerçekten de, böyle bir durumu yaşamıştır. Bu yüzyılda Yunanlılar için kutsal gelenek çağı kapanmaya yüz tutmuştu: Din ve geleneğin çizdiği dünya görüşü sarsılmış, bunun yerini, tek kişinin kendi aklı, kendi görgüleriyle kurmaya çalıştığı bilime dayanmak isteyen bir tasarım almaya başlamıştı. İşte felsefenin adını da, kendisini de 6. yüzyılın Yunan kültüründeki bu gelişmeye borçluyuzdur (Gökberk 1993: 12).

Gökberk'in ifadeleriyle de desteklenmiş olduğu üzere, temelinde teknik veya pratik amaç gözetmeyen ve yalnızca bilmek için kendini gösteren merak duygusu, felsefe disiplininin oluşmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü tarih boyunca insanlar bilmeyi bir bakıma tarım, mimari ve benzeri amaçlar doğrultusunda pratik ve teknik ihtiyaçları için isterken öte yandan insani bir fenomen olarak

varoluşlarını, yaşamı ve kavramları anlamlandırabilmek için de talep etmişlerdir. Felsefe, şüphesiz ikinci türden bir bilme arzusunun sonucudur ve bu bilme arzusunun zemininde bahsedildiği şekliyle "çocukça bir merak" tabirinin kullanımı isabetli görünmektedir. Öte yandan Yunan coğrafyasında felsefi paradigmanın sürebilmesinin nedeni olarak da Antik Dönem Yunan kültürünün bu bağlamdaki merak duygusunu kaybetmeyerek yaşamını sürmesi bu düşünceyi desteklemektedir. Bu noktada Dürüşken'in şu sözleri konuya ilişkin önemli bir referans olarak değerlendirilebilir:

Yunan insanı hep çocuk kalmayı başaran bir toplumda büyümüştür ve bu anlamdaki bir çocukluk onun merak duygusunu ateşleyen bir unsur olmuştur. Bir Mısırlı rahip Solon'a "Ah, Solon, Solon! Siz Yunanlar hep çocuksunuz; aranızda yaşlı denebilecek bir Yunan yok," demiştir. Bu hem onların hala deneyimsiz, hala yeni bir kültür olduğunu dile getiren bir ifadeydi hem de hep yaratıcı, hep sorgulayıcı, hep genç, hep dinamik, araştırmacı, öğrenmeye aç, çatışan ve savaştan bir doğaları olduğunu ima eden bir vurguydu (Dürüşken 2014: 42).

Bu satırlardan da anlaşılmaktadır ki çocukça merakla kastedilen şey *theoria*'ya yönelik bir merak unsuru olarak görülmelidir ve bu merak unsurunun sorgulayıcı, yaratıcı ve dinamik yapısıyla felsefi düşünceye kapı araladığı değerlendirilmelidir. Felsefe tarihine bakıldığında sistematik düşünmeye dair ilk olarak Platon'un diyaloglarında konuşturduğu Sokrates aracılığı ile felsefi problemleri temellendirdiği görülmektedir. Sokrates'in bu noktada kullandığı yöntem ise tıpkı bir çocuk meraklılığı ile doğrudan sorular sorarak bir tanıma ulaşma çabasıdır. Sokrates, kendisinde hiçbir bilgi temeli görmeksizin nesnelere ve kavramların neliğine dair sofistlerle girdiği tartışmalarda genel olarak bir kavrama ilişkin en uygun tanımları belirlemeye çalışmış ve bu aşamada sorduğu sorularla aldığı cevapların uygunluğunu belirlemiştir (Arslan 2009: 31). Ancak diyaloglar incelendiğinde görülecektir ki Sokrates, karşısındakine genellikle kolay cevaplanabilecek türden ya da teknik sorular sormaz ve aldığı cevaplardan çabucak tatmin olmaz. Böylece felsefenin sonsuz bir merak uzayında cevaplardan çok sorularla açtığı yol ve bu yolun inşasında hep genç kalan, sorgulayıcı ve yaratıcı bir bilme arzusunun yeri serimlenmiş olur.

Çocukların sahip olduğu merak duygusu ile felsefi düşünme arasında organik bir benzerlik kurmak pek çok bakımdan olanaklıdır. Sürekli merak eden, kendisini, doğayı, nesne ve kavramların neliğini sorgulama konusu yapan kişiler; akla ilk önce filozofları getirirse de çocukların da bu anlamda benzer özelliklere sahip olduğu, dünyayı, nesnelere ve kavramları tanıyabilmek için tıpkı filozoflar gibi sık sık "nedir?" sorusunu sorduğu görülmektedir. Öyleyse anlaşılmaktadır ki çocukların sahip olduğu merak ve bilme arzusu ile filozofların sahip olduğu merak ve bilme arzusu arasında bir bakıma önemli bir benzerlik bulunmaktadır. Elbette sistematik düşünce üretebilen filozofların düşünce ve zihin yapıları, bilişsel anlamda bir çocukla kıyaslanamaz ancak çağlar boyu süregelen felsefi paradigmanın filozoflar ile çocukları sahip oldukları merak ve bilme arzusu zemininde yakınlaştırdığı değerlendirilebilir. Öte yandan soyut düşünme aşamasına geçmeden her insan, çevresindeki nesnelere dair bilgilerini deneysel tecrübelerinden edinmek durumundadır. Bu bağlamda gerçeğe ve var olanlara dair ilk bilgilerimizin temelinde çocukluk yaşantılarımız ve varolanlara dair algılarımız yer almaktadır. Tunalı da bilgi kuramından söz ederken konuya ilişkin şu cümlelere yer vermiştir:

Bilgimizin güvenilir bir bilgi olması için bilincimizin ilgi alanı içine giren objenin "gerçek" olması gerekir. O halde "gerçek" nedir? "Elimle tuttuğum kalem 'gerçek'tir," diyorum. Kalemin gerçekliğini bana algılarım sağlıyor. Bu nedenle kalemin "gerçek"liğinden şüphe etmem ve onun bilincimin dışında var olduğunu kabul ederim. Böyle bir "gerçeklik" anlayışına *çocuksu gerçekçilik* (naiv realizm) denir. Bütün deneysel bilgilerimizin temelinde bu çocuksu gerçekçilik anlayışı bulunur (Tunalı 2009: 36).

Çocukluk; her ne kadar merak, bilme ve anlama çabasının bir tezahürü olarak ele alınıp ilk bilgilerimizin temelini oluşturduğu bir dönem olarak görülse de aynı zamanda pek çok kültürde deneyimsizliğin, saflığın, güçsüzlük ve bilgisizliğin de bir temsili olması yönüyle felsefe tarihi içinde yakın tarihlere değin düşünsel yönüyle başlı başına ele alınan bir kavram olmamıştır. Hatta bu yönüyle çocukların davranışlarına bile onların iyiyi kötüden ayırma yeterliğinde görülemeyeceği için kayda değer bir anlam yüklenmemiştir (Arslan 2009: 138). Ancak pek çok eğitim

felsefecisi ve filozof, çocukların ve gençlerin eğitiminin önemi üzerinde durmuş ve çocukların erken yaşlardan itibaren öğrenmeye ve keşfetmeye oldukça yatkın olduklarını belirtmiştir. Nitekim çocukluk döneminin insan bilincinin kendini ve dış dünyayı tanımayı, sorular sormayı ve bilmeyi talep ettiği bir dönem olarak değerlendirilebilmesinin olanağı bu alanda yapılan tüm çalışmalar açısından uzlaşılabilir bir durumu ifade etmektedir. Bu bağlamda Platon, *İdeal Devlet*'inde çocukları erken yaşlardan itibaren ailelerinden alarak on sekiz yaşına kadar ortak yetiştirmeyi ve eğitmeyi böylece devlet içinde görevlere en uygun bireyleri seçebilmeyi amaçlamıştır (Arslan 2009: 199). Bertrand Russell da çocukları "Zihni ve yüreği elde edilmeye çalışılan, unutulmuş ve klasik eğitimin kötü sonuçlarından korunması gereken insan." olarak tanımlamıştır (Russell 2002: 85). Şu hâlde anlaşılmaktadır ki çocukluk, yalnızca insanın gelişimsel dönemlerinden biri olarak salt yaşa bağlı anlamda değil, ilk deneyimlerimizin ve algılarımızın oluştuğu ve aynı zamanda düşünme ediminin de meydana çıktığı bir zemin olarak düşünülmelidir.

Yalnızca felsefe araştırmacılarının değil, modern anlamda psikolojinin, pedagojinin ve eğitim bilimlerinin de verileri çocukların erken yaşlardan itibaren düşünme becerilerinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Vygotsky'e göre çocuklar üç yaşından itibaren dış uyaranlardan edindiği dilsel becerilerle dili bir düşünme aracı olarak kullanmaya başlar (Bee & Boyd 2009: 310). Piaget'ye göre ise çocuklar 4-7 yaş aralığında ilkel düşünceyi kullanmaya başlayarak sorular yöneltirken artık kendisine ve çevresine dair bir anlam arayışı, bilme arzusu içerisinde görünür (Bayhan & Artan 2005: 29). Böylece açıkça görülmektedir ki çocuklar erken yaşlardan itibaren düşünme aygıtını kullanma özelliğine sahiptir. Ancak bu noktada problem hâline gelen şey çocukların düşünme biçimlerinin yeterince tanınıp tanınmadığı ve bu düşünme etkinliğinin erken yaşlardan itibaren felsefe ile ilişkisinde ele alınıp alınamayacağıdır. Bu noktada eğitim felsefesinin birikimleri ışığında kimi değerlendirmeler yapılabilse de konunun yalnızca eğitimle değil aynı zamanda felsefi antropolojiyle de ilgisi göz önüne alınarak daha

geniş bir kapsam çizilmesinin gerekli olduğu kanısına varılabilir. Böylece bu problem başlıkları çocuk ve felsefe kavramlarının daha özel olarak incelenmesini zorunlu kılmaktadır. İşte bu zorunluluk 20. yüzyıldan itibaren "çocuklar için felsefe (P4C)" veya "çocuk felsefesi" kavramının ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır.

2. Matthew Lipman ve Çocuklar İçin Felsefe Çalışmalarının Metodu

Felsefe ve çocuk arasındaki ilişki özellikle 20. yüzyıldan itibaren artan bir ivmeyle felsefi soruşturmaların içinde kendine yer bulmuştur. Bu bağlamda ön plana çıkan en önemli isimlerden biri de Matthew Lipman ve onun bu alanda yaptığı çalışmalar olmuştur. Matthew Lipman, felsefe ve çocukluk kavramları arasındaki ilişkiyi keşfetmek ve çocukların sahip oldukları merak ve bilme arzusuyla birlikte gösterdikleri akıl yürütmelerin felsefi zeminde ele alınmasını sağlamak amacıyla 1970'li yıllardan itibaren okullarda etkin olacak bir "çocuklar için felsefe" alanı üretmiştir (Vansieleghem & Kennedy 2011: 171). Bu çalışma alanının tanımını Lipman, "Çocuklar için felsefenin (P4C) amacı, çocukları dikkatli düşünmeye, daha iyi muhakeme ve yargılar geliştirmeye ve bazı genel ancak iyi tanımlanmamış kavramların analizine katılmaya teşvik etmektir." şeklinde özetlemektedir (Lipman 1999: 21). Bu doğrultuda anlaşılmaktadır ki Lipman'ın çalışmalarıyla birlikte artık çocuklar için felsefe veya çocuk felsefesi kavramları formel ve sistemli bir biçimde ele alınabilecek bir disipline dönüşmüştür.

Lipman, çocuklar için felsefenin yalnızca eğitsel bir etkinlik alanı olmaktan çok toplumlar için bir zorunluluk olduğunu vurgulamış ve bu anlamda halihazırdaki eğitim müfredatlarını düşünmenin ilkelerini öğretmediği için eleştirmiştir (Lipman 1976: 22). Çünkü Lipman'a göre bedensel işlevlerinin farkında olan çocuklar aynı şekilde akılsal işlevlerinin de farkındadırlar ve bu potansiyellerini kullanmak isterler ancak buna rağmen eğitim müfredatları bu durumu göz ardı etmektedir (Lipman 1976: 23). Bu problemi ortadan kaldırmanın yolunu erken yaşlardan itibaren çocuklarla felsefe çalışmalarının eğitim

müfredatlarında yer alması gerektiği fikrinde bulan Lipman, konuya ilişkin şu çarpıcı sorularla P4C'nin gerekliliğini vurgulamak istemiştir:

İlkokul çocuklarına cinselliği öğretmeye başladık. Neden? Çünkü bunu yapmazsak "hatalar" yapacaklarından, yani bireysel olarak olmasa da toplumsal olarak dezavantajlı davranacaklarından korkuyoruz. Ancak düşünmedeki hatalar sosyal açıdan daha az dezavantajlı olamaz. O hâlde neden düşünce ilkelerini cinsiyet ilkelerini öğrettiğimiz gibi öğretmiyoruz? (Lipman 1976: 23).

Lipman'ın tespitleri ve düşünceleri doğrultusunda açıkça görülmektedir ki istendik her alanda bireyleri geliştirmeyi ve böylece çağın gereklerine uygun bir toplum meydana getirmeyi amaçlayan eğitim sistemleri, çocukların düşünme yetilerini ve akıl yürütme becerilerini dikkate almayarak önemli bir eksikliğe neden olmaktadır. Bu zeminden hareketle Lipman, P4C alanını kuramsallaştırarak bahsi geçen probleme çözüm önerileri sunmaktadır.

Lipman, çocuklar için felsefenin gerekliliğini yalnızca teorik anlamda dile getirmekle kalmamış aynı zamanda çocuklar için felsefe etkinliklerinin sağlanabilmesi amacıyla bir müfredat da önermiştir. Bu müfredata göre çocuklar bir mikro grup oluşturarak materyal olarak sunulan romanları okur ve bu romanlardan yola çıkarak eleştirel düşünceler üretmeye teşvik edilir. Etkinliğin amacına ulaşabilmesi içinse sunulan materyalin birtakım belirsizlik ve çelişkiler barındırması gerekmektedir. Böylece mikro grup hâlinde çocuklar bir rehber eşliğinde hem akranlarıyla diyalog kurmayı hem de çalışmanın zemini olan materyaldeki belirsizlik ve çelişkilerden yola çıkarak eleştirel düşünmeyi sağlamayı amaçlar (Boyacı vd. 2018: 153). Lipman'ın çocuklar için felsefe çalışmalarında uyguladığı metotların hareket alanını ortaya koyan ayırt edici özellikler ise dört maddeyle sıralanarak şu şekilde ifade edilebilir (Oyler 2016: 2):

1. Felsefe, psikoloji ve eğitim teorisindeki açık teorik temeller.
2. Yaklaşımı yönlendiren ve bilgilendiren açıkça tanımlanmış pedagojik hedefler.
3. Felsefi romanları ve öğretmen kılavuzlarını içeren sistematik bir müfredat.

4. Ampirik olarak araştırılmış ve desteklenen bir sınıf tartışması modeli.

Oyler'den aktararak sıralanan bu maddelerden de anlaşılacağı üzere Lipman'ın çalışmaları felsefeyle birlikte psikoloji ve pedagojinin teorik temellerine de dayanmakta, etkinliklerin planlanmasında bir rehber eşliğinde sistematik, açık ve anlaşılır bir müfredat uygulanmakta ve metot olarak yaşamsal pratiklerden tartışmalar veya P4C açısından ele alınabilecek felsefi temelli romanlar kullanılmaktadır.

Lipman'ın fikirsel önderliğinde kendisine birçok uygulama alanı bulan P4C çalışmalarının sonuçlarına dair yapılan araştırmalardan biri olan Ventista'nın bir çalışmasının bulguları arasında Lipman'ın önerdiği şekliyle okuma metinlerine dayalı P4C çalışmalarının etkinliğinin kanıtlanması için daha çok pratik uygulamaya gereksinim olduğu belirtilmiş ancak P4C çalışmalarının başladığı dönemlerden günümüze değin elde edilen verilerden de kesin olarak ulaşılabilecek sonuçlar arasında bu çalışmaların bilişsel anlamda çocuğa herhangi bir zararı bulunmadığının; aksine çocukların muhakeme becerilerinin üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunun görüldüğü ifade edilmiştir (Ventista 2018: 457). Yapılan bir başka çalışmada ise ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin metinler üzerinden yürüttüğü P4C etkinlikleri sonucunda okuduklarını anlama ve analiz etme becerileri ile dil becerilerinde anlamlı bir artış görüldüğü tespit edilmiştir (Özcan vd. 2022: 341). Şu hâlde görülmektedir ki P4C çalışmalarının çocukların bilişsel ve dilsel gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini söylemek olanaklıdır. Ancak ne var ki bu alandaki etkinliklerin henüz yaygınlaşmamış olması ve eğitim müfredatlarında kendisine hâlihazırda yeterli alanı bulamıyor oluşu P4C'nin gelişiminin ve P4C çalışmalarının etkinliğinin yeterince gözlemlenmesinin önündeki en büyük engel gibi görünmektedir. O hâlde bu alana dair yapılan çalışmaların ve P4C uygulamalarının yaygınlaştırılması önemli bir gerekliliği ortaya koymaktadır.

Çocuklar için felsefe çalışmalarındaki etkinliklerin ortak amacı çocuklarda eleştirel düşünceyi geliştirmek ve çocuklara erken yaşlarda sistematik ve mantıksal düşünme becerisi ile muhakeme yeteneğinin zeminini hazırlamak olarak görülebilir. Bu bağlamda P4C çalışmalarında en çok kullanılan metot Lipman'ın da uyguladığı şekliyle çocuk edebiyatı ürünleri üzerinden okuma ve tartışma olarak ağırlık kazanmıştır. Çünkü çocuk edebiyatı ürünleri öncelikle çocuklar için hayal gücünün erişebildiği sınırlara değin geniş bir yelpaze sunarak ilgi çekici bir özelliğe kavuşurken öte yandan çocukların kavramakta zorlanacağı düşünce ve yaşam pratiklerini dilsel olarak daha basit bir şekilde ifade edebilme olanağına sahiptir. Bu doğrultuda Mohr Lone, çocuk kitaplarının önemli bir felsefe kaynağı olduğunu ve çocukların zihinlerinin felsefi sorularla dolu olduğunu belirtir (Lone 2012: 4). Karakaya ise çocuk edebiyatı içinde "çocuk felsefesi"nin önemli bir yer tuttuğunu ve birçok çocuk edebiyatı ürününün doğrudan ya da dolaylı olarak çocuk felsefesini konu aldığını öne sürer (Karakaya 2006: 22). Çocuk edebiyatı ürünlerinin içinde doğrudan çocuk felsefesinin ele alındığı eserler genellikle değerler eğitimi veya felsefeye dair kavramların açıklanması şeklinde ve daha didaktik bir üslup barındırdığından bu eserler aracılığıyla yapılacak etkinliklerde çocukların yaratıcı düşüncelerini yahut eleştirel fikirlerini ortaya koyma zemini zorlaşacaktır. Ancak özellikle dolaylı olarak çocuk ve felsefe ilişkisini ele alabilecek eserler ve kurgusal metinler çocuklar açısından felsefi kavramların sorgulanarak keşfedilmesinde daha uygun bir alan inşâ edebilir. Çünkü çocuklar kurgusal metinlerde merak unsurunu daha dinamik tutabilir ve öte yandan metinde anlatılanlara ve metinden çıkarılabileceklere ilişkin hayal gücünü daha etkin kullanabilir.

1970'lere kadar kendisine yeterli alanı bulamamış olsa da felsefe ve çocuk ya da çocukluk arasında önemli bir ilişki kurulabileceği, bu ilişkinin tesisinde ise çocuk edebiyatının ve çocuk kitaplarının önemli bir zemin olma olanağına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde ele alınacak çocuk edebiyatı eserlerinin niteliği

ise ayrı bir tartışma konusu hâlini almıştır. Nitekim küresel ölçekte klasikleşmiş ve birçok dile çevrilmiş, hâlihazırda dünya çapında birçok okulun çocuklara sunduğu kimi çocuk kitaplarının P4C'nin hedeflerini gerçekleştirme noktasında verimli bir materyal olup olamayacağı konusu önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki kimi çocuk kitaplarının çocukların gelişim seviyesine uygun olmayışı veya P4C açısından istenenin aksine eleştirel düşüncüyü desteklemiyor oluşu; bu eserlerin bazılarında kültürel ve geleneksel kimi kabullerin dikte edici bir üslupla sunulması ortaya konulan "felsefe, çocuk ve çocuk edebiyatı" ilişkisinin tesisini güçleştirmektedir.

Edebiyat bir sanat dalı olarak çok eski dönemlerden günümüze değin varlığını sürdürse de tarihsel süreç içinde edebiyata amacı salt güzelliği betimlemek ve hoşya giden duyguları ortaya çıkarmak olarak yalnızca estetik zeminde bakılmamış, Platon ve Aristoteles'ten bu yana edebiyat eserlerinin duyguları canlandırması ve bu bağlamda bir anlatıya sahip olması bakımından insanlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda Platon, edebiyatçıları *İdeal Devlet*'inde barındırmak istememiştir (Platon 2005: 398a). Platon'un edebiyatçılara karşı duruşunun temelinde onun *İdealar Öğretisi* çerçevesinde sanatçıların idealardan giderek uzaklaşmakta olmaları görülebilir ancak öte yandan Platon, edebiyatçıların gençleri etkileyerek onlar üzerinde zararlı etkiler yaratabilecek olduğunu da düşünmüştür (Turgut 1993: 7). Aristoteles ise sanat eserlerinin özellikle tragedyaların yoğun duyguları ön plana çıkararak insanlar üzerindeki eğitsel işlevini savunmuştur (1995: 1449b). Böylece görülmektedir ki sanat eserlerinin ve bu eserler içinde edebiyatın insan davranışlarını etkileme olanağı ve eğitimdeki rolü İlk Çağ düşüncesinden bu yana süregelmektedir. Bu etkinin P4C çalışmalarında belirli bir sistem içinde kullanılabilmesi de edebiyatın sahip olduğu bu olanaklar ile mümkün görünmektedir. Ancak bu noktada çocuklar için seçilecek eserlerde "çocuk gerçekliği", "çocuk bakışı" ve "çocuğa görelilik" ilkeleri dikkate alınarak P4C

etkinliklerinin etkilerinin olumlu yönde olması amaçlanmalıdır. Bu bağlamda Williams'ın konuya ilişkin şu sözleri dikkate değerdir:

Çocuklar için yazan ve gerçekleştiren sanatçının çocuğun "içsel doğası"nı anlamaya başlayarak harekete geçmesi gerekir. Bir yazar ve sanatçı ancak "içsel doğası"nı anlaması durumunda çocuğa uygun bir dil ve biçime ulaşabilir. (Williams 2003: 50).

Çocuk felsefesinin yahut çocuklar için felsefenin henüz ortaya çıkmadığı dönemlerde edebiyatçılar tarafından kaleme alınan ve çocuklara yönelik edebiyat ürünlerinin sayısı, konu ve biçim bakımından çok geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Bu nedenle P4C çalışmalarında genellikle son dönemlerde ve özellikle bu çalışma alanı için yazılan eserler tercih edilse de çocuk klasikleri olarak adlandırılabilir ve birçok çocuğun hayatının bir parçası hâline gelmiş masalların, öykülerin ve romanların "çocuk ve felsefe" bağlamında irdelenmesi gerekmektedir. Böylece hem çocuklar için felsefe çalışmalarının çocuğun hayatının içindeki eserlerden kaynağını bulması sağlanacak hem de P4C çalışmaları açısından edebiyat ve felsefe ilişkisinin serimlenmesi gerçekleştirilebilecektir.

3. "Alice Harikalar Diyarında" Adlı Eserin P4C Çalışmaları Bağlamında Değerlendirilmesi

Charles Lutwidge Dodgson veya eserlerinde kullandığı mahlası olan ve daha çok tanındığı ismiyle Lewis Carroll, 19. yüzyılda yaşamış bir İngiliz matematikçi, mantıkçı ve edebiyatçıdır. Carroll gerek mantık ve matematik gerekse edebiyatın şiir ve öykü alanında eserler vermiş olsa da 1865'te yayımlanan "*Alice Harikalar Diyarında (Alice's Adventures in Wonderland)*" ve bu eserin devamı niteliğinde olan 1871'de yayımlanmış "*Aynanın İçinden (Through the Looking-Glass)*" adlı fantastik-kurgu türündeki eserleriyle dünya çapında bir üne kavuşmuştur. Yazarın "*Alice Harikalar Diyarında*" isimli eseri ilk yayımlandığı 1865'ten bu yana yüzden fazla dile çevrilmiş olması nedeniyle hemen tüm kültürlerde ve coğrafyalarda birçok çocuğun okuma fırsatı bulabildiği ve artık klasikleşmiş bir eserdir. Bu eserin birçok çocuk tarafından bilinirliğe sahip olması ve eserin olay örgüsü içinde dolaylı olarak

değinilen felsefi kavramlar ile bu kavramlara ilişkin eser içindeki belirsizlikler eseri hem ilgi çekici hem de çocuklar için felsefe çalışmalarında kullanıma elverişli hâle getirmektedir. Söz konusu eserin fantastik öğelerle bezenmiş olması ve bu yaş grubunun sahip olduğu dinamik hayal gücü birlikte ele alındığında özellikle 7-12 yaş arasında olan çocuklara hitap ettiği değerlendirilebilir.

"*Alice Harikalar Diyarında*" adlı eserde baş karakter Alice, yedi yaşında küçük bir kız çocuğudur. Eserde betimlendiği kadarıyla Alice'in iyi eğitim almakta ve görece yaşadığı toplumda daha müreffeh bir aile içerisinde büyümekte olduğu izlenimi oluşmaktadır. Bahsi geçen eserin olay akışına göre Alice, ablasıyla birlikte bir ağacın altında otururken cebinde bir saat taşıyan ve konuşan bir beyaz tavşanı fark eder, bu gerçeküstü durum onun ilgisini fazlasıyla çeker ve bu nedenle tavşanın peşinden koşarak onu takip edip tavşanın içine girdiği bir geçide atlar. Alice'in fantastik karakter ve öğelerle dolu bir dünyaya yolculuğu işte onun bu geçide girmesinden sonra gerçekleşir. Alice, dikey düzlemli bir kuyuya benzeyen geçide düşüşünün ardından herhangi birine rastlamayı beklese de karşısında kimse yoktur. Öte yandan Alice geçitten içeri doğru düşerken zamanın nasıl geçtiğini anlayamamış ve zamanı bir şekilde ölçememiştir. Böylece Alice içine düştüğü geçit ya da tünelin uzaklığı ile ilgili bir çıkarımda da bulunamamıştır. Geçitte Alice'in önünde yalnızca bir cam masa ve altından bakıldığında çok güzel bir bahçeye açıldığı görülen ama kilitli olan bir kapı vardır. Ancak ne var ki Alice'in o kapıdan geçerek bahçeye çıkması için boyunun küçülmesi gereklidir. Bu kapıya ait olduğunu düşündüğü bir altın anahtarın, masanın üzerinde olduğunu gören Alice, ayrıca masada üzerinde "*beni iç*" yazan bir şişe fark eder. Alice bu şişede bulunan sıvıyı içince birden boyu kapıdan geçecek kadar küçülür ancak bu sefer de sıvıyı anahtarı almadan içtiği için artık kendisinden çok büyük olan masanın üzerindeki anahtara erişme imkânı ortadan kaybolur. Bu esnada Alice masanın altında içinde bir kek olan ve üstünde "*beni ye*" yazan bir cam kap görür. Alice cam kap içindeki bu keki yediği zaman da boyu birden hızla uzar ve içinde bulunduğu

ortama sığamayacak kadar büyür. Çaresizliğinin ve hayal kırıklığının etkisiyle ağlamaya başlayan Alice'in gözünden dökülen yaşlar çevresinde bir göl oluşturur.

Alice döktüğü gözyaşlarının oluşturduğu göl içinde sürüklenmeye başlar. Bu esnada Alice, gözyaşı gölünde sürüklenirken yalnız olmadığını görerek kendisi gibi suya kapılan ördek, dodo kuşu, saksağan, fare, kanarya, yengeç gibi birçok tuhaf canlının kıyıya ulaşmaya çalıştığını fark eder. Bir süre sonra kıyıya vuran Alice ve diğer karakterler olan biteni henüz idrak edememişken aralarında bulunan dodo kuşunun önerisiyle hızlıca kuruyabilmek için bir koşu yarışması düzenlerler. Bu esnada bahsi geçen tuhaf hayvanlarla iletişim kurmaya başlayan Alice, bir insan olarak hayvanlarla da iletişim kurabilmenin garipliğini hissederek onlara kedisi Ninah'tan söz etmeye başlar. Ancak Alice kedisinden bahsetmeye başladığı anda bu tuhaf ama sevimli hayvanlar hızla oradan uzaklaşırlar. Bu durum karşısında tekrar yalnız kalan Alice bir süre sonra peşinden koşarak geldiği beyaz tavşanı tekrar görür. Beyaz tavşan, Alice'i kendi hizmetçisi Marry Ann zannederek ona emirler yağdırmaya başlar. Alice bu yanlışı düzeltme fırsatı bulamaz ve beyaz tavşanın komutlarına uyar. Beyaz tavşan, Alice'ten evine giderek eldivenlerini ve yelpazesini getirmesini ister. Bunun üzerine eve giren Alice eldiven ve yelpazeyi alıp evden çıkacağı sırada yine gözüne bir şişe takılır ve bu şişedeki sıvıyı da merak ve heyecanla içiverir. Alice şişedeki sıvıyı içince bulunduğu tavşanın evine sığmayacak kadar büyür. Bu esnada Alice'in gelmediğini gören tavşan evine giderek durumu fark eder ve yanına yardımcısı Pat ile Kertenkele Bill'i de alarak onu evinden çıkarabilmek için seferber olur. Bu karakterler Alice'e çakıl taşları atar ancak bu taşlar Alice'e ulaşana kadar küçük keklere dönüşmektedir. Alice bu kekleri yemeye başlar ve yine küçük hâline döner. Bu şekilde içinde bulunduğu evden kurtulabilen Alice ormanda bir gezintiye çıkar. Gezinti esnasında Alice yiyecek bir şeyler bulmayı ümit ederek yürürken birdenbire karşısında bir mantar üzerinde oturan büyük, mavi bir tırtıla rastlar. Tırtıl, Alice'e kim olduğunu sorar ancak Alice o sabaha kadar kim olduğunu bildiğini ve fakat sabahtan beri yaşadığı olaylar neticesinde artık kim olduğundan emin olamadığını ifade eder. Bu durum

da göstermektedir ki Alice'in yaşadığı deneyimler onu bir kimlik bunalımına sokmuş ve yaşadığı gerçeküstü durumlar zihnini epeyce karıştırmıştır.

Eserin devamında Alice, ormanda ilerlerken Şapkacı ve Mart Tavşanı isimli karakterlerin düzenlediği bir çay partisini görür ve onların yanına gider. Bu partide Alice ve bahsedilen karakterler arasında ilginç bir sohbet gerçekleşir. Bu sohbette adeta klasik mantık kurallarının küçük bir betimlemesi yapılmaktadır. Şöyle ki Alice tüm düşündüklerini söylemekle, söylemeye çalıştıklarını söylemenin aynı şey olduğunu iddia ederken Şapkacı, bunların aynı şey olmadığını; eğer bunları aynı olarak kabul edeceksek "yediğimi görüyorum." ve "gördüğümü yiyorum." söylemelerinin de aynı şey olması gerektiğini belirtir. Şapkacı'nın ardından Mart Tavşanı da "sahip olduğum her şeyi severim." ve "sevdiğim her şeye sahibim." demenin aynı anlama gelmediğini örnek vererek Alice'e belirtmiş olur (Carroll 2023: 54). Bu konuşmada Şapkacı ve Mart Tavşanı isimli karakterler esasında mantıkta evirme işleminin hatalı yapılmasına karşın doğru mantıksal akıl yürütmeyi betimlemiş olur. Alice bu konuşmanın ardından ormandaki gezilerine çeşitli karakterlerle karşılaşarak devam eder. Bu karakterlerin en ilgi çekici olanlarından birisi de Kraliçe karakteridir. Kraliçe, etrafa sürekli emirler yağdıran ve en ufak bir olumsuzlukta idam hükmü veren bir karakterdir. Nitekim Alice de Kraliçe'nin hiddetinden payına düşeni almış ve mahkemede yargılanırken Kraliçe'ye tepki göstermiştir. Bu tepkinin ardından Kraliçe tarafından cezalandırılmak üzere olan Alice uyanarak tüm yaşadıklarının bir rüya olduğunun farkına varmıştır.

Bir rüya sürecini anlatan ancak bu süreçte birçok farklı karakter ve olay örgüsüyle çeşitli kavramları tartışmaya açan eserde anlaşılan odur ki zaman, fiziksel algı, kimlik kavramı ve mantıksal akıl yürütme başlıkları eser içinde Alice için bir sorgu konusu olmuştur. Bu bağlamda çocuklar için felsefe çalışmaları esnasında bu eser kullanılarak şu soruların cevabı aranabilir:

1. Zaman nedir ve her durum karşısında zaman aynı hızla mı ilerlemektedir? Bu bağlamda sizin için zamanın olduğundan çok daha hızlı veya yavaş aktığını düşündüğünüz anlar oldu mu?
2. Bir nesne için büyük veya küçük tanımı yaparken bu tanımı hangi kriteri veya nesneyi referans alarak yapmaktasınız? Örneğin bir elma bir insana göre küçükse bir karıncaya göre de küçük müdür?
3. Kendimizi nasıl tanımlarız? İnsan sahip olduğu hangi özelliklerle diğer varolanlardan ayrılabilir? Örneğin insanın konuşabilmesi yahut kendi bilincinin farkında olması onu hayvanlardan ayıran en temel özellikleri midir?
4. Alice kuyuya düştüğünde neden kendi özelliklerini unuttu? Eğer o kuyuda kalmaya devam etseydi daha başka neler olabilirdi? Siz o kuyuya düşseydiniz, Alice'in yaptığı neyi yapardınız ya da yapmazdınız?
5. Karşılaştığımız durumlar karşısında nasıl akıl yürütürüz? İfade ettiğimiz bir önermenin geçerliliğini ve çelişmezliğini sağlayan şey(ler) ne olabilir?

Bu soruları çeşitlendirmek veya detaylandırmak "Alice Harikalar Diyarında" adlı eserden yola çıkarak mümkündür. Çünkü Carroll'ın bu eseri hem hayal gücünü hem de kavramlara ilişkin birçok belirsizliği bünyesinde barındırmaktadır. Bu yönüyle söz konusu eserin çocuklar için felsefe çalışmalarında etkin bir materyal olarak kullanılabileceği değerlendirilebilir. Öte yandan bahsi geçen eserin çocuk edebiyatı ürünleri arasında sahip olduğu tanınırlık ve çocuklar arasındaki popülerliği bu eseri P4C çalışmaları açısından da elverişli kılmaktadır.

Sonuç

Felsefe çağlar boyunca insanı ve insana dair olanı kendine konu edinmiştir. İnsanın en önemli dönemlerinden biri olarak değerlendirilebilecek çocukluk dönemini de felsefenin ilgi alanı içinde değerlendirmek olanaklı görünmektedir. Öncelikle filozofların sahip olduğu sorgulayıcı tavır ve merak unsuru çocukların da

en ön planda gösterdiği karakteristik özellikler olarak görülmektedir. Bu bağlamda çocukluk kavramının felsefi antropoloji içinde daha detaylı ele alınması ve öte yandan çocukların sahip oldukları bu özelliklerin felsefi zeminde işlenerek geliştirilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma alanının çocuklarla ilgili olması ise yürütülecek çalışmaların pedagoji, psikoloji ve eğitim bilimleri açısından desteklenmesini, bu bağlamda P4C çalışmalarında uygulanacak metotların ve kullanılacak materyallerin özenle seçilmesini gerektirmektedir.

Matthew Lipman 20. yüzyıla ve sonrasına etki edecek çalışmalarla çocuklar için felsefe çalışmalarında önemli bir müfredat ortaya koymuştur. Lipman'ın çalışmaları ile de bu alandaki araştırma ve uygulamalar hız kazanmış ve çocuklarla felsefe etkinlikleri birçok ülke ve okulda uygulanagelmıştır. Bu durum P4C çalışmalarının önem kazandığını belirten bir gösterge olsa da bahsi geçen çalışmalar verimliliğin, kullanılan metot ve materyallerin, öte yandan çalışmalara rehberlik eden kolaylaştırıcıların nitelikleri açısından belirli bir çerçevede tutulmalı; yapılan çalışmalar alanın gerektirdiği titizlik içinde ve akademik verilerin ışığında yürütülmelidir. Bu bağlamda en önemli unsurlardan biri de P4C çalışmalarında materyal olarak kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikleridir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin kökeni edebiyatın kökeni ile eşdeğer görülebilecek ve çocuklar için üretilmiş eserlerin genelini kapsayacak bir tanıma muhataptır. Bu bağlamda eski çağlardan günümüze değin gerek sözlü gerekse yazılı edebiyat geleneği ile günümüze ulaşmış birçok çocuk edebiyatı ürünü bulunmaktadır. Bu ürünlerin bir kısmı ise hemen tüm kültürlerde ve dillerde karşılık bulmuş eserlerdir. Bu bağlamda, önemle belirtilmesi gereken nokta şudur ki, herhangi bir çocuk edebiyatı ürünü her ne kadar çağları aşacak bir kalıcılığa ve üne sahip olsa da P4C çalışmaları için istenen özelliklere haiz olmayabilir. Aksine kimi çocuk edebiyatı ürünlerinin çağın koşullarıyla uyumlu olmayışı, çocukları ve çocukların düşüncelerini olumsuz anlamda etkileyebilecek bir muhteviyata sahip

Polat, A.E. (2023), Lewis Carroll'ın "Alice Harikalar Diyarında" Eserinin P4C Çalışmaları Bağlamında Kullanım Olanasının Değerlendirilmesi, *Kaygı*, 22 (3), 654-680.

olması söz konusu olabilir. Bu problemi aşmak için P4C çalışmalarında bu çalışmaların zemininde ortaya çıkmış ve direkt P4C'nin amaçlarını gerçekleştirmeye güdümlü eserler bir çözüm olarak değerlendirilebilir. Ancak çocuklar arasında popülerliği bulunan eserlerin uygun olanlarının belirlenerek P4C çalışmalarında kullanılması ise bu eserlerin edebi yönüyle sahip olduğu nitelikler açısından da onlardan faydalanmayı olanaklı kılacaktır. Bu doğrultuda kullanılacak birçok materyalden biri de Lewis Carroll'ın "Alice Harikalar Diyarında" adlı eseri olarak görünmektedir.

Fantastik- kurgu türünün en iyi örneklerinden biri sayılabilecek "Alice Harikalar Diyarında" adlı eserin çocukların birçok kavramı ve yaşam pratiğini eleştirel olarak sorgulamasına olanak sağlayacak bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle bahsi geçen eserin P4C çalışmaları açısından ele alınması P4C'nin Lipman tarafından belirlenen metotlarına uygun düşmektedir.

Evaluation of the Possibility of Using Lewis Carroll's "Alice's Adventures in Wonderland" in the Context of P4C Studies

Summary

Alper Elvan POLAT

PhD. Candidate

Bursa Uludag University, Social Sciences Institute, Department of Philosophy, Bursa, TR

ORCID: 0000-0001-9357-7359

alperelvanpolat@outlook.com

Introduction

Childhood is a concept that expresses the process of human life from birth to youth. Many branches of science have studied children and childhood, and as a result, they have reached a consensus that childhood is one of the important periods of human life, as people acquire their first experiences of life in childhood. Studies on childhood have gained momentum since the 1960s, and thus, it has been determined that the concept of childhood has had variable definitions throughout the ages and that there were conceptual studies directly related to children only in the 16th century and later (Erdiller-Yatmaz et al. 2018: 286). Philosophy, which takes everything related to humans as a problem area, has also carried out systematic studies on the concept of childhood since the 20th century. In terms of philosophy, childhood is not only a period of human life within the framework of philosophy for children (P4C) studies that emerged in the 20th century; It could be handled within the influence of the child's mind, which is prone to critical thinking and questioning, and their sense of curiosity. In this study, first of all, the relationship between the concept of child and childhood and philosophy was tried to be determined, as a result of determining this relationship, the place and method of philosophy studies for children were emphasized, and finally, as an example of children's literature products that can be used in philosophy studies for children, Lewis Carroll's "Alice's Adventures in Wonderland" was evaluated in the context of the subject.

1. Philosophy and "Childlike Curiosity"

The concept of philosophy, whose meaning is the love of wisdom, is a discipline that emerged with questions on the existence, meaning and cause of existing things (Akarsu 1998: 80). Throughout history, philosophers have aimed to gain knowledge of both nature, humans and human-related objects and concepts, and have created a paradigm through investigations in this context. Philosophy, as a manifestation of the desire to know and endless curiosity about what exists, can be considered as a ground where questions rather than answers come to the fore, as agreed by many historians of philosophy, and in this respect, the human mind realizes the possibility of thinking. In this regard, when we look at the first activities of philosophy, it is seen that people realized abstract thought with their questions about existing things, and thus the first

philosophical inquiries became possible. What lies behind the emergence of philosophy and its evolution into a paradigm that will lay the groundwork for many other sciences basically begins with "childish curiosity". With "childish curiosity" it cannot actually be seen on the basis of any practical need; Therefore, it can be interpreted that a sense of curiosity is aimed at obtaining information for the sake of the information itself. Throughout history, people have wanted to know for their practical and technical needs in line with agriculture, architecture and similar purposes, and on the other hand, they have also wanted it to make sense of their existence, life and concepts as a human phenomenon. Philosophy is undoubtedly the result of a second kind of desire to know, and the use of the phrase "childish curiosity" as mentioned on the basis of this desire to know seems appropriate. When we look at the history of philosophy, it can be seen that Plato first founded philosophical problems on systematic thinking through Socrates, whom he had talked about in his dialogues. The method Socrates uses at this point is to try to reach a definition by asking direct questions with the curiosity of a child. In his discussions with the sophists about the identity of objects and concepts, without seeing any basis in knowledge, Socrates generally tried to determine the most appropriate definition of a concept, and at this stage he determined the appropriateness of the questions he asked and the answers he received (Arslan 2009: 31). However, when the dialogues are examined, it will be seen that Socrates generally does not ask easy-to-answer or technical questions and is not quickly satisfied with the answers he receives. Thus, the path opened by philosophy with endless curiosity and questions rather than answers, and the place of an ever-young, inquisitive and creative desire to know in the construction of this path, are revealed. It is possible to establish an organic similarity between children's sense of curiosity and philosophical thinking in many ways. People who are constantly curious and question themselves, nature, and the nature of objects and concepts; Although philosophers come to mind first, children also have similar characteristics in this sense, and in order to get to know the world, objects and concepts, they often ask "what is it?" just like philosophers. It seems that he is asking the question. Data not only from philosophy researchers, but also from modern psychology, pedagogy and educational sciences reveal that children have thinking skills from an early age. In this context, according to Vygotsky, children begin to use language as a thinking tool with the linguistic skills they acquire from external stimuli from the age of three (Bee & Boyd 2009: 310). According to Piaget, children begin to use primitive thinking between the ages of 4-7 and ask questions, while now they appear to be in search of meaning and desire to know about themselves and their environment (Bayhan & Artan 2005: 29). Thus, it is clear that children have the ability to use the thinking apparatus from an early age. However, what becomes a problem at this point is whether children's thinking styles are sufficiently recognized and whether this thinking activity can be handled in relation to philosophy from an early age. At this point, although some evaluations can be made in the light of the knowledge of the philosophy of education, it can be concluded that it is necessary to draw a broader scope, taking into account the relevance of the subject not only to education but also to philosophical anthropology. Thus, these problem headings necessitate a more specific examination of the concepts of child and philosophy. This necessity paved the way for

the emergence of the concept of "philosophy for children (P4C)" or "child philosophy" since the 20th century.

2. Matthew Lipman and the Method of Philosophical Studies for Children

The relationship between philosophy and children has found a place in philosophical investigations with increasing momentum, especially since the 20th century. One of the most important names that came to the fore in this context was Matthew Lipman and his work in this field. Matthew Lipman has produced a field of "philosophy for children" that will be active in schools since the 1970s, in order to explore the relationship between the concepts of philosophy and childhood and to ensure that children's curiosity and desire to know, as well as their reasoning, are handled on a philosophical basis (Vansielegheem & Kennedy 2011: 171). Lipman defines this field of study as "The purpose of philosophy for children (P4C) is to encourage children to think carefully, develop better reasoning and judgments, and engage in the analysis of some general but poorly defined concepts." He summarizes it as (Lipman 1999: 21). In this regard, it is understood that, with Lipman's work, the concepts of philosophy for children or children's philosophy have turned into a discipline that can be handled in a formal and systematic way. Lipman emphasized that philosophy for children is a necessity for societies rather than just an educational field of activity, and in this sense, he criticized current education curricula for not teaching the principles of thinking (Lipman 1976: 22). Because, according to Lipman, children who are aware of their physical functions are also aware of their mental functions and want to use this potential, but despite this, their educational curricula ignore this (Lipman 1976: 23). Lipman found a way to eliminate this problem in the idea that philosophy studies with children should be included in the educational curriculum from an early age. Lipman not only expressed the necessity of philosophy for children in a theoretical sense, but also suggested a curriculum to provide philosophy activities for children. According to this curriculum, children form a micro group and read the novels presented as material and are encouraged to produce critical thoughts based on these novels. In order for the event to achieve its purpose, the material presented must contain some ambiguities and contradictions. Thus, in micro groups, children aim to establish a dialogue with their peers under the guidance of a guide and to think critically based on the ambiguities and contradictions in the material that forms the basis of the study (Boyacı et al. 2018: 153). Among the findings of a study by Ventista, which is one of the studies conducted on the results of P4C studies that found many application areas under the intellectual leadership of Lipman, it was stated that more practical applications were needed to prove the effectiveness of P4C studies based on reading texts as suggested by Lipman, but it was stated that there was a need for more practical applications from the period when P4C studies started. Among the conclusions that can be reached with certainty from the data obtained to date is that these studies do not cause any cognitive harm to the child; On the contrary, it has been stated that it has a positive effect on children's reasoning skills (Ventista 2018: 457). In another study, it was determined that there was a significant increase in the comprehension and analysis skills and language skills of fifth grade secondary school students as a result of P4C activities carried out through texts (Özcan et al. 2022: 341). Therefore, it is possible to say that P4C studies can have a positive effect on children's

cognitive and linguistic development. However, the fact that activities in this field have not yet become widespread and do not yet find enough space in educational curricula seems to be the biggest obstacle to the development of P4C and the adequate observation of the effectiveness of P4C studies. Therefore, dissemination of studies and P4C applications in this field reveals an important necessity. The common purpose of activities in philosophy studies for children can be seen as developing critical thinking in children and laying the groundwork for systematic and logical thinking skills and reasoning abilities in children at an early age. In this context, the most commonly used method in P4C studies is reading and discussing children's literature products, as applied by Lipman. Because children's literature products have an interesting feature by offering a wide range to the limits that children's imagination can reach, and on the other hand, they have the opportunity to express in a simpler way linguistically the thoughts and life practices that children may have difficulty in comprehending. In this regard, Mohr Lone states that children's books are an important source of philosophy and that children's minds are full of philosophical questions (Lone 2012: 4). Karakaya, on the other hand, argues that "child philosophy" has an important place in children's literature and that many children's literature products are directly or indirectly about child philosophy (Karakaya 2006: 22). It is seen that the literary works written by writers and directed towards children in the periods when child philosophy or philosophy for children had not yet emerged, spread over a wide range in terms of number, subject and form. For this reason, although works written in recent times and especially for this field of study are generally preferred in P4C studies, fairy tales, stories and novels, which can be called children's classics and have become a part of many children's lives, need to be examined in the context of "children and philosophy". In this way, it will be possible to ensure that philosophy studies for children find their source in the works in the child's life, and to reveal the relationship between literature and philosophy in terms of P4C studies.

3. Evaluation of the Work Named "Alice's Adventures in Wonderland" in the Context of P4C Studies

Charles Lutwidge Dodgson, or Lewis Carroll, as he is better known as the pseudonym he uses in his works, is an English mathematician, logician and man of letters who lived in the 19th century. Although Carroll produced works in both logic and mathematics, as well as poetry and short stories in literature, he published "Alice's Adventures in Wonderland" published in 1865 and "Through the Looking-Glass", published in 1871, which was a sequel to this work. He has gained worldwide fame with his works in the fantasy-fiction genre. The author's work "Alice's Adventures in Wonderland" is a classic work that many children in almost all cultures and geographies have had the opportunity to read, as it has been translated into more than a hundred languages since it was first published in 1865. Considering the fact that the work in question is decorated with fantastic elements and the dynamic imagination of this age group, it can be evaluated that it especially appeals to children between the ages of 7-12. In the work titled "Alice's Adventures in Wonderland", the main character, Alice, is a seven-year-old little girl. As far as what is depicted in the work, it gives the impression that Alice is receiving a good education and growing up in a more prosperous family in the society she lives in. According to the flow of events of the

work in question, while Alice is sitting under a tree with her sister, she notices a white rabbit carrying a watch in his pocket and talking. This surreal situation attracts her attention, so she runs after the rabbit, follows it and jumps into a passage into which the rabbit enters. Although Alice expects to encounter anyone after falling into the passage that resembles a vertical well, there is no one. On the other hand, while Alice was falling through the gate, she could not understand how time passed and could not measure the time in any way. In the passage, there is only a glass table in front of Alice and a door that, when viewed from underneath, appears to open to a beautiful garden, but is locked. However, in order for Alice to pass through that door and go into the garden, her height must decrease. Alice sees a golden key, which she thinks belongs to this door, on the table, and also notices a bottle with the words "drink me" written on it. When Alice drinks the liquid in this bottle, she suddenly becomes small enough to pass through the door, but this time, since she drinks the liquid without taking the key, she no longer has the opportunity to access the key on the table, which is much larger than her. Meanwhile, Alice sees a glass container under the table with a cake inside and the words "eat me" written on it. When Alice eats this cake in a glass container, she suddenly grows taller and becomes too big to fit into the environment she is in. Alice starts to cry due to her helplessness and disappointment, and the tears falling from her eyes form a lake around her. Alice begins to drift in the lake created by the tears she shed. Meanwhile, while Alice is drifting in the lake of tears, she sees that she is not alone and realizes that many strange creatures, such as ducks, dodo birds, magpies, mice, canaries and crabs, are trying to reach the shore. Alice, who begins to communicate with the strange animals mentioned, feels the strangeness of being able to communicate with animals as a human, and begins to tell them about her cat Ninah. However, as soon as Alice starts talking about her cat, these strange but cute animals quickly run away. Alice, who is left alone again in this situation, sees the white rabbit again after a while. The white rabbit asks Alice to go to his house and bring his gloves and fan. Thereupon, Alice enters the house and grabs the gloves and fan, and as she leaves the house, a bottle catches her eye again, and she drinks the liquid in this bottle with curiosity and excitement. When Alice drinks the liquid in the bottle, she grows too big to fit into the rabbit's house. Meanwhile, seeing Alice not coming, the rabbit goes to his house and realizes the situation, and takes action to get her out of his house, taking his assistant Pat and Lizard Bill with him. These characters throw pebbles at Alice, but these stones turn into small cakes until they reach Alice. Alice starts eating these cakes and turns back to her little self. Alice, who can escape from the house she is in, goes for a walk in the forest. While walking around, hoping to find something to eat, Alice suddenly comes across a large blue caterpillar sitting on a mushroom. The caterpillar asks Alice who she is, but Alice says that she knew who she was until that morning, but as a result of the events she has experienced since the morning, she is no longer sure who she is. This situation shows that Alice's experiences have put her in an identity crisis and the surreal situations she has experienced have confused her mind a lot. Later in the work, while Alice is walking through the forest, she sees a tea party organized by the characters named the Hatter and the March Hare and goes to them. At this party, an interesting conversation takes place between Alice and the mentioned characters. In this conversation, a small

description of the rules of classical logic is made. Namely, while Alice claims that saying all she thinks and saying what she tries to say are the same thing, the Hatter says that these are not the same thing; If we accept these as the same, "I see that I eat." and "I eat what I see." He states that their statements should be the same. Following the Hatter, the March Hare says, "I love everything I have." and "I have everything I love." He indicates to Alice by giving an example that saying "does not mean the same thing" (Carroll 2023: 54). In this speech, the characters named Hatter and the March Hare actually describe correct logical reasoning despite the fact that the inversion process in logic is done incorrectly. After this conversation, Alice continues her travels in the forest, encountering various characters. One of the most interesting of these characters is the Queen character. The Queen is a character who constantly gives orders to the surroundings and gives death sentences at the slightest negativity. As a matter of fact, Alice also received her share of the Queen's anger and reacted to the Queen while she was being tried in court. After this reaction, Alice, who was about to be punished by the Queen, woke up and realized that everything she had experienced was a dream. In the work, which describes a dream process but brings various concepts into discussion with many different characters and plots, it is understood that the topics of time, physical perception, identity concept and logical reasoning have become a subject of inquiry for Alice in the work. In this context, answers to the following questions can be sought by using this work during philosophy studies for children:

1. What is time and does time move at the same speed in every situation? In this context, have there been moments when you felt like time was flowing much faster or slower than it actually was?
2. When you define big or small for an object, what criterion or object do you use as reference? For example, if an apple is small for a human, is it also small for an ant?
3. How do we define ourselves? By what characteristics can humans be distinguished from other creatures? For example, are humans' ability to speak or being aware of their own consciousness the most basic features that distinguish them from animals?
4. Why did Alice forget her own characteristics when she fell into the well? What else could have happened if she had continued to stay in that well? If you fell into that well, what would you do or not do like Alice did?
5. How do we reason about the situations we encounter? What could be the thing(s) that ensures the validity and non-contradiction of a proposition we express? It is possible to diversify or elaborate these questions based on the work called "*Alice's Adventures in Wonderland*". Because this work of Carroll contains both imagination and many ambiguities regarding concepts. In this respect, it can be evaluated that the work in question can be used as an effective material in philosophy studies for children. On the other hand, the recognition of the mentioned work among children's literature products and its popularity among children make this work suitable for P4C studies.

Conclusion

Philosophy has focused on humans and things related to humans throughout the ages. It seems possible to evaluate childhood, which can be considered as one of the most

important periods of a human being, within the scope of philosophy. First of all, the inquisitive attitude and curiosity that philosophers have are seen as the most prominent characteristic features of children. In this context, it becomes a necessity to examine the concept of childhood in more detail within philosophical anthropology and, on the other hand, to develop these characteristics of children by processing them on a philosophical basis. Matthew Lipman has created an important curriculum in philosophy studies for children, with works that will influence the 20th century and beyond. With Lipman's studies, research and practices in this field have accelerated and philosophy activities with children have been implemented in many countries and schools. Although this is an indicator that P4C studies have gained importance, the mentioned studies should be kept within a certain framework in terms of efficiency, the methods and materials used, and the qualities of the facilitators who guide the studies; Studies should be carried out with the rigor required by the field and in the light of academic data. In this context, one of the most important elements is the qualities of children's literature products used as materials in P4C studies. The origin of children's literature products is subject to a definition that can be considered equivalent to the origin of literature and covers the general works produced for children. In this context, there are many children's literature products that have survived to the present day through both oral and written literary traditions from ancient times to the present day. Some of these products are works that have found a response in almost all cultures and languages. In this context, the point that should be emphasized is that, although any child literature product has a permanence and reputation that will transcend the ages, it may not have the desired features for P4C studies. On the contrary, some children's literature products may not be compatible with the conditions of the age and may have content that may negatively affect children and their thoughts. In order to overcome this problem, the works that emerged on the basis of P4C studies and are directly aimed at achieving the aims of P4C can be considered as a solution. However, determining the appropriate works that are popular among children and using them in P4C studies will make it possible to benefit from the literary qualities of these works. One of the many materials that can be used in this direction appears to be Lewis Carroll's "Alice's Adventures in Wonderland". It is seen that the work called "Alice's Adventures in Wonderland", which can be considered one of the best examples of the fantasy-fiction genre, has the potential to enable children to critically question many concepts and life practices. For this reason, examining the mentioned work in terms of P4C studies is in accordance with the P4C methods determined by Lipman.

Polat, A.E. (2023), Lewis Carroll'ın "Alice Harikalar Diyarında" Eserinin P4C Çalışmaları Bağlamında Kullanım Olanaklarının Değerlendirilmesi, *Kaygı*, 22 (3), 654-680.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Akarsu, B. (1998). Felsefe Terimleri Sözlüğü (13. Basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aristoteles. (1996). Metafizik. (Çev. Ahmet Arslan). 2. Baskı. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Arslan, A. (2009). Felsefeye Giriş (12. Basım). Ankara: Adres Yayınları.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ (2005). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Bilişsel Gelişim. (Çev. O. Gündüz), Çocuk Gelişim Psikolojisi içinde (s.309-371). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, (31), 145-173.
- Carroll, L. (2023). Alice Harikalar Diyarında (16. Basım) (Çev. S. Ezber). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dürüşken, Ç. (2014). Antikçağ Felsefesi: Homeros' tan Augustinus'a Bir Düşünce Serüveni. İstanbul: Alfa.
- Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 284-312.
- Gökberk, M. (1993). Felsefe Tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karakaya, Z. (2006). Günümüz Çocuk Edebiyatında Seçilmiş Çocuk Felsefesi Örnekleri, *Türkoloji Dergisi*, 2, 21-39.
- Lipman, M. (1976). *Philosophy For Children*. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1999, February). What is Happening with P4C? In *The Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy* (Vol. 3, pp. 21-26).
- Lone, J. M. (2012). *The Philosophical Child*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Oyler, J. (2016). Philosophy with children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-7.
- Platon. (2005). Devlet (çev. Cenk Saraçoğlu – Veysel Atayman). İstanbul: Bordo – Siyah Yay.,
- Russell, B. (2002). Batı Felsefesi Tarihi – İlkçağ (Çev. M. Sencer). İstanbul: Say Yayınları.
- Özcan, S., Sallabaş, M. E., Akgül, S. (2022). Okuma Eğitiminde P4C Temelli Soru Sorma Eğitiminin İşbirlikli Öğrenmeye Etkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(2), 327-346.
- Tunalı, İ. (2009). Felsefeye Giriş (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Polat, A.E. (2023), Lewis Carroll'ın "Alice Harikalar Diyarında" Eserinin P4C Çalışmaları Bağlamında Kullanım Olanığının Değerlendirilmesi, *Kaygı*, 22 (3), 654-680.

Turgut, İ. (1993). Sanat Felsefesi. İzmir: Üniversite Kitabevi Yayınları.

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.

Ventista, O. M. (2018). A literature review of empirical evidence on the effectiveness of Philosophy for Children. *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños/Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*, 448-469.

Williams, L. (2003). *Çocuğunuzu Keşfedin* (çev. M. Koyuncu). İstanbul: Hayat Yayınları.



Makale Geliş | Received: 22.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 28.08.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1348297

Eylem YOLSAL MURTEZA

Dr. | PhD
Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Kırklareli, TR
Kırklareli University, Faculty of Literature and Science Department of Philosophy, Kırklareli, TR
ORCID: 0000-0001-6985-8257
eyolsal@yahoo.com

Çocuk Haklarının Kısa Felsefi Tarihinde 'Çocuklar için Felsefe'

Öz: Bu çalışmada genel olarak çocuk haklarının felsefi ve tarihi gelişimine odaklanılacaktır. Düşünce tarihinde çocuk hakları son bir yüz yıldır meşru bir inceleme konusu olmuştur. Bu görece yeni ilginin nedenlerini insan ve çocuk hakları bildirelerinin ilan edilmesinde bulabiliriz. Ancak bundan bile önce Fransız Devrimi'ndeki kadın hakları hareketlerine ve 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'sine doğrudan etkileri söz konusu olan Jean-Jacques Rousseau'nun düşünceleri mevcuttur. Çocukluk safhalarını ve çocuk eğitimini klasik argüman dışında inceleyen Rousseau aynı zamanda 19.yy. daki bir çeşit çocuk kurtuluş hareketine de yön vermiştir. Bildireler ve felsefi düşüncede ön plana çıkmaya başlayan çocuk ve hakları konularının özellikle günümüzde demokrasilerdeki önemini ise Çocuklar için Felsefe'nin John Dewey'e götürülen kökeninde inceleyeceğiz. Dewey'in demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak görmesinden yola çıkarak hem çocuk haklarının bu kısa tarihinde haklarla edinilen kazanımların tekrar kaybedilmemesi hem de yeni hakların gelişmesi ve gündeme gelebilmesi amacıyla demokratik yurttaşlığın öneminden bahsedilecektir. Demokrasi, yurttaşlık ve çocuk haklarının kavranılması konularının ise Çocuklar için Felsefe metoduyla etkili bir biçimde gerçekleşeceğini ve yurttaşlar arasılığı güçlendireceğini öne süreceğiz.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için Felsefe, Çocuk hakları, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Demokrasi.

'Philosophy for Children' in a Brief Philosophical History of Children's Rights

Abstract: This article will focus, in general, on the philosophical and the historical development of the children rights. Children rights have become a legitimate research subject only for a century. We may find reasons for this relatively new interest partly in the human and children rights declarations of the last century. But even before that, there were the thoughts of Jean-Jacques

Rousseau which had direct influence upon the women's rights movements in French Revolution and the Convention on the Rights of the Child 1989. By investigating the stages of childhood and the education of the child beyond the long-established classical approach, Rousseau had also guided a kind of children's liberation movement. We will examine the importance of these subjects about children and their rights that coming to the forefront both in philosophical thought and the declarations, especially for today's democracies through the Philosophy for Children's origins in John Dewey. Hence moving from Dewey's view of democracy as a way of life, we will hopefully show the importance of the democratic citizenship both for retaining the already acquired rights in this short history of children rights and possibly having new ones coming into question. Lastly, we will suggest that the cognation of concepts as democracy, citizenship and the rights of children would be effectively possible through the Philosophy for Children methodology and reinforced by the inter-citizens themselves.

Keywords: Philosophy for Children, Children's rights, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Democracy.

Giriş

*"Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar."
(Madde 12, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989)*

Kasım 1989 tarihinde İngiltere'de çocukların her türlü istismardan korunması ve çocuğun refahının gözetilmesi amaçlarıyla temel yasal çerçeveyi sunan Çocuk Yasası (Children Act) İngiliz Parlamentosu tarafından kabul edildi. 20. Yüzyılın çocuklar hakkında en büyük hukuk reformlarından biri olarak kabul edilen bu harekettten ilhamla İngiliz yazar Ian McEwan, Çocuk Yasası adlı romanında ölümcül bir hastalığa yakalanmış bir çocuğun inancına uygun olmayan tedavi yönteminin ahlaki, toplumsal ve hukuksal boyutlarını felsefi düşüncelerle, emsal hukuki kararlarla ve hukukun üstünlüğü ilkesiyle beraber girift bir biçimde tartışır. İnancı gereği tedaviyi reddederek ölümü göze alan çocuğun sadakatini ailesi ve bağlı olduğu topluluk onaylarken, çocuğun üstün yararı ilkesi gözetilerek açılan kamu davasındaki yasalar ve uygulamalar ise çocuğun bu kararını onaylamaz (Ian McEwan 2016). Özel ve kamu arasındaki ayrımın kesiştiği bu kırmızı hattaki edebi örnek inanç özgürlüğü hakkı kapsamında tartışılabilir. Fakat bu tartışma çocuğun kendi bedeni üzerindeki tasarrufu için daha kapsayıcı bir hak olan ifade özgürlüğü hakkı göz önünde bulundurularak da yapılabilir. Gerçekten

bir çocuk kendi kararlarını hatta hayatıyla ilgili kararları verebilir mi? Ya da bir çocuğun kararlarını belirleyen şey tam olarak nedir? Yoksa on sekiz yaşına kadar aile ve devlet koruması altında yasalarla desteklenen oluşumların ve organizasyonların güvenli ellerine teslim olarak onların kararlarına ve edimlerine mi güvenmelidir? Çocuk Yasası romanında olduğu gibi aile ve devlet arasındaki bölünmenin yaşandığı durumda ve özel alanların ortaya çıkış anlarında çocuk hakları tarihi ve bildireleri bize nasıl bir yol gösterebilir dahası bir çocuğa nasıl yol gösterebilir çalışmamızda öncelikle bunu çözümlenmeye çalışacağız.

1. Çocuk Haklarının Kısa Felsefi Tarihi: Rousseau ve Etkileri

Çalışmamızın hem genel hem de bu alt başlığında yer alan 'Çocuk Haklarının Kısa Felsefi Tarihi' ibaresi çocuk haklarının uzun tarihinin kısa bir özeti ya da bir konunun genel olarak öğrenilebilmesi için belli başlı noktalara temas eden 10 dakikada ya da on maddede çocuk haklarının kısa felsefi tarihi gibi sıklıkla kullanılan bir yayım stratejisine işaret etmemektedir. Tersine bu kullanımda iki bin beş yüzyıllık felsefe tarihinde, çocuk ve çocukluğun iki yüz elli yıllık bir konu olması ve insan haklarından ayrı 'çocuk haklarından' ise son yüz yıldır bahsediliyor olması gerçeklerini göz önünde bulundurarak, düşünsel ve zamansal bir kısalığa işaret ediyoruz.

Şüphesiz giriş kısmındaki soruları sorabilmemizi son yüzyılımızdaki haklarla ilgili kazanımlarımıza borçluyuz. Neredeyse 20.yy başına kadar bir çocuğun ailesinden veya ailesinin bağlı olduğu dini veya politik topluluktan ve sosyo-ekonomik sınıfından ayrı bir otonomisinin olduğu fikri her mecradan insana hatta aklın ve özgür düşünmenin figürleri filozoflara bile tuhaf gelirdi. Böylesine sorular gülünç, yersiz ve hatta hadsiz görülebilirdi. Örneğin Jeremy Bentham ya da Edmund Burke gibi insan haklarına temelden karşı çıkan filozoflar çocuk hakları olabileceği önerisi karşısında dehşete düşerdi. Nasıl günümüzde her şeyin hak olarak görüldüğü ve arzu ile hak arasındaki mesafenin kısaldığı bir dönemde yaşıyorsak, öncesi ise bunun kutbuydu: toplumun dezavantajlı üyeleri için hiçbir

şey hak olarak görülüyordu. Felsefi düşünce çocukluk fikrine o kadar uzaktı ki neredeyse Jean-Jacques Rousseau'ya kadar özel bir ilginin ve yönelimin konusu olamayacak kadar önemsizdi. Bunun sadece çocuk ve haklarıyla ilgili bir tutum olmadığını söyleyebiliriz. Nitekim insan haklarının çocuk haklarına görece uzun tarihine baktığımızda ancak hakların 18.yüzyıl bildirgelerinin ortaya çıkışıyla kısıtlı bir gündeme kavuştuğunu sonrasında ise son elli yıldır düşünce dünyamızı meşgul eden bir konu olduğunu görebiliriz. Marcel Gauchet filozofların, akademisyenlerin ve entelektüellerin gözünde insan haklarının meşru bir araştırma konusu haline gelmeden önce insanın bile alelade bir konu olarak görüldüğünü ifade eder (Gauchet 2013: 107-108). Dolayısıyla felsefe tarihinde çocuk haklarına dair bir çalışmada çocuk haklarını gözeten ve önemseyen düşüncelerden ziyade Thomas Hobbes, John Locke ve John Stuart Mill'de somutlaşan klasik argüman ile karşılaşılır. Çocukların akli ve yeterli kapasiteleri olmadığı için özgür davranışlardan uzak tutulmaları, anne-babalarının sorumluluğu ve otoritesi altında kalmaları gerektiği düşünceleri bu klasik argümanın temellerini oluşturur (Erbay 2013: 15-16). Klasik argüman kanonunun dışında yer alan önemli filozoflardan biri ise Jean-Jacques Rousseau'dur.

1.1.Rousseau Öncesi

Nasıl 'Çocuklar için Felsefenin' felsefi kökenini John Dewey'e götürebiliyorsak, çocukluğa yönelik ilk güçlü öğretileri Rousseau'nun düşüncelerinde bulabiliriz. Rousseau'dan önce çocuğun konumlanması ailenin sosyo-ekonomik durumuyla derinden ilişkiliydi. Eski Yunan vatandaşlarının soylu erkekler olduğu ve diğer geri kalanların kamu işlerine katılmadığı polislerde kadınlar ve çocuklar erkeklerin *oikos*unda kalmakla yükümlüydüler yani özel alanda kalıyorlardı. Sokrates öncesi Yunan yazınında ve felsefesinde çocuk erişkin olmadığı için aydınlanmış bir muhakemeye sahip olmayan karşılaştırma figürü olarak ön plana çıkıyordu. Aynı şekilde doğa filozoflarının oluş ve hareket düşüncelerinde çocuklar öngörülemez, düzensiz ve kaotik varlıklardı. Örneğin Herakleitos için aşırı nem içeren çocuklar hayvanlar ve deliler gibi hareket ederler

(Metz 2021: 15). Bu yüzden Eski Yunan yaşantısına içkin eğitim *paideia*yla (şüphesiz soylu yurttaşların çocuklarının ulaşabileceği) en başta *sophrosynē* (ölçülülük) erdeminden nasibini alamayan çocuklar uygun eğitim ile erdemleri kazanabilirler. Eski Yunan'da ölçsüzlük, taşkınlık, disiplinsizlik ve öngörülemez hareketler sadece çocuğun davranışlarında ortaya çıkmazdı, yetişkinler dünyasında da bu tarz 'aptallıklar' mevcuttu. İşte bu yüzden *paideia* bir yaş sorunundan daha çok bir eğitim sorunu olarak bu durumların da ayrıca çaresiydi. İnsan olamamış ya da tam insan sayılmayan çocuk figürü antiklerin metinlerinde düşünmeyi çağıran bir konudan ziyade olumsuz çağrışımların örneklenmesinde kullanılırdı. Bu örnekleri düzeltilmek ve müdahale etmek ise eşsiz öğretiler sunardı (Metz 2021: 16). Kısaca Eski Yunan'da sadece soylu yurttaşların çocukları küçük birer yurttaş olarak görüldükleri için uygun bir eğitim alma hakkına sahipti.

Romalılar Yunanların birçok geleneğini doğrudan aldığı gibi çocukların da babanın mülkü olduğu konusundaki ortaklıktan çıkmakta ısrar etmediler. Ortaçağ'a geldiğimizde ise her ne kadar Aziz Paul öğretisiyle yerleşmiş olan Tanrı'nın karşısında insan varlıklarının hepsi eşittir öğretisi insanlık tarihinde büyük bir sıçrama olarak görülse de ve böylece çocukların ve kadınların erkek düzeyine çıkacağı düşünülse de, Kilise öğretileri bu umudu uygulamalarıyla bastırmıştır. Ortaçağ kilisesi ve dönemin skolastik düşünürleri açısından çocuk günahkarlığın sembolü ve geleceğin yetişkininden ibaretti. Eğitimden anlaşılan şey ise kilisenin katı ve dogmatik disipliniyle Tanrı'ya yönelmenin eğitimiydi. Kürşat Bumin, çocuğu yetişkin olarak görme anlayışının dönemin çocukluk heykellerine bile yansıdığını ifade eder. Çocuk bir yetişkinin minyatürü olarak, hatta bebek İsa bile Meryem Ana'nın kucağında minyatür bir insan olarak, mermerlere yontulurken, Kilisenin uslu ve akıllı çocukları imanlı olabilmek için dini eğitimle yontuluyordu (Bumin 1983: 20-22). 17.yüzyıla gelindiğinde çocuk yine mülk tanımı içindeydi örneğin politika felsefesinin temelini mülkiyet kavramıyla oluşturan ve klasik argüman temsilcilerinden Locke'a göre geniş mülkiyet tanımı erkeğin yaşamı, malları ve ailesiydi. Çocuk reşit olana kadar babasının mülküydü.

Locke ile sanki değişikliğe uğramamış olan bu geleneksel tutumda aslında onun felsefesinde çarpıcı bir yan saklıydı. Bilgi öğretisine içkin olan boş levha düşüncesinde insanlar doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadıkları gibi ahlaki yargılara da sahip değillerdir. Böylece çocukların davranışlarının ve muhakemelerinin zamanla olgunlaşacağını düşünen Locke çocuğu yetişkin ile kıyaslamanın ötesinde çocukluk dönemini kendine has öğelerle ele almıştır. Haklarla ilgili büyük devrimlerin çağı 18. yüzyılda ise çocuklar için değişen tek şey: "Devrim süresince ve devrim sonrası süren mücadeleyle çocuklar Kilise'nin çocukları olmaktan çıkıp devletin çocukları oldular" (Bumin 1983: 6). Kısaca eğitim uygun yurttaş yaratılabilmenin bir yoluydu. Fakat böylesine sakınımları içinde barındıran bir eğitime bile yine de tüm yurttaşların çocuklarının ulaşabilmesi mümkün değildi.

Artık Antik Yunan ve özellikle Roma toplumlarında çocuk üzerinde mutlak otoritesi bulunan babanın veya Ortaçağ ve sonrası manastırları ve kolejlerinin her şeyden önce Hıristiyan yetiştiren dinsel otoritelerinin yerini yeni bir otorite, lâyük devlet alıyordu. Yeni otorite, geliştirdiği ideolojiyle çocuğun, kendini aşağılayarak kendi dışında bir otoriteye mutlak itaatini istemiyor, ilerisinin eksiksiz bir yurttaş kılabilmek amacıyla onu, kendisinin bir parçası olduğu fakat aynı zamanda kendisinden ayrı bir varlığı olduğunu da ileri sürdüğü toplum adına yeni bir eşitleyici, yani Yasa karşısında itaat etmeye çağırıyordu (Bumin 1983: 8).

Derinlemesine bir araştırma da yüzeysel bir yaklaşım da ilginç bir biçimde felsefe tarihinde Rousseau'yla beraber çocukluk ve çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlara sahip filozofların sayısının azlığı konusunda mutabıktır.

1.2. Rousseau ve Etkileri

Belki de derinlemesine görülmeyen bu yaklaşımımızın açılınması en azından bildirgeleri doğrudan etkileyen çocuk hakları hareketindeki (*child rights movement*) Rousseaucu etkileri incelememiz ile anlaşılabilir. Rousseau'nun özellikle *Émile* adlı kitabı çocukluk kavramına yaklaşımları nedeniyle önemlidir. Kitabın beş bölümünden her birini çocuğun yetişkin olma serüvenindeki çeşitli evrelerine göre şekillendirmiştir. İlk bölüm doğumdan 2 yaşına kadar bebeklik

evresini, ikinci bölüm 2 yaşından 12 yaşına kadar çocuğun eğitimini, üçüncü bölüm 12 ve 15 yaş arası gençlik evresini, dördüncü bölüm çocuğun kişiliğini kavradığı akıl ve tutkular yaşı olan 15-20 yaş arası geç ergenliğini ve son bölüm ise artık çocuğun bir yetişkin olarak hayata atılması gereken bilgelik ve evlilik yaşı olarak adlandırdığı 20 ve 25 yaş arasıyla ilgilidir. Rousseau bu evrelerden söz ederken ayrıca insanın doğuştan iyi olduğu; özünden ve doğasından uzaklaşan insanın toplum tarafından bozularak yozlaştığını belirtir. Onun için mevcut eğitim insanın doğasına has iyi özelliklerin köreltilmesinden ibarettir. Bu nedenle eğitim olabildiğince insan doğasına uygun doğal ortamda yaşayarak öğrenilen ve fırsat eşitliğinin de gözetildiği aslında bir yaşam eğitimidir. *Émile* kitabı doğaya dönüş çağrısıyla eşitlik ve özgürlüğe alan açması ve eğitimin standartlarının aşılması gibi öncü konularla felsefe tarihinde eşsiz bir örnek olmuştur. Fakat eserinde başkarakter *Émile*'in eğitimine bir erkek olduğu için önem vermesi Rousseau'nun geleneksel kodlamaya katıldığını düşündürür. Üstelik kitabının beşinci ve son bölümünde *Émile*'in aile kurmasını sağlayacak olan Sophie adlı genç bir kadın figürüyle karşılaştığımızda kadınların yine çocuk bakımı ve eğitimiyle özdeşleştirildiğini ve iyi birer eş konumundan çıkamadığını görürüz. Rousseau düşüncelerinde kız çocuklarının doğalarına dolayısıyla annelik içgüdülerine yönelik eğitimi savunurken diğer yandan da yetişkinliğe kadar kız çocuklarının da eğitim almasını önermektedir. Sonuç olarak Rousseau erkeği politik yaşamın bir yurttaşı olarak görürken kadın hala özel yaşamın yani ev yaşamının bir figürüdür ve kamusal yaşamda henüz erkek kadar görünür değildir. (Rousseau 2018).

Günümüzün çocuğa bakış biçimi büyük ölçüde Rousseau'nun yolunu açtığı, insanın ve dolayısıyla çocuğun doğal olarak "iyi" kabul edildiği, çocuğun "ilk günah"ın sembolü olarak görülmeyip "kötülüğün" nedeninin toplumda aranmaya başlandığı XVIII. yüzyılın ikinci yarısından mirastır. Bu yıllar, eğitim ile modern anlamda "yurttaş"ın birbirleri için vazgeçilmez görülmeğe başlandığı, politik düşünce tarihinde toplum ve iktidar ilişkisinin şekillendiği yıllardır (Bumin 1983, 7-8).

Rousseau'nun yine de oğlan çocuk ve kız çocuk arasında yaptığı katı ayırım saklı tutularak kadın ve çocuk haklarına yadsınamaz katkısını ve Fransız

Devrimi'ne doğrudan etkilerini bildirgelerde bulabiliriz. "Rousseau, kesinlikle, nihayet çocuğa gerçek bir karakter atfedebilen filozoftur. Eğitim hakkında hakiki bir inceleme olan Emile'in yayımlanması Paris Parlamentosu, Kilise ve birçok filozof tarafından kınanmasına neden olmuştur. [Fakat yine de] Birçok yazara göre, çocuk eğitiminde gerçek bir "Kopernikçi devrimi" gerçekleştirebilmişti" (Metz 2021, 23). Bu devrimi döneminde sezenlerden birisi ilk kadın hakları bildirgesini Fransız İnsan Hakları Bildirgesi'nin bir tashihi olarak yeniden yazan natüralist ve oyun yazarı Olympe de Gouges olmuştur. De Gouges felsefi risalelerinde ve oyunlarında kadın haklarıyla beraber çocukların, bekâr annelerin, kölelerin, yoksulların haklarından öncü bir biçimde söz ederken, tarihin eşsiz bir momentini sunar. Ayrıca mutsuz ailelerden ve çocuklarından, ailelerinin reddetmiş olduğu çocuklardan, ekilmeyen toprakların köylülere devredilmesinden, bekâr anneler ve genç kızlar için dayanışma evleri kurulmasından bahseder (Yolsal Murteza 2021: 291-292). Kadınlara ve çocuklara dair tüm bu bahsedişlerin önemini devrim öncesi Fransız dilinde yurttaş (citoyen) denildiğinde sadece erkeklerin anlaşılmasıyla açıklayabiliriz. Devrimden sonraki Ulusal Konvansiyon'da bu terim artık citoyen (erkek yurttaş) ve citoyenne (kadın yurttaş) olarak ayrı ayrı kayıtlara geçmiştir. Kadın yurttaş (citoyenne) kelimesi yine bu tarihe kadar Fransızların ünlü Encyclopédie'sinde yer almadığı gibi kadınlar ve çocuklardan bahsedildiğinde 'tabiler' terimi kullanılmaktaydı (Rivas 2014: 347-348). Fakat şunu da eklememiz gerekir ki Rousseau'yu spiritüel babası olarak gören dönemin önemli figürlerinden de Gouges özellikle çocuk eğitimi ve evliliğin yüceltilmesi konusunda Rousseau'dan ayrışıyordu.

Rousseau'nun doğaya dönüş çağrısı, eşitliğe yaptığı vurgu, kadınlara yönelik sakınımlarına rağmen kamusal yaşama katılabilecekleri standartları belirlemesi, mevcut yönetime ve hiyerarşik düzenlemelere eleştirileriyle yurttaşlığın sınırlarını genişletmesi sadece de Gouges'u değil her sınıftan örneğin Madam Roland, Louise d'Épinay, Germaine de Staël ve Mary Wollstonecraft gibi önemli kişilerin onunla fiziksel olmasa bile fikri bir şekilde irtibata geçmelerini sağlamıştı (Yolsal Murteza

2021, 288). Çocuk haklarının gelişimi kadın haklarının gelişimiyle paraleldir. Çünkü tarihi boyunca kadın ve çocuk her ikisi de erkeklerden farklı olarak özel alanda kalmıştı. Ayrıca çocuğun eğitimiyle ilgilenen ve ev işlerini idare eden kadın çocuklarıyla beraber erkeğin mülkü olandı. Fakat kadının eksik yurttaşlıktan tam yurttaşlığa geçişiyle özgürleşmesi ve haklarına kavuşmasıyla bağlantılı olarak çocukların da birer özne olarak ortaya çıkışını hızlandırmıştır. Kadın ve çocuk haklarına yönelik top yekün hızlanmaları sadece Rousseau'ya isnat edemeyiz. Fakat Özellikle Émile'in basımından sonra "Rousseau'nun etkilediği Çocuk Hakları Hareketi önceleri Almanca konuşulan dünyaya ardından ve nihayetinde İngilizce konuşulan dünyaya Johann Heinrich Pestalozzi (1776-1827), Friedrich Froebel (1782-1852) ve Elizabeth Peabody (1804-1894) - anaokullarını borçlu olduğumuz çocuk aktivistleri - gibi yazarlar aracılığıyla yayıldı" (Butler 2012: 13). 'Tabi'likten ayrılmaya başlayan çocukların artık haklarından dahası özerk varoluşlarından bahsedilmeye başlanması kadın haklarında olduğu gibi istenilen hızda gerçekleşmedi. Fakat Clark Butler'ın alıntı da ifade ettiği gibi çeşitli oluşumlar ve sivil topluluklarda başlatılan "Rousseau'nun çocuk kurtuluş hareketi" en azından bu adımların atılmasını sağlamıştı. Bu hareket daha çok çocukların geleceğin yurttaşları olarak eğitimlerine yönelik önerilerle veya çocukların çalıştırılmasından kaçınılması gibi önlemlerle doluydu. Yine Butler'ın ifadesiyle çocuk kurtuluş hareketi ilk meyvelerini 1989 yılındaki Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile vermişti (Butler 2012: 14).

2. Bildirgelerde Çocuk Hakları

Son yüz yılımızda çocuk haklarını doğrudan ilgilendiren üç bildirge ve bir sözleşmeden bahsedebiliriz: 1924 Cenevre Bildirgesi veya Çocuk Hakları Bildirgesi, 1949 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Bu bildirgeler ve sözleşme çocukluk ve çocuk hakları tarihinin gelişimini bizlere gösteren örneklerdir. Aynı zamanda kadın ve çocuk birlikteliğinin de ayrılmaya başladığı metinlerdir. Çocukluğun kısa tarihinde çocuk haklarından bahseden ilk bildirge

yüzyıl önce 1924 yılında Milletler Cemiyeti'nin hazırladığı Cenevre Bildirgesi olarak da bilinen ve aynı zamanda ilk uluslararası bildirge olan Çocuk Hakları Bildirgesi'dir. I. Dünya Savaşı'nın yıkıcı sonuçları nedeniyle çocukları savaş ve şiddetten korumak amacıyla kaleme alınan Cenevre Bildirgesi'nin toplam beş maddesi her ne kadar çocukları açlık, savaş, suç ve her türlü sömürden koruma amaçlı olsa da dibacesinde çocuklara değil 'tüm ulusların erkek ve kadınları'na seslenir. Yani bu bildirmede çocuk henüz kendi haklarının sahibi birey olarak değil bir koruma nesnesi olarak resmedilmişti (Legislative History 2007: 3). Çocuk hakları konusunda önemli adımlar atmış Leh pedagog Janusz Korczak (1878-1942), Bildirge'de sadece talepler olarak hakların (droits-créances) yer almasına yani çocuğun sadece devlet tarafından verilen haklarla tanımlanan ve korunan bir nesne olarak görülmesine karşı çıkmıştır. Korczak'ın önemi oldukça erken bir dönemde hem herkes için özgürlükler olarak haklardan (droits-libertés) söz ediyor olması hem de yetişkin olarak görülmediği için sadece korunma hakkına sahip çocukların yetişkinler gibi diğer haklara da ayrıca sahip olduğunu belirtmesidir. Bunların en başında ona göre ifade özgürlüğü hakkı gelir: "Çocuğun asli ve tartışılmaz hakkı düşüncelerini özgürce ifade etmesi [dir]. Çocuğun davranışlarının değerlendirilmesi ve cezalandırılması hususlarındaki tartışmalarda faal olarak rol alması sağlanmalıdır" (Metz 2021: 10).

Cenevre Bildirgesi ile arzulanan çocuğu koruma politikaları maalesef İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla sekteye uğramıştır. Savaştan sonra Birleşmiş Milletler önderliğinde 1948 yılında yeni bir bildirge hazırlanmaya başlanmış, 1949 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi adı altında yayımlanmıştır. 1949 Bildirgesi'nin önemi sadece belirli bir organizasyonun çatısı altında insan haklarını bildirmek, korumak ve sürdürmek değildi. Aynı zamanda bu döneme kadar insan hakları, birey hakları gibi geniş bir kullanıma işaret ettiği düşünülen '*rights of man*' yerine kapsayıcı bir ifade olan '*human rights*' kullanılmaya başlanmıştır. Aynı Fransız Bildirgesi'nden sonra olduğu gibi 'kadın-yurttaş' (*citoyenne*) teriminin literatüre yerleşmesiyle yaşanan olumlu gelişmeler '*rights of man*'den '*rights of*

human'a geçişte de gözlemlenmişti. Dilin düşünceyi dönüştürmesi manevrasıyla böylece bildirgedeki çağrının muhatabı artık herkeste. Bu Bildirge'de çocuk ile doğrudan ilgili 25. ve 26. maddeler bulunmaktadır. 25.maddede anne ve çocuğun özel bakım ve yardıma hakları olduğu ve 26.maddede ise anne-babaların çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibi oldukları önermeleri mevcuttur. Kısaca çocuk yine anne ile beraber bazı haklara sahiptir.

Çocuğun ayrı bir birey olduğu düşüncesi ancak 1959 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ilan edildiğinde ortaya çıkmıştır. Dibacesinde 1949 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ndeki esasların çocuklar için de geçerli olduğu yazar. Cenevre Bildirgesi'ndeki beş maddedeki hakların genişletildiği bu bildirmede yine çocuğun korunması ilkesi mevcuttur. Fakat iki önemli farktan söz edebiliriz: İlki çocuk bir "hak nesnesi olmaktan çok bir özne olarak tasvir edilmiştir" (Reynaert ve Roose 2015, 97). İkincisi ise çocuğun kendisini ilgilendiren konularda kararlarını ve görüşlerini özgürce ifade etmesi anlamına gelen çocuğun katılım hakkı eklenmiştir (Reynaert ve Roose 2015, 97).

Erkeklerden ve kadınlardan ayrışmaya başlayan çocukluğun bu yeni tanımı Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler evsahipliğinde kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile tamamlanmıştır. Sözleşmenin ellidört maddesi de doğrudan çocuklarla ilgilidir ve çocuk bir özne olarak yer almıştır. Hatta Korzcak'ın özgürlükler olarak taleplerin de bir çocuk hakları bildirgesinde yer almasının gerekliliğine dair eleştirileri böylece bu bildirme ile altmış yıl sonra gerçekleşmiştir. Metinde konumuz olan Çocuklar için Felsefe'yi doğrudan ilgilendiren maddeler şunlardır: Madde 12'de çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda düşüncelerini özgürce ifade etme hakkından ve bu düşüncelere özen gösterilmesi gerekliliğinden; madde 13'de düşüncelerini sözlü veya yazılı seçeceği herhangi bir araçla duyurabileceği hakkından; madde 14'de ise düşünce, vicdan ve din özgürlükleri haklarına saygı gösterilmesinden; madde 28'de her çocuğun eğitim alma hakkından; madde 29'da çocukların kişiliklerini, zihinsel ve bedensel

yeteneklerini geliştirme, haklarını öğrenme ve koruma, başkalarının da haklarına saygı gösterme, farklılıklara saygı göstermeyi öğrenme hakkında bahsedilir. Sonuç olarak Sözleşme'de yer alan maddelerin bir tasnifi yapıldığında iki hak ve hak olmakla beraber iki ilkenin temel alındığı görülebilir: 'Yaşama ve gelişme hakkı' ve 'katılım hakkı' ile 'eşitlik ve ayırım gözetmeme ilkesi' ve 'çocuğun yüksek yararı ilkesi' (Erbay 2013, 17-21).

3. Çocuklar için Felsefe: Demokrasiyi öğrenmek ve birlikte yaşamak

Artık çocukların çeşitli işlerde, askeri faaliyetlerde ve yasal olmayan sektörlerde çalıştırılmadıkları, istismar edilmedikleri ve sömürülmedikleri bir dünyada yaşadığımızı düşünmek istiyoruz. Maalesef her zaman olduğu gibi düşünce ve fiiliyattaki açmaz bu en hassas durumda bile hala sürekliliğini koruyor. Çocuklara yönelik her türlü kötülüğe şahit olduğumuz ve olmaya devam edeceğimizi bildiğimiz bu dünyada çeşitli önlemler ve müdahalelerle çocukları koruyacağımızı da biliyoruz. Çocuk hakları bildirgeleri ve sözleşmeleri böylesine ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıkmıştır. Çocuk haklarının korunması ve gelişmesi ancak haklar için kesintisiz mücadelelerle sağlanır. Bu mücadeleler ayrıca yeni hak alanları da yaratır. Fakat çalışmamızın başında ifade ettiğimiz gibi bir şeyin hak olması ile her şeyin hatta arzuların bile hak olduğunun düşünülmesinin ayrışmadığı bazı durumlar mevcuttur.

Neyin hak neyin hak olamayacağı sorularını Maurice Cranston artık bir başvuru eseri olan meşhur "İnsan Hakları Var mıdır?" adlı makalesinde cevaplandırır. İnsan hakları düşüncesinde bir talep veya özgürlüğün hak olarak tanınmasında üç kıstas gözetilir. İlki bir hak 'her insan için geçerli olmalı' yani 'evrensel olmalı' dır. Özel kişilere tanınan haklar olamayacağı gibi haklar yüksek bir çıkar uğruna feda edilemez. 'Bir hak ancak başka bir hak tarafından sınırlandırılabilir' görüşü ise ikinci kıstastır. Bir caninin başka katliamlar işlememesi için hapsedilmesi onun özgürlük hakkının elinden alınmasıyla ancak

mümkün olur. 'Hakkın geri verilemez olması' ise üçüncü kıstastır. Örneğin kişi kendi özgürlüğünden vazgeçerek köle olarak satılmasına izin veremez. Cranston insan haklarının artık iyice yerleşmiş bu kıstaslarının özellikle birinci kuşak haklar (sivil ve siyasal haklar) dışında kalan türev haklarda sorun olarak ortaya çıktığından söz eder. Bu türev haklar İnsan Hakları Bildirgesi'nde ilan edilen Madde 21'den 30'a kadar olan 'ekonomik, toplumsal ve kültürel haklar' olarak da adlandırılan haklardır. Başka bir tabirle 'refah hakları' olarak da bilinirler. Buradaki sorunu örneklerle açıklamamız gerekirse kişinin maaşlı tatillerini içeren bir hak maddesi evrensel değildir çünkü çalışmayan insanları kapsamaz; mutlak değil görelidir çünkü yaşam standartlarının farklılaştığı durumlar vardır; vazgeçilemez değildir çünkü kişi gelirini arttırmak için tatil yerine çalışmayı tercih edebilir. Arzu ile hak arasındaki ayrım burada devreye girer. Çünkü arzuladığını gerçekleştirebilmek için birbiriyle çatışan haklar arasında değiş tokuş yapılabilir. Fakat yine de örneğin işkence ile maaşlı tatil bir ve aynı şey değildir. Cranston'a göre "Bu tür şeyler ideal olarak takdire şayandır, ancak bir ideal, bir haktan tamamen farklı bir mantıksal kategoriye aittir. Haklar ideal statüsüne indirgenecek olursa, insan haklarını koruma girişiminin tamamı sabote edilecektir" (Cranston 1983: 12).

Özellikle refah haklarının gerçek birer insan hakkı sayılıp sayılmayacağı üzerinden yapılan tartışmalar vardır. Bu örneklendirmeyi 'Çocuklar için Felsefe bir çocuk hakkı mıdır?' sorusuna sorduğumuzda da kullanabiliriz. Örneğin ekonomik olarak dezavantajlı bir çocuk için Çocuklar için Felsefe eğitimi alma hakkı onun yiyecek, güvenlik ve barınma hakkından önce gelebilir mi? Aynı şekilde konuşma ve ifade etme becerisine sahip olmayan otizmlili bir çocuk için Çocuklar için Felsefe eğitiminin bir anlamı var mıdır? Bu sorularımız her şeyin hatta arzuların bile hak görüldüğü ve hakların nerede başlayıp nerede bittiği sorusunun önemsenmediği bir tutumda olumlu cevaplara sahiptir, oysa yine bu soru bu tutumları tasvip etmeyenler için tam tersine yersiz bulunabilir. 'Çocuklar için Felsefe' üzerinden

sorduğumuz bu soruları öncelikli olarak bu metodun çocuk haklarıyla olan ilişkisini çözümlenerek cevaplamaya çalışacağız.

Çocuklar için Felsefe'nin felsefi düşüncede kökeni John Dewey'in özellikle demokrasi ve eğitim felsefesi çalışmalarında bulunmaktadır. Cassidy ve ayrıca Nathanson, Dewey'in demokrasiyi 'bir yaşam tarzı' olarak gördüğünü belirtir (Cassidy 2017: 322 ve Nathanson 1951: 74). Dewey'in bu konularla ilgili başat kitabı *Demokrasi ve Eğitim*'ine baktığımızda demokrasiyi sadece yönetme ve yönetim organizasyonu anlamında değil yaşamın her alanında görünür, uygulanır ve hatta yaşanır şekilde ele aldığını görürüz. "Demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazlasıdır; öncelikle ilişkili bir yaşam tarzı, ortaklaşa bir iletişim deneyimidir" (Dewey 2004: 93). Dewey'in eğitim anlayışı ise toplumsallaşmanın süreçleriyle ilgilidir. Dewey'e göre toplum "yasalar ve cezalarla, toplumsal ajitasyon ve tartışmalarla [...] kendini az ya da çok gelişigüzel ve tesadüfi bir şekilde düzenleyebilir ve şekillendirebilir" (Nuyan ve Yenisoy Şahin 2023: 69) fakat "eğitim yoluyla toplum kendi amaçlarını formüle edebilir, kendi araçlarını ve kaynaklarını organize edebilir ve böylece hareket etmek istediği yönde kesin bir şekilde kendini şekillendirebilir" (Nuyan ve Yenisoy Şahin 2023: 69).

Çocuğun toplumsal yaşama katılmasının ilk ve önemli basamaklarından biri olan okullaşma süreci Dewey'e göre demokrasilerin iki önemli kriteriyle doğrudan bağlantılıdır. İlki herkesi ilgilendirecek ortak bir çıkarın olması, ikincisi ise bireylerin müthiş çeşitlilikleriyle birbirleriyle ilişki içinde olmalarıdır (Dewey 2004: 93). Ayrıca Dewey açısından 'yaşam' gelenek veya otoritenin önerdiğini uygulamaktan daha çok eleştirel düşünmeyle edinilen karşılıklı ilişkiler bütünlüğüdür. Dewey'in bir rejim olarak demokrasiyi yaşam biçimi olarak görmesindeki önem çalışmamız boyunca çocukların asli görevinin ebeveynlerinin ait olduğu toplumsal sınıfa uygun birer yurttaş olarak eğitilmeleri ya da dini inançlarına göre birer mümin olarak yetiştirilmelerinin tarihsel örneklerini hatırladığımızda anlaşılabilir. Geleneksel eğitimin siyasası itaat eden, uysal ve

öğretilenleri ezberleyen öğrenciler yetiştirmektir. (Nuyan ve Yenisoy Şahin 2023: 77). Ayrıca hangi rejim ile yönetiliyor olmasına bakılmaksızın her dönemde eğitime ulaşan her bir çocuktan beklenen makul bir yurttaş olmasıdır. Demokrasinin bir rejim olduğu ve demokratik ilkelerinin de makul yurttaşlar yaratmak gibi amacı olduğu dolayısıyla gelenekselin karşısında aynı amaçlara sahip bir rejimin nasıl konumlandırılacağı ve savunulabileceği sorusu sorulabilir. Demokrasinin en iyi rejim olduğu ya da bütünün bu rejimle yönetilmesi gerektiği savunusundan uzak olarak demokrasinin Deweyci anlamda bir yaşam tarzı olduğu düşüncesinden hareket edebiliriz. Demokrasiler bireylerin kendilerini ilgilendiren her türlü politik ve toplumsal adımlarda, karar alma ve uygulama süreçlerinde aktif birer yurttaş olabilecekleri güçlü olasılıklarını barındırırlar.

Demokrasi günümüzde yurttaşların karar mekanizmalarına sadece seçimlerde oy kullanarak katılabildikleri sandık başı demokrasisine indirgenmiş olsa da her şeyden önce dialogu gerektirir ve bu ancak yurttaşlık eğitiminin yolunu açmakla olur. Aslında demokrasilerdeki her yurttaşın edinmesi gereken nitelikler yani başkalarıyla birlikte ortaklaşa yaşama, öne sürülen görüşlere ve nedenlere saygılı olma gibi niteliklerin çocuklara oldukça erken yaşlarda öğretilmesiyle elde edilir. Dewey'in bakış açısından yola çıkarak demokratik katılımı mümkün kılan ve demokrasinin bir yaşam biçimi olarak kuruluşunu destekleyen metotlardan en önemlisi Çocuklar için Felsefe'dir (Cassidy 2017: 322). Eleştirel düşünme, çocuklara felsefe tarihini ve filozoflarını kısaca geleneksel bir felsefe eğitimini aktarmaktan fazlasını çocukların beraber ve ilişki içinde öğrenebilmesini hedefler. Bu sayede çocuklar demokratik müzakereleri, konsensüsleri hatta Ranciereci anlamda dissensusları bu ortaklık içerisinde kavrayabilirler. Çocuklar için Felsefe'nin kurucularından Matthew Lipman, Philosophy for Children kısaltması olan P4C'deki C harfinin ayrıca *communitese* yani topluluğa işaret ettiğini belirtir. Kısaca çocuklar için olmakla beraber gençler ve yetişkinler için de uygulanabilir bir metot olduğu argümanının göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgular (Nuyan ve Yenisoy Şahin 2023: 67). Toplulukları ve biraradılığı gözetten Lipman'ın

metodu aynı zamanda felsefenin yalnız ve izole bir etkinlikten çoğulcu ve demokratik bir yapıya bürünmesini sağlayan olanaklara sahiptir. Cassidy, Çocuklar için Felsefe'yle özellikle çocuk haklarının kavranması üzerinde durur. Çocuk kendine empoze edilen bir düşünce ya da öğretiden ve sınıf içi öğrenci-öğretmen gibi hiyerarşik bir düzenlemeden azade kendi adına dialog kurarak konuşabilme olanaklarına bu metotla sahip olur (Cassidy 2017: 325).

İnsan hakları buna çocuk hakları da dahil insan haysiyetinin yok sayıldığı yıkımlardan ve savaşlardan sonra insanlığı tekrar birleştirmek ve korumak amacıyla ortaya çıkmıştır. 20.yüzyılın en büyük felaketlerinden biri olan totalitarizmin tekrar yaşanmaması adına demokrasilere yönelen yönetim biçimlerinin en büyük korkusu yine demokrasiye has bir paradokstur. Bu paradoks demokrasinin gücünü bir yandan halktan alıyor olmasına rağmen iktidarın yerinin her daim boş olmasıdır. Totaliter ataklarla bu boş yerin doldurulacağı ve sembolikliğinin bir figürle cisimleşeceği tehdidine karşılık demokrasinin en büyük gücü insan haklarıdır. İnsan haklarının, özellikle özgürlükler olarak haklarıyla, hem müzakereleri beslemesi hem de ihtilafları yaratmasıyla demokrasiyi her daim dinamik tutan ve yeni hakların oluşmasına zemin hazırlayan bir yanı vardır. İktidarın boş yerini literatüre kazandıran Claude Lefort modern demokrasi ve modern totalitarizm arasındaki yakınlaşmayı azaltan ve hatta bir rejimi belirleyen en büyük öğenin insan haklarıyla kurduğu ilişki olduğunu belirtir. Ona göre demokratik tarafta kalabilmenin yolu insan haklarını korumak, gözetmek ve sürdürmektir (Lefort, 1986: 265).

Sonuç

Çocuklar için Felsefe çocuklara sınıf gibi alanı kısıtlı yerlerde öğretilen, alındığı dönemde etkili olan bir branş ya da bir eğitim modülünden öte çocuk haklarının gelişmesini amaçlayan en önemli metotlardan biridir. Metnin ilk sayfalarındaki örneğe gidersek bir çocuğun kendi kararlarını -bu hakikaten tartışılmaz olduğu düşünülen inanç özgürlüğü konusunda olsa da- alabileceğini ve

kendi kararlarına saygı duyulabileceğini bilmesi yani yaşama ve gelişme hakkı olduğunu bilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca kurumların yasaları ve işleyişiyle çocuğun yüksek yararı ilkesi gereğince uygulanacağını bilmesi de önemlidir. Diğer örneklerle dönersek ekonomik olarak dezavantajlı bir çocuk ya da kendini ifade edemeyen otizmli bir çocuk için Çocuklar için Felsefe eğitiminin en azından birincisi için ulaşılabilir olamadığı ikincisi için ise ulaşılabilir olduğu durumlarda bile çocuğa özgü engeller nedeniyle yine ulaşamaz olduğunu göz önünde bulundurarak, anlamının ancak dayanışma haklarına referansla açığa çıktığını söyleyebiliriz. Haklarının ne olduğunu bilen çocuk başkalarının da haklarına saygı duyulması gerektiğini bilen bir çocuktur. Gauchet 1980lerde insan haklarına dönüş momentinin yaşandığı dönemde batıda en üst düzeyde bu hakları yaşayanlar ile doğuda çeşitli zulüm ve baskılara maruz kalanlar arasında hakların ne anlam ifade ettiğini sorar. Halihazırda bu hakların taşıyıcısı bir Batılı için bu haklar zaten uygulanmaktadır, haklar onlar için vardır ve temel haklarla ilgili yeni hakların üretilmesi için mücadele edebilecekleri politik zemine de sahiptirler (Gauchet 2013: 108-109). Fakat hakların öznesi olmayanlar için bu hakların ne anlamı vardır? Hatta bu hakların kayıtlı olduğu bildirgeler taraf devletlerin hükümetleri tarafından kabul edilmesine ve imzalanmasına rağmen hukuksal yaptırıma sahip değildir ve çoğu zaman bu haklar askıya alınırlar. Bu yüzden 1989 İngiltere Çocuk Yasası'nda olduğu gibi hakların iç hukukta yasalaştırılması gerekmektedir. Lefort belki de Gauchet'ye yanıt verir bir şekilde hakların yasalaştırılmadığı en otoriter toplumlarda bile hem fiziki hem de düşünsel olarak sınırları zorlayan mücadelelerin hakların farkındalığının sağlanmasıyla elde edildiğini belirtir (Lefort 2007: 428). Bu yüzden çocuklara çağrı yapan her bildirge yine de önemli bir sözleşmedir.

Haklar için mücadele, hümaniteryen teamüllerle başka ülkelerin iç işlerine karışmak ve menfaat devşirerek hiçbir hakkın zaten öznesi olamamış insanlara yurttaşlık bağışlanacağı beklentisiyle kamplarda ya da sığınaklarda birer kurbanı dönüştürmek değildir. Hakların evrenselliği ve insanların haysiyeti hatırlatılarak

dayanışma haklarına müracaat etmektir. Demokratik yurttaşlık anlayışı merhamet etmeyi değil, aynı hakların farklı taşıyıcılarının herkes olduğu ve başkalarının da aynı haklara eşit bir biçimde sahip olduğunun sürekli olarak anımsatmaktır. Çocukların hem kendi hem de başkalarının haklarından haberdar olması için gerçekten demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak deneyimlemelerinin yolunu açmakla ve hakların onlara öğretilmesinden daha çok kavramalarının sağlanmasıyla mümkün olur. Cassidy'nin önerdiği gibi bunun gerçekleşmesini sağlayan metotlardan biri Çocuklar İçin Felsefe'dir. Bu, elbette tek metot değildir fakat şu anda en etkili ve özerk bireyler arasındaki geliştiiren en verimli metottur.

'Philosophy for Children' in a Brief Philosophical History of Children's Rights

Summary

Eylem YOLSAL MURTEZA

PhD.

Kirklareli University, Faculty of Literature and Science, Department of Philosophy, Kirklareli, TR

ORCID: 0000-0001-6985-8257

eyolsal@yahoo.com

Introduction

In this study, the subject of children's rights, which occupied philosophical thought in the last century of long history of philosophy, is centered. In the philosophical history of children's rights, "Philosophy for Children" is especially mentioned as one of the most important methods that ensure the permanence of these rights and increase their efficiency. For this purpose, a literary example in the novel *Children Act* (2014) by Ian McEwan, who wrote a novel dedicated to the received of the Children Act (1989) in England, one of the important legal stages for children's rights, is discussed in the introduction. In the novel, the case of the child who refuses treatment due to his belief is discussed in legal, moral and philosophical dimensions within the framework of freedom of expression (Ian McEwan 2016). Based on this case, it is examined to investigate what various conventions, agreements and declarations can tell us about children's rights.

1. Brief Philosophical History of Children's Right: Rousseau and his influences

Until the beginning of the 20th century, the idea that a child has rights and autonomy separate from his or her family seemed strange to everyone, including philosophers. Childhood had not been the subject of special interest and inclination before Jean-Jacques Rousseau. In the history of philosophy there is a well-settled classical argument that children do not have sophisticated minds and therefore must be under the authority of their father. This classical argument, embodied in Thomas Hobbes, John Locke and John Stuart Mill, maintained its dominance for a long time (Erby 2013: 15-16). One of the important philosophers left out of this canon is Rousseau.

1.1. Before Rousseau

In ancient Greece, children were seen as chaotic and disorderly beings and had unpredictable behavior. Children who lacked virtues such as *sophrosynē* could acquire discipline and virtues through proper education by *paideia* (Metz 2021: 15-16). In short, in Ancient Greece, only the children of noble citizens were considered minor citizens and had the right to receive education. In the Middle Ages, since children were considered adults, they received religious education (Bumin 1983: 20-22). When it came to the French Revolution, children left the monopoly of the father and the church and began to be educated as citizens in accordance with the regime of the state (Bumin 1983: 6-8).

1.2. Rousseau and his influences

Rousseau is a philosopher who is particularly interested in the concept of childhood. Especially after publishing *Émile*, "The publication of *Emile*, a veritable treatise on education, earned him the condemnation of the Parliament of Paris, by the Church and many philosophers. [...] According to some authors, he would even have carried out a veritable "Copernican revolution" in the education of children" (Metz 2021, 23). Rousseau had an impact on the French Revolution with his ideas such as calling for a return to nature, emphasizing on equality, regarding the education of children, and contributing of the of women's visibility within the public space. Although he was also criticized on subjects such as the role of women in marriage and girls' education, he influenced the children's rights movement. "The child rights movement, which Rousseau founded, soon spread to the German speaking world, and eventually to the English-speaking world, through writers such as Johann Heinrich Pestalozzi (1776-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), and Elizabeth Peabody (1804-1894) —child rights activists to whom we owe kindergarten (Butler 2012: 13)". With the development of women's rights, children's rights have begun to occupy the political and philosophical agenda, although not at the desired pace.

2. Rights of child in Declarations

There are three declarations and one convention that mention the rights of the child in the last century. The first of these is the 1924 Geneva Declaration. After World War I, the League of Nations proposed the declaration to protect children from war and violence. In the Declaration, the child is not an individual with his or her own rights separate from the mother and father, but is the mere objects of protection. With the beginning of the Second World War, the principles in the Declaration of Geneva were not naturally observed. By the result of the experience of the war, the Universal Declaration of Human Rights was adopted by The United Nations in 1949. One of the most important aspects of the declaration is the usage of 'human rights' instead of 'rights of man'. Thus, it has a structure that covers all men, women and children. However, in this declaration, the children have some rights together with their parents. The United Nations Declaration on the Rights of the Child in 1959 is the first declaration that only mentions the rights of child. The principle of child protection in this declaration remains exactly same as in its predecessors. However, there are two new and important aspects: first, the child is depicted as a subject rather than an object of rights, and the other is that the child has the right to expression and to participate (Reynaert and Roose 2015, 97).

These new definitions of childhood were completed with the Convention on the Rights of the Child, adopted by the United Nations in 1989. Fifty-four articles in the convention are directly related to children and they are defined as a subject. In the overall agreement, two fundamental rights are considered for children: the right to life and development and the right to participation. It is also based on two principles: 'the principle of equality and non-discrimination' and 'the principle of the best interest of the child' (Erbay 2013, 17-21).

3. Philosophy for Children: Learning Democracy and Living Together

The origins of Philosophy for Children are found in the thoughts of John Dewey. In particular, *Democracy and Education*, the reference book on democracy and

philosophy of education, does not discuss democracy only as governance and a regime. Democracy is a way of life for Dewey. Likewise, he does not see education as a way of raising suitable citizens, unlike traditional education, as we saw in the previous chapters. Dewey states that societies can be established randomly with people coming together in some way, but the important thing is to formulate the goals of societies and organize their resources through education (Nuyan & Yenisoy Şahin 2023: 69). According to Dewey, education, which is one of the most important steps in the child's participation in social life, is actually directly linked to two criteria of democracy. The first is that there is a common interest that concerns everyone, and the second is that individuals are in relationship with each other in all their diversity. Dewey, who sees democracy as a way of life, thus sees education as a set of mutual relationships acquired through critical thinking. Based on Dewey's perspective, the most important of the methods that enable critical thinking, enable democratic participation and enable children to produce dialogue on their own behalf is Philosophy for Children (Cassidy 2017: 322). With critical thinking, children not only learn the history of philosophy or the thoughts of philosophers, in short, traditional philosophy education. Based on what Dewey pointed out, Philosophy for Children is said to be one of the most important methods by which children find ways to learn together in relationship with each other. Moreover, this method has great opportunities for understanding children's rights.

Conclusion

Philosophy for Children does not aim at limited spaces such as classrooms, limited times such as lesson hours, and hierarchical organizations between students and teachers, as in traditional methods. With these differences, it is one of the most effective methods to improve children's rights and perceive democracy as a way of life. The children's rights to express their own opinion and to have a say in decisions that concern them are important achievements of this method. Children who are aware of their own rights are aware that they must respect the rights of others.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Bumin, K. (1983). *Batı'da Devlet ve Çocuk*, Alan yayıncılık, 1.Baskı. İstanbul.
- Butler, C. (2012). "Children's Rights: An Historical and Conceptual Analysis", Edited by Clark Butler, *Child Rights The Movement, International Law, and Opposition*, Purdue University Press. West Lafayette, Indiana.
- Cassidy, C. (2017). "Philosophy with Children: A Rights-based Approach to Deliberative Participation" Erişim Tarihi 20.08.2023. https://strathprints.strath.ac.uk/59743/1/Cassidy_IJCR_2017_a_rights_based_approach_to_deliberative_participation.pdf
- Cranston, M. (1983). "Are There Any Human Rights?" *Daedalus*, Vol. 112, No. 4, Human Rights, Fall.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, Delhi.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk Hakları*, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
- Gauchet, M. (2013). *Yurttaşını Arayan Demokrasi*, (çev. Zeynep Savaşçın), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique XIX^e-XX^eSiècles*, Éditions du Seuil, Paris.
- Lefort, C. (2007). *Le temps présent: Écrits 1945-2005*, Paris, Belin.
- Mcewan, I. (2016). *Çocuk Yasası*, 1.Baskı, YKY, İstanbul.
- Metz, M. (2021). *L'enfant et la philosophie: de l'enfant-fardeau à l'enfant-citoyen* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Université de Lorraine, UFR Sciences Humaines et Sociales.
- Nathanson, J. (1951). *John Dewey The Reconstruction of the Democratic Life*, Charles Scribner's Sons Ltd., London and New York.
- Nuyan, E. ve Yenisoy Şahin, E. (2023). "Çocuklar için Felsefe: Özerk Düşünme, Demokrasi ve Demokratik Yurttaşlık", *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*, Sayı:20, Nisan, 65-84.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007). *Legislative History of the Convention on the rights of the child Volume I*, New York and Geneva.
- Reynaert, D. & Roose, R. (2015). "Children's rights from a social work perspective: Towards a lifeworld orientation", edited by W. Vandenhole, E. Desmet,

Yolsal, Murteza. E. (2023). Çocuk Haklarının Kısa Felsefi Tarihinde 'Çocuklar için Felsefe'.
Kaygı, 22 (3), 681-702.

D. Reynaert and S. Lembrechts, *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*, Routledge, London and New York.

Rivas, J. (2014). "The Radical Novelty of Olympe de Gouges", *Nottingham French Studies*, 53, 3.

Rousseau, J. (2018). *Émile ou de l'éducation*, Erişim Tarihi 19.08.2023.
([https://philo-labo.fr/fichiers/Rousseau%20-%20Emile%20\(Grenoble\).pdf](https://philo-labo.fr/fichiers/Rousseau%20-%20Emile%20(Grenoble).pdf))

Yolsal Murteza, E. (2021). "Olympe de Gouges: Doğal Haklar ve Politik-Olan", editörler Eylem Canaslan ve Cemal Bali Akal, *Natüralizm ya da Yitirirken Doğayı Hatırlamak*, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.



Makale Geliş | Received: 21.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 08.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1347085

Dürdane LAFCI-TOR

Dr. Öğr. Üyesi | Assist Prof.
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayseri, TR
Erciyes University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kayseri, TR
ORCID: 0000-0003-2373-1247
durdanetor@erciyes.edu.tr

Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme

Öz: Bu sistemik derleme çalışması, Türkiye’de Çocuklar için felsefe öğretimine yönelik yapılan uygulama temelli araştırmaların mevcut durumunu analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla, çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların seçimi için uygunluk kriterleri, bilgi kaynakları ve araştırma stratejileri belirlenmiştir. Seçilen çalışmaların araştırma eğilimleri nicelik, yıl, araştırma yöntem ve deseni ve veri toplama araçları yönünden incelenmiştir. Ayrıca, uygulanan P4C programları program öğeleri açısından analiz edilmiştir. Sistemik derleme çalışmalarında şeffaf ve tekrarlanabilir süreçler izlemek gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya seçim kriterlerine uygun bulunan 2008-2023 yılları arasında yayınlanmış 14 yüksek lisans tezi, 7 doktora tezi ve 10 makale olmak üzere toplam 31 çalışma dâhil edilmiştir. Veri analizi için betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda P4C uygulamalarının katılımcıların düşünme becerileri, sosyal becerileri, felsefi düşünme becerileri, bilişsel kazanımları ve yaratıcılıkları üzerine etkilerinin araştırıldığı ortaya çıkmıştır. P4C uygulamalarında en çok kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin soru-cevap, tartışma ve sokratik sorgulama olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaklaşım, yöntem ve teknik bilgisine yönelik kullanılan kavramlarda bir birlik olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, çok az çalışmada kazanım-içerik, tema-kitap bağlantısı açıkça ortaya koyulmuştur. Çalışmanın sonunda ise bu bulgulara dayalı olarak P4C eğitim programlarının geliştirilme sürecine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe, Eğitim Programı, Sistemik Derleme, Deneysel Çalışma

An Investigation of Research on Philosophy for Children (P4C) Practices in Turkey: A Systematic Review

Abstract: This systematic review study aims to analyze the current status of practice-based research on teaching philosophy to children in Türkiye. For this purpose eligibility criteria, information sources, and search strategies were determined to select studies to be included in the study. Research trends of the selected studies were examined in terms of quantity, year, research method and design, and data collection tools. Additionally, the implemented P4C programs were analyzed in

Lafci-Tor, D. (2023), Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme. Kaygi. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22 (3), 703-740.
DOI: 10.20981/kaygi.1347085

terms of program elements. In systematic review studies, it is necessary to follow transparent and repeatable processes. In this direction, a total of 31 studies, including 14 master’s theses, 7 PhD theses, and 10 articles, published between 2008-2023, were included in this study. Descriptive and content analysis were used for data analysis. As a result, the studies investigated the effects of P4C practices on participants’ thinking skills, social skills, philosophical thinking skills, cognitive development, and creativity. The most commonly used teaching methods and techniques in P4C applications are question-answer, discussion, and Socratic inquiry. Additionally, there is no unity in the concepts used for philosophical approach and teaching method and technique knowledge. However, in very few studies, the connection between acquisition-content and theme-book has been clearly demonstrated. At the end of the study, suggestions about P4C training programs development were presented based on the findings of the study.

Keywords: Philosophy For Children, Education, Systematic Review, Experimental Study

Giriş

Felsefe, insanın kendini ve dünyayı anlama çabasıdır. İnsan geçmişten günümüze neden, nasıl, neye göre yaşadığını anlamlandırmaya çalışan bir varlıktır. İnsanoğlu sürekli gelişim içinde olduğundan bu sorgulama yaşam boyu devam eden bir eylemdir. Felsefe ise bu sorgulamanın sistemli ve tutarlı yapılmasına olanak sağlar, ancak bireylerde felsefi düşünme yapısının oluşabilmesi için çocukluk döneminde felsefe eğitimi kritik bir öneme sahiptir. Çocuklar doğal, kendiliğinden oluşan bir merak duygusuna sahiptirler. Gareth Matthews (1980), 3-7 yaş aralığındaki çocukların sahip olduğu felsefeye bu doğal yönelimlerinin yaşları ilerledikçe azaldığını vurgulamıştır. Yine Amerikalı felsefe profesörü Matthew Lipman 1960’lı yıllarda üniversitede girdiği felsefe ve mantık derslerinde lisans öğrencilerinin muhakeme ve yargılama becerilerinin yetersiz olduğunu fark etmiş ve uğraşlarına rağmen istediği sonuca tam olarak ulaşamamıştır (Lipman 2003). Bu nedenle Lipman, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin erken dönemlerde öğrenilmesinin kritik olduğunu düşünmeye başlamıştır ve bu doğrultuda 1970’li yılların başında “Çocuklar için Felsefe(P4C)” eğitim programını geliştirmiştir (Kökten 2022). Lipman ve Matthews’in çocuk ve felsefe konusunda ortaya arttığı görüşlerin bu alana yönelik düşünsel ve felsefi tartışmaların çeşitlenmesi için itici bir güç olduğu söylenebilir. Zira, 1970’li yıllardan sonra, çocuklarla felsefe konusu araştırmacılar arasında yoğun bir şekilde tartışılmasını ve çocuklarla felsefenin nasıl olması gerektiğine yönelik yaklaşım ve uygulamalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Lipman’ın P4C yaklaşımı gibi Nelson’un Sokratik Yöntemi, Gareth B. Matthews’un çocuklarla felsefi diyalog yaklaşımı, McCall’un Felsefi Sorgulama Topluluğu (CoPI) belli başlı pedagojik yaklaşımlar arasında sıralanabilir. Her yaklaşımda sınıf içi uygulama ilkeleri, aşamaları ve öğretmenin rolü değişmektedir. P4C eğitim programı ise

farklı metot ve yaklaşımlarla yürütülmesi ve bir grubun bir kolaylaştırıcı eşliğinde felsefi düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlaması açısından diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Bu gruplar tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerden oluşabilir, ancak P4C eğitim programı 3 ve 7 yaş aralığında doğal olarak gözlemlenen felsefeye yönelişi (Matthews 2000) pekiştirerek bir bireyin ömür boyu felsefi anlayış, düşünüş geliştirme ve tartışma yapabilme becerilerini kazanmasını hedeflemektedir.

Çocuklarla yapılan eğitsel felsefe etkinlikleri, çocukların sadece felsefe becerilerinin gelişmesine değil, aynı zamanda onların demokratik vatandaş olarak yetişmelerine (Ab Wahab 2022; Nuyan ve Yenisoy Şahin 2023), insan haklarına yönelik bilinçlerinin gelişmesine (Ćurko & Cah 2020), özgüvenlerinin artmasına (Trickey 2007), öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine (Cassidy vd. 2018), sosyal olarak gelişmelerine (Naraghi vd. 2013) de katkı sağlamaktadır.

Çocuklarla felsefe konusu öncelikle felsefe alanında ve sonra P4C pedagojik yaklaşımının Türkiye’de hızla yaygınlaşmasıyla eğitim alanında da ilgi uyandırmıştır. Türkiye’de çocuk ve felsefe konusuna yönelik yapılan çalışmalar üç grupta değerlendirilebilir: Teorik çalışmalar, felsefe öğretimine yönelik teorik çalışmalar ve çocuklarla felsefe eğitimi etkileri.

Teorik çalışmalarda çocuklarla felsefenin felsefi ve tarihsel temelleri ile çocukluk döneminde felsefe uğraşının önemi ve rolünün ele alındığı ve bu alanın tanıtılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bu kapsamda, Temiz ve Bayraktar (2023) çocuk ile felsefe arasındaki ilişkiyi felsefi açıdan incelemişler; dil ve düşüncenin önemine vurgu yapmışlardır. Önal (2017), çocuk ve felsefeye ilişkin ‘Çocuk Felsefesi’, ‘Çocukça Felsefe’ ve Çocuklar için Felsefe’ kavramlarını incelemiş; çocuk ve felsefe uğraşına yönelik gelişim psikolojisinin ele alınmasını tartışmıştır. Bu noktada Dirican’ın (2022: 49) kavramlara yönelik tanımı kavram kargaşasının önüne geçebilecek yöndedir: “Alanyazında çocuklarla felsefe, çocuklar için felsefe ya da çocuk felsefesi gibi kavramlar, aralarında bazı farklar olmakla birlikte genellikle çocuklarla birlikte felsefe yapmak, onlara felsefi tutum konusunda örnek olmak ya da bir yetişkin rehberliğinde felsefi mesele ve kavramları tartışmak anlamında kullanılmaktadır”. Yine teorik çalışmalarda, Mutlu (2017) ontolojik olarak önemli bir dönem olan çocukluk dönemindeki felsefe uğraşının, çocukça felsefenin yaşam boyu gelişen insanoğlu için önemini irdelemiştir. Demiral (2022) ise erken çocukta

felsefe uygulamalarını eleştirel pedagoji bağlamında tartışmış ve bu uygulamaların erken yaşta başlama gerekliliğini ‘felsefe hakkı’ çerçevesinde irdelemiştir. Nuyan ve Yenisoy Şahin (2023), P4C pedagojik yaklaşımının gelişimi ve felsefe dayanaklarını ele alırken, Dirican (2022) ise Türkiye’de hızla yaygınlaşan çocuklarla felsefe uygulamalarına yönelik eleştirel bir yaklaşım sunmuştur.

İkinci kategorideki çalışmalarda ise çocuklara felsefe öğretimine yönelik program bilgisi hakkında bilgiler verilmektedir. Boyacı ve diğerleri (2018) çocuklara yönelik felsefe öğretiminde kabul gören metotları felsefi ve tarihsel temelleriyle ele almışlardır: Matthew Lipman Metodu, Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST), Nelson’un Sokratik Metodu, Gareth B. Matthews Metodu ve Thomas E. Jackson Metodu. Bu çalışma, bir yandan uygulayıcıların öğrenme ortamlarında metotların nasıl kullanılacağına dair farklılıkları görmelerini sağlarken öte yandan uygulayıcıları çocuklarla felsefe etkinliklerinin olası etkileri hakkında bilinçlendirmektedir. Kökten (2022) ise özellikle Lipman’ın öncülüğünde gelişen P4C pedagojik yaklaşımına odaklanmaktadır. P4C programının aşamalarını tanıtarak bu aşamalara bağlı olarak öğretim sürecinin nasıl ilerlemesi gerektiğini açıklamıştır. Sorgulamaya dayalı P4C programında önemli olan diyalog, Sokratik diyalog ve diyalojik öğretim (pedagoji) hakkında bilgiler sunmuştur. Cin-Şeker (2022) ise P4C programının kazanımları ile Türkçe ders kazanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Demirel Uçan (2022) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKAB) programları kapsamında kazandırılmak istenen eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerisinin neden P4C yaklaşımı ile ele alınması gerektiğini tartışmıştır.

Felsefe öğretimine yönelik diğer çalışmalar, kaynak seçimi ile ilgilidir. Bu konuda Ülper Oktar (2019), uygulayıcılara çocuklara felsefe öğretimi alanına yönelik temel kaynakları tanıtmış, ardından uygulamalarda kullanılacak kaynaklara ilişkin örnekler vererek kitap seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ışık tutmuştur. Ayrıca P4C uygulamalarında kullanılmak üzere, Boyraz (2022) Viking ve Heidi çizgi filmlerini, Canbaz ve Kaplan Sayı (2022) ise Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisini incelemiştir. Bu araştırmaların yanında, P4C uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini (Akan ve Bilgin 2022; Avcı vd. 2021), algılarını (Kodaz Öcal ve

Aybek 2022), öğretmenlerin kendi rollerine yönelik görüşlerini (Avcı 2023) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

Üçüncü kategorideki çalışmalar ise çocuklara yönelik felsefe etkinliklerini, uygulamaların etkililiğini inceleyen çalışmalarla ilgilidir. Bu çalışmalar araştırma ve uygulama temellidir ve aynı zamanda çocuklarla felsefe öğretiminin çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalardır. Bu sistemik derleme araştırmasının inceleme konusunu bu araştırmalar (Ek 1) oluşturmaktadır. Yapılan alan yazın çalışmasında Türkiye’de P4C yönelik araştırmaları inceleyen bir derleme çalışmasına ulaşılmıştır. Budak Durmuş ve Çalışkan (2022) tarafından gerçekleştirilen ‘Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye’de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi’ adlı çalışmada, 2006-2021 yılları arasında yayımlanan tüm çalışmalar ele alınmış ve sonuç olarak 28 tez ve 41 makale incelemeye tabi tutulmuştur. Bu çalışmada çocuklar ile felsefe konusuna yönelik tüm araştırmaların araştırma eğilimleri ortaya koyulurken (Budak Durmuş ve Çalışkan, 2022), mevcut çalışmada ise bu çalışmadan farklı olarak çocuklarla birebir gerçekleştirilmiş ve etkililiği araştırılan uygulama odaklı araştırmalar ele alınmıştır. Ayrıca mevcut çalışmadaki incelemelerin odağında uygulanan programların program öğeleri açısından incelenmesi de yer almaktadır. Öte yandan, mevcut çalışmada makale dâhil edilme kriterleri diğer çalışmaya göre daha kısıtlı olduğu halde sadece 2022 yılında dokuz çalışmaya ulaşılmıştır. Bu durum çocuklar için felsefe etkinliklerinin çok hızlı arttığını ve Türkiye’de yeni bir araştırma alanı olarak daha detaylı program değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dünya alanyazınında ‘Çocuklar için felsefe (P4C)’ kavramı belirli bir eğitim programını tanıttığı ve içerdiği ‘için’ kelimesi sebebiyle yetişkinler tarafından yönlendirilmiş bir aktivite olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir ve bu sebeple ‘çocuklarla felsefe’ kullanımını tercih edenler bulunmaktadır (Vansielegem & Kennedy 2011). Bu çalışmada ise Türkiye’de P4C pedagojik yaklaşımı yaygın olduğu için ve bu çalışmanın okunabilirliğini artırmak amacıyla amaç, yöntem ve bulgular bölümünde çocuklara yönelik yapılan tüm felsefe etkinlikleri için P4C kelimesi kullanılacaktır. Bu doğrultuda, bu çalışma artan P4C uygulamalarına bir temel oluşturması amacıyla geçmiş çalışmalara yönelik bir çerçeve sunmaktır. İncelemenin amaçları, P4C’nin hangi konularda etkililiğinin araştırıldığını belirlemek ve çalışılmamış

konu alanlarını ortaya koymak, P4C programlarını, eğitim programları öğeleri açısından incelemek, uygulamalarda kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyalleri göstermek ve dolayısıyla P4C ile ilgilenen araştırmacılara uygulamalarının etkililiğini artırmaları için rehberlik etmektir. Bu kapsamda ulaşılan çalışmaların araştırma yöntem eğilimlerine ve program öğelerine yönelik iki alt boyutta aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaların yöntem eğilimlerine göre incelenmesine yönelik araştırma soruları;

- 1) P4C program uygulama çalışmaları hangi yıllarda yayımlanmıştır?
- 2) P4C programının etkilerini gösteren çalışmalarda hangi araştırma yöntemi ve deseni kullanılmıştır?
- 3) P4C uygulamalarının etkileri hangi veri toplama araçları ile ölçülmüştür?

Uygulanan P4C programlarının, program öğelerine göre incelenmesine yönelik araştırma soruları;

- 4) P4C programları kimlere uygulanmıştır?
- 5) Hangi konularda P4C’nin etkilerine bakılmıştır?
- 6) P4C programı geliştirme sürecinde program öğelerine dikkate alma durumları nasıldır?
- 7) P4C uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sistemik derleme çalışmasıdır. Sistemik derleme (SD) çalışmaları belli bir konu hakkında elde edilen bilgi birikiminin hangi sevide olduğunu ve zamanla nasıl değiştiğini ortaya koymaktadır (Gough vd. 2017). Konuyu hem disiplin açısından ele aldıkları hem de konunun ülkedeki konumunu nicelik ve nitelik yönünden ortaya koydukları için oldukça önemli ve gereklidir. Bu bağlamda, bu çalışmada P4C’nin etkilerini inceleyen uygulama temelli araştırmalar incelendiği ve P4C alanına yönelik kapsamlı ve genel bakış açısı ortaya koymak amaçlandığı için SD yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmaya Dâhil Edilecek Araştırmaların Seçilmesi

Sistemik derleme çalışmalarında şeffaf ve tekrarlanabilir süreçler izlemek sonucun kalitesini artırır (Tranfield vd. 2003). Bu nedenle aşağıda bu çalışmada izlenen yol açıklanmıştır. Çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların seçimi için öncelikle hazırlık çalışmaları yapılmış, ardından uygunluk kriterleri, bilgi kaynakları ve sonrasında araştırma stratejileri belirlenmiştir.

Hazırlık çalışmaları: Araştırmacı, çalışmaya sistemik biçimde başlamadan önce Türkiye’de P4C alanyazınında ulaşabildiği tüm çalışmaları listelemiştir ve bu çalışmaların yöntem bölümünü dikkate alarak genel yönelimi keşfetmeye çalışmıştır. Bu süreçte araştırmacı makaleleri kavramsal/teorik ve araştırma makalesi olarak sınıflandırmış ve tüm makaleleri Excel Programına işlemiştir.

Uygunluk kriterleri: Sistemik derlemede incelenecek araştırmaların seçiminde araştırma yanlılığını azaltmak ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak için uygunluk kriterleri ve gerekçeleri belirlenmelidir (Moher vd. 2009). Bu çalışmada incelenecek çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler aşağıda sunulmuştur (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. *Uygunluk Kriterleri*

Kriter Kategorisi	Kriterler
Yayın yılı	Ağustos 2023’e kadar
Yayın türü	Makale, yüksek lisans ve doktora tezi
Dil	Türkçe ve İngilizce
Metot	Nitel, nitel ve karma
Ana bulgular	P4C programı uygulamalarının etkilerini ortaya koyan veriler

P4C çalışmaları Türkiye’de özellikle son 10 yılda arttığı için zaman sınırlaması koyulmamıştır. Bu doğrultuda makalelerin yanı sıra lisansüstü tezlerinde ele alınması önemli görülmüştür. Lisansüstü tezlerin makaleye dönüşmüş ise, makaleler çalışmaya dâhil edilmiştir. Dil açısından, araştırmacının yetkin olduğu ve Türkiye alanyazınında en çok tercih edilen Türkçe ve İngilizce dilleri seçilmiştir. Araştırma seçiminde en kritik ölçütlerden biri araştırmalarda

kullanılan yöntemdir. P4C’nin bir öğrenme ortamında uygulanması sonucunda etkilerini ortaya koyan araştırmalar çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda deneysel yürütülen nicel araştırmalar, uygulamaların etkilerini nitel yöntemler aracılığıyla ortaya koyan araştırmalar ve bu iki yöntemi kullanan karma araştırmalar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bilgi kaynakları: Bu araştırmada kullanılan bilgi kaynakları Türkiye’de yayınlanan akademik hakemli dergileri barındıran Dergipark veri tabanı ile Türkiye’de yürütülen lisansüstü tezleri arşivleyen Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanıdır.

Sistemik araştırma stratejisi: Sistemik derlemelerin bir diğer aşaması araştırma stratejisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda Tablo 2’de tam elektronik arama stratejisi sunulmuştur.

Tablo 2. *Elektronik Arama Stratejisi*

Veri Tabanı	Veritabanı Arama Dizgisi
Dergipark	Özet = “P4C” ya da “Çocuklar için felsefe” ya da “çocuklarla felsefe” ya da “Çocuk ve felsefe” Başlık = “Çocuk” ve “Felsefe”
Yök Tez merkezi	Özet = “P4C” ya da “Çocuklar için felsefe” ya da “Çocuklarla felsefe”

Yukarıdaki uygunluk kriterleri ve elektronik araştırma stratejisi sonucunda elde edilen tüm çalışmalar ayrıntılı incelemeye tabi tutulmuştur. Öncelikle çalışmaların özetleri yöntem bilgisi açısından incelenmiş ve özetlerde yöntem hakkında yeterince bilgiye ulaşılamadığı durumlarda çalışmanın araştırmaya uygunluğuna karar verebilmek için yöntem bölümüne başvurulmuştur. Tüm bu sürecin sonunda kriterlere uyan 31 çalışma seçilmiştir ve bu sistemik derleme çalışmasına dâhil edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmalardan elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz için öncelikle dâhil edilen araştırmalar yayın türüne (makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi) göre sınıflandırılmış ve Microsoft Excel

2016 programına işlenmiştir. Ayrıca veriler (yıl, metot, katılımcı) bu programa girilmiş ve analiz işlemleri bu program ile yapılmıştır.

Çalışmada program öğelerine yönelik değerlendirmelerin yapılabilmesi için içerik analizine başvurulmuştur. Bu teknik yazılı dokümanların derinlemesine çalışılmasına yardımcı olan (Fraenkel & Wallen 2000) ve elde edilen verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaştıran (Yıldırım ve Şimşek 2006) bir tekniktir. Bu çalışmada seçilen araştırmaların içerik analizi Oliver ve Sutcliffe (2012) önerileri doğrultusunda fakat bu çalışmaya özgü olarak 6 basamakta gerçekleştirilmiştir; (1) Yayınlanmış araştırmaların ayrıntılı incelenmesi (2) araştırma soruları doğrultusunda bilgilerin çalışmalardan ayıklanması; (3) her bilgi odağına yönelik olarak taslak tabloların oluşturulması, (4) tabloların oluşturulurken yeni gelen bulgular ve ortaya çıkan sorular dâhilinde tüm çalışmaların yeni bakış açısıyla tekrar incelenmesi ve tablolara son halinin verilmesi (5) araştırmalardan ortaya çıkarılan tüm sonuçların temalar halinde sentezlenerek raporlanması ve (6) elde edilen verilerin sayısallaştırılarak sunulması.

Güvenirlik ve Geçerlik

Sistemik derlemelerinin en güçlü yanlarından biri alanyazın taramalarında ortaya çıkabilecek sübjektifliği önceden tanımlanmış bir seçim kriterleri kullanarak ortadan kaldırmasıdır (Crossan & Apaydin 2010). Ayrıca bir sistemik çalışmanın açık, şeffaf ve tekrarlanabilir olması önemlidir (Yılmaz 2021). Bu nedenle bu çalışmanın güvenilirliği artırmak amacıyla, araştırmacı tüm süreci aşamalı ve ayrıntılı bir şekilde tanımlamaya çalışmıştır. Oliver ve Sutcliffe’e (2012) göre sistemik derlemelerin güvenilirliği sistemik inceleme yapanların buldukları çalışmaları ve bu çalışmalarla ilgili planlarını takip etme becerilerine bağlıdır. Bu nedenle, araştırmacıların çalışmalarla ilgili bilgileri ilk tespit edildikleri andan itibaren yakalamaları ve tanımlamaları faydalı olabilir (Oliver & Sutcliffe 2012). Bu çalışma kapsamında araştırmacı, yaptığı ilk analiz sonucunda ortaya çıkan tespitler sonunda analizleri yinelemiş ve bulguları nihai haline geldikten sonra sunmuştur. Verilerin daha güvenilir bir şekilde yapılandırılması için Microsoft Excel 2016 elektronik tablolaştırma programını kullanmıştır.

Sınırlılıklar

Sosyal ve sağlık bilimleri alanyazınında metodolojik olarak kapsamlı ve titizlikle planlanıp yürütülmüş çalışmalar olduğu gibi metodolojik ve kavramsal açıdan belirgin şekilde sınırlılıkları olan çalışmalar da bulunmaktadır (Oliver & Sutcliffe 2012). Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda için de araştırmacı aynı kaniya varmıştır fakat bu çalışmanın amacı mevcut problemlerin belirlenip ileriye dönük öneri sunmak olduğu için SD çalışmalarında yapılması gereken kalite ve titizlik çalışmaları (Gough & Thomas 2016) dâhil edilen kriterlerine eklenmemiştir.

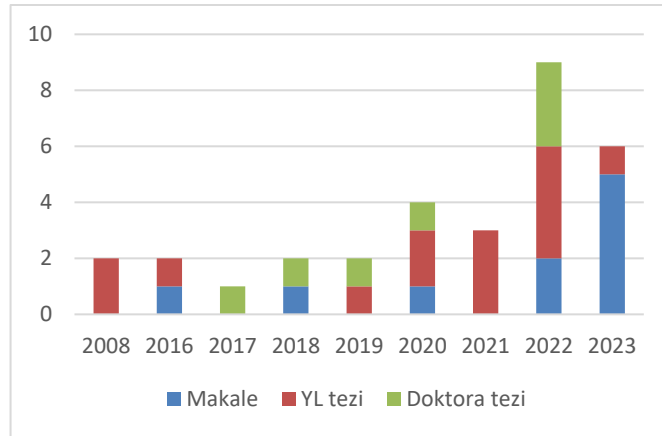
Bulgular

Bu bölümde, Türkiye’de gerçekleştirilen P4C pedagojik yaklaşımı uygulamalarının ve etkilerinin ortaya koyulduğu araştırmaların analizi sonuçları yer almıştır. Bulgular araştırma sorularıyla paralel olacak biçimde sunulmuştur.

1. P4C Program Uygulama Çalışmalarının Yayımlandığı Yıllar

Araştırmada yer alan 31 çalışmanın yayımlandığı yıllar aşağıda sunulmuştur (Grafik 1).

Grafik 1: P4C Program Uygulama Çalışmalarının Yayımlandığı Yıllar



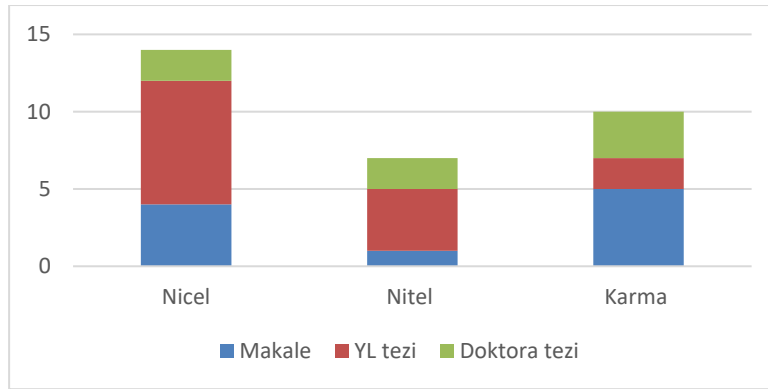
Grafik 1’de sunulduğu gibi en az çalışma 2017 (f=1) yayımlanmıştır. Bunu 2008, 2016, 2018, 2019 yılları ile iki çalışma takip etmiştir. 2020 ve sonrasında yayımlanan araştırma sayılarında artış olmuştur. 2020 yılında 4, 2021 yılında 3, 2022 yılında 9 ve 2023 yılında 6 çalışma yayımlanmıştır. 2022 yılında 2 makale, 3 doktora tezi ve 4 yüksek lisans tezi yayımlanmıştır ve 2022 yılı en çok çalışmanın

yayımlandığı yıldır. Yine, çalışmalar yayın türüne ve yılına göre incelendiğinde sadece 2021 yılında sadece tez çalışmalarının yayımlandığı görülmektedir. 2023 yılında ise daha çok makale (f=5) yayımlandığı görülmektedir.

2. P4C Etkilerini Gösteren Çalışmalarda Araştırma Yöntemi ve Deseni

Araştırmada yer alan 31 çalışmanın araştırma yöntemine ve yayın türüne göre bilgileri aşağıda Grafik 2’de, nicel çalışmaların desenleri Tablo 3’de ve nitel çalışmaların desenleri Tablo 4’de verilmiştir.

Grafik 2: Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yayın Türüne Göre Dağılımı



Bu çalışmada incelenen 31 çalışmanın 14’ü nicel, 10’u karma ve 7’si nitel araştırma yöntemleri dikkate alınarak yürütülmüştür. Makale türünde yayınların 5’i karma, 4’ü nicel ve 1’i nitel çalışmadır. 14 yüksek lisans tezinden 8’ni nicel, 4’ü nitel, 2’si karma çalışmadır. Son olarak 7 doktora tez çalışmasında 2 nicel, 2 nitel, 4 karma çalışma bulunmaktadır.

Tablo 3. Çalışmalarda Kullanılan Deneysel Desen Çeşitleri

Deneysel Desen Çeşitleri	f
Yarı deneysel	
Ön-test-son-test kontrol gruplu	11
Ön test-son test kontrol gruplu’ - eşleştirilmiş	3
Ön test-son test kalıcılık testine sahip kontrol gruplu deneysel desen (2x3’lük split-plot faktöriyel desen)	2
Zayıf deneysel model	
Ön test son test deney gruplu	8
Toplam	24

Bu çalışmada incelenen 14’ü nicel ve 10 karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen 24 deneysel çalışmadan 16’sı yarı deneysel, 8’si zayıf deneysel modeldir. En çok ön-test son test- kontrol gruplu yarı deneysel deneme modeli (f=11) en az ise izleme testinin yapıldığı 2x3’lük split-plot faktöriyel desen (f=2) kullanılmıştır.

Tablo 4. *Çalışmalarda Kullanılan Nitel Araştırma Desenleri*

Veri Toplama	f
Görüşme	17
Doküman analizi	11
Gözlem	7

Bu çalışmada incelenen 10 karma ve 7 nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda veri toplamak için görüşme (f=17), doküman analizi (f=11) ve gözlem (f=7) gerçekleştirilmiştir. 17 görüşmeden sadece biri odak grup görüşmesi şeklinde yürütülmüştür. Doküman analizinde veriler günlükler (n=6), değerlendirme formları (2), alan notları (n=2), çalışma yaprakları (n=1) aracılığıyla toplanmıştır.

3. P4C Uygulamalarının Etkileri Ölçmek İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları

İncelenen çalışmalarda birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında önceden geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından kullanılan ölçek, anket ve rubriklerin listesi ve hangi gruba uygulanmış olduğu bilgisi Ek 2’de sunulmuştur. Bunun yanı sıra, görüşme yürütülen çalışmalarda görüşme formlarının çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirildiği görülmüştür. Ayrıca, bazı çalışmalarda araştırmacılar kendi geliştirmiş oldukları başarı testlerini, gözlem formlarını ve anketleri kullanmışlardır.

4. P4C Eğitim Programı Katılımcıları

Araştırmada yer alan 31 uygulamanın gerçekleştirilerek yürütülen çalışmanın katılımcıların öğrenim kademeleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Çalışmaların Katılımcılarının Öğrenim Kademesi*

Kademe	Yaş/Sınıf	f
Okul öncesi	4 yaş grubu	2

İlkokul	5 yaş grubu	5
	6 yaş grubu	8
	2. sınıf	2
	3. sınıf	5
	4. sınıf	3
Ortaokul	5. sınıf	1
	5. sınıf	2
	7. sınıf	1
Lise	10. sınıf	1
Üniversite	20-25 yaş aralığı	1
Toplam		31

*Çalışma, 4+4+4 Eğitim sistemine geçilmeden önce yapıldığı için ilkokula eklenmiştir.

P4C pedagojik temelli eğitim programları 15 çalışmayla en çok okul öncesi kademesinde gerçekleştirilmiştir. Bunu 11 çalışmayla ilkokul, 3 çalışmayla ortaokul, 1 çalışmayla lise ve üniversite takip etmektedir. Bu çalışmalardan 3 tanesi özel yetenekli çocuklarla, 1 tanesi ise öğrenme güçlüğü çeken çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

5. P4C Eğitim Programlarının Katılımcılar Üzerine Etkileri

Bu çalışmaya dâhil edilen 31 araştırma çalışmasında P4C pedagojik yaklaşıma dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programlarının katılımcılar üzerinde etkisi incelenmiştir. 31 çalışmanın özetleri incelenerek eğitim programlarının etkileri temalara ayrılmıştır ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. P4C Eğitim Programlarının Katılımcılar Üzerine Etkileri

Alan	Alt Alan	f	Σ f
Düşünme becerileri	Eleştirel düşünme	7	21
	Yaratıcı düşünme	4	
	Problem çözme	3	
	Üst düzey düşünme becerileri	2	
	Hipotetik düşünme	1	
	Mantıksal akıl yürütme örüntülerini kullanma	1	
	Özenli düşünme	1	
	Erken düşünme becerileri	1	
Bilimsel düşünme	1		
Sosyal Beceriler	İletişim becerileri	3	14
	Okuduğunu anlama	3	
	Dinlediğini anlama	2	
	Sosyal farkındalık	1	
	Sosyal problem çözme	1	
	Öz farkındalık	1	
	Kendini kontrol	1	
	Merak duygusunu geliştirme	1	
Atılganlık	1		

Felsefi Düşünme Becerileri	Soru sorma becerileri	4	
	Felsefi tutum ve davranış	2	
	Felsefi duyarlılık	1	10
	Felsefi sorgulama	1	
	Felsefe dersine yönelik tutum	1	
	Gerekçeli kanıtlar kullanma	1	
Bilişsel Kazanımlar	Kavram öğrenimi (Sağlık, bilim, hayat bilgisi)	3	
	Zihin kuramı	1	5
	Matematik başarısı	1	
Yaratıcılık	Yaratıcılık becerileri	1	2
	Yaratıcılık düzeyi	1	

P4C eğitim programlarının katılımcılar üzerine etkileri beş alanda toplanmıştır. Bunlar sırasıyla düşünme becerileri (f=21), sosyal beceriler (f=14), felsefi düşünme becerileri (f=10), bilişsel kazanımlar (f=5) ve yaratıcılık (f=2) alanlarıdır. Düşünme becerilerinde en çok çalışma yapılan alt konu eleştirel düşünme (f=7), yaratıcı düşünme (f=4) ve problem çözme (f=3) ile ilgilidir. Diğer alan sosyal becerilere yöneliktir. Bu alanda ise en çok etkisi incelenen alt alan iletişim becerileri (f=3) ve iletişim becerileri destekleyecek okuduğunu anlama (f=3) ve dinlediğini anlama (f=2)’dir. Üçüncü alan felsefi düşünme becerileridir. Felsefe düşünme becerilerinden soru sorma becerileri (f=4) en çok etkisi incelenen konudur. Dördüncü alan kavramların öğrenilmesine yöneliktir. Sağlık bilimleri, hayat bilgisi ve bilimin doğasına yönelik kavramların öğrenilmesine etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Son olarak öğrencilerin yaratıcılık becerilerine ve düzeylerine olan etkisi incelenmiştir.

6. P4C’ye dayalı Eğitimlerin/Etkinliklerin Tasarlanmasında Program Öğeleri

Bu bölümdeki bulgular incelenen araştırmaların yöntem bölümünde “P4C uygulamalarının tasarlanması ve geliştirilmesine” yönelik sunulan bilgiler içerik analizine tabi tutularak elde edilmiştir (Tablo 7 ve 8).

Tablo 7. P4C Uygulamalarının Program Öğeleri

Yayın Türü	D	PG	FM	UG	HK	A	T	K-M	FÇ	YT	ÖM
Yüksek Lisans (n=14)	4	0	4	8	3	9	10	10	7	7	6
Doktora (n=7)	3	2	2	6	1	6	3	2	2	3	2
Makale (n=10)	2	0	6	9	2	3	7	6	0	1	2
Toplam	9	2	12	23	6	18	20	18	9	11	10

D: Araştırmacı deneyimi, PG: Program geliştirme, FM: İzlenen felsefi metot ve aşamalar, UG: Uzman Görüşü ve HK: Hazırlamada Kullanılan Kaynaklar, A: Program amaç ve kazanımları, T: Temalar, K-M: Uygulamada kullanılan kaynaklar/metinler, FÇ: Fiziksel çevre, YT: Yöntem ve Teknikler, ÖM: Öğretim materyalleri

Araştırmacılar çalışmalarında P4C’ye yönelik deneyimlerini belirtmişlerdir. Buna göre yüksek lisans tezi yazan araştırmacılardan 4’ü, doktora tezi yazan araştırmacılardan 3’ü ve makale yazan araştırmacılardan 2’si P4C ye yönelik eğitim katılım belgesi ya da sertifika almışlardır.

P4C uygulamalarını tasarlarırken program geliştirmeye yönelik bilgi (program geliştirme modeli, program geliştirme süreci, eğitim felsefesi dayanakları vb.) sunan 2 doktora çalışması vardır. Bu bölümde program geliştirme süreci yerine, öğrenme ve öğretme sürecinde izlenecek aşamalar belirtilmiştir. Buna göre 4 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi ve 6 makale olmak üzere toplam 12 çalışmada uygulamada takip edilen aşamalar açıklanmıştır. Bu 12 çalışmanın sadece 7’sinde aşamalar alanyazında bilinen P4C yaklaşım ve metoduna dayandırılarak açıklanmıştır. Yayın türüne göre 1 yüksek lisans tezinde, 2 doktora tezinde ve 4 makalede dayandırılan P4C felsefe yaklaşımı belirtilmiştir. Özet olarak, 31 çalışmanın 7’sinde eğitim programının temele aldığı P4C felsefe yaklaşımı belirtilmiştir.

P4C programları geliştirme sürecinde uzman görüşünden faydalanılmıştır. Buna göre 8 yüksek lisans tezinde, 6 doktora tezinde ve 9 makalede uzman görüşü alındığını belirtilmiştir. Hangi konularda uzman görüşüne başvurulduğu Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Uzman Görüşleri

Yayın Türü	İhtiyaç Analizi	Program Öğeleri	Kitap Seçimi	Etkinlik Uygunluk	Öğr. Materyali	Soru
Yüksek Lisans (n=14)	1	4	3	1	--	
Doktora (n=7)	1	4	2	2	1	
Makale (n=10)		5	6			1
	2	13	11	3	1	1

Tablo 8’e göre, program çalışmaları başlamadan önce 2 çalışmada ihtiyaç analizi yapılmıştır. Programın öğelerine yönelik (kazanım-etkinlik uygunluğu, kazanım – kitap uygunluğu, programın katılımcılara uygun olması vb.) 4’ü yüksek lisans, 4’ü doktora ve 5’i makale olmak üzere toplamda 13 çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Kitap veya metin seçimi ile ilgili uzman görüşünün alındığı 3 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi ve 6 makale olmak üzere toplam 11 çalışmada belirtilmiştir. Bunların yanı sıra 3 çalışmada uygun etkinlik seçimi, 1 çalışmada öğretim materyallerinin seçimi ve 1 çalışmada ise soruların belirlenmesine yönelik uzman görüşü alındığı ifade edilmiştir. Bir doktora tezi çalışmasında program geliştirme sürecinde 3 farklı alan uzmanının bulunduğu bir geçerlik komitesinde görüş aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca programın güvenilirliğini ve geçerliğini artıracak yönde bilgiler sunulmuştur. Tablo 6’ya göre, program hazırlanırken kullanılan uluslararası ve ulusal hazır kaynakları (ders planları ve kitaplar) belirten 6 çalışma bulunmaktadır. Bu kaynaklara yönelik ayrıntılı bilgi Tablo 11 ve 12’de sunulmuştur.

Programların kazanım ögesi yönünden Tablo 7 incelendiğinde, 9 yüksek lisans tezinde, 6 doktora tezinde ve 3 makalede amaçlar ve kazanımlar belirtilmiştir. Bu çalışmalarda çoğunlukla MEB eğitim programlarının kazanımları dikkate alındığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, P4C programlarından temalar belirlenerek kazanımlar ve içerikler belirlenebilmektedir. Bu bağlamda incelenen çalışmaların 20’sinde temalar belirtilmiştir. 10 yüksek lisans tezinde, 3 doktora tezinde, 7 makalede temalar belirtilmiştir ancak kazanım-tema, tema-içerik arasındaki ilişkiyi birebir ortaya koyan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Benzer şekilde P4C uygulamalarında kitaplar içeriği belirleyebilir. İncelenen çalışmaların 18’sinde uygulamada kullanılan kitap ya da metinler belirtilmiştir. 10 yüksek lisans tezinde, 2 doktora tezinde ve 6 makalede kullanılan kitaplar/metinler belirtilmiştir. Öte yandan kitap-tema, kitap-içerik ilişkisini birebir ortaya koyan çok az çalışma bulunmaktadır.

Programın uygulanacağı mekân ve fiziksel çevresi hakkında bilgi veren 7’si yüksek lisans ve 2’si doktora olmak üzere 9 çalışma bulunmaktadır. Bu mekânlar arasında sanat evi, akıl ve zekâ oyunları atölyesi, U tipi sınıflar, sadece minder ve sandalyelerin olduğu sınıflar bulunmaktadır. Ayrıca 2 çalışmada COVID 19

nedeniyle uygulamanın çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülmek durumunda kaldığı ifade edilmiştir.

Son olarak 11 çalışmada yöntem ve teknikler, 10 çalışmada öğretim materyalleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu konuya yönelik detaylı bulgular aşağıdaki başlık altında sunulmuştur.

7. P4C Uygulamalarında Kullanılan Öğretim Yöntem, Teknik ve Materyalleri

Bu bölümdeki bulgular yöntem bölümünde sunulan bilgilerin yanı sıra ekler bölümünde sunulan örnek ders planlar incelenerek elde edilmiştir. Bu çalışmada uygulanan eğitim programlarında kullanılan öğretim yöntem, teknik, kaynak ve materyallere ilişkin bilgiler Tablo 9, 10, 11 ve 12’de verilmiştir.

Tablo 9. *Felsefe Yöntem ve Teknikleri*

Yöntemler ve Teknikler	f	Teknikler	f
Soru-cevap	18	Sorgulama topluluğu	1
Tartışma	13	Mahkeme	1
Felsefi sorgulama	5	Sorgulama çemberi	1
Sokratik sorgulama	5	Görüş geliştirme	1
Grup tartışması	3	Münazara	1
CoPI	3	Balık kılıcı	1
Beyin fırtınası	2	SCAMPER	1
Altı şapka tekniği	2	Düşün-eşleş-paylaş	1

P4C pedagojik yaklaşımının temelinde felsefi düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler vardır. İncelenen çalışmalarda en sıklıkla karşılaşılan teknikler soru-cevap (f= 18) ve tartışma (f=13) yöntemidir. Bu bulgu uygulamalardaki gerçeği yansıtmayabilir. Bu noktada çalışmalarda bazı ders planlarında yöntem ve teknik kısmının belirtilmediği, bazı çalışmalarda ders planlarının eklenmediği görülmüştür. Bu nedenle burada sadece özellikle belirtilen teknikler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu iki yöntem felsefi tartışma soruları, felsefi soru sorma, felsefi tartışma, sorgulama, sıra dışı düşünme etkinliği, sokratik düşünme ve sokratik tartışma gibi farklı tanımlarla yer almıştır. Soru cevap ve tartışmayı yöntemlerini felsefi sorgulama (f=5) ve sokratik sorgulama yöntemi (f=5) takip etmektedir. Bunların dışında spesifik olarak belirtilmiş diğer teknikler vardır. Bunlar CoPI (Katılıyorum çünkü..., katılmıyorum çünkü...), beyin fırtınası,

sorgulama topluluğu, sorgulama çemberi, mahkeme, görüş geliştirme, münazara, balık kılıcı, SCAMPER ve düşün-eşleş-paylaş teknikleridir.

Tablo 10. *Etkinlik Türleri*

Alanlar	f
Türkçe etkinlikleri	14
Sanat etkinlikleri	9
Isınma etkinlikleri	8
Araştırma, inceleme etkinlikleri	6
Aile katılımlı ev etkinlikleri	4

Yapılan uygulamalarda etkinlikler türleri Türkçe (f=14), sanat etkinlikleri (f=9), ısınma etkinlikleri (f=8), araştırma inceleme (f=6) ve aile katılımlı (f=4) olarak gruplandırılmıştır. Türkçe etkinliklerinde kullanılan teknikler şiir yazma, hikâye yazma, öyküleme, dijital öyküleme, hikâye tamamlama, hikâyeye ekleme yapma, etkileşimli (soru sorarak) okuma, dramatik okuma, kukla kullanarak okuma, 5N 1K, istasyon olarak belirtilmiştir. Sanat etkinliklerinde sırasıyla drama (f=5), müzik (f=4), resim (f=3), dans (f=1) etkinliklerinin yer almaktadır. Drama etkinlikleri kapsamında sadece bir çalışmada uygulanan teknikleri ayrıntılı belirtilmiştir. Bunlar rol oynama, doğaçlama, rol içinde yazma, toplantı düzenleme, rol değiştirme, masa tiyatrosu ve parmak kukladır. Isınma etkinlikleri arasında oyunlar, nefes egzersizleri ve buz kırma etkinliklerinden bahsedilmiştir. Araştırma ve inceleme etkinlikleri ise problem çözme, deney, proje geliştirme, gösterip yapma, buluş, araştırma yapma gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Son olarak aile katılımlı etkinliklerde çocukların evlerine gittiğinde aileleriyle beraber yaptıkları etkinlikler yer almaktadır. Bir çalışmada aile katılımı etkinlikleri sırt çantası etkinliği olarak tanımlanmıştır.

Tablo 11. *Kullanılan Hikâye Kitapları Listesi*

Kitaplar
Bu Kitabın Ortasında Duvar Var
Çıtır Çıtır Felsefe
Filozof Çocuk
Frederik
İyi Yürekli Dev Memo
Kafası Karışık Bukalemun
Mış Gibi
Nokta
Pezzettino
Theseus’un Gemisi

Derslerde kullanılan öğretim materyallerinin en başında hikâye kitapları ve kısa öyküler yer almaktadır. Çalışmaların çoğunda bu kitapların ismi yer almıştır. Çalışmalarda kullanılan hikâye kitabı/metnin çok fazla olması ve bazı kitapların yazarlarının ve bazı kısa metinlerin ise hangi kitaplardan alındığının belirtilmemesi bu çalışma kapsamında ana kaynakların tek tek yazılamamasına neden olmuştur. Öte yandan, Tablo 11’deki kitapların birden fazla uygulamada kullanıldığı görülmüştür. Diğer öğretim materyalleri ise videolar, fotoğraflar, çalışma yapıtları, soru kartları, kuklalar, şiirler, çalışma kitapları ve emoji kartlarıdır.

Tablo 12. Örnek Ders Planları Kaynakları

Kaynaklar	Ders Planı ve Etkinlik Geliştiren Eğitimciler
Uluslararası	Mathew Lipman Ann Sharp Vanya Kovach Thomas Wartenberg Jana Mohr Lone David Shapiro Peter Worley Kathy Williams Thomas Jackson
Ulusal	Nihan Akkocaoğlu Çayır Murat Bilican ve Nurşah Yılmaz Özge Özdemir Alev Önder

İncelenen çalışmalardan dört tanesinde, önceden hazırlanmış ders planlarını ve örneklerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu etkinlikleri ve planları geliştirenler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada P4C programlarının uygulamalarının etkililiğini inceleyen çalışmalar derlenmiştir. Bu doğrultuda 2023 yılı ağustos ayına kadar yayımlanmış olan 31 çalışmanın araştırma eğilimleri ve programa yönelik unsurları incelenmiştir. Makalenin bu bölümünde bu iki unsura ilişkin bulgular mevcut alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır.

P4C Uygulamalarına Yönelik Araştırma Eğilimleri

P4C pedagojik yaklaşımına yönelik eğitim programlarının uygulama çalışmaları özellikle 2020 yılından sonra artmış, 2022 yılında ise en üst seviyeye

ulaşmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde P4C uygulamalarının önümüzdeki yıllarda artacağı öngörülebilir. Benzer şekilde, Budak Durmuş ve Çalışkan’ın (2022), 2016-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış tüm P4C’ye yönelik çalışmaları inceledikleri yakın tarihli çalışma da son beş yılda artan ilgiyi göstermiştir. P4C pedagojik yaklaşımına yönelik bu artışın sebebi, İoanna Kuçuradi’nin öncülüğünde Türkiye’de çocuklara yönelik felsefe anlayışının kurumsallaşmaya başlaması olabilir. Kuçuradi, 1960’lı yıllardan itibaren Türkiye’de felsefi düşünmenin geliştirilmesi için erken çocukluk döneminde felsefe öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin araştırmalar yapmıştır ve yaptığı incelemelerde Matthew Lipman’ın pedagojik yaklaşımını fark etmiştir (Ülper Oktar 2019). 1992 yılında düşünsel ve teorik bilginin pratiğe dökülebilmesi için Türkiye Felsefe Kurumu çatısı altında Çocuklar için Felsefe Birimi kurulmuştur (Direk 2017) ve başkanlığını Nuran Direk’in yaptığı birimin çalışmaları ilk örnekleri teşkil etmektedir (Kefeli ve Kara 2008). 2006 yılında Marmara Üniversitesi Felsefe Bölümü’nde çocuklarla felsefe konusunda bir ders açılmıştır ve bu adım alana yönelik araştırma ve uygulamaların başlamasını sağlayan önemli bir gelişmedir (Ülper Oktar 2019). 2006-2007 eğitim öğretim yılında 6. sınıfların, 2007-2008 eğitim öğretim yılında ise 7. ve 8. sınıfların eğitim programlarına Düşünce Eğitimi dersi seçmeli olarak eklenmiştir (MEB, 2007). 2010 yılında ise UNESCO bünyesinde Türkiye Milli Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi kurulmuştur ve bu komite 2011 yılında “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı” düzenlemiştir (Budak Durmuş ve Çalışkan 2022). Bu çalıştayda Felsefe alanının değeri İoanna Kuçuradi açılış konuşması yapmış öğretmen adaylarına hizmet öncesi felsefe dersi verilmesi gerekliliğini tekrar vurgulamıştır (Ülper Oktar 2019). Bununla birlikte, Kuçuradi’nin felsefi düşünmenin yaygınlaşması için öğretmen eğitimine verdiği önem ve söylemlerinin yansımaları öğretmen yetiştirme programlarında görülmemiştir. Benzer şekilde, P4C yaklaşımını temel alan bir anlayışın MEB resmi programlarına yansıtıldığı söylenemez (Nuyan ve Yenisoy Şahin 2023). Bu yaklaşım yaygın eğitim ile Türk Eğitim Sistemine girmiş, Türkiye’deki üniversitelerin sürekli ve yaşam boyu eğitim merkezleri ile birlikte bazı özel eğitim kurumlarında “Çocuklar için Felsefe Eğitici Eğitim’ programları yürütülmeye başlamıştır ve bu kurumlar hızla P4C eğitmeni yetiştirmeye devam etmektedir. 1992 yılında başlayan kurumsallaşma hareketi, özellikle yaygın ve özel eğitim kurumlarında verilen bu programlar

aracılığıyla çok geniş kesime ulaşmıştır. Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak P4C’ye yönelik araştırmaların önümüzdeki yıllarda da hızla artacağı ön görülebilir.

P4C yaklaşımının yaygınlaşmasıyla beraber, P4C’nin öğrenme ortamlarında uygulanması artmış ve bu programlarının etkililiğini değerlendiren araştırmalar alanyazında yerini bulmuştur. Bu amaçla yürütülen ve mevcut çalışmada incelenen 31 araştırmanın 14’ü nicel, 10’u karma ve 7’si nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Bu sonuçlar programların etkilerini araştırmak için kullanılan araştırma yöntemleri arasında bir denge olduğunu göstermektedir. Bir eğitim programının etkililiği ölçmek için alanyazında daha çok kullanılan nicel yöntemlerin yanında nitel yöntemlerin de kullanılması uygulamalara yönelik daha ayrıntılı bilgi vermesi açısından önemlidir. İncelenen nitel ve karma çalışmaların hepsinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Çok farklı disiplinlerde tercih edilen görüşme tekniği (Akman Dömbekci ve Erişen 2022), katılımcıların öznel görüşlerinin ortaya çıkmasını ve program etkililiğinin katılımcı gözüyle değerlendirilmesini sağlar. Çocuklara felsefe öğretimi özelinde Akkocaoğlu Çayır (2015), nitel araştırmaların çocuklar üzerindeki değişimin tespit edilmesinde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, nitel yöntemlerin tercih edildiği araştırmalarda veri toplama araçlarının çoğunlukla araştırmacının kendisinin geliştirdiği, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda ise önceden geliştirilmiş, güvenilir ve geçerliği tespit edilmiş veri toplama araçları olduğu görülmüştür.

P4C Programlarının İncelenmesi

Bu çalışma P4C pedagojik temelli eğitim programlarının en çok okul öncesi öğrenci gruplarıyla gerçekleştiğini, bu grupları ise ilköğretim öğrencilerinin takip ettiğini göstermiştir. Ortaokul, lise ve üniversite seviyesi gruplarda çok az sayıda çalışma yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca sadece bir çalışmanın dezavantajlı bireylerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Trickey ve Topping (2004), çocuklar için felsefe çalışmalarını sistemik bir şekilde derledikleri çalışmalarında inceledikleri 10 çalışmanın 3’nün sosyal olarak dezavantajlı, 2’sinin farklı etnik kökenli öğrenciler ile yapıldığını belirtmişlerdir. Lipman (1981), her ne kadar dil açısından dezavantajlı çocuklarda sorun yaratsa da eleştirel ve yaratıcı düşünme için gerekli becerilerin dil bağlamında kazanıldığını savunmuştur. Öte yandan Locke ve diğerleri

(2002), okuryazarlık düzeyi iyi olan ülkelerin, erken çocukluk döneminde çocukların konuşma becerilerini geliştirmek için resmi okuma etkinliklerini öncelemediklerini ve bu uygulamanın özellikle dezavantajlı sosyo ekonomik durumda olan çocuklar için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle dezavantajlı çocukların diyalog ve tartışma temellinde dil kullanımını ve doğal olarak dil gelişimini etkileyen P4C programlarına katılmaları önemlidir. Ayrıca, kapsayıcı eğitim yaklaşımının yaygınlaştırılmaya çalışıldığı Türkiye Eğitim Sisteminde (Bayram ve Öztürk 2020), değerlerin konuşulduğu sorgulandığı ve tartışıldığı P4C uygulamaları önemlidir. Özel gereksinimli, göçmen, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklarla beraber kapsayıcı bir sınıf ortamında gerçekleştirilecek P4C uygulamaları evrensel değerlerin kazanımında etkili olabilir ve dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında ortaya çıkan akran zorbalığı (Yurdakul ve Tok 2018), iletişim (Başar vd. 2018) gibi sorunların azalmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada, P4C eğitim programlarının etkisinin beş alanda incelendiği ortaya çıkmıştır. Sırasıyla bu alanlar düşünme becerileri, sosyal beceriler, felsefi düşünme becerileri, bilişsel kazanımlar ve yaratıcılıktır. Ab Wahab ve diğerlerinin (2022) dünya alanyazınında P4C yaklaşımının etkilerini tematik analiz ile inceledikleri çalışmada ortaya çıkan temalar ise üst düzey düşünme becerileri, güvenli ortamlar, medeni öğrenciler, tartışmada demokrasi ve sınıfta düşünme kültürüdür. Bu ve mevcut çalışma arasında ortak olan tek tema düşünme becerilerine yöneliktir. P4C ile temelde öğrencilerin mantıklı düşünceleri, sorgulama kapasitelerinin güçlenmesi (Lipman 1998; Oylar 2016), fikir geliştirmeleri ve fikirlerini uygun bir dille ifade etmeleri (Gorard vd. 2017) amaçlansa da bu alanın öncülerinden Lipman’ın (1998) ve Sharp’ın (1995) vurguladığı gibi bu kazanımların uzun sürede demokratik değerlerin ve etik değerlerin kazanılmasında etki edeceği açıktır. Demokratik düşünme ve dolayısıyla demokratik vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi açısından P4C pedagojik yaklaşımında kullanılan metotlar önemli bir yere sahiptir. Örneğin, sorgulama toplulukları (CoL) gerçek yaşamdaki problemlerin bir grup diyalogu içinde tartışılmasıyla bir bilginin yapılandırılmasını (Di Masi & Santi 2016) ve özerk düşünmeyi (Santi & Di Masi 2014) sağlar. Benzer şekilde McCall’un Felsefi

Sorgulama Topluluğu (CoPI) metodunun kendine özgü bir yapısı vardır (Cassidy & Christie 2013) ve bu metot katılımcıların sadece bir görüşe neden katılıp katılmadığını söylemesinden ziyade, görüşün sorgulanabilir olduğunu, insanların yanılabilirliğini, insanların iletişim kurarken anlam yarattığını fark etmesini sağladığı için önemlidir (McCall 2009). Yine felsefe öğretiminde kullanılan önemli bir öğretim yöntemi olan diyaloga dayalı öğrenmenin etkilerini Kökten (2022: 1094) “sınıftaki tüm öğrencilerin aktif katılımıyla ‘sosyal ve ontolojik bir alan’ yaratır; bu doğrultuda ders olarak doğru uygulandığında P4C epistemolojik, ontolojik ve etik temeller üzerinde barındırarak bireyin çok yönlü gelişimini gerçekleştirir” şeklinde tanımlar. Kökten’in söylemindeki ‘derslerin doğru uygulanması’ gerekliliği bu çalışmanın asıl odak noktası olmuştur, çünkü bulgular P4C uygulamalarının program geliştirme aşamasındaki eksiklikleri ortaya koymuştur. Çocuklara yönelik felsefe öğretiminde dünyanın her yerinde kabul görmüş ve etkililiği kanıtlanmış farklı P4C pedagojik yaklaşımları izlense dahi, felsefe öğretimi her yeni grupta ve konuda özenli bir şekilde program geliştirme süreçleri takip edildikten sonra gerçekleştirilmelidir. Program geliştirme sürecinde, programın her bir ögesinin kendi içinde ve diğer öğelerle tutarlı bir biçimde ele alınması önemlidir (Ornstein & Hunkins 2004). Bir eğitim programı, farklı disiplinlerden oluşan karma bir materyal olmaktan öte çağdaş yaşam gereklilikleri doğrultusunda yapılan özenli ve deneysel incelemeler sonucunda, öğrencilere nitelikli bir yaşam sunacak öğrenim yaşantılarının tümü (Varış 1989) olarak ele alınmalıdır. Bu sistemik program geliştirme basamağı belirli bir kalıp içerisinde ilerlemesi gereken bir süreç değildir (Varış 1989). Benzer şekilde, Lipman ve diğer P4C öncülerinin geliştirdikleri metotların aşamaları katı bir yöntemle ele alınacak bir yöntem değildir (Oyler 2016), ancak program geliştirme sürecinde bir konunun nasıl öğretileceği sorusuna geçmeden önce programın kuramsal ve tasarımsal boyutlarının sistemik olarak ele alınıp takip edilmesi, hedeflerin pedagojik gerekçelere ve ilkelere dayalı olarak belirlenmesi programın etkililiği açısından önemlidir.

İncelenen çalışmalarda, P4C eğitim programlarında çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Felsefe öğretiminde sıklıkla kullanılan soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öte

yandan belirtilen diğer yöntemlere yönelik kavramlarda ortak bir kabulün olmadığı görülmüştür. Kullanılan kavramlar “felsefi tartışma soruları, felsefi soru sorma, felsefi tartışma, sorgulama, sıra dışı düşünme, sokratik düşünme, sokratik tartışma, felsefi sorgulama, sokratik sorgulama yöntemi” şeklindedir. Bir dersin kapsamında yer alan kavramların doğru kullanılması, kavramlar arasında ilişkilerin net bir şekilde ortaya koyulması öğretme sürecindeki paydaşların iletişimlerini güçlendirir (Fer 2011). Benzer şekilde, kavramların bir araştırmada net bir şekilde ortaya koyulması çalışmanın aktarılabilir olması için de önemlidir. Bu kavram karmaşasının yanında bazı tezlerde ve makalelerde uygulama planlarının eklenmemiş olması, programa yönelik yöntem ve teknik bilgisinin yazılmamış olması, eğitim programına ilişkin bilgilerin yetersiz olması gibi problemler olduğu görülmüştür; oysaki bir dersin planlanını hazırlama sürecinde, strateji, yöntem ve teknikler belli bir düzen içinde kullanılmalıdır (Sönmez 2020). Bunların dışında, bu çalışmada P4C eğitim programlarında temel öğretim materyalinin kitaplar olduğu görülmüştür. Derslerde kullanılan kitapların kalitesi verilen öğretimin etkililiği için kritiktir. Çocuklar için felsefe öğretiminde kaynakların onların zihinsel ve duygusal yaşamlarına uygun ve bilinçli seçilmesi önemlidir (Ülper Oktar 2019). İncelenen çalışmaların yarısından azında kitapların seçimine yönelik uzman görüşüne başvurulduğu görülmüştür. Marten (1999) çocuklar için felsefi ve eleştirel bir program tasarlarken motivasyonu artıracak bir içeriğin, farklı düşünmeyi sağlayacak temaların ve Sokrates’in diyalojik tarzının ele alınması gerektiğini vurgular (akt. Vansielegem & Kennedy 2011). Bu nedenle kitapların seçiminde daha titiz olunması gereklidir. Ayrıca kullanılacak ana metinlerin (kitapların/hikâyelerin) seçiminde uzman görüşü alındığı ortaya çıkmıştır, ancak çok az çalışmada kazanım-içerik, tema-kitap bağlantısı açıkça ortaya koyulmuştur. Yukarıda belirtilen tüm hususlar dikkate alındığında, etkili bir felsefe öğretiminin gerçekleşmesi için açık ve şeffaf bir program geliştirme sürecinin takip edilmediği görülmektedir ve bu durum çalışma sonuçlarının geçerliliği açısından düşündürücüdür.

Yukarıda program öğelerine yönelik ele alınan/değinilen problemler, uygulamaların etkililiğini belirleyebilir. Çocuklara felsefe öğretiminde P4C pedagojik yaklaşımlarının kullanımı gerekli ve önemlidir fakat nitelikli planlanma

ve uygulama süreci de aynı derecede kritiktir. Çocukların erken çocukluk dönemindeki bilişsel yapılanmaları tüm hayatları boyunca onların tutum ve davranışlarına etki edecektir. Bu nedenle bir konunun hedef kitleye, P4C ilke ve kurallarına, bilişsel gelişim ilkelerine, pedagojik tutum ve yaklaşımlara uygun olarak yetkin bireylerin rehberliğinde öğretilmesi önemlidir. Yetkin bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri Shulman (1987) yedi alt başlıkta ele alır: İçerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, program bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, öğrencilerin bilgisi, eğitim bağlamları bilgisi ve eğitim amaçları ve değerleri bilgisi. Çocuklara felsefe öğreten bir eğitimcinin de bu bilgilere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca felsefe öğretiminin kendine has bir doğası da bulunmaktadır. Bir eğitimcinin felsefe bilgisine ve felsefi kavram bilgisine sahip olması gereklidir (Dirican 2021). Bunların yanı sıra, UNESCO’nun Özgürleşmenin Okulu Felsefe (2007) raporunda felsefenin yöntemleştirilmesinde felsefe alanlarından etik, politika, psikoloji ve irade tartışılan konular arasındadır. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında bu alanlara paralel olarak etik, eğitimin politik temelleri, eğitim psikolojisi ve öğretim yöntem ve teknikleri konuları ile ilgili dersler bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarımızın felsefe öğretiminin etkisini artıracak bu yapısı, günümüzde P4C yaklaşımlarını temele alan felsefe eğitiminin, öğretmenlik yetiştirme programlarına seçmeli bir ders olarak eklenmesinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, çocuklarla felsefe uygulamalarının yaygınlaşması, farklı uygulama aşama ve yöntemleriyle ele alınması (Demiral 2022), Felsefe ile Eğitim Bilimleri disiplinlerinin bir arada çalışması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Öneriler

Bu bölümde P4C programı öğelerine yönelik öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

- 1) P4C uygulamalarının etkililiğini tespit etmeye çalışan deneysel çalışmaların bu alandaki teorik bilgiye ilişkin çalışmalardan daha hızlı bir biçimde arttığı görülmektedir. Deneysel araştırmaların yapılması P4C yaklaşımının etkililiğinin tespit edilebilmesi için önemlidir, fakat araştırmalarda teori-uygulama arasındaki tespit edilen problemlerin ortaya koyulması, etkili ve etkisiz olan öğretim materyalleri, uygun öğretmen tavır ve yaklaşımları hakkında bilgi verilmesi, uygulanan P4C programlarının eleştirel bir şekilde

değerlendirilmesi P4C programlarının daha nitelikli geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda sadece nitel araştırma yöntemine dayalı çalışmalarda değil, nicel araştırma yöntemlerine dayalı çalışmalarda da bu konulara yönelik bilgi verilmesi önerilmektedir.

- 2) Açık ve şeffaf bir program geliştirme sürecinin takip edilmediği görülmektedir ve bu durum çalışmaların güvenilirliğinin ve geçerliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Garcia-Moriyon ve diğerleri (2005), meta analiz çalışmalarında, dünya alanyazınında yayımlanmış, deneysel 116 P4C çalışmasından sadece 18’ini güvenilir ve geçerli bulmuş ve onları analize tabi tutabilmiştir. Bu doğrultuda, P4C alanında yapılan çalışmaların güvenilirliği ve geçerliliği konusunun daha titiz bir şekilde ele alınması önemlidir.
- 3) Türkiye’de yapılan çalışmalarda P4C pedagojik yaklaşımın dünyadaki eğilime paralel olarak demokrasi, sınıf kültürü oluşturma, medeni olma gibi konularda gerçekleştirilmesi gereklidir. Bunun yanı sıra, P4C eğitim programlarının tema odaklı tasarlanarak eğitimlerde ya da uygulamalarda toplumsal sorunlar (toplumsal cinsiyet, çevre kirliliği, sürdürülebilirlik) toplumsal yaşam, geleceğin toplumu ve politika gibi konuların ele alınması önerilmektedir.
- 4) P4C eğitim programları program geliştirme aşamaları dikkate alınarak geliştirilmelidir. P4C programlarının Eğitim Programları ve Öğretimi anabilim dalı, felsefe bilim dalı ve ilgili konu alanı uzmanı danışmanlığında geliştirilmesi önerilmektedir.
- 5) Sosyal bilimlerde bir programın geliştirme sürecinin tüm aşamaları, etkili bir uygulamanın gerekleri, bilimsel bir araştırmanın tüm aşamaları düşünüldüğünde bir araştırmacının üzerindeki yük oldukça fazladır. Bu nedenle uzman görüşü alınarak hazırlanan ders planları, sorular, metinler açık erişimle yayımlanabilir. Buna yönelik derleme çalışmaları, bibliyografik çalışmalar artırılabilir.
- 6) Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan sadece birinde dijital bir platformun (dijital öyküleme için) kullanıldığı görülmüştür. Global salgınlar, afetler, çocukların şartları (hasta çocuklar), yeni neslin dijital yerli olması vb. nedenlerle uygulamalarda dijital kaynakların kullanımına daha çok yer verilebilir.

- 7) Bu çalışma kapsamında uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri, araştırmacı görüşleri ele alınmamıştır, ancak P4C uygulamalarının etkililiğini nitel yöntemlerle araştıran çalışmalarda bu konuya yönelik bilgilerin olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılacak bir sonraki araştırmada P4C programları uygulanırken çıkan problemler, uygulayıcıların önerileri sistemik bir analize tabi tutulabilir.

An Investigation of Research on Philosophy for Children (P4C) Practices in Turkey: A Systematic Review

Summary

Dürdane LAFCI-TOR

Assist. Prof. Dr.

Erciyes University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kayseri TR

ORCID: 0000-0003-2373-1247

durdanetor@erciyes.edu.tr

Introduction

Philosophy is human’s endeavor to understand own self and the world. Humans are beings that try to make sense of why, how and on what basis they live from past to present. Since human beings are in constant development, this questioning is a lifelong action. Philosophy allows this questioning to be carried out systematically and consistently, but philosophy education in childhood is of critical importance in order to form a philosophical thinking structure in individuals. Educational philosophy activities with children not only help children develop their philosophy skills, but also help them grow up as democratic citizens (Ab Wahab 2022; Nuyan & Yenisoy Şahin 2023), develop awareness of human rights (Ćurko & Cah 2020), and increase their self-confidence (Trickey 2007). It also contributes to the development of self-regulation skills (Cassidy et al. 2018) and social development (Naraghi et al. 2013).

The subject of ‘philosophy with children’ has aroused interest first in the field of philosophy and then in the field of education with the rapid spread of the P4C pedagogical approach in Türkiye. Studies on children and philosophy in Türkiye can be evaluated in three categories: 1) Theoretical studies addressing the philosophical and historical foundations of philosophy with children and the importance and role of philosophy in childhood, 2) Theoretical studies on teaching philosophy, and 3) The effects of philosophy education with children. Among these, studies in the last category are related to studies examining philosophy activities for children and the effectiveness of applications, and these studies (App 1) constitute the subject of this current systematic review research.

This study provides a framework for past studies to form a basis for increasing P4C applications. The aims of this review were to determine the subjects in which the effectiveness of P4C was investigated and to reveal the unstudied subject areas, to examine P4C programs in terms of curriculum elements, to show the teaching methods, techniques and materials used in implementations, and therefore to guide researchers interested in P4C to increase the effectiveness of their implementations. In this context, the following research questions were tried to be answered in two sub-dimensions regarding the research method trends and program elements of the studies obtained. Additionally, in this study, since the P4C pedagogical approach is common in Türkiye and in order to increase the readability of this study, the use of P4C was used indicating all philosophy activities for children.

Research questions for examining research according to method tendencies;

1) In which years were P4C program implementation studies published?

- 2) Which research method and design were used in studies showing the effects of the P4C program?
- 3) Which data collection tools were used to measure the effects of P4C program?
Research questions to examine the implemented P4C programs according to program elements;
- 4) To whom have P4C programs been implemented?
- 5) On which subjects have the effects of P4C been examined?
- 6) What is the consideration given to curriculum elements during the P4C program development process?
- 7) What are the teaching methods and techniques used in P4C implementations?

Method

This study is a systematic review study. Systematic review studies reveal the level of knowledge obtained on a particular subject and how it changes over time (Gough et al. 2017). This method was preferred in this study because implementation-based research examining the effects of P4C was examined and it was aimed to present a comprehensive and general perspective on the P4C programs. Eligibility criteria, information sources, and search strategies were determined to select studies to be included in the study. A total of 31 studies, including 14 master’s theses, 7 PhD theses, and 10 articles, published between 2008-2023, were included in this study. The data obtained from the studies were subjected to descriptive and content analysis. In order to increase the reliability of the study, the researcher tried to describe the entire process in stages in detail.

Findings

The findings are presented in parallel with the research questions into two sub-headings: Research trends and examining of P4C Programs

Research Trends for P4C Applications

Implementation studies based on P4C pedagogical approach have increased especially after 2020 and reached the highest level in 2022. When the distribution by years is examined, it can be predicted that P4C implementations will increase in the future. With the spread of the P4C approach, the P4C implementations in learning environments has increased and studies measuring the effectiveness of these programs have found their place in the literature. Of the 31 studies conducted for this purpose and examined in the current study, 14 were conducted using quantitative, 10 mixed, and 7 qualitative research methods. These results indicate a balance between research methods used to investigate the effects of programs.

Examining of P4C Programs

This study has shown that P4C pedagogical-based education programs are carried out with preschool and primary school student groups. Very few studies have been conducted in secondary school, high school, and university-level groups while few study was conducted with disadvantaged individuals. This study revealed that the impact of P4C training programs was examined in five areas. These areas, respectively, are thinking skills, social skills, philosophical thinking skills, cognitive achievements, and creativity. In the studies examined, a wide variety of teaching methods and techniques were used in P4C training programs. Question-answer and discussion methods were frequently used in teaching philosophy. On the other hand, it has been observed that there is no common acceptance of the concepts related to teaching methods and techniques. The concepts used are "philosophical discussion questions, asking philosophical questions, philosophical discussion, questioning, extraordinary thinking, philosophical questioning, Socratic thinking, Socratic discussion, Socratic questioning

method". Apart from these, the main teaching materials in P4C training programs were books and stories. Results revealed that although expert opinion generally was taken in the selection of the main texts (books/stories) to be used, the connection between acquisition-content and theme-book was clearly revealed in a few studies. Considering all the above-mentioned issues, it seems that a clear curriculum development process has not been followed for effective philosophy teaching, and this is thought-provoking in terms of the validity of the study results.

Conclusion

The problems mentioned above regarding the curriculum elements may determine the effectiveness of the implementations. Before the question of how a subject will be taught in the curriculum development process, systematically considering and following the theoretical and design dimensions of the program and determining the objectives based on pedagogical justifications and principles are essential for the effectiveness of the program. The use of P4C pedagogical approaches in teaching philosophy to children is necessary and important, but a qualified planning and implementation process is equally critical. Children's cognitive structures in early childhood will affect their attitudes and behaviors throughout their lives. For this reason, it is important that a subject is taught to the students under the guidance of competent individuals in accordance with P4C principles and rules, cognitive development principles, pedagogical attitudes, and approaches. There are certain characteristics that educators who will carry out philosophy activities with children must have. In current teacher training programs, in parallel with the fields of philosophy, there are courses on ethics, political foundations of education, educational psychology, and teaching methods/techniques. This structure of teacher training programs, which will increase the impact of philosophy teaching, once again reveals the necessity of adding philosophy education based on P4C approaches to teacher training programs. As a result, the widespread use of philosophy practices with children and their handling of different application stages and methods (Demiral 2022) has suggested the necessity for the discipline of Philosophy and Educational Sciences to work together.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Ab Wahab, M.K., Zulkifli, H. & Abdul Razak, K. (2022). Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children*, 9 (1671), 1-14. DOI: [10.3390/children911167](https://doi.org/10.3390/children911167).

Akan, R. ve Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children- P4C) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21 (2), 560-592. DOI: [10.20981/kaygi.1090736](https://doi.org/10.20981/kaygi.1090736).

Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). Çocuklar için Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 141-160. DOI: [10.18037/ausbd.1227330](https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330).

Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin 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 Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 214-228. DOI: [10.46442/intjcss.929211](https://doi.org/10.46442/intjcss.929211).

Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1571-1578. DOI: [10.24106/kefdergi.427432](https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432).

Bayram, B. ve Öztürk, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 355-377. DOI: [10.15390/EB.2020.9179](https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179).

Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173. DOI: [10.20981/kaygi.474657](https://doi.org/10.20981/kaygi.474657).

Boyras, C. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Uyarıcı Olarak Çizgi Filmlerin Kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6 (2), 127-144. DOI: [10.32433/eje.1152712](https://doi.org/10.32433/eje.1152712).

Budak Durmuş, F. ve Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. *Felsefe Dünyası*, 2 (76), 105-134.

Canbaz, B. ve Kaplan Say, A. (2022). Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (236), 3081-3106. DOI: [10.37669/milliegitim.953935](https://doi.org/10.37669/milliegitim.953935).

Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy with Children: Talking, Thinking and Learning Together. *Early Child Development and Care*, 183 (8), 1072-1083. DOI: [10.1080/03004430.2013.773509](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509)

Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L. & McLean, G. (2018). Philosophy with Children, Self-Regulation and Engaged Participation for Children with Emotional-Behavioural and Social Communication Needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23 (1), 81-96. DOI: [10.1080/13632752.2017.1388654](https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1388654).

Cin-Şeker, Z. (2022). Türkçe Derslerinde Metinlerle Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Bağlamında İşlevsel Bir Yaklaşım Önerisi: Çocuklar için Felsefe (P4C). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8 (1), 98-122. DOI: [10.47615/issey.1094455](https://doi.org/10.47615/issey.1094455).

Crossan, M. M. & Apaydın, M. (2010). A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of The Literature. *Journal of Management Studies*, 47 (6), 1154-1191. DOI: [10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x)

Ćurko, B., & Cah, Z. (2020). Philosophy with Children and Education for Human Rights - Including Workshop Examples1. *Život i Škola: Časopis Za Teoriju i Praksu Odgoja i Obrazovanja*, 66 (2), 25-39. DOI: [10.32903/zs.66.2.2](https://doi.org/10.32903/zs.66.2.2).

Demiral, S. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Felsefe Aracılığıyla Yeni Pedagoji. *Antropoloji*, (43), 50-62. DOI: [10.33613/antropolojidergisi.1027047](https://doi.org/10.33613/antropolojidergisi.1027047).

Demirel Uçan, A. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının Kullanılması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 161-178. DOI: [10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.01](https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.01).

Di Masi, D. & Santi, M. (2016). Learning Democratic Thinking: A Curriculum to Philosophy for Children as Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (1), 136-150. DOI: [10.1080/00220272.2015.1088064](https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064).

Direk, N. (2017). *Çocuklarla Felsefe*. İstanbul: Pan Yayınları.

Dirican, R. (2022). Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (17), 48-62. DOI: [10.55256/temasa.1024858](https://doi.org/10.55256/temasa.1024858).

Fer, S. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

Fraenkel, R. J. & Wallen, E. N. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education* (4th ed.). San Francisco: McGraw-Hill.

García-Moriyón, F., Rebollo, I. & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14-22. DOI: [10.5840/thinking20051743](https://doi.org/10.5840/thinking20051743)

Gorard, S., Siddiqui, N. & See, B. H. (2017). Can ‘Philosophy for Children’ improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 5-22. DOI: [10.1111/1467-9752.12227](https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227).

Gough, D. & Thomas, J. (2016). Systematic Reviews of Research in Education: Aims, Myths and Multiple Methods. *Review of Education*, 4 (1), 84-102.

Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. Sage Publication

Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşünmenin Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 339-357. DOI: [10.1501/Egifak_0000000187](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000187).

Kodaz Öcal, N. ve Aybek, B. (2022). Öğretmen ve Öğrencilerin Çocuklar için Felsefe (P4C) Kavramına Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17 (2), 313-332. DOI: [10.7827/TurkishStudies.57572](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.57572).

Kökten, H. (2022). Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitiminde Diyaloğun Önemi. *Beytulhikme. An International Journal of Philosophy*, 12 (4), 1077- 1097. DOI: [10.29228/beytulhikme.65686](https://doi.org/10.29228/beytulhikme.65686).

Lipman, M. (1981) Philosophy for children, in: A. L. Costa (Ed.) Developing Minds: Programs for Teaching Thinking, Volume 2 (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curricular Development), 35–38. DOI: [10.5840/thinking1981231](https://doi.org/10.5840/thinking1981231)

Lipman, M. (1998) Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program, *The Clearing House*, 71 (5), 277-280, DOI: [10.1080/00098659809602723](https://doi.org/10.1080/00098659809602723)

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Locke, A., Ginsberg, J. & Peers, I. (2002) Development and Disadvantage: Implications For The Early Years And Beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37 (1), 3–15. DOI: [10.1080/13682820110089911](https://doi.org/10.1080/13682820110089911)

Matthews, G. (1980). *Philosophy and the Young Child* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

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

McCall, C. (2009). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London: Routledge.

MEB (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi (6.7.8.Sınıf) Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151 (4), 264-269. DOI: [10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135](https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135).

Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2 (4), 19-50.

Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A. & Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for Children (P4C) Program and Social Growth, *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3 (5), 398-406.

Nuyan, E. ve Yenisoy Şahin, E. (2023). Çocuklar için Felsefe: Özerk Düşünme, Demokrasi ve Demokratik Yurttaşlık. *Felsefi Düşün-Academic Journal of Philosophy*, (20), 65-84.

Oliver, S. & Sutcliffe, K. (2012). Describing and Analysing Studies. In D.Gough, S. Oliver and J. Thomas (Eds). *An Introduction to Systematic Reviews*. Sage Publications. 135-152.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Pearson.

Oyler, J. (2016). Philosophy with Children: The Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-7. DOI: [10.1007/978-981-287-532-7_226-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_226-1).

Önal, M. (2017). Çocukça Felsefe Yapmak ya da Düşünme ve Felsefe Dersine Hazırlanmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2 (4), 61-70.

Santi, M. & Di Masi, D. (2014). Pedagogies to Develop Children’s Agency In Schools. In C. Hart, M. Biggeri, & B. Babic (Eds.), *Agency And Participation In Childhood And Youth* (pp. 123–144). London: Bloomsbury Academic

Sharp, A. M. (1995). Philosophy for Children and the Development of Ethical Values. *Early Child Development and Care*, 107 (1), 45-55, DOI: [10.1080/0300443951070106](https://doi.org/10.1080/0300443951070106)

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23. DOI: [10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411).

Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Anı Yayıncılık.

Temiz, M. ve Bayraktar, L. (2023). Çocuklarla Felsefede Dil ve Düşüncenin Önemi. *HAFIZA*, 5 (1), 1-18. DOI: [10.56671/hafizadergisi.1210550](https://doi.org/10.56671/hafizadergisi.1210550).

Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14 (3), 207-222. DOI: [10.1111/1467-8551.00375](https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375).

Trickey, S. (2007, June). Promoting Social and Cognitive Development in Schools: An Evaluation of ‘Thinking Through Philosophy’. In *The 13th International Conference on Thinking Norrköping; Sweden*, 21, 187-191.

Trickey S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19 (3), 365-380, DOI: [10.1080/0267152042000248016](https://doi.org/10.1080/0267152042000248016).

UNESCO (2007). *Philosophy, a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize; Status and Prospects* (UNESCO, Çev.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>.

Ülper Oktar, S. (2019). Çocuklarla Felsefe Üzerine Bir İnceleme. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 45-66.

Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy With Children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182. DOI: [10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x).

Varış, F. (1989). Eğitimde Program Geliştirmeye Sistemik Yaklaşım. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 22 (1), 7-12. DOI: [10.1501/Egifak_0000000866](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000866).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Basım)*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (2), 1457-1490. DOI: [10.33206/mjss.791537](https://doi.org/10.33206/mjss.791537).

Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen Gözüyle Göçmen/Mülteci Öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 46-58.

Ek 1- İncelenen Çalışmalar

Makaleler

Acar, F. & Arslan, R. Ş. (2023). Enhancing Critical Thinking and English-Speaking Skills of Gifted Students Through Philosophy for Children Approach. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10 (2), 345-375. DOI:10.21449/ijate.1267223.

Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (2), 97-133. DOI: [10.17569/tojqi.91449](https://doi.org/10.17569/tojqi.91449).

Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Levels of the Questions Formulated by Preschool Children During the Philosophical Inquiry Process and the Qualities of Their Answers: Philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (2), 277-294.

Işıklar, S. & Abalı Öztürk, Y. (2022). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem Solving Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9 (1), 130-142. DOI:10.33200/ijcer.942575.

Karadağ, F. (2023). Çocuklar için Felsefe Öğretim Programının Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Soru Oluşturma Becerileri Üzerine Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7 (3), 570-587. DOI: [10.34056/aujef.1258728](https://doi.org/10.34056/aujef.1258728).

Mehdiyev, G. & Yaralı, K. T. (2020). The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children’s Attitudes Toward Human Values. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (29), 251-279. DOI: [10.35675/befdergi.683349](https://doi.org/10.35675/befdergi.683349).

Özcan, S. (2023). Minik Dedektiflerin Büyüteçlerinden Sorular: Bir Karma Araştırma Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 65-78. DOI: [10.29000/rumelide.1252774](https://doi.org/10.29000/rumelide.1252774).

Özcan, S., Sallabaş, E. ve Akgül, S. (2022). Okuma Eğitiminde P4C Temelli Soru Sorma Eğitiminin İşbirlikli Öğrenmeye Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.

Serin, N. (2023). The Effect of Philosophy For Children and Communities (P4C) on Preservice Teachers’ Attitudes to Critical Thinking and Perception of Critical Reading Self-Efficacy. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8 (20), 384-415. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.651>.

Yurtbakan, E. (2023). Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde ve Değerler Eğitiminde Resimli Çocuk

Kitaplarıyla Yapılan Çocuklar için Felsefenin Etkisi. *Trakya Journal of Education*, 13 (2), 856-868.

Doktora Tezi

Akan, R. (2022). Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Akıncı Demirbaş, E. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boyraz, C. (2019). İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dirican, R. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, N. B. (2020). Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, S. (2022). Felsefe Temelli (P4c) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri İle Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taş, I. (2017). Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yüksek Lisans

Gürdal, G. (2022). Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Hipotetik Düşünme Yönteminin İlkokul Bilsem Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Güven, B. (2019). Çocuklarla Yapılan Felsefe Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdemir, T. (2021). Erken Çocukluk Dönemi Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünmeye Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karaçelik, E. (2022). Çocuk Felsefesi Temelli Dijital Öykülemenin 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı ve Eleştirel Düşüncelerine Olan Katkısının İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

Karagöz, S. (2022). Çocuklarla Felsefe Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Akıl Yürütme Örüntüleri ve Kanıt Kullanımları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kaya Tedikçi, S. (2021). Felsefe Eğitiminin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Van.

Korla Öztürk, A. (2022). Çocuklar için Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

Mazi, A. (2008). Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Sarıkaya Tezcan, A. (2023). Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Temelli Kitaplarla Yürütülen Uygulamaların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.

Türksoy, N. (2020). Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.

Okur, M. (2008). Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pekkarakaş, E. (2020). Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Lafcı-Tor, D (2023), Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme, *Kaygı*, 22 (3), 703-740.

Şavşet, S (2016). Sorgulama Tabanlı Eklektik Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turhan, A. (2021). Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı 3. Sınıf Uygulaması: Bir Eylem Araştırması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lafcı-Tor, D (2023), Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme, Kaygı, 22 (3), 703-740.

Ek 2. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

	Geliştiren	Uyarlayan	O Ö	i	O	Ü
Eleştirel Düşünme						
Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	Yılmaz Özelçi (2012)					1
Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği	Karadeniz (2014)					1
Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği (FSYEDDÖ)	Karadağ vd. (2017)		4			
Eleştirel Düşünme Öz Düzenleme Ölçeği	Demir, (2006)			1		
Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	Test Eğmir ve Ocak (2016)			1		
İnformal Akıl Yürütme Rubriği	Sadler ve Zeidler (2005)	--	1			
Kanıt Kullanımı Ölçeği	Kuhn ve Moore (2015)	--	1			
Eleştirel Düşünme Bütünsel Rubriği	Facione ve Facione (1994)	Yücel (2018)			1	
Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi	Ennis ve Millman (1985)	CEDTDX		2		
Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği	Doğan (2018)			1		
Problem Çözme						
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Testi	Kızılkaya ve Aşkar (2009)					
Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBÇÖ)	Oğuz ve Köksal Akyol (2015)		1			
Yaratıcılık						
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)	Yıldız Çiçekler vd (2020)		1			
Hibrit Yaratıcılık Testi (HYT)	Lee ve Lee (2002)		1			
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)	E. Paul Torrance	Aslan (2001)	3			
Torrance Yaratıcı Düşünme Test Bataryası -Şekil Testi A	Aksu Yontar (1985)			1		
Sosyal Beceri						
Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği	Graham ve Elliott (1990)	Hatipoglu Sümer (1999)				
SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Ataş, Efeçinar ve Tatar (2016)			1		
İşbirlikli Öğrenme Becerisi Testi	Burak (2020)			1		
Sosyal Problem Çözme Anketi	Özçelik (2021)					
Diğer						
Erken Düşünme Becerileri Ölçeği	Bilgiç ve Kandır (2019)			1		
Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketi	Çengelci vd. (2013)			1		
Kavramsal Başarı Sınavı	Ferreira (2004)	Türksoy (2020)		1		
Temel Beceri Ölçeği (Bilimsel Süreç)	Padilla vd. (1985)	Aydoğdu ve Karakuş (2015)		1		
Human Values Scale”, Developed By Felsefi Sorgulama Metni ve Sorularını İçeren Görüşme Formu	Dilmac (2007) Gülenç (2013)		2	1		



KAYGI: YAYIN İLKELERİ

1. “Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi” (e-ISSN: 2645-8950), kısa adıyla “Kaygı”, “Mart” ve “Eylül” aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanır.

2. Dergiye gönderilecek eserler esâsen “felsefe” ve teorik olmak kaydıyla “sosyal / beşerî bilimler” alanlarına dâir olmak zorundadır.

3. Dergide akademik / bilimsel nitelikteki “Araştırma Makalesi” ve “Kitap Değerlendirme” çalışmaları yayımlanır.

4. Dergiye Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca (ve “Editör Kurulu”nun kararına bağlı olarak diğer dillerde) yazılmış eserler kabul edilir. Gönderilecek çalışmaların, daha önce başka bir dergide yayımlanmamış, yayımlanmak üzere gönderilmemiş ya da yayım için kabul edilmemiş olması zorunludur.

5. Gönderilen Türkçe çalışmalarda “Öz” ve “Anahtar Kelimeler” ile İngilizce “Abstract” ve “Keywords” bulunmalı; çalışmalar dergi “Yazım Kuralları”na göre hazırlanmalıdır. Türkçe eserlerde, İngilizce “Özet / Abstract” yanında, metnin “uluslararası” dolaşımını güçlendirmek için, “Genişletilmiş İngilizce Özet / Summary” bulunması zorunludur. “Genişletilmiş İngilizce Özet,” Türkçe metnin yaklaşık % 25’i kadar olmalı; bu açıdan tıpkı Türkçe metinde olduğu gibi alt başlıklar ve atıflar içermelidir. Yazar(lar)dan beklenen, Türkçe metindeki argümantasyon yapısını, olabildiğince net bir biçimde, “Genişletilmiş İngilizce Özet”de vermeleridir. Bu kısım, “Kaynakça”dan önce, metnin sonuna eklenmelidir [Not: “Genişletilmiş İngilizce Özet”in, eser “Hakem Süreci” neticesinde “Yayın Kurulu” tarafından kabul edildikten sonra gönderilmesi gerekmektedir. Buradaki dil kontrolü (proofreading) vb. hususlar yazarın sorumluluğundadır. Dil açısından yetersiz olan makaleler dil geçerliği sağlanana kadar yayımlanmaz].

6. Dergiye gönderilen tüm eserler öncelikle muhtevâ, akademik özgünlük, alana katkı, yazım kuralları ve benzeri yönlerden “Editör Kurulu” tarafından incelenir ve ancak bu incelemeden geçen eserler için “Hakem Süreci” başlatılır. Bu süreçte ise “çift kör hakemlik” sistemi uygulanır. Bir eserin yayıma kabul edilebilmesi için eserin gönderildiği hakemlerden ikisinin de olumlu raporu gereklidir. Raporlardan birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda ilgili eser üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemden gelecek rapor doğrultusunda eserin kabul veya reddine “Editör Kurulu” karar verir.

7. Dergiye gönderilen tüm eserlerin, ilgili süreçler tamamlandıktan sonra, olduğu gibi veya kısmen düzeltilerek yayımlanmasına veya aksine “Editör Kurulu” karar verir ve sonuç, yazar(lar)a bildirilir. Düzeltme istenen eserler, en geç bir ay içinde dergiye ulaştırılmalıdır.

8. Dergide yayımlanan eserlerin yasal sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir ve eserlerde savunulan fikirler ne “Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü”nün ne de “Yayın Kurulu” üyelerinin görüşünü yansıtmaz.

9. Yayımlanan eserler için yazar(lar)a telif ücreti ödenmez. Bu çerçevede, yayımlanan eserlerin telif hakları, ilgili bir beyân olsun-olmasın, “Kaygı” dergisine devredilmiş kabul edilir (Bu husûs aynı zamanda, eser sahiplerinin “Tübitak DergiPark” tarafınca belirlenen “Açık Dergi Sistemleri” kurallarını kabul ettiğini de gösterir).

10. Metnin editoryal değerlendirme süreci başlatılmadan önce tüm yazarlarla “Telif Sözleşmesi” yapılmaktadır. Bu sözleşmenin yazar tarafından onaylanıp, editörlere iletilmesi sonrasında yazının süreci başlatılır.

11. Dergide yayımlanan eserlerden kaynak gösterilmek şartıyla alıntı yapılabilir.



KAYGI: PUBLICATION RULES

1. “Kaygi. Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy” (e-ISSN: 2645-8950), “Kaygi” in short, is published biannually in “March” and “September.”

2. To be submitted, articles need to be related to fields of social sciences and humanities with philosophical and theoretical content.

3. Research articles and book reviews are published so long as they meet academic and scientific criteria.

4. Articles in Turkish and English are accepted (acceptance of other languages depends on the decision of the “Board of Editors”). The submitted articles must not have not been previously published in another journal, submitted for publication or accepted for publication.

5. Works submitted in Turkish must include an “Abstract” and “Keywords” in both English and Turkish; and should be prepared in accordance with the “Writing Rules” of the journal. Turkish works should also include an “Extended English Abstract (Summary)” in addition to the English “Abstract” in order to facilitate international circulation of the text. “Extended English Abstract (Summary)” should be approximately 25% of the Turkish text; it should include subheadings and citations, as in the Turkish text. In the “Extended English Abstract (Summary)” the author(s) is expected to mirror the structure of argumentation of the original Turkish text as clearly and closely as possible. This part should be appended to the text before the “Bibliography” [Note: The “Extended English Abstract (Summary)” must be sent after the work is approved for publication by the Editorial Board as a result of the peer-review process. Proofreading etc. are the author’s responsibility. Articles that are inadequate in terms of language are not published until the language is improved].

6. As a first step, all submitted articles are reviewed by the “Board of Editors” in terms of content, academic originality, contribution to the field, spelling, and similar aspects. Then the peer review stage starts for those that qualify, as a double-blind peer reviewing process. To be admitted to publishing, both referees who review the article have to give unanimous approval. In the case of only one referee approving the publication, the article is sent to a third referee. Then, taking into consideration of this third review, the “Board of Editors” decides whether to publish or reject the article.

7. After due processes, the “Board of Editors” decide whether to publish the article (as it is submitted, or after some adjustments) or not, and the author(s) are informed about this decision. When adjustments are required, the new version of the article has to be submitted within a month.

8. The legal responsibility of the articles published in the journal belongs entirely to the author(s) and the views and opinions expressed in the articles do not reflect the opinions or position of “Uludağ University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Philosophy” or the “Editorial Board.”

9. No royalties are paid to the author(s) for published articles. In this respect, the copyrights of published work are deemed to have been transferred to Kaygi, regardless of there being an open statement or not [This also means that the authors have accepted the Open Journal Systems (OJS) regulations of Tübitak DergiPark].

10. A “Copyright Agreement” with the authors is concluded before the editorial review process begins. The process starts once the author approves the agreement and informs the editors of this approval.

11. Provided that the source is indicated, quotations can be made from the works published in the journal.