

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANA BİLİM DALI**



**MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUKLARIN DÜŞÜNSEL
GELİŞİMİNDE FELSEFENİN KRİTİK ROLÜ**

Doktora Tezi

Ayten ÜNAL

Danışman
Prof. Dr. Hasan AYDIN

SAMSUN
2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Ayten ÜNAL tarafından, Prof. Dr. Hasan AYDIN danışmanlığında hazırlanan “MATTHEW LIPMAN’DA ÇOCUKLARIN DÜŞÜNSEL GELİŞİMİNDE FELSEFENİN KRİTİK ROLÜ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Hasan AYDIN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Felsefe Tarihi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Engin YURT Ondokuz Mayıs Üniversitesi Felsefe Tarihi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Erdal YILDIZ Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Felsefe Tarihi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI Gazi Üniversitesi Felsefe Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Dilek Arlı ÇİL Maltepe Üniversitesi Felsefe Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet ☐ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☒

18/12/2023
Ayten ÜNAL

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUKLARIN DÜŞÜNSEL GELİŞİMİNDE FELSEFENİN KRİTİK ROLÜ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 04.07.2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 9

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

04/07/2023
Prof. Dr. Hasan AYDIN

ÖZET

MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUKLARIN DÜŞÜNSEL GELİŞİMİNDE FELSEFENİN KRİTİK ROLÜ

Ayten ÜNAL

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Felsefe Ana Bilim Dalı

Doktora, Temmuz/2023

Danışman: Prof. Dr. Hasan AYDIN

Bu çalışmada Matthew Lipman bağlamında çocukların düşünsel gelişiminde felsefenin kritik rolü incelenmiştir. Lipman'ın üniversitede karşılaştığı öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin zayıf olduğunu fark etmesi ve bu sorunun kaynağının çocukluk dönemine değin geriye gittiğine ve felsefi düşünüş eksikliğinden kaynaklandığına inanması, yeni bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ona göre yetişkinlerin düşünsel yetilerini yeterince kullanamamaları, erken yaşlarda verilen felsefe eğitimi ile giderilebilir. Ancak eğitim sisteminde çocukların felsefe eğitimi ile çok geç tanıştığı görülmektedir. Bu durum felsefe eğitiminin amacına ulaşmasında sorunlar yaratmaktadır. Lipman, sorunun çözümü için çocukluk döneminin önemli olduğunu belirterek, erken yaşlarda çocuklarla felsefe yapmak gerektiğini dile getirmektedir. Erken yaşta felsefe eğitimi almayan bireyler, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ve karmaşık sorunlara yönelik analitik tutumlarını güçlendirmede zorluk çekmektedirler. O, bu sorunlardan hareketle Çocuklar İçin Felsefe programını oluşturmuş ve oluşturduğu programı bizzat uygulamıştır. Program sayesinde küçük çocuklar felsefe ile tanışmış ve program sonunda çocuklarda birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Lipman, çocukların eleştirel, sorgulayıcı, özenli ve çok yönlü düşüncelerinin yanı sıra hem iletişim becerilerinde hem de etik tutumlarında birtakım gelişmeler olduğunu gözlemlemiştir. Lipman'ın yaptığı araştırmalar neticesinde çocuğun doğuştan sahip olduğu merak duygusunun ve yaratıcılık özelliğinin felsefe yardımıyla daha bilinçli ve kalıcı hale geldiği gözlemlenmiştir. Çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren felsefe eğitimi, sınıf ortamını sorgulama topluluğuna dönüştürmüştür. Bilginin pasif bir şekilde ezberlendiği geleneksel eğitimden, öğrencilerin aktif katılım sağladığı, eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın teşvik edildiği çağdaş eğitime geçilmiştir. Bu yüzden Lipman'a göre, bilinçli, analitik ve eleştirel düşünen toplumları oluşturmak için eğitim sistemine erken yaşlardan itibaren felsefe dersinin konulması gerekmektedir. İşte bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılarak, Lipman'ın başyapıtı olarak kabul edilen "Philosophy in the Classroom" adlı eseri başta olmak üzere pek çok çalışması incelenmiş ve çocuklar için geliştirdiği felsefe tasarımı ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matthew Lipman, Çocuk, Felsefe, Çocuklar İçin Felsefe.

ABSTRACT

THE CRITICAL ROLE OF PHILOSOPHY IN INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN MATTHEW LIPMAN

Ayten ÜNAL

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Philosophy

Ph.D., July/2023

Supervisor: Prof. Dr. Hasan AYDIN

This study examines the critical role of philosophy in intellectual development of children in the context of Matthew Lipman. Lipman's realization that the students he encountered at university had poor reasoning skills and his belief that the source of this problem went back to childhood and stemmed from a lack of philosophical thinking led to the emergence of a new understanding. According to him, the inability of adults to use their intellectual faculties sufficiently can be overcome by philosophical education given at an early age. But in the education system, children are introduced to philosophy education too late. This situation creates problems in achieving the goals of philosophy education. Lipman states that the childhood period is important for the solution of this problem and that it is necessary to philosophize with children at an early age. Individuals who do not receive philosophy education at an early age have difficulty in developing critical thinking skills and strengthening their analytical attitudes towards complex problems. Based on these problems, he created the Philosophy for Children program and implemented it himself. Thanks to the program, young children were introduced to philosophy and some changes occurred in children at the end of the program. Lipman observed that children's critical, questioning, attentive and multidimensional thinking as well as their communication skills and ethical attitudes improved. As a result of Lipman's research, it was observed that the child's innate sense of curiosity and creativity became more conscious and permanent with the help of philosophy. Philosophy education, which supports children's cognitive, emotional and social development and develops their critical thinking skills, has transformed the classroom environment into a community of inquiry. From traditional education, where knowledge is passively memorized, to contemporary education where students actively participate and critical thinking and questioning are encouraged. Therefore, according to Lipman, in order to create conscious, analytical and critical thinking societies, philosophy courses should be introduced into the education system from an early age. In this study, using the document analysis method, many of Lipman's works, especially his masterpiece "Philosophy in the Classroom", were analyzed and his philosophy design for children was revealed.

Keywords: Matthew Lipman, Children, Philosophy, Philosophy for Children.

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Felsefe, düşünsel süreçlerimizi şekillendiren ve yaşamımıza anlam katan bir disiplindir. Felsefenin yetişkinler için olduğuna dair geleneksel bir ön kabul olmasına rağmen son yıllarda çocuklarla felsefe yapmanın eğitim alanında önemli bir yer edindiği gözlemlenmektedir. Günümüz eğitim sistemi, çocukların zihinsel ve entelektüel gelişimini desteklemek ve güçlendirmek amacıyla çeşitli öğrenme yaklaşımları ve programlar geliştirmiştir. Bu noktada Matthew Lipman'ın öncülüğünde ortaya çıkan düşünme ve felsefe eğitimi modeli, çocukların düşünsel yeteneklerini daha derinlemesine geliştirmek için önemli bir alternatif sunmaktadır. Onun bu modeli, çocukların düşünsel gelişiminde felsefenin kritik bir rol oynadığına işaret etmektedir. Bu çalışmada çocukların düşünsel yeteneklerini geliştirmek ve onları daha iyi düşünücüler haline getirmek amacıyla Lipman düşüncesinde felsefenin kullanılabilirliği ve etkililiği üzerinde durulmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde pek çok kişi destek olmuştur. Öncelikle doktora başladığım ilk günden beri öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, hatta düşünsel yolculuğumda örnek aldığım,engin bilgi birikimiyle tezimin daha nitelikli hale gelmesi için desteğini ve yardımını esirgemeyen tez danışmanım çok kıymetli Prof. Dr. Hasan AYDIN'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Tez yazım sürecine kendisiyle başladığım, ancak süreci onunla tamamlayamadığım, öğrencisi olmaktan ve onu tanımaktan büyük keyif aldığım, çalışmam sırasında fikirleri ile bana yol gösteren ilk tez danışmanım Doç. Dr. Engin YURT'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Tez İzleme Komitelerinde kritik noktalarda yapıcı eleştiriler getiren ve tanımaktan büyük mutluluk duyduğum sevgili Prof. Dr. Erdal YILDIZ'a teşekkürü bir borç bilirim. Keşke daha önce tanışsaydım dediğim, tezime son şeklini vermemde yardımlarını esirgemeyen, kıymetli zamanını bana ayıran, akademik rehberlik yaparken aynı zamanda motivasyon desteği sunan çok değerli Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu süreçte yanımda olan arkadaşlarıma, sevgileriyle destek olan ve yoğun çalışmalarım sırasında bana sabır gösteren aileme çok teşekkür ederim. Hayatta olsaydı sonsuz destek sağlayacağından hiç şüphe etmediğim babama bu çalışmayı armağan ediyorum.

Ayten ÜNAL

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ.....	1
2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUĞUN FELSEFİ-BİLİMSEL ARKA PLANI.....	11
2.1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı	11
2.2. Çocuk ve Çocukluğun Tarihsel Gelişimi ve Eğitim	15
2.2.1. Antikçağda Çocuk, Çocukluk ve Eğitim	16
2.2.2. Ortaçağda Çocuk, Çocukluk ve Eğitim	34
2.2.3. Modern ve Sonrası Çocuk, Çocukluk ve Eğitim.....	47
2.3. Çocuğa ve Çocukluğa Bilimsel, Gelişimsel Yaklaşım ve Eğitim	56
3. MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUK, ÇOCUKLUK VE FELSEFE.....	72
3.1. Matthew Lipman'ın Düşüncesinin Temelleri ve Dünyadaki Yansımaları	72
3.2. Matthew Lipman'da Çocuk ve Felsefi Düşünce	85
3.2.1. Çocuk ve Merak.....	96
3.2.2. Çocuk ve Bilimsel Açıklama	101
3.2.3. Çocuk ve Sembolik Açıklama	105
3.3. Çocuk ve Felsefi Soruşturma	108
3.4. Çocuk, Yaratıcılık ve Felsefe.....	116
3.5. Çocuklarda Akıl Yürütme ve Çıkarım Türleri	125
4. MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE ÖĞRETİMİ	144
4.1. Çocuk ve Felsefe Öğretimi	144
4.2. İlkokulda Çocuklar İçin Felsefe	157
4.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Metotlar.....	164
4.4. Felsefe ve Etik Anlayış Geliştirme.....	177
4.5. Felsefe, Sosyalleşme ve Özerklik.....	191
4.6. Lipman'ın Felsefi Hikayeleri ve Önemi	194
4.7. Felsefi Hikayeler ve Etik Gelişime Katkıları	198
4.8. Sorgulama Topluluğu ve Önemi	208
5. MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN DÜŞÜNSEL İŞLEVLERİ VE ETKİLERİ	235
5.1. Felsefe ve Eğitimi.....	235
5.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları	243
5.3. Çocuklar İçin Felsefenin Düşünsel İşlevleri ve Düşünmenin Transaktif Boyutları	246
5.3.1. Eleştirel Düşünme	253
5.3.2. Yaratıcı Düşünme	266
5.3.3. Özenli Düşünme	274
5.4. Çocuklar İçin Felsefe Öğretiminde Öğretmenin Rolü.....	279
5.5. Matthew Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe Anlayışının Çocuk Felsefesi Alanındaki İzdüşümleri	284
6. SONUÇ	288
KAYNAKLAR.....	292
ÖZ GEÇMİŞ	303

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Lipman Metodu Öğeleri.....	167
Şekil 4.2. Nelson'un Sokratik Metodu Öğeleri.....	169
Şekil 5.1. Eleştirel, Yaratıcı ve Özenli Düşünmenin Kesişimi	249
Şekil 5.2. Üst Düzey Düşünme Kriterleri.....	252
Şekil 5.3. Özenli Düşünme	278



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Metotların Karşılaştırılması.....	176
Tablo 4.2. Lipman'ın Felsefi Hikayeleri	195
Tablo 4.3. Çocuklarda Akıl Yürütme Yeteneğinin Geliştirilmesi	197
Tablo 4.4. Sorgulama Topluluklarında Geliştirilen Beceriler	225
Tablo 5.1. Sıradan Düşünme İle Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması	266
Tablo 5.2. Üç Boyutlu Düşünme Modelinin Kavramsal Temelleri	268



1. GİRİŞ

Düşünce tarihi boyunca felsefeyle ilgilenen kişilerin büyük oranda yetişkinler olduğu görülmektedir. Kimileri çocuk yaştan itibaren felsefeyle tanışıp bunun eğitimini alsa da bu grup azınlıkta kalmaktadır. Şanslı azınlık olarak ifade edilen bu kişilerin dışında bir kimsenin felsefeyle içli dışlı olabilmesi için hem belirli düşünsel olgunluğa erişmesi hem de alana ilgi duyması gerekmektedir. Bunun sebebi ise, felsefenin soyut düşünmeye hitap etmesi ve felsefe tarihinde yer alan kavramların anlaşılmasının güç bir yapıda olmasıdır. Bu bağlamda gündelik yaşamla felsefe arasında bağ kurmanın belli açılardan zor olduğu göz önünde bulundurulduğunda, felsefenin; çok havada kalan, insanlara pek bir fayda sağlamayan, felsefeci veya filozof olarak iş olanağı yaratılmayan bir alan olduğu düşünülmektedir. Felsefeye ilişkin algının çoğunlukla olumsuz olması, onun sınırlı bir çevrede kalmasına neden olmaktadır. Sınırlı çevre ise, felsefenin üst düzey düşünme becerilerine hitap etmesinden dolayı elit ve entelektüel kesimden oluşmaktadır.

Felsefeyle ilgilenen kişilerin eleştirel, sorgulayıcı ve çok yönlü düşünebildiği, aynı zamanda yaşamdaki problemlere karşı duyarlı olduğu ve çözüm ürettiği görülmektedir. Ayrıca felsefe her ne kadar yetişkinler tarafından sahiplenilen bir alan olarak görülse de, düşünme etkinliği yalnızca onlara ait değildir. Her insan yaşama ilişkin sorular sorar, şüphe duyar ve merak eder. Farkında olmadan felsefi soruşturma içine giren insanlar, meraklarını gideremeyip soru sormaktan vazgeçtiğinde yaşamla bağlarını koparırlar. Hayattaki gayeleri dünyayı, evreni anlamak, hayatlarını daha anlamlı hale getirmek değil; sahip oldukları sınırlı ömrü yaşayıp fiziksel dünyadan ayrılmaktır. Oysa felsefe, hayata anlam katar. Bunun bilincine sahip olarak yaşayan insanlar, ne istediğini bilen, kendi yaşam yolculuğunun şoför koltuğunda oturup hangi yöne hareket edeceğine karar veren insanlardır. Bu farkındalığa erişmek için yetişkin olmayı beklemeye gerek yoktur. Düşünce tarihinde Matthew Lipman, yetişkinlere ait olarak görülen felsefe algısını değiştirerek, o, çocukların da felsefe yapabileceğini göstermiştir. Lipman'ın çalışmalarıyla çocukların da felsefi düşünme becerilerine sahip oldukları ve felsefi soruları tartışabilecek yeteneklere sahip oldukları ortaya konmuştur. Felsefeyi çocuklar için erişilebilir kılan ve bu konuda çalışmalar yapan Lipman, felsefenin yalnızca elit yetişkin grubuna ait olmadığını, çocukların da aynı zamanda bu etkinlikte yer alabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenme, bireyin kendi isteği veya başkalarının talebiyle meydana gelir. Bu istek ne kadar güçlü olursa, öğrenilen bilgi o kadar kalıcı olur ve kişinin davranışları ve yaşam tarzı üzerinde daha büyük bir etki yapar. Bunun yanı sıra, eğitim yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin hayal gücünü geliştiren, ders programlarının ötesine geçen ve öğrencilerin bilgiyi araştırma, değiştirme ve dönüştürme süreçlerine katılmasını teşvik eden bir süreçtir.¹ Ancak geleneksel eğitim sistemi, öğrencilere bilgi aktarımını sıkıcı bir şekilde sunarken onların yaratıcılıklarını da engellemektedir. Öğrenci, özgür olmayan bir şekilde öğrenme deneyimini gerçekleştirir. Ayrıca bu sistemde çocuğun ilgi ve tutkuları bastırılırken, bireysel farklılıklar ise görmezden gelinir.

John Dewey'e göre, geleneksel eğitim, doğal eğilimleri bastırarak dış müdahale ile kazandırılan alışkanlıklara vurgu yapar. Oysa ilerlemeci yaklaşım, eğitimi öğrencinin içsel yeteneklerine dayalı bir doğal gelişim süreci olarak tanımlar.² Geleneksel eğitimin temel hedefi, gençleri gelecekteki sorumluluklarına hazırlamak ve onları başarıya ulaştırmaktır. Gençlere eğitim verilmediğinde, hayatlarının düzensiz olacağına dair bir inanç yaygındır. Bu sebeple öğrenciler, bilgiyi aktaran öğretmene her zaman saygı duymalı, kurallara uymalı ve öğrenilenleri tekrarlayabilecek bir zihinsel yetiyi geliştirmelidir.³ Modern eğitim anlayışının öğrenciler için hedeflediği unsurlar şunlardır: Bireysel gelişimi teşvik etmek, öz disiplin becerilerini kazandırmak, deneyimler yoluyla öğrenmeyi vurgulamak, geleceğe değil anlık ihtiyaçlara odaklanmak ve değişen dünyanın dinamiklerini anlama kapasitesini artırmak.⁴

Öğrencilerin keşfetme ve araştırma süreçlerini teşvik eden öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı, geleneksel eğitimden daha verimlidir. Çünkü bu anlayış, öğrencilerin düşünme kapasitelerinin önemine vurgu yaparak, onlarda merak, şüphe, analitik düşünme, yaratıcılık gibi becerilerin de ortaya çıkmasına öncülük eder. Öğrencilere bu özellikleri kazandırmak, öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirecektir. Bu sayede yaşam boyu öğrenme isteği de kalıcı olacaktır. Bu yeni yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi almakla kalmayıp aynı zamanda bilgiyi sorgulayarak anlamalarını ve bağımsız

¹ İhsan Turgut, *Felsefi Sorgulama*, Anadolu Yayınları, İzmir 1997, s. 234.

² John Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, çev. Sinan Akıllı, ODTÜ Yayınları, Ankara 2007, s. 19.

³ John Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, s. 20.

⁴ John Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, s. 19.

düşünmeyi öğrenmelerini hedefler. Ayrıca bu süreçte felsefe eğitimi büyük rol oynar. Felsefe, öğrencilere düşünme becerilerini geliştirme, argüman oluşturma ve karmaşık konuları ele alma becerisi kazandırarak, eleştirel ve yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle felsefe eğitimi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeye katkı sağlayabilir.

Toplumlarda devlet, okul ve aile olmak üzere üç temel kurumun büyük bir önemi vardır. Aile, özel değerleri temsil ederken, devlet ise genel değerleri temsil eder. Bu iki kurumun çıkarlarını dengede tutan kurum ise okuldur.⁵ Çocuk, ailesinin ve tarihsel çevresinin içerisinde bulunduğu dünyadan ilk kez okul aracılığıyla çıkar. Kendi dünyasını genişleten çocuk, bu yolla dünya hakkında daha fazla şey öğrenmeye başlar. Ancak okul, her zaman beklentilere tam olarak yanıt verme konusunda eksik kalmaktadır.⁶ Lipman'a göre, geçmişte okullar, çocukların düşünmelerine öncülük etmek yerine bazen çocukların kendi kendilerine düşünmeyi öğrendikleri bir yer haline geldi. Yine de Lipman, okulun öğrencinin düşünme yeteneğini tamamen engellemediğini belirtir; çünkü bu, insanların doğal olarak düşünme ve akıl yürütme eğiliminden kaynaklanır.⁷ Okullar, çocukların dünyayı daha geniş bir perspektiften görmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların düşünme yeteneklerini de geliştirmektedir. Fakat okullar, her zaman bu misyonu karşılamamaktadır. Beklentilere her zaman tam anlamıyla cevap veremeyen bu eğitim kurumlarının birtakım eksiklikleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Lipman'a göre her ne kadar okullar, sadece öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen öğrenmelere ev sahipliği yapsa da kimi zaman da çocukların kendi kendilerine düşünmeyi geliştirebilecekleri bir ortam haline gelmiştir.

Okullar, bireylerin entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimini şekillendiren önemli bir role sahiptir. Bir başka deyişle okullar, çocukların bilişsel yeteneklerini ve bilgi birikimlerini artırmakta, toplumsal becerilerini geliştirmekte ve kişisel kimliklerinin oluşumuna yardımcı olmaktadır. Toplumsal değerlerin aktarılmasında da aktif bir rolü olan eğitim kurumlarının çocuklar üzerindeki etkisi çok büyüktür. Öncelikle çocukların düşünme becerilerinin iyileştirilmesi, daha iyi bir toplum inşa

⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, s. 9.

⁶ John Dewey, "The Elementary School Teacher-The School As Social Center", *The University of Chicago Press*, 3/2, 1902, s. 73.

⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 5.

etmenin temelini oluşturur. Lipman, bunu felsefe eğitimi aracılığıyla yapmaya çalışır. Müfredat içinde felsefe derslerine yer verilmesi çocukların farklı perspektiflerden bakabilmelerine, karışık kavramları anlayabilmelerine, yaratıcı ve eleştirel dşnebilmelerine olanak sağlayacaktır.

Günümüz dünyasında, çocukların düşünme ve sorgulama becerilerinin giderek zayıfladığı gözlemlenmektedir. Hızla değişen bilgi teknolojileri ve dijital medya ile çevrili bir ortamda büyüyen çocuklar, çoğunlukla bilgi tüketme eğilimindedirler. Kritik düşünme, problem çözme ve analitik düşünme gibi derin düşünme yetileri yeterince teşvik edilmediği için, çocuklar daha yüzeysel bir öğrenme deneyimine maruz bırakılmaktadırlar. Ayrıca, bilgiye erişimin kolaylığı, çocukların bilgiyi sorgulamadan kabul etmelerine neden olabilir. Bu durum, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyerek, çocukların bilgiye dayalı kararlar alırken güçlük çekmelerine yol açabilir. Bu sebeple, eğitim sistemlerinin ve ailelerin çocukların düşünme ve sorgulama yetilerini teşvik etmeye daha fazla odaklanması gerekmektedir. Bu beceriler, çocukların daha bilinçli, eleştirel ve etkili bir şekilde katılımcıları olduğu bir dünya için oldukça büyük öneme sahiptir.

Bu çalışmada yukarıda ifade edildiği üzere çocukların düşünsel gelişimlerinin zayıf olması sorununa Lipman tarafından ileri sürülen felsefe eğitimi aracılığıyla çözüm aranmaktadır. Çalışmanın ana problemi “Matthew Lipman düşüncesine göre çocukların düşünsel gelişiminde felsefenin kritik rolü nedir?” olarak belirlenmiştir. Ana probleme bağlı olarak alt problemler şu şekildedir:

1. ocuk ve çocukluğun felsefi-bilimsel arka planı nedir?
2. ocuk ve çocukluğun tarihsel gelişimi ve eğitimi nasıldır?
3. Matthew Lipman’ın düşüncesinin temelleri nedir?
4. Matthew Lipman’da ocuk ve felsefi düşünce nasıl açıklanmaktadır?
5. Matthew Lipman’a göre çocuklarda akıl yürütme ve çıkarım türleri nelerdir?
6. Matthew Lipman’a göre çocuklara felsefe nasıl öğretilmelidir?
7. Çocuklar için Felsefede felsefi hikayelerin rolü nedir?
8. Matthew Lipman’da sorgulama topluluğunun anlamı ve işlevi nedir?
9. Çocuklar için Felsefe eğitiminin amaçları nelerdir?

10. Çocuklar İçin Felsefenin düşünsel işlevleri ve düşünmenin transaktif boyutları nelerdir?

11. Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde öğretmenin rolü nedir?

12. Matthew Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe anlayışının çocuk felsefesi alanındaki izdüşümleri nelerdir?

Düşünce tarihinin soyut ve zor kavramlarının çocuklar tarafından nasıl anlaşılacağı biraz düşündürücüdür. Zira felsefe, soyut kavramları anlama, karmaşık soruları sorgulama ve mantıksal düşünme becerilerini kullanma gerektiren bir disiplindir. Lipman, bu duruma açıklık getirerek çocuklarla felsefenin yetişkinlerle yapılandan daha farklı olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Öncelikle burada amaç, çocukların felsefe tarihini ve kavramlarını öğrenmesi değildir. Lipman'ın hedefi, çocukların düşünme becerilerini iyileştirmek ve yaşam karşısında daha bilinçli bir tavır almalarını sağlamaktır. Peki, neden Lipman felsefe eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlaması gerektiği düşüncesini ortaya atmıştır? Bu soruya cevap vermek için hem çocukları hem de yetişkinleri tanımak gerekir. Lipman, yetişkinlerin düşünme becerisi konusundaki yetersizliklerinden hareketle sorunun çözümünü erken yaşlarda verilmesi gereken felsefe eğitiminde bulmuştur. Ayrıca o, küçük yaşlardan itibaren verilen bu eğitimin hem bireysel hem de toplumsal sorunlara çare olacağını düşünmüştür.

Çocuk ve felsefe kavramlarının yan yana gelmesi nasıl bir tepkiye yol açmıştır? Lipman'ın arkadaşları ile deneysel çalışmalar yaparak olumlu sonuçlar alması, kendisinden sonra pek çok araştırmacının bu alana yönelmesini sağlamıştır. Öyle ki tüm dünyada yoğun ilgi görmüştür. Hatta Türkiye'de son yıllarda çocuklarla felsefe, oldukça popüler bir alan haline gelmiştir. Farklı uzmanlık alanından kişiler, bu konuda eğitmen olabilmek için sertifika almaktadır. Üniversitelerin bu alanla ilgili kısa süreli eğitimler vermesi, gerek bireysel gerekse toplumsal gerekçelerden ötürü çoğu kişinin bu alana yönelmesini sağlamıştır. Ancak eğitim veren bazı kişiler felsefeci olmadığı gibi eğitim alanların da felsefe dışından gelmesi, alana dair bir düzenleme yapılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Son zamanlarda pek çok insanın ilgilenmeye başladığı bu alana tez yazarının yönelmesini sağlayan iki sebep bulunmaktadır: İlki, Lipman'ın yapmaya çalıştığı şeyi bizzat deneyimleme fırsatına sahip olmasıdır. Zira Türkiye'de çocuklar, felsefe dersi

ile ancak 10. sınıfta (lisede) tanışmaktadır. Örgün eğitim kurumlarında⁸ eğitim gören çocuklar, liseden önce felsefe dersi ile tanışmamaktadır. Sadece özel yetenekli çocuklar⁹, örgün eğitimlerinin dışında ilkokulda ve ortaokulda felsefe dersi görmektedirler. Küçük yaştaki çocukların lise öğrencilerine oranla felsefeye daha fazla ilgi duymaları ve farklı bakış açıları ortaya koymaları, bu deneyime tanık olan yetişkin açısından ilginç bir durumdur. Tez yazarında, çocukların merak dolu bakışları, yaşlarından büyük soruları, yaşam karşısında anlam arama çabaları, ilk kez duydukları bir şey karşısındaki heyecanları vb. bu alanla ilgili ciddi bir çalışma yapma düşüncesini doğurmuştur. Küçük çocuklarla yapılan felsefe derslerinde amaç, Lipman'ın önerdiği gibi felsefe tarihine, filozoflara ve felsefi kavramlara değinmeden çocukların düşünme becerisini geliştirmektir. Derslerdeki etkinlikler, daha çok günlük yaşamla bağlantılı, çocukların ilgisine ve seviyesine göre hazırlandığı için, onların soru sormasına, araştırma yapmasına ve kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine dönük etkinliklerdir. Burada hedeflenen şey, felsefe anlatmadan felsefe yapmaktır. Kısaca küçük çocukların felsefe derslerine girmek, tez yazarının,¹⁰ bu alanla ilgili araştırma yapmasını ve profesyonel olarak işin içine girmesinde etkili olmuştur. İkinci sebep ise, son zamanlarda edebiyat alanında çocuk felsefesiyle ilgili yapılan çalışmaların sayısında artış olması sevindirici ve umut verici olsa da, konunun kuramsal yönden araştırılmaya ve incelenmeye ihtiyacının olmasıdır.

MEB bünyesinde küçük yaş gruplarına felsefe dersinin verildiği tek yer, Bilim ve Sanat Merkezleridir. Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri, (kısaca Bilsem) okullarında eğitim gören özel yetenekli öğrencileri tespit etmek amacıyla hizmet vermektedir. İlkokul 1, 2, ve 3. sınıftan itibaren zeka alanına göre (genel yetenek/zihinsel, görsel/resim ve müzik) tanımlanan çocuklar, örgün eğitim gördükleri okullarının yanı sıra Bilsem'e gitmektedirler. Mevcut sistematik eğitimin dışında alternatif bir yer

⁸ Burada kastedilen örgün eğitim kurumları okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisedir.

⁹ Özel yetenekli çocuklar, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de özel yetenekli çocuklar, Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kurulan Bilim ve Sanat Merkezlerine, (kısaca Bilsem) örgün eğitim saatleri dışında giderler. Bilsem Yönergesi'ndeki "Eğitim Etkinlikleri" bölümünün 1. maddesine göre; "BİLSEM'de gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrencinin örgün eğitim gördüğü saatler dışında hafta içi ve/veya hafta sonu olacak şekilde planlanır." https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

¹⁰ Tez yazarı Bilsem'de çalışmakta ve ilkokul, ortaokul seviyesindeki çocukların felsefe derslerine girmektedir.

olarak Bilsemler, özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu mevcut potansiyeli geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla onların eğitimi, akranlarınkinden farklıdır. Farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir eğitim verebilmek için açılan bu kurumlar, yaratıcılık, zeka, yetenek ve motivasyon açısından yaşıtlarından beklenen seviyenin üstünde farklılık gösteren çocuklara en uygun ortamı hazırlamaktadır. Bu çocukların ihtiyaç duydukları eğitimi aldıklarında, ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Bu kurumlara genel yetenek/zihinsel alanından tanılanarak gelen çocukların, felsefe dersi görmesi zorunludur. Resim ve müzik alanındaki öğrenciler ise, isterlerse felsefe atölyesine girebilmektedirler. Okul müfredatında yer almayan, yepyeni bir dersle karşı karşıya kalan çocuklar, bu dersin düşünmeye, sorgulamaya ve tartışmaya dayalı olduğunu görünce, hayata farklı bir pencereden bakmaya başlamaktadırlar. Bu noktada eğitimde birliğin olmaması, mevcut sistemin gözden geçirilmesi gerektiği düşüncesini ön plana çıkarmaktadır. Zira ilkokulda ve ortaokulda Bilsem öğrencileri dışında kalan diğer öğrencilerin de felsefeyle tanışmaya hakkı vardır.

Ayrıca özel yetenekli öğrenciler için okullarında Destek Eğitim Odaları açılmaktadır. Bu odalarda, çocukların ilgi ve yeteneklerine göre dersler yer almaktadır. Felsefe dersini seven çocuklar, okullarında açılan Destek Eğitim Odalarında bu dersi almaya devam etmektedir. Ancak derse giren öğretmenin felsefe öğretmeni olmaması, öğrencilerin beklentisinin karşılanmamasına yol açmaktadır. Öncelikle eğitim camiasının göz bebeği olarak görülen bu çocukların dersine, alana hakim olmayan bir öğretmenin girmesi yanlış öğrenmelere sebep olabileceği gibi, eğitim ortamının da kalitesini düşürdüğü görülür. Öğretmen, temel felsefe bilgisine sahip olmadığı için, çocukların sorularını felsefi düzlemde değerlendirememektedir. Yine öğretmen, sorgulamaya ve tartışmaya dayalı bir ortam oluşturması gerekirken, salt bilgi aktaran bir konumda kalabilmektedir. Bu durumda iki büyük sorun öne çıkmaktadır: Birincisi, aynı okul binasında eğitim gören çocukların çok küçük bir kısmı felsefe dersi görürken, büyük çoğunluğu bundan mahrum bırakılmaktadır. İkincisi ise, felsefe dersine giren öğretmenin asıl branşının felsefe olmamasıdır.

Özel yetenekli bir çocuğun kendi okulunda aldığı dersler ile Bilsem’de aldığı dersler birbirine paraleldir. Bu noktada farklı olan tek ders, felsefedir. Bilsem’de felsefe dersi alan ortaokul ve lise öğrencileri için ülke genelinde zaman zaman MEB desteğiyle felsefe kongreleri düzenlenmektedir. Bu tarz etkinliklerde çocuklar,

öğretmenlerinin danışmanlığında araştırmalar yaparak bildiri hazırlamaktadırlar. Davet edilen bildiri sahibi öğrenciler, kongreye katılarak hem sunum yapıp hem de akranlarının sunumlarını dinleyerek felsefeye ilişkin bilgilerini arttırmaktadırlar. Ayrıca Tübitak, ortaokul öğrencileri için araştırma projeleri alanına felsefeyi de dahil etmiştir. “Bilim tarihi ve felsefesi”¹¹ tematik alanında öğrenci isterse, proje hazırlayıp yarışmaya katılabilmektedir. Öncelikle bunun için çocuğun felsefe alanında temel bilgiye ihtiyacı vardır. Ortaokullarda felsefe dersi olmadığı için sadece Bilsem’e giden öğrenciler, bu alanda proje hazırlayabilmektedir. Çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerine ilişkin bir başka örnek ise, son yıllarda MEB tarafından gerçekleştirilen felsefe yaz kampıdır. Bu kampa sadece Bilsem öğrencileri katılabilmektedir. Görüldüğü üzere ülkemizde çocukların felsefe yapabilmesine olanak sağlayan pek çok etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklere çocukların sadece çok küçük bir bölümünün katılması, diğerlerinin ise felsefeyi kavram olarak dahi duymaması, ortada çok ciddi bir sorunun varlığına işaret etmektedir. Kısaca söylemek gerekirse, ülkemizde ilkokul veya ortaokul öğrencisinin felsefeyle tanışabilmesi için Bilsem öğrencisi olması gerekmektedir. Bilsem öğrencilerine tanınan bu ayrıcalığın, Türkiye’de eğitim gören tüm öğrencilere tanınması, ülkenin pek çok açıdan değişimine etki edeceği düşünülmektedir.

Tez çalışması, giriş bölümü hariç dört bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde “çocuk” kavramı ve çocukluğun felsefi-bilimsel arka planı incelenmiştir. Çalışmanın temel kavramı olan çocuğu incelemeyen onun felsefe ile ilişkisine geçmenin doğru olmayacağı düşünülmüştür. Bu yüzden öncelikle, insan yaşamının bir bölümüne tekabül eden “çocuk” ve “çocukluk” kavramlarının neliği üzerinde durulmuş ve “çocuk nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çocuğun neliği tartışılırken, çocuğa ilişkin bakış açıları tarihsel bir düzlemde ele alınmıştır. Çünkü her dönemde çocuğa farklı anlamlar yüklenmiş ve kimi zaman onun yetişkinden bir farkı olmadığı düşünülürken, kimi zaman da fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan bambaşka bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda tez çalışmasının ikinci bölümünde Antik Çağ, Orta Çağ ve Modern Çağda, çocuk ve çocukluğa ilişkin yaklaşımların geçirdiği temel dönüşüm incelenmiştir.

¹¹ 2023 yılı 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması çağrı metninde, “Bilim Tarihi ve Felsefesi” tematik alanı yer almaktadır. Başvuru şartında ortaokul öğrencisi olma zorunluluğu vardır. https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/26487/2204_b_cagri_metni_21.2.2023.pdf (20.06.2023).

Tez çalışmasının üçüncü bölümünde, Lipman düşüncesinde “çocuk”, “çocukluk” ve “felsefe” kavramları üzerine odaklanılmıştır. Lipman’ın düşüncesinin temelleri ele alınmış ve Lipman’ı çocuklarla felsefe çalışmaları yapmaya iten sebepler bu bölümde irdelenmiştir. Ardından, Lipman’ın çocuk ve felsefi düşünce ilişkisi incelenmiştir. Bu genel tutumdan hareketle çocuk, “merak”, “bilimsel açıklama” ve “sembolik açıklama” kavramları temelinde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. “Yaratıcılık” kavramı da çocukların hayal gücünü kullanarak farklı bakış açılarını keşfetmelerini ve karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler bulmalarını teşvik etmek için bu bölümde ele alınmıştır. Bölümün son kısmı, çocuklarda akıl yürütme ve çıkarım türlerini içermektedir. Lipman, çocuklarda akıl yürütme ve çıkarım türlerinin felsefe açısından büyük öneme sahip olduğunu belirtir. Çünkü Lipman’a göre, çocuklarda akıl yürütme ve çıkarım becerilerinin geliştirilmesi felsefe eğitimi aracılığıyla çocukların düşünsel yeteneklerini güçlendirir.

Tez çalışmasının dördüncü bölümünde, Lipman düşüncesinde “Çocuklar İçin Felsefe” öğretimi ve etik konusu incelenmiştir. Lipman’ın çocuklarla felsefeyi bir araya getirdiği programın adı “Çocuklar İçin Felsefe”dir. Ayrıca onun düşüncesinde felsefe, çocukların sadece düşünme becerilerini iyileştirmeyip aynı zamanda onlara etik bir anlayış kazandırmaktadır. Zira çocuklar, felsefi düşünce ve tartışmalar yoluyla etik konuları keşfederek, değerleri, erdemleri ve ahlaki ilkeleri anlamaya başlarlar. Yine bu bölümde “Çocuklar İçin Felsefe” programının ilkokuldaki gerekliliği üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu programda, felsefi hikayeler büyük rol oynamaktadır. Felsefi tartışmanın merkezinde rol alan felsefi hikayelerin, çocuklardaki etik gelişime katkıları incelenmiştir. Çünkü bu hikayeler, çocukların etik sorunları ve ahlaki çatışmaları anlamalarına yardımcı olurken, onlara farklı perspektifler sunmakta ve mevcut değerleri sorgulamalarına olanak sağlamaktadırlar. Bölümün içeriğini oluşturan son kavram “sorgulama topluluğu” olup, bu kavram Çocuklar İçin Felsefe programının pedagojik temelini oluşturmaktadır.

Tez çalışmasının beşinci ve son bölümünde ise, Lipman’da “Çocuklar İçin Felsefenin düşünsel işlevleri ve etkileri” incelenmiştir. “Çocuklar İçin Felsefe” programının içeriği, neyi hedeflediği veya bir başka deyişle çocuklarda ne gibi değişiklikleri amaçladığı soruşturulmuştur. Yine bu programın çocukların düşünsel gelişimindeki etkisi araştırılmıştır. Bunun sonucunda “Çocuklar İçin Felsefe”nin çocukların eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmelerine etki ettiği görülmüştür.

Çocuklarda ortaya çıkan bu düşünme türleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca çocuklar, felsefi tartışmaları kendi başlarına gerçekleştirememektedirler. Bunun için bir rehber ihtiyacı duyarlar ve bu rehber ise, öğretmendir. “Çocuklar İçin Felsefe” programında görev alan öğretmenin nitelikleri, etkinliğin amacına hizmet etmesi bakımından büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla öğretmenin nitelikleri ve çocuklarla felsefe çalışmalarındaki etkin rolü, bu bölümde incelenen temel konulardan biridir. Son olarak, çocukların düşünme süreçlerini derinleştirme ve kendi düşüncelerini eleştirel bir şekilde değerlendirme konusunda onlara güçlü bir temel sağlayan Lipman’ın Çocuklar İçin Felsefe anlayışının, çocuk felsefesi alanındaki izdüşümleri ele alınmıştır.

Bu çalışmada, çocukların felsefi düşünme becerilerini daha iyi anlamak için nitel araştırma desenine dayalı olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem aracılığıyla hem Lipman’a hem de çalışma konusuyla ilgili diğer kuramcılara ait eserler derinlemesine bir analizle incelenmiştir. Bu noktada birincil kaynakların kullanımına dikkat edilmiştir. Eserlerde Lipman’ın özellikle çocukların felsefe eğitimine dair görüşlerine odaklanılmıştır. Felsefe eğitiminin çocukların düşünsel gelişimine olan etkileri doküman analizi yönteminin merkezinde yer almıştır. Araştırma sonucunda, Lipman’ın felsefe eğitimi programlarının çocukların mantıksal düşünme becerilerini, eleştirel düşünme kabiliyetlerini ve etik değerlendirme yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynadığına dair güçlü kanıtlar elde edilmiştir. Doküman analizi yöntemi, çocukların düşünsel ve bilişsel gelişimini desteklemek için felsefe eğitiminin değerini anlamada önemli bir araç olarak hizmet etmiştir.

2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUĞUN FELSEFİ-BİLİMSEL ARKA PLANI

2.1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı

Toplumun dinamik kesimi olarak görülen ve geleceğin şekillenmesinde söz sahibi olması beklenen çocuklar, pek çok araştırmaya konu olmaktadır. Pedagoji, psikoloji, sosyoloji, hukuk, felsefe vb. bilim dallarının araştırma alanına girse de temelde ilk olarak onun ne anlama geldiğini açıklamakta fayda vardır. Çocuklar, fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişimini henüz tamamlamamış ve hala gelişim sürecinde olan bireylerdir. Geleceğin yetişkinleri olarak kabul edilen çocuklar, toplumun devamlılığını sağlamada önemli bir görev üstlenirler. Postman, “çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır”¹² diyerek gelecekte onların etkin rolüne dikkat çekmektedir.

İnsan yaşamının erken yaşlarına karşılık gelen ve toplumsal açıdan oldukça önemli olan “çocuk” kavramının etimolojik kökeni nedir? Tarihsel süreçte bu konu ile ilgili araştırma yapan ilk isim Budagov’dur. Ona göre Türkiye Türkçesi’yle “çocuk” (çoçuk, çoçok, çuçok, cocuk) “domuz, domuz yavrusu” sözcüğünün anlam değiştirerek bugüne gelmesiyle ortaya çıkmıştır.¹³ Buna göre “çocuk” sözcüğünün kökeninde “domuz yavrusu” bulunmaktadır. Konuyla ilgili bir başka araştırma yapan Caferoğlu da “küçük, çocuk, enik” sözcüklerini morfolojik ve semantik açıdan incelemiştir. Ona göre İslamiyet’ten önce “domuz yavrusu” sözcüğü kullanılırken, İslamiyet’ten sonra ise “çocuk” sözcüğü kullanılmaya başlanmıştır. Bunun sebebi Türklerin İslamiyet’i kabulünden sonra domuzdan tiksinnmeleridir.¹⁴ İnancın bu değişiklik üzerindeki etkisini Adamovic şöyle ifade eder:

Domuza değer vermeyen ve İslamiyet’in kabulünden sonra da vermemiş olan bir halkta bu biçimdeki semantik bir gelişim [“domuz yavrusu” → “çocuk” gelişimi - M. S.] için etnografik destek eksik kalmaktadır. Ayrıca domuz yetiştiren halklar bile “domuz yavrusu” kavramını olumlu anlamda kullanmayıp aksine bu

¹² Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, çev. Kemal İnal, İmge Kitabevi, Ankara 1995, s. 7.

¹³ Lazar Budagov, *Sravnitel’nyy slovar’ turetsko-tatarskih nareçiy*, Cilt I., Tipografiya İmperatorskoy Akademii Nauk, S.Peterburg 1869, s. 492a. Konuyla ilgili olarak ayrıca bkz. Hakan Aydemir, “‘Çocuk’ Sözcüğünün Etimolojisi Üzerine”, *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 2018, s. 9. Aydemir, bu makalesinde Budagov’un çocuk kelimesinin etimolojik kökenine dair sunduğu veriler üzerinden çocuğun farklı kültürlerde nasıl farklı alımlandığına dair linguistik bir çözümleme yapar.

¹⁴ Ahmet Caferoğlu, “Küçük, Çocuk, Enik Kelimelerinin Morfolojik ve Semantik Değişmelerine Dair”, *Türk Dili Belleten*, Seri III/10-11, 1947, s. 6-12.

sözcükle mecazen ‘kirli veya düzenli olmayan bir çocuk’u kastettikleri hususu da göz önünde tutulmalıdır.¹⁵

Aydemir’in düşüncesine göre, Türkiye Türkçesindeki “çocuk” sözcüğünün kökenini incelemek için Karaçay-Malkar Türkçesinde bulunan çak-‘tan (yeşermek, tomurcuklanmak, filizlenmek, büyümek) yola çıkmak gerekmektedir. Bu eylem kökünün Ana Türkçedeki karşılığı da Karaçay-Malkar Türkçesindekiyle aynı olmalıdır. Bunu Almancada “yavru, çocuk” anlamına gelen *spross* sözcüğüyle temellendirmektedir. Bu sözcük *spriessen* (filizlenmek, yeni ortaya çıkmak, büyümek) eylem kökünden türemiştir. Karaçay-Malkar Türkçesindeki çak- eylem kökünün Almancadaki *spriessen* fiilinin anlamlarıyla aynı olması Aydemir için çok önemli bir analogidir.¹⁶ Bu analogi “çocuk” sözcüğünün kökeninin günümüzdeki anlamına benzer şekilde karşılık bulduğunu göstermektedir.

Çocuk kavramı bugünkü anlamına gelene dek pek çok aşamadan geçmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde “çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insanın çocuk sayıldığı”¹⁷ ifadesi yer almıştır. Bu durum, dünyaya gelen herkesin on sekiz yaşına kadar her ne olursa olsun çocuk sayıldığını ve yetişkinlerden farklı fiziksel, zihinsel ve duygusal yapıya sahip olduğunu göstermektedir. “Dünya Sağlık Örgütü bu yaş aralığını ikiye ayırmaktadır: 10 yaş ve öncesini çocukluk, 10-19 yaş arasını ise ergenlik olarak kabul etmektedir. Uluslararası kanunlara göre yetişkinlik dönemi ergenliğin bitmesiyle yani 18 yaşından sonra başlamaktadır.”¹⁸ Dünya Sağlık Örgütü’nün çocukluk dönemini ikiye ayırması, 0-18 yaş arasındaki her çocuğun aynı gelişimsel özelliklere sahip olmadığını göstermektedir. Bu ayrıma göre 10 yaşından küçükler çocuk kavramına tam anlamıyla karşılık gelirken, 10 yaşından büyükler ise ergenlik dönemiyle birlikte yetişkinliğe hazırlık yapmaktadırlar.

Birçok hukuki metinde, çocuk ve çocukluk kavramları ile ilgili tartışmalar mevcuttur. Hukukun farklı çalışma alanlarında bulunan uzmanlar, çocuğun yaşına, erginliğine veya davranışlarına bağlı olarak çeşitli çocuk tanımları yapmaktadırlar.

¹⁵ Milan Adamovic, “Heisst türkisch çocuk wirklich ‘Ferkel’?”, *Türkbilig*, 15, 2008, s. 10. (The Turkish translation: “Türkçedeki çocuk sözü gerçekten ‘domuz yavrusu’ mu demek?”, *Türkbilig*, 15, 2008, s. 10.)

¹⁶ Hakan Aydemir, “‘Çocuk’ Sözcüğünün Etimolojisi Üzerine”, s. 13.

¹⁷ U. N. General Assembly, “Convention on The Rights of The Child”, 1989, <https://bit.ly/3W3v6GV>, (20.12.2022).

¹⁸ Selda Hızıl Bulbul, “Ergen Etiği”, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13/6, 2004, s. 206.

Gelişim sürecinde yer alan bir insan yavrusu, henüz yeterli olgunluğa erişmemiş ve ergin olmayan küçük yurttaş gibi tanımların yanı sıra yaşın küçük olmasından dolayı sorumluluğu bulunmayan ve her işlemi yapmaya yetkisi olmayan küçük insan tanımları da mevcuttur.¹⁹ Bu durum, çocukların yeterli olgunluğa erişmemelerinden dolayı yetişkinler tarafından korunmaya muhtaç olduklarını göstermektedir. Hukuk da bu noktada çocukları korumak, onların özel ihtiyaçlarını karşılamak ve haklarını sağlamak için özel düzenlemeler sunar. Yetişkinlerden beklenen sorumluluklar ve yasal haklar, çocuklar için farklılık göstermektedir. Bu bağlamda çocukların pek çok şeyden muaf tutulduğunu söylemek mümkündür.

Fiziksel ve zihinsel açıdan yetişkinlik seviyesine ulaşmamış ve bağımsız karar alma yeteneğine sahip olmayan birey, çocuk olarak tanımlanırken “çocukluk” ne anlama gelmektedir? Fransız sosyal tarihçi Aries, 1960 yılında yazmış olduğu *L'enfant et la Vie familiale Sous L'ancien Regime*²⁰ (Eski Devirlerde Çocuk ve Aile Yaşamı) isimli eseriyle çocukluk konusundaki çalışmaları başlatmıştır. O, bu çalışmasıyla çocukluğun değişmez fizyolojik ve biyolojik bir olgu değil, toplumsal bir olgu olduğunu ve dolayısıyla değişen tarihsel süreçlerden etkilendiğini belirtmiştir.²¹ Bekir Onur'un da ifade ettiği üzere, “çocukluk ya da çocukluk kavramı doğal bir gerçeklik değil, toplumsal-kültürel bir yaratıdır ve tarih içinde gelişmiştir.”²² Buna göre çocuk, bireyin durumunu tanımlarken, çocukluk ise yaşanılan döneme karşılık gelmektedir.

Çoğunlukla çocuk olma durumunu karşılayan çocukluk kavramı, insanın bebekliği ile erginliği arasındaki dönemi ifade etmek için kullanılmaktadır. Ancak çocukluğun üst sınırı konusunda belirgin bir dönemin bulunmadığı da açıktır. Ülkelerin yasalarına göre bu sınır değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla herkesin üzerinde anlaştığı bir dönemin olmadığını belirtmek gerekmektedir.²³ Heywood'a göre ise, “çocukluk çağı, teorik seviyede çocuk olmanın anlamını çözebilme aşamasıdır.”²⁴ Buna göre çocukluk kavramı, yalnızca bir yaş dönemi değildir, aynı zamanda

¹⁹ A. S. Reid, “Age of Responsibility”, *Juvenile Crime and Justice*, ed. J. W. Chambliss, SAGE, Los Angeles 2011, s. 2-3.

²⁰ İngilizceye *Centuries of Childhood* olarak çevrilmiştir.

²¹ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, çev. Robert Baldick, Alfred A. Knopf, New York 1962, s.11.

²² Bekir Onur, “Sunuş”, *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu*, ed. Bekir Onur, 23-24 Nisan 1993, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, s. 3.

²³ Recep Ercan, “Modern Çocukluk Paradigması”, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3/2, 2011, s. 91.

²⁴ Colin Heywood, *Baba Bana Top At-Batı'da Çocukluğun Tarihi*, Kitap Yayınları, İstanbul 2011, s. 16.

çocukların dünyayı nasıl deneyimlediği konusunda bir anlayış geliştirmek demektir. Çocuk, bu anlamda insanlık tarihinin her döneminde yer alırken çocukluk ise, kültürel koşullara göre değişkenlik göstermektedir.

Kültürel ve genetik mirasın aktarılmasında büyük rol oynayan çocuklar, toplumun en önemli unsurlarından biridir. Dünyaya gelen her çocuk, toplumsal ve kültürel değerleri en somut haliyle ilk olarak ailede öğrenmektedir. Sosyal çevre ile etkileşim de ilk olarak burada ortaya çıkmaktadır.²⁵ Kısaca söylemek gerekirse çocuk doğduğu andan itibaren ailesinden ve içinde yaşadığı toplumdan etkilenirken, aynı zamanda toplumla da sürekli bir etkileşim halindedir. Bu sebeple çocuğun tüm ihtiyaçları ailesi tarafından karşılanmalıdır ve toplumun geleceği için özenle yetiştirilmesi gerekmektedir.²⁶ Özetlemek gerekirse çocukluk, içinde yer aldığı toplumların kültüründen, sosyo-ekonomik koşullarından ve politik dönüşümlerinden etkilenen ve sürekli değişen bir olgudur.

Çocukluk kavramının farklı kültürlere göre değişkenlik gösterdiği, sosyal bilimlerde geniş bir araştırma alanı oluşturur. Kültürel faktörler, çocukluk deneyimlerini şekillendirir ve çocuklara yönelik beklentileri, rolleri ve hakları belirler. Bazı kültürlerde çocukluk, korunması gereken kırılgan bir dönem olarak vurgulanırken, diğer kültürlerde ise çocuklar, erken yaşlardan itibaren aile ve toplumun işleyişine aktif olarak katılırlar. Kültürler arasındaki dil, din, gelenekler, görenekler, değerler ve sosyal normlar, çocukların eğitimi, oyunu, özerkliği ve sosyal ilişkileri üzerinde etkilidir. Bu nedenle çocukluğun anlamı ve deneyimi, kültürel bağlamda derinlemesine anlaşılmalı ve dikkate alınmalıdır, böylece çocukların özgün ihtiyaçlarına ve haklarına uygun politika ve uygulamalar geliştirilebilir. Çocuk ve çocukluk kavramlarının neliğini inceledikten sonra, bunların tarihsel gelişimine ve eğitimine bakmak gerekmektedir. Zira çocuk, tarihsel dönemden bağımsız bir olgu değildir. Ayrıca tarih boyunca çocuğun aldığı eğitimin hangi süreçlerden geçtiği ve ne gibi değişikliklere uğradığı bir sonraki incelemenin içeriğini oluşturmaktadır.

²⁵ Ünal Şentürk, “Aile Kurumuna Yönelik Güncel Riskler”, *Aile ve Toplum Eğitim Kültür Araştırma Dergisi*, 4/14, 2008, s. 10.

²⁶ Umut C. Karadoğan, “‘Çocuk ve Çocukluk’ Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi”, *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1, 2019, s. 197.

2.2. Çocuk ve Çocukluğun Tarihsel Gelişimi ve Eğitim

Aries, modern aile ile birlikte çocukluk kavramının ortaya çıktığını, Aydınlanma'dan önce çocukluk diye bir dönemin tanımlanmadığını ifade etmektedir.²⁷ Çocuk ya da ergen anlamına karşılık gelen sözcüklerin Fransızca'da (*I'enfant*) ve İngilizcede (*child*) olmadığını belirtmektedir.²⁸ Çocukluk, insan yaşamının bebeklik ve ergenlik dönemleri arasında kalan ve toplumların geleceği açısından çok önemli bir gelişim alanına karşılık gelen bir süreçtir. Çocukluk, insanlığın başından beri var olan ve insanlık boyunca da devam edecek olan önemli bir dönemdir. Dolayısıyla Şirin, çocuğun insanlıkla yaşıt olduğunu ancak çocukluğun modern zamanda ortaya çıkan bir kavram olduğunu belirtmiştir.²⁹ Ayrıca çocukluğun 17. yüzyıl ve sonrasında ortaya çıkan bir düşünce olduğu tezi doğrulanabilir. Çünkü çocukluk kavramının bilinmesi, çocuğun farklı bir gelişimsel sürece tabi olduğunun anlaşılmasıyla mümkündür.³⁰ Bu sürecin daha iyi anlaşılması için çocuk ve çocukluk kavramlarının tarihsel gelişimini incelemek gerekmektedir.

Tarihsel süreçte çocuk ve çocukluk kavramlarını eğitimden ayrı ele almak doğru değildir. Senemoğlu'na göre eğitim genel anlamda, "istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir."³¹ Bu ifadeye göre eğitimin temel amacı, bilgi ve becerileri aktarmak iken, aynı zamanda bireylerin davranışlarını şekillendirmek ve geliştirmektir. Eğitim, bireylerin öğrenme süreçleri aracılığıyla bilgi ve deneyim kazanmalarını, bu bilgi ve deneyimleri kullanarak davranışlarında değişiklikler yapmalarını ve yeni davranışlar kazanmalarını sağlar. Bu düşünce, eğitimin amacının sadece bilgi öğrenmekle sınırlı kalmayıp, kişisel gelişim ve toplumsal uyum sürecine de odaklandığını ifade eder. Bireylerin yaşamları boyunca devam eden bir süreç olarak eğitim, ayrıca topluma katkı sağlayacak nitelikli bireylerin yetişmesini hedefler. Senemoğlu'nun tanımına katılıp katılmamak, kişisel düşüncelere, eğitim anlayışına ve değerlere bağlı olarak değişebilir. Kimi insanlar eğitimi sadece bilgi ve becerilerin öğrenilmesi olarak görürken, kimileri de eğitimin daha kapsamlı bir süreç olduğuna

²⁷ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 336.

²⁸ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 27.

²⁹ Mustafa Ruhi Şirin, *Dersimiz Çocuk*, İz Yayıncılık, İstanbul 2012, s.149.

³⁰ Özge Özcan, "Orta Çağ'dan Erken Modern Döneme Çocukluğun Tarihsel Gelişimi", *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 2017, s. 92.

³¹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004, s. 86.

inanabilir. Eğitimin temel amacı hakkındaki bu düşüncenin, eğitim politikaları ve uygulamalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynadığını da unutmamak gerekir.

Eğitim, çok geniş bir alan olduğu için farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Gül, tanımların benzerliklerinden yola çıkarak sosyolojik ve psikolojik olmak üzere iki farklı görüşün olduğunu ifade etmektedir. Sosyolojik görüş açısından eğitim, yetişkinler tarafından çocuklara ve gençlere uygulanması gereken bir eylemdir. Bu eylem sayesinde geçmişin kalıntıları çocuklara aktarılır ve çocuklar, daha iyi bir yaşam sürmek için farklı fikirler edinirler.³² Psikolojik görüş açısından ise eğitim, her bireyin yeteneklerini en üst seviyede geliştirmek ve başarılarını gelecekte de devam ettirmek demektir.³³ Bu bağlamda eğitim, psikolojik açıdan bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi ile ilişkili iken, sosyolojik açıdan da toplumsal yapı ve süreçlerle yakından ilişkilidir. Eğitimin birey üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için onun tarihsel süreçteki gelişimini incelemek gerekmektedir. Bu bağlamda ilk olarak, tarihin erken dönemlerine karşılık gelen Antikçağda çocuk, çocukluk ve eğitim kavramlarını soruşturmak, çocuğun tarihsel gelişimini anlamak açısından büyük öneme sahiptir.

2.2.1. Antikçağda Çocuk, Çocukluk ve Eğitim

Değişik zamanlarda ve farklı kültürlerde çocuk, insan soyunu devam ettirdiği için toplumun önemli bir parçası olarak görülmektedir. Antikçağda çocuk, toplumun kültürü ve yasaları ekseninde eğitilmesi gereken “küçük yurttaş” imgesine sahiptir.³⁴ Yine bu dönemde çok sayıda çocuğa sahip olan ailelerin, birtakım hakları ve ayrıcalıkları bulunmaktadır. Bu durum ise, Antikçağda çocuğun oldukça önemli olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır.³⁵ Bu noktada çocuk sayısının çok olmasının aileye kazandırdığı ayrıcalıkları, ekonomik güç ve sosyal statü açısından ele almak mümkündür. Ailenin üretimine katkı sunan çocuklar, aynı zamanda ailenin gücünü ve büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Bu da toplumda saygınlık göstergesi olarak kabul edilmektedir.

³² Gülbahar Gül, “Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2004, s. 228.

³³ Doğan Ergun, *Sosyoloji ve Eğitim*, V Yayını, Ankara 1987, s. 15.

³⁴ Umut C. Karadoğan, “‘Çocuk ve Çocukluk’ Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi”, s. 198.

³⁵ Hatice Palaz Erdemir ve Halil Erdemir, “Antikçağda Çocuk Olmak: Ölmek Ya Da Ölmemek”, *Uluslararası Kadına ve Çocuğa Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Mutlu Çocuklar Derneği ve Kırıkkale Üniversitesi KAUAM, II. Cilt, Ankara 2012, s. 649.

Eski Mezopotamya'daki çivi yazılı metinler incelendiğinde, çocuk sahibi olmanın çok önemli olduğu anlaşılmaktadır.³⁶ Çivi yazısının kullanıldığı Sümer tabletlerinde, çocuklarla ilgili bilgiler yer almaktadır. Sümer uygarlığında okula “tablet evi”, öğretmene “okulun babası”, öğrencilere de “okulun oğulları” dendiği görülmektedir.³⁷ Yazılı tarihin kökenini oluşturan tabletlerde senetlere, evlat edinme ve ortaklık sözleşmelerine, vasiyetnamelere ve maaş çizelgelerine ulaşılmaktadır.³⁸ Bu bulgular, “Sümer uygarlığının yazının bulunmasıyla birlikte eğitime önem verdiğini ve çocukların da bu eğitimde en büyük paya sahip olduğunu kanıtlamaktadır.”³⁹ “Gılgamış Enkidu ve Ölümler Dünyası” başlıklı hikâyenin bir bölümü şu şekildedir:

(...)

Gılgamış: “Dört oğlu olan birini gördün mü?”

Enkidu: “Gördüm.”

Gılgamış: “Ona nasıl davranıyorlardı?”

Enkidu: “...gibi yüreği sevinç dolar.”

Gılgamış: “Beş oğlu olan birini gördün mü?”

Enkidu: “Gördüm.”

Gılgamış: “Ona nasıl davranıyorlardı?”

Enkidu: “İyi bir kâtip gibi, kolu açılmıştı. Saraya adalet getirir.”

Gılgamış: “Altı oğlu olan birini gördün mü?”

Enkidu: “Gördüm.”

Gılgamış: “Ona nasıl davranıyorlardı?”

Enkidu: “Saban süren biri gibi yüreği sevinç dolar.”

Gılgamış: “Yedi oğlu olan birini gördün mü?”

Enkidu: “Gördüm.”

Gılgamış: “Ona nasıl davranıyorlardı?”

Enkidu: “Tanrılara yakın olan biri gibi, o ...”⁴⁰

Bu hikâye, Gılgamış'ın öte dünyadaki ölümlere nasıl davranıldığına ilişkin sorularına, Enkidu'nun verdiği cevapları göstermektedir. Gılgamış ile Enkidu arasındaki diyaloga bağlı olarak oluşturulan hikâyede, kişinin ne kadar çok çocuğu varsa, o kadar rahat ettiği ve itibar gördüğü anlaşılmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça,

³⁶ Koray Toptaş, “Eski Mezopotamya’da Çocuk”, *Archivum Anatolicum*, 10/1, 2016, s. 59.

³⁷ H. Hilal Şahin, “Çocuk, Çocukluk Kavramları ve Çocukluğun Tarihsel Gelişimi”, *Türkiye’de Çocuk Olmak*, ed. Şirin Dilli, Pegem Akademi, Ankara 2020, s. 7.

³⁸ Samuel Noah Kramer, *Sümer Mitolojisi*, çev. Hamide Koyukan, Kabala Yayınevi, İstanbul 1999, s. 36.

³⁹ H. Hilal Şahin, “Çocuk, Çocukluk Kavramları ve Çocukluğun Tarihsel Gelişimi”, s. 36.

⁴⁰ Samuel Noah Kramer, *Sümer Mitolojisi*, s. 75-79.

kişinin Tanrılara yakın olma derecesi de artmaktadır. Bu sebeple kişilerin yaşarken, öte dünyada rahat etmek amacıyla çok çocuk yaptığını söylemek mümkündür. Ayrıca diyalogda dikkat çeken farklı bir şey daha vardır. Kız-erkek ayırt etmeksizin “çocuk” yerine, “oğul” ifadesi kullanılmaktadır. Bu durumu iki şekilde açıklamak mümkündür: Ya erkek egemen bir dil kullanılıp, oğul ifadesi kızları da içermekte ya da sadece erkek çocukların sayısının çok olmasına önem verilmektedir. Okuldaki öğretmene de “okulun babası” denmesine dayalı olarak, erkek çocuklarına daha çok önem verildiğini söylemek mümkündür. Özgül’e göre, “Sümer okullarında okutulan öğrenciler genelde erkekti, kızlar normal şartlarda okullara pek gönderilmezdi. Kızlar, genelde ev işleriyle meşgul olur ya evde öğrenme yöntemi ya da öğretmenlerin evde ders vermeleriyle öğretimlerini tamamlayabilirlerdi.”⁴¹

Sümer uygarlığındaki eğitimi daha yakından incelediğimizde, tarihte okula benzer yapıların ilk kez bu dönemde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu okullar ise, daha çok dini ve mesleki nitelikte olup, saray ve mabetlerin dini ve iktisadi ihtiyaçları için memur yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, okullarda yazı yazmak ve hesap tutmak çok önemlidir. Okullar, genel halk için olmayıp, zenginlerin, idarecilerin ve din adamlarının çocukları için faaliyet göstermektedir. Kadınlara ve kızlara eğitimde yer verilmemektedir. Okula gitme zorunluluğu yoktur. Belli bir zaman diliminde eğitim yapılmaktadır. Sümer okullarında bilimsel ve edebi dersler okutulurken, okulun temel amacı Sümer dilinin nasıl yazılacağını öğretmektir. Bunun için dil ve yazı öğretimine dair ileri düzey teknikler kullanılmaktadır. Okullarda tarih, aritmetik, matematik, geometri, astronomi ve astroloji derslerinin de okutulduğu bilinmektedir. Ayrıca hekim ve din adamı olmak için ileri düzey dersler, eğitim programında yer almaktadır. Müzik, resim ve mimarlığa ilişkin dersler de okutulmaktadır. Okullar, çocukların hem düşünme eğitimi geliştirmeyi hem de ahlak eğitimi tamamlamayı amaçlamaktadır. Tüm bunların yanı sıra Sümer okullarında sıkı bir disiplin söz konusudur. Okul, sabahın erken saatlerinde başlayıp akşama kadar devam ederdi. Tatil günleri de bulunmaktaydı. Öğretmenin verdiği ödevleri yapanlar ödüllendirilirken, yapmayanlar ise cezalandırılırdı. Ders aralarında teneffüsler yapılırdı. Varlıklı ve nüfuzlu ailelerin çocukları, okul idaresi ve öğretmenler tarafından kayırılırdı.⁴² Sümer

⁴¹ Oktay Özgül, “Sümer Sosyal Hayatında Eğitimin Yeri ve Önemi”, *Dergipark*, 2011, s. 411.

⁴² Mustafa Gündüz, “Eski Çağ’da Eğitim”, *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Şişman, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2019, s. 4-5.

topluluğunun eğitim uygulamaları incelendiğinde, günümüzdeki eğitim anlayışının temellerinin bu dönemde atıldığını söylemek mümkündür.

Mezopotamya’da yaşayan diğer medeniyetlerden Asur ve Akadlarda da Sümerlere benzer eğitim uygulamalarının olduğu bilinmektedir. Özellikle Akadlarda kadın, ayrıcalıklı bir konuma sahipti. Bu toplulukta aile eğitimine ilişkin uygulamalar yer almaktadır. Özellikle din adamı sınıfının hak ve sorumluluklarının geleceği için mabet etrafında sıkı bir eğitim yapılmıştır. Burada ekonomik gelir ve giderlere ilişkin kayıtlar tutulmuştur. Bu uygulama ekonomi ve hukuk alanlarının gelişmesinde oldukça etkili olmuştur. Babil ve Asur medeniyetlerinin son dönemlerinde kadın ve çocuk eğitimine yönelik bir çöküntü meydana gelmiştir. Çocukların eğitimindeki düzen sona ermiştir. Okullarda daha çok dini musiki ön plana çıkmıştır. Yakın çevredeki pek çok kültür de bu uygulamalardan etkilenmiştir.⁴³ Bu bölgede yaşayan uygarlıklar incelendiğinde dini inancın eğitim sistemini şekillendirdiği görülmektedir. Ayrıca toplumsal ihtiyaçlara cevap vermesi açısından tıp, ekonomi ve hukuk gibi alanların da bu dönemde gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür.

Arkeologlar tarafından yapılan araştırma sonucunda, çocukların oynadıkları oyunlarda kullandıkları malzemelerin doğadan temin edildiği ve ilk oyuncakların ise, Mısırlılara ait olduğu anlaşılmıştır. Mısırlı çocukların oyunlarının günümüz oyunları ile benzerlik gösterdiği ve MÖ V. yüzyılda Mısırlı çocukların tahta atlarla oynadığı bilgisine ulaşılmıştır. MÖ II. yüzyılda topaç ve misket oynandığı kanıtlanmış ve yine bu dönemde, Firavun mezarlarında oyuncak bebeklere rastlanmıştır. Dahası, çocuklar genel olarak eğitim almamıştır. Erkek çocuklar, tarım gibi işlerde babalarına yardım ederken, kız çocukları ise annelerinden yemek yapmak, dikiş dikmek gibi işleri öğrenmiştir. Zengin ailelerin erkek çocuklarının da okula gidip okuma, yazma ve matematik öğrenme ayrıcalığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu arada erken dönemlerde çocukların tedavisinde, yetişkinlerinkinden farklı reçeteler uygulandığı görülmüştür.⁴⁴ Firavun mezarlarında oyuncaklara rastlanması, ölümlerin oyuncaklarıyla

⁴³ Mustafa Gündüz, “Eski Çağ’da Eğitim”, s. 6.

⁴⁴ Helmut Niemann, “Oyuncağın Gelişim Tarihi”, çev. Bekir Onur, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24/1, 2019, s. 55-56.; Kimberly Tuttle, *Toys in The Middle Ages*, Stefan’s Florilegium, İstanbul 1999, s. 28.

birlikte gömüldüğüne ve oyuncak ile dinsel nesne arasında bir ilişki kurulduğuna işaretler.⁴⁵

Yapılan araştırmalar sonucunda, Antik Mısır tarihinde hem bilinen ilk oyuncaklara hem de maden işçisi olarak çalıştırılan çocukların tasvirlerine ulaşılması, burada çocukluğa dair farklı süreçlerin yaşandığını göstermektedir. Burada en önemli belirleyici faktör, ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullardır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun nasıl bir çocukluk geçireceğini, alacağı eğitimi ve ağır koşullar altında çalışıp çalışmayacağını belirlemektedir. Esir ailelerin çocukları ile zengin ailelerin çocuklarının farklı bir yaşantıya sahip olduğu görülmektedir. Hepsinde ortak olan şey ise, ölümden sonra yaşamın varlığına olan inançtır. Zira bunu mezarlarda bulunan eşyalardan çıkarmak mümkündür. Ayrıca “Horus ve İsis ölüyü kutsayacak ve ona ‘uyan ve kalk!’ diyecekler ve ölüler, dünyayı terk edecek ama ölümler gibi değil, yaşayanlar gibi gidecek”⁴⁶ ifadesi de bu düşüncüyü kanıtlamaktadır. Piramit Metinlerinde yer alan bu ifade, öldükten sonra yaşamın devam ettiğini göstermektedir.

Antik Mısır medeniyetindeki eğitim incelendiğinde, en önemli icadın “hiyeroglif” adı verilen resim yazısı olduğu görülmektedir. Nil nehrinin ve güneşin hareketlerini öğrenebilmek için takvim icat etmişlerdir. Sümerlerde olduğu gibi Mısır’da da gelişmiş kütüphaneler bulunmaktadır. Kamusal ve özel alanda yazı, önemli bir araçtır. Örneğin kölesi kaybolan biri, duvar ilanları sayesinde sorununu halka iletmektedir. Antik Mısır’da düzenli ve nitelikli eğitimden, çoğunlukla elitler, varlıklı aileler ve üst düzey din adamlarının çocukları faydalanırdı. Toplumun diğer kesimleri ise, kendi yaşam tarzlarını ve düşünme biçimlerini çocuklarına aktarırdı. Varlıklı ailelerin çocukları beş yaşına geldiğinde, okula gönderilirdi ya da çocuklara özel eğiticiler tutulurdu. İlkokula benzer okulların yanı sıra, ortaöğretim ve yükseköğretim tarzında kurumlar da bulunmaktaydı. Antik Mısır’ın eğitim sisteminde günümüzdeki vakıf sistemine benzeyen yapıların olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin maddi ihtiyaçları, bu vakıflar aracılığı ile karşılanırdı. Eğitim hem yatılı hem de yatisızdı. Bu uygulama, daha çok dini okullar için geçerliydi. Zira eğitim de büyük oranda din adamlarının önderliğinde gerçekleşmekteydi. Rahipler dışında kutsal

⁴⁵ Gary Cross, *Kids Stuff: Toys and The Changing World of American Childhood*, Harvard University Press, Cambridge 1997, s. 13.

⁴⁶ Piramit Metinleri bkz. Albert Champdor, *Mısır’ın Ölümler Kitabı*, çev. Suat Tahsuğ, Ruh ve Madde Yayınları, İstanbul 2006, s. 128.

metinleri okumak ve yorumlamak yasaktı. Eğitim, yoğun bir şekilde dinin etkisi altındaydı. Bu durum hem sanatı hem de toplumsal hayatı etkilemiştir.⁴⁷ Buna göre, Mısır uygarlığında bilimsel ve matematiksel gelişmelerin dinin etkisi altında ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu durum dinin, bilimsel gelişmelere engel olmadığını göstermektedir.

Girit uygarlığında çocuk; yaşamın, yeniden doğuşun ve doğadaki dönüşümlerin temsilcisi olarak kabul görmüştür. Çocuk, bolluk ve bereketin sağlanması için bir araç konumundadır.⁴⁸ Bu dönemde çocuğu kıymetli yapan bir başka anlayış ise, onun iyi bir yurttaş yaratma sürecinin bir parçası olmasıdır.⁴⁹ Özellikle Atina’da seçkin ailelerin erkek çocukları, iyi bir yurttaş olabilmenin özelliklerini taşımak ve ona göre davranmak zorundaydı. Bunun için erkek çocuğunun kültürlü olması, sportif etkinliklere katılması, politika hakkında genel bilgi sahibi olması, bir enstrüman çalmayı bilmesi gibi bir takım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.⁵⁰ Yunan toplumunda varlıklı ailelerin kız çocukları, annelerini veya sosyal çevrelerinde yer alan yetişkin kadınları örnek almışlardır. Kız çocukları, onlar gibi olmaya çalışmıştır. Kızların, gündelik yaşamlarını idame ettirecek kadar okuma-yazma bilmesi yeterliydi. Antik Çağ toplumlarına bakıldığında kız çocukları, genel olarak vakitlerini ev içinde geçirmekte ve belli bir yaşa gelince de evlendirilmekteydi.⁵¹ Kız çocuklarının hayatlarının en önemli anlarının evlilik olduğunu Sophokles, şöyle ifade eder:

Bana soracak olursanız, çocuk saflıkları her zaman güven ve mutluluk içinde korunduğu için, evlenmemiş kızlar babalarının evinde ölümlülerin tadabileceği en tatlı yıllarını geçirirler. Fakat ergenliğe eriştiğimizde atalarımıza ait tanrılarımızdan zorla alınıp çok uzaklara satıldığımızı anlarız. Bazılarımız ilk defa gördüğümüz erkeklerin evlerine, bazılarımız yabancı erkeklerle, bazılarımız neşesiz evlere ve bazılarımız da düşmanlığa gideriz ve ilk geceyle kocalarımızın boyunduruğu altına girdiğimiz zaman, övgüye ve her şeyin güzel olduğunu söylemeye zorlanırız.⁵²

Neolitik dönem ile ilgili köy ortamında kadınlar, daha fazla sorumluluk üstlenmiş, sadece çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında değil, aynı zamanda evin

⁴⁷ Mustafa Gündüz, “Eski Çağ’da Eğitim”, s. 6-7.

⁴⁸ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2007, s. 24-25.

⁴⁹ Aylin Dikmen Özarslan, *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi*, s. 40.

⁵⁰ Hatice Palaz Erdemir ve Halil Erdemir, “Antik Çağda Çocuk Olmak: Ölmek ya da Ölmemek”, *Uluslararası Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, II. Cilt, MÇD Yayınları, 27-28 Nisan 2012, Ankara, s. 646.

⁵¹ Hatice Palaz Erdemir ve Halil Erdemir, “Antikçağda Çocuk Olmak: Ölmek Ya da Ölmemek”, s. 647.

⁵² Akt. Joan Freeman, *How to Raise a Bright Child Practical Ways to Encourage Your Child's Talents From 0 - 5 Years*, Vermilion, London 1996, s. 209-210.

geçiminde de aktif rol almışlardır. Bunun yanı sıra, doğa ile ilgili bazı gizemlerin kadınlar tarafından bilindiğine inanılmıştır. Saygın bir konumda yer alan kadın, toplum düzeni içinde erkeği de seçmekteydi. Ancak ilerleyen süreçte Yunan toplumunun değişmesinde aktif rol oynayan kavimlerin Balkan Yarımadasına girmesiyle, sosyal düzen de değişikliğe uğramıştır. Yeni gelen kavimler, Ege kıyılarını ele geçirdiklerinde, bu topraklarda anaerkil düzende yaşayan birtakım topluluklar vardı. Ailenin temelinde yer alan anne, akrabalığın sürmesinde de etkiliydi. Yine bu dönemde, en büyük tanrıların doğurganlığı temsil eden tanrıçalar olduğu kabul edilmiştir. Dikkat çeken ana tanrıça, toprak ana Kybele ile benzer özelliklere sahipti. Ekinlerin anası olarak da kabul görmekteydi. Yunanistan'a gelen Dorlar, Egelilerin barış temelli medeniyetlerini yıkmışlar ve Ege uygarlığı ile birlikte kadının ayrıcalıklı konumuna da son vermişlerdir. Değişen sosyal yapı içinde Yunan ailesi, ataerkil bir yapıya bürünmüştür. Bu süreçte erkek, kadını ya kaçırmış ya da satın almıştır. Öte yandan dünyaya gelen çocuklar ile bütün aile, erkeğin himayesinde yaşamaya başlamıştır.⁵³ Yunan toplumunda anaerkil bir yapıdan ataerkil bir yapıya geçilmiş ve bu durum çocuklar üzerinde de etkili olmuştur.

Ataerkil yapı ile birlikte babalar, eşleri ve çocukları üzerinde sınırsız bir egemenliğe sahip olmuştur. Egemenliğin seviyesi, ileri bir boyuta ulaşmış olup, dünyaya gelen bebeğin yaşayıp yaşamayacağı kararı babaya bırakılmıştır. Çocuğun babası tarafından kabul edilmeyip, evden atılmasının bazı nedenleri vardır. En başta çocuğun zihinsel engelli veya hastalıklı olması, onun reddedilmesi için önemli bir nedendir. Örneğin Lydia hükümdarı Kroisos, sağlıklı oğlu Atys'i tehlikelere karşı korumak için önlemler alırken, tarihte adı bile geçmeyen sağır ve dilsiz oğlunu görmezden gelmiştir.⁵⁴ Bir başka neden ise, ailenin çok sayıda çocuğa bakacak ekonomik gücünün olmamasıdır.⁵⁵ Reddedilen çocukların sağlıksız olanlarının dışında, geri kalanının genelde kız çocukları olduğu görülmektedir. Bu durum, kızların ev ekonomisine katkı sunmaması ve topluma yararlı bireyler olamaması inancından kaynaklanmaktadır. Aile bütçesine zarar verdiği gerekçesiyle, varlıklı ailelerin dışında aynı evde ikiden fazla kız çocuğunun bulunmamasına dikkat edilmiştir.⁵⁶ Tüm

⁵³ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, s. 36.

⁵⁴ Hatice Palaz Erdemir ve Halil Erdemir, "Antikçağda Çocuk Olmak: Ölmek Ya Da Ölmemek", s. 645.

⁵⁵ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, s. 52.

⁵⁶ Duygu Kocabaş Atılgan, "Antik Yunan'da Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsili", *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 10, 2013, s. 16.

bunların yanı sıra Yunan toplumunda baba tarafından benimsenen çocuk, özenle yetiştirilmekteydi.⁵⁷ Ayrıca yine bu dönemde evliliğin tam olarak gerçekleşmesi için, düğün töreni yeterli değildi. Bunun için kadının doğum yapması şarttı. Kadın, ilk çocuğunu dünyaya getirdiğinde evliliği de tamamlanmış olurdu. Bu şekilde kadının iyi bir eş mertebesine yükseldiği kabul edilirdi.⁵⁸

MÖ. 5. yüzyılda Yunan eğitimi, yeni gelişmelere cevap verememiştir. Dolayısıyla bu dönemde eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiği düşüncesi öne çıkmıştır. Sofistler, mevcut eğitim krizini aşmak için geleneksel eğitimi dil ve retorik yönünden geliştirmişlerdir.⁵⁹ Sofistler, bilgiyi teoriden pratiğe aktarmak amacıyla halk meclislerinde (ekklesia) düzenlenen toplantılarda, çarşı ve pazar yerlerinde (agora) ve halk mahkemelerinde (heliaia) yer alarak yeni bir eğitim yaklaşımını savunmuşlardır. Bu yeni eğitimciler, ortaya çıkan siyasi, sosyal ve kültürel değişimlerin etkisiyle öncelikle pratik bilgi ihtiyacını karşılamak amacıyla “başarılı bir yurttaş yetiştirme” amacıyla ücret karşılığında dersler veren “gezici öğretmenler” olarak görev yapmışlardır. Bu bağlamda Sofistler, Avrupa’nın ilk profesyonel eğitimcileri olarak kabul edilirler.⁶⁰ “Sofist” sözcüğü özünde “bilen, bilgili kişi” demektir. Daha sonraları ise söz söyleme sanatı (retorik, hitabet) alanında ders veren kimse anlamına gelmiştir. Sofistler içinde Protagoras, Gorgias, Hippias ve Prodikos gibi isimler oldukça önemlidir.⁶¹

Atina’da yeni demokratik düzen ile birlikte ekonomik ve kültürel alanda farklı gelişmeler meydana gelmiştir. Bu dönemde Atina’nın özgür yurttaşlarından her birisinin seçim yoluyla en yüksek devlet makamlarına atanabilme hakkı bulunmaktaydı. Eski eğitim sistemi, özgür yurttaşların bu yeni haklarına yanıt veremez duruma düşmüştür. Çünkü eski eğitim sistemi, yalnızca aristokratların çıkarlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Bu noktada Atina’da yaşayan diğer kesimin politika öğrenmesi gerekiyordu. Sofistler, tam da bu ihtiyacı karşılamak üzere ortaya çıkmışlardır. Yine bu dönemin sosyal yaşantısında güzel konuşma aracılığıyla kitlelere hitap etmek, onları etkilemek ve inandırmak bütün politik faaliyetlerin ön koşulunu

⁵⁷ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, s. 52-53.

⁵⁸ Duygu Kocabaş Atılgan, “Antik Yunan’da Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsili”, s. 25.

⁵⁹ Kemal Aytac, *Avrupa Eğitim Tarihi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1992, s. 28.

⁶⁰ Richard Tarnas, *Batı Düşünce Tarihi I*, çev. Yusuf Kaplan, Külliyat Yayınları, İstanbul 2013, s. 59.

⁶¹ Macit Gökberk, *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2018, s. 39.

oluşturmaktaydı. Bu pratik amaca hizmet eden üç önemli ilimi geliştirmişlerdir: Gramer (dil kurulumundaki doğruluğun teorisi), retorik (etkili konuşma) ve dialektik (karşılıklı diyalogda zihinsel kıvraklık). Böylelikle daha sonrasında “Hürlerin yedi san’atı” adını alacak olan öğretim programının üçlü kısmını kurmuşlardır. Hellenistik dönemden itibaren bunlara aritmetik, geometri, astronomi ve müzik (dörtlü dal “Quadrivium”) eklenerek genişletilecektir. Sofistler, sözü edilen öğretim alanları dışında ahlak, hukuk, coğrafya ve tarih alanlarında da dersler vermişlerdir. Çünkü güzel konuşmanın yanı sıra konuşulan şeylerin içeriğini de bilmek gerekiyordu. Sofistlerin içinde yer alan felsefi, sosyal ve politik yöndeki radikal demokrasi grubu, mevcut aristokratik düzenin dini temeldeki geleneksel ahlaki öğretilerine karşı çıkmışlardır. Örneğin Protagoras, Tanrıların varlığına kuşku ile yaklaşmıştır. Bu nedenle o, “herkes için geçerli olan ortak hakikatler olamayağı” görüşünü savunmuştur. Ona göre “insan her şeyin ölçüsüdür”. Böylelikle demokratik düşüncenin ilk adımları atılmıştır. Sofistler, insanların doğasında bulunan “eğitilebilirlik yetisi”ni kabul etme ve eğitimin bu doğrultaki büyük gücüne inanma açısından, daha sonraki eğitim teorilerinin öncüleri olarak tarihte yerlerini almışlardır.⁶² Özetle Sofistlerin eğitim anlayışı, bilgiyi pratik uygulamalara odaklayarak dönemin toplumsal değişimlerine uyum sağlamaya ve bireylerin toplum içindeki rolünü güçlendirmeye yönelik önemli bir katkı sunmuştur.

İlkçağın büyük düşünürlerinden olan Sokrates, Sofistlere karşı çıkmıştır. O, söz konusu düşünce ortamında “aydınlanma” tutumu içinde öne çıkmıştır.⁶³ Sofistler, çeşitli alanlarda bilgi ve beceri sunarak insanları eğitmek amacıyla para karşılığında dersler vererek şehirlerde dolaşmışlardır. Bu alanlar arasında yönetim sanatı, dilbilgisi, ikna sanatı, retorik, mahkemede kendini savunma sanatı, mantık, ahlaki davranış, edebiyat, matematik, dilsel analiz gibi birçok konu bulunmaktadır. Ancak, Sokrates, bu eğitim anlayışını eleştirmiştir çünkü Sofistler, her konuda uzman olduklarını ve her şeyi öğretebileceklerini iddia etmişlerdir. Ayrıca, dil oyunları kullanarak yanlışla doğru, kötüye iyi karşısında zafer kazandırmışlardır. Sokrates ise, bu tür yöntemleri eleştirmiş ve eğitimi ciddi bir oyun haline getirdikleri için Sofistlere karşı çıkmıştır.⁶⁴ Bu sebeple, Sokrates, Sofistleri bilgiyi ticari bir meta olarak gördükleri ve gerçek

⁶² Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s. 29-30.

⁶³ Macit Gökberk, *Felsefe Tarihi*, s. 43.

⁶⁴ Ahmet Cevizci, *İlkçağ Felsefesi Tarihi*, Asa Kitabevi, Bursa 1998, s. 53-60.

bilgelik yerine çeşitli retorik taktiklerle insanları aldatma çabası içinde oldukları için “aldatan, kandıran, bilgi düşmanı, sahtekâr” olarak tanımlamıştır. Sokrates’in deyimiyile: “Bilgi dağarını toptan alıp, kent kent dolaşarak, onları para karşılığında satanı büyük bir tecimer olarak adlandırmakta hiç de haksız sayılmayız.”⁶⁵ Bu ifadeden hareketle Sokrates’in eğitim anlayışını erdem temelinde oluşturduğunu söylemek zor değildir.

Sokrates’e göre, insan zihni genel geçer kavramları anlamaya muktedirdir. Çünkü ona göre tüm bunlar insan zihninde doğuştan mevcuttur. İnsanın bunları yalnızca hatırlamaya gereksinimi vardır. Dahası Sokrates’e göre, yurttaşlık erdeminin özünde genel geçer hakikatleri kavramak ve buna uygun şekilde davranmak yer almaktadır. Bu da insanın kendi üzerinde düşünmesi ve içindeki “Daimon”ın sesini dinlemesi, öğrenmesi ve ona uygun hareket etmesiyle olanaklı hale gelir. Sokrates, Atina demokrasisinin içine düştüğü bataklıktan, geleneksel değerlerin görelileştirilmesini ve bu durumu destekleyen Demokrat Partiyi sorumlu tutuyordu. Bu sebeple Sokrates, Atina devletinde temel erdemlerin yeniden geçerli olması eğitim temelinde bir şeyler yapmak istiyordu. Bu doğrultuda öncelikle adalet, cesaret, ölçülü olmak, içten olmak vb. gibi erdemleri gençlere tanıtmak ve benimsetmek gerekiyordu. Aydınlanmayı hedefleyen gençler ve bilhassa aristokrat tabakasındaki çocuklar Sokrates’in etrafında toplanırlardı. Çocukların amacı, mutlak geçerliği olan ahlaki hakikatler ve politik meseleler üzerine kesin bilgiler edinmekti. Sokrates’i takip eden bu gençler, Peloponnes savaşlarındaki mağlubiyetten mevcut demokratik düzeni sorumlu tutup bunun yerine “aydınlar demokrasisi”nin geçirilmesini savunmaya başladıklarından, Atina devlet yönetimi, gençlerin bu tavırlarından Sokrates’i suçladı ve onu ölüme mahkum etti.⁶⁶

Hem Sofistlerin hem de Sokrates’in eğitim anlayışlarının günümüz dünyasına yansımaları incelendiğinde, öncelikle Sofistlerin retorik ve ikna sanatını öğretme çabalarının günümüzdeki iletişim becerileri ve siyasi söylem üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Sofistlerin para karşılığında eğitim yapmaları, günümüzdeki eğitim ve öğretim kurumlarının yapılandırılmasında rol oynamıştır. Bir başka deyişle eğitimin ticari boyutunda Sofistlerin etkisi bulunmaktadır. Öğrencilere eleştirel

⁶⁵ Platon, *Diyaloglar-Theaitetos*, çev. Macit Gökberk, Remzi Kitabevi, İstanbul 2009, s. 556.

⁶⁶ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s. 33-34.

düşünme ve karşı argümanlar oluşturma becerisi kazandıran Sofistler, günümüzdeki eleştirel düşünme ve tartışma kültürüne zemin hazırlamışlardır. Sokrates'in sorgulama ve diyalog temelli öğretim yöntemi, günümüzde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının ve eleştirel düşünme becerilerinin temelini oluşturur. Sokrates'in öğrencilere içsel bilgelik kazandırma düşüncesi, kişisel gelişim konularında mevcut eğitim anlayışına önemli bir katkı sunar. Dahası onun ahlaki değerlere yaptığı vurgu, günümüzde karakter eğitimi ve etik eğitim programlarının şekillendirilmesine hizmet eder. Görüldüğü üzere Antikçağda Sofistler ile Sokrates'in eğitim anlayışlarının günümüze yansımaları oldukça önemli boyuttadır.

Platon, eğitim konusundaki düşüncelerini *Devlet*, *Kanunlar* ve *7. Mektup* adlı eserlerinde paylaşır. O, *Devlet* adlı eserinde Yunan şehir devletindeki yurttaşların iyi ve mutlu bir yaşam sürmeleri için toplumun yeniden kurulması gerektiğini belirtir. Atina'daki adaletsiz hayat düzenine karşı ideal bir devlet tasarlar. Platon'a göre devlet hem içten hem de dıştan yeni bir düzene göre kurulmalıdır. Bu doğrultuda insan merkeze alınmalıdır. İnsanlar, ruhsal ve zihinsel yeteneklerine göre köklü bir değişimden geçirilmelidir.⁶⁷ Aytaç, Platon'un insan eğitimini şu şekilde sınıflandırır: "Karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefi eğitim."⁶⁸ Tüm bunların Platon düşüncesinde ne anlama geldiğini açıklamakta yarar vardır.

İlk olarak karakter eğitimi, ortak sosyal yaşam içinde gelişir. Bu eğitime çocukluğun ilk evresinde yetiştirme yurtlarında ya da evlerinde başlanır. Burada çocukların büyüklere saygı duyması ve devlet ile devletin organlarına sevgi beslemesi öğretilir. Özel mülkiyete izin verilmediği için, özel mülkiyeti savunan kişilerdeki karakter bozuklukları baştan önlenmiş olur. Çocuklar, bir ihtiyar heyeti tarafından kontrol edilir ve cezalandırılır. Beden eğitimi aracılığıyla gençlik evresinden itibaren vücut geliştirilir. Burada amaç sağlıklı ve atletik yapıya sahip gençler yetiştirmektir. Ayrıca beslenme son derece önemlidir. Aşırılıklardan ve zevklere düşkünlükten uzak durmak öne çıkan bir diğer kuraldır. Estetik eğitimde çocukların ruhu şekillendirilir. Amaç çocuklara güzellik formasyonunu kazandırmaktır. Bu eğitimin başlangıcında masallara ve şiirlere yer verilir. Söz konusu masallarda ve şiirlerde Tanrılar her türlü

⁶⁷ Platon, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyuboğlu ve M. Ali Cimcoz, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul 2018.

⁶⁸ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s. 39.

iyiliğin kaynağı olarak anlatılır.⁶⁹ Estetik eğitimdeki en önemli ders müziktir. Müzik dersinde tonlar ve ritimler öğretilir. Bu sayede hem askerlerin hem de nöbetçilerin ince ruhlu ve cesur olmaları sağlanır.⁷⁰

Dahası Platon, çocukların yaşına ve seviyesine uygun bir eğitim verilmesi gerektiğini şu sözleriyle belirtir: “Gençlikte, çocuklukta yaşa uygun bir öğretim, bir felsefe vermeli; üstünde asıl durulacak olan, gençlerin gelişen, erginliğe yaklaşan bedenleri olmalı. Beden felsefeye iyi bir hizmetçi olarak yetiştirilmeli. Yaş ilerleyip de kafa olgunlaştı mı, ona uygun çalışmalar artırılmalı.”⁷¹ Platon’un çocukların eğitimine dair görüşleri daha sonra ortaya çıkacak olan Piaget’nin bilişsel gelişim teorisine zemin hazırladığını söylemek mümkündür. Zira her ikisi de çocukların ve gençlerin yaşlarına ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun eğitim ve öğretim yaklaşımlarının önemini vurgularlar. Platon, yaş ilerledikçe kafanın olgunlaştığını ve buna uygun çalışmaların artırılması gerektiğini söylerken, Piaget de yaşa ve soyut düşünmeye bağlı olarak çocukların daha karmaşık konulara ve problemlere yöneldiğini söylemektedir. Ayrıştıkları konu ise Platon’da bedenin felsefeye hizmet etmesi gerektiği düşüncesidir. Ancak bu durumu Piaget’de yer alan fiziksel ve zihinsel gelişimin birbirine bağlı olduğu düşüncesi ile ilişkilendirmek olasıdır.

Aytaç, Platon’da yaşa bağlı olarak ana eğitim kademelerini şu şekilde ifade eder: 0-3 yaş arasındaki çocuklar yabancı anneler tarafından emzirilir. Bu dönemde bedenin bakımı çok önemlidir. 3-7 yaş arasında oyun ve masal dönemine geçilir. Bu yaş aralığında basit düzeyde ruhun geliştirilmesine ve yurttaşlık becerilerinin benimsetilmesine önem verilir. 7-10 yaş arasında jimnastik eğitimi esas alınır ve bu doğrultuda sıçrama, koşma, güreşme, disk atma, ok atma, yüzme ve ata binme öğretilir. Bu dönemde müzik eğitimi arka planda kalmaktadır. 11-18 yaş arasında müzik eğitimi ön plana geçerken aynı zamanda okuma, yazma ve hesap yapma çocuklara öğretilir. 18-20 yaş arasında beden eğitimi ve askeri eğitim öne çıkar. Hatta gençler gerçek savaflara bile katılırlar. 20 yaşına gelindiğinde askerlerin ve koruyucuların seçimi için ilk büyük karar verilir. Zira sadece bedeni iyi gelişmiş ve sağlıklı düşünceye sahip olanlar ileride devlet yönetiminde görev alabilirler. Seçilen gençler eğitim ve öğretimine devam ederler. 20-30 yaş arasındaki eğitimin odak noktası zihinsel ve

⁶⁹ Platon, *Devlet*, s. 67.

⁷⁰ Platon, *Devlet*, s. 65; Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s. 39-40.

⁷¹ Platon, *Devlet*, s. 211.

ruhsaldır. Bu dönemde uygulanan entelektüel eğitimde aritmetik, geometri, astronomi ve harmoni yer alır. 30-35 yaş arasında gençler ikinci bir elemeye tabi tutulurlar. Elemeyi kazananlar dialektik eğitimine devam ederler. Bunlar beş yıl süreyle sıkı bir felsefi eğitim aracılığıyla ideler alemini yani hakikatleri temaşa ederler. 35 yaşında teorik ve felsefi-bilimsel eğitim son bulmaktadır. Bu yaşta son kez bir eleme daha yapılır. Elemeyi geçenler 15 yıl süreyle devlet hizmetinde ikinci kademe görevlerde çalışarak eğitim ve öğretimi uygulamalı olarak devam ettirirler. 50. yaşına kadar tüm bu kademeleri başarı ile geçirmiş olanlar artık filozof olurlar. Sadece seçkin filozoflar devletin birinci derecede sorumlu yüksek mevkilerinde görev almaya uygundur. Çünkü sadece bu kişiler idealar alemini yani hakikati tanıma yeteneğine sahiptirler.⁷²

Eski çağlardan günümüze dek kız-erkek ayrımı yapılmaktadır. Erkek çocuk dünyaya geldiğinde evler, zeytin yapraklarından yapılan çelenklerle süslenirken, kız çocuk dünyaya geldiğinde evlerin kapılarına yün topaklar asılmaktaydı.⁷³ Yine Eski Yunan ve Roma uygarlıklarında baba, sonsuz otoriteye sahipti ve çocukluğun ifade edilmesinde köleci zihniyet etkili olmuştur. Bu kültürde babalık demek çocuğu istediği zaman terk edebilme, satabilme, sakat bırakabilme veya öldürebilme demektir.⁷⁴ Erkek çocuklar, yedi yaşına kadar annenin himayesinde kalırken, daha sonra örnek aldığı babanın yolundan gitmekteydi. Kız çocukları ise, annelerinin yanında kalıp ev hanımlığına hazırlanmaktaydı.⁷⁵ Erkek ve kız çocukları, eğitim hayatında da ayrıma maruz kalmaktaydı. Platon'un şu düşünceleri, 6 yaşından sonra kız ve erkek çocuklarının farklı eğitimlere tabi tutulduğunu göstermektedir.⁷⁶ "...Benim yaşamda erkekler için söylenen şeyler, aynen kızlar için de öngörülüyor: Yani kızları da aynı şekilde eğitmeli; 'binicilik ve jimnastik erkeklerle yakışır, kadınlara ise yakışmaz' sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum."⁷⁷ Platon'un kızların da erkekler gibi aynı şekilde eğitilmesi gerektiğini söylemesi, erkeklerin kızlardan bambaşka bir eğitim

⁷² Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s. 40-41.

⁷³ Umut Cafer Karadoğan, "Çocuk ve Çocukluk" Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi", s. 198-199.

⁷⁴ Atalay Yörükoğlu, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, Özgür Yayınları, 6. bs., İstanbul 1997, s. 220-222.

⁷⁵ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, s. 41.

⁷⁶ Joseph Roisman, *Ancient Greece From Homer to Alexander*, trans. J. C. Yardley, John Wiley&Sons, Malden 2011, s. 103.

⁷⁷ Platon, *Yasalar*, çev. Candan Şentuna ve Saffet Babür, Pharmakon Yayınevi, Ankara 2019, s. 804e-805b.

aldığını göstermektedir. Antik dönemde, erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha ayrıcalıklı bir konumda olduğunu Bourdieu, şu sözlerle ifade eder:

Eril imtiyaz... Bir tuzaktır; erkeklerin her birini her koşulda erkekliğini ispatlamaya zorlayacak ölçüde abesleşebilen daimi bir gerilim ve çekişme, bu imtiyazın olumsuz yanını teşkil eder. Nesnesi, kendisi de sembolik düzene içkin gerekliliklere tabi olan bir topluluk (nesep veya hane) olduğu sürece, şeref meselesi de kendini bir ideal olarak, hatta çoğu durumda erişilemez halde kalmaya mahkûm bir gereklilikler sistemi olarak takdim eder. Cinsel veya toplumsal üreme becerisinin ötesinde, savaşma veya şiddet uygulama (bilhassa intikam durumunda) becerisi gibi de algılanan erkeklik, öncelikle ve her şeyden çok, bir görevdir. Kadın için şeref, negatif olarak tanımlanır ve yalnızca korunabilir ya da kaybedilebilir; zira kadının erdemi sırasıyla bekâret ve sadakatten ibarettir; oysa ‘gerçek’ bir erkek, zafer ve ayrıcalık elde etmek için kamusal alanda önüne çıkan fırsatları değerlendirmeye alma ihtiyacını hissedendir... Tıpkı şeref gibi (nitekim şerefın zıddı utanç da, suçluluğun aksine, başkalarının önünde hissedilir), erkeklik başka erkekler tarafından, taşıdığı hâlihazır veya potansiyel şiddet gerçekliği içinde kabullenilmek ve ‘gerçek erkekler’ grubuna aidiyetin tanınmasıyla tasdik edilmek durumundadır. Kurucu törenlerin bir kısmı, özellikle de eğitim ve askerlik bünyesindekiler, erkeksi dayanışmaların güçlendirilmesine yönelik hakiki erkeklik sınavları barındırır.⁷⁸

Çocuğun dünyasında oyunun ayrı bir yeri vardır. Birtakım kurallar içeren oyunlar, çocukları disipline sokan bir işleve de sahiptir. Küçük yaşta oyunun kurallarına uygun hareket etmeyi öğrenen çocuk, büyüdüğünde devletin kurallarına uymak zorunda kalacaktır. “Öyleyse dediğimiz gibi, çocuklarımızın oyunlarını daha başlangıçtan sıkı bir düzene sokmalıyız. Çünkü çocuklar, oyunlarında kuralların dışına çıkarsa, büyüüp adam oldukları vakit, kanunlara saygı göstermeleri beklenir mi?”⁷⁹ Platon, çocuk oyunları ile devlet kuralları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Zira çocukluk döneminde oynanan oyunlar, çocuğun gelişiminde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Onun hem fiziksel hem de sosyal gelişimi açısından çok faydalıdır. Her oyun, belli kurallar dâhilinde oynanır. Oyunları kurallara uygun bir şekilde oynayan çocuklarda, sorumluluk duygusunun diğerlerine oranla, daha fazla olduğu söylenebilir. Erken yaşta kazanılan alışkanlığın da, ilerleyen yaşlarda devam etmesi olasıdır. Büyüdüklerinde, sorumluluk sahibi birer yetişkin olarak her birinin devletin koyduğu kurallara uyması ve saygı göstermesi çok zor değildir. Bu bağlamda Platon’un kurmuş olduğu ilişkinin, çok yanlış olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca Platon, başarılı olmak isteyen birinin çocukluğunda alması gereken eğitimi şu şekilde ifade eder:

⁷⁸ Pierre Bourdieu, *Eril Tahakküm*, çev. Bediz Yılmaz, Bağlam Yayınları, 2. bs., İstanbul 2015, s. 68-69-70.

⁷⁹ Platon, *Devlet*, s. 425a.

Başarılı olmak isteyen bir kimsenin çocukluğundan itibaren eğlenirken ya da çalışırken bu amacına uygun şeylerle uğraşması gerekir. Söz gelişi, iyi bir çiftçi ya da iyi bir duvarcı olmak istiyorsa, duvarcı oyuncak evlerle oynamalıdır, çiftçi de bunun gibi yapmalıdır. Bunları yetiştiren kişi de, her birinin eline aslının aynı küçük araçlar vermeli, örneğin marangozun cetvel ve çekül kullanması, savaşçının oynarken ata binmesi gibi önceden öğretilmesi gereken ne kadar bilgi varsa, bunları öğretmeli, oyun aracılığı ile çocukların hazlarını ve tutkularını büyüdüklerinde hedef olarak seçecekleri yere yöneltmelidir.⁸⁰

Platon'un ifadelerinde, başarılı olmak isteyen bir kişinin çocukluktan itibaren eğlenirken veya çalışırken ilgilendiği şeylerin hedeflerine uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır. Örnek olarak, iyi bir çiftçi veya duvarcı olmak isteyen bir bireyin çocukken ilgi duyduğu oyuncaklarla veya aktivitelerle bu alanda deneyim kazanması gerekmektedir. Ayrıca, çocukların ellerine uygun araçlar verilerek belirli becerilerin önceden öğretilmesi ve çocukların büyüdüklerinde hedeflerini belirledikleri alana yönlendirilmeleri gerektiği görüşü de dikkat çekmektedir. Başarının bir kişinin çocukluk dönemindeki ilgilerine ve uğraşlarına bağlı olduğunu öne süren Platon, kişisel yeteneklerin ve tutkuların erken dönemde keşfedilmesinin önemini aktarmaktadır. Ancak, bir kişinin başarısının, yalnızca çocukluk dönemindeki oyuncaklarla veya aktivitelerle sınırlı olmadığını da belirtmek gerekmektedir. Çünkü başarı, çok çeşitli faktörlerin birleşimiyle şekillenen karmaşık bir süreçtir. Eğitim, deneyim, kişisel çaba, fırsatlar ve birçok diğer etken de bu sürece etki eden diğer unsurlardır.

Aristoteles'in çocuklar ve onların eğitimi ile ilgili görüşlerine bakıldığında, birtakım dikkat çekici düşünceler ön plana çıkmaktadır. Öncelikle Aristoteles'e göre çocuklar, hayvanlara benzemektedir: Dik duramazlar, cüce yapıldırlar, daha gelişmiş olan üst kısımları ile alt kısımları arasında, onları dört ayaklı hayvanlar gibi hareket etmeye zorlayan bir orantısızlık bulunmaktadır. Dik duruş, beynin gelişimine bağlıdır. Eyleme geçme yeteneği ise akıl yürütme ve düşünce yetisini gerektirir. Oysa çocuklar, zamanlarının büyük çoğunluğunu uyuyarak geçirirler. Aristoteles'e göre "hiç kimse, hayatının tamamını bir çocuğun akıyla geçirmeyi seçmez."⁸¹ Aristoteles, çocuk hakkındaki düşüncelerini erdemler üzerinden oluşturmuştur. Çocuktaki erdemler ve ruhtaki düşünme yeteneği, henüz gelişmemiştir. Yönetimden sorumlu kişilerin

⁸⁰ Platon, *Yasalar*, s. 643c-d.

⁸¹ Giuseppe Cambiano, "Platon'dan Aristoteles'e Felsefe ve Yurttaşların Formasyonu", çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi I*, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, s. 286.

ahlakının tam ve bunun da akla dayalı olması gerekmektedir. Zira Aristoteles'e göre çocuk, duygularıyla hareket eden, tecrübesiz ve olgunlaşmamış bir varlıktır.⁸² Ayrıca Aristoteles, çocuk dünyaya geldikten sonra ona nasıl bakılması gerektiği konusunda da birtakım tavsiyelerde bulunmaktadır. Öncelikle dünyaya geldikten sonra bebeğin doğru şekilde beslenmesi, onun sağlıklı gelişimi açısından çok önemlidir. Bol bol süt içirilmeleri gerekirken, aynı zamanda fiziksel aktivite içinde olmaları gerekmektedir. Öte yandan çocuklar, erken yaşta soğuğa alıştırılmalı ve bu sayede savaşçılık özelliğini edinmelidirler. Çocukluk dönemi için bu telkinleri veren Aristoteles, beş yaşına kadar çocuklara bir şey öğretmenin doğru olmadığı ikazında bulunur. Bu süreçte çocukların hareketsiz kalmaması sağlanmalı ve onlara mantık oyunları oynatılmalıdır.⁸³

Aristoteles de Platon gibi eğitimin farklı yaş aralıklarına göre düzenlenmesi gerektiği görüşünü paylaşır. Çocuklar, beş yaşına kadar öğretimden uzak tutulmalıdır. Oyunlar, masallar ve hikayeler ile çocuklar meşgul olmalıdır. 5-7 yaş arasındaki çocuklar daha sonra öğrenecekleri şeyin seyircisi olmalıdır. Asıl eğitim 7 yaşından itibaren başlar. 7-10 yaş arasında müzik eğitime ve entelektüel eğitime geçilir. 10-21 yaş aralığında çocuklar, zihinsel ve ahlaki eğitim aracılığıyla savaşa hazırlanmalıdır. Zihinsel eğitim, beden eğitime dayandığı için gençler öncelikle jimnastik öğrenmelidir. Çünkü beden zihinden önce şekillenmektedir. Entelektüel eğitimin en önemli unsurları müzik, gramer, retorik, grafik, matematik, aritmetik, geometri, diyalektik, felsefe ve politikadır. Gençlere bu dallarda eğitim verilmelidir. Zihinsel eğitimin yanında diğer önemli eğitim grubu ise ahlaki eğitimidir. İnsanların bir arada yaşaması ve devletin varlığını sürdürmesi açısından ahlaki eğitim çok önemlidir. Çünkü Aristoteles'in düşüncesine göre doğa insana, ahlak dışı davrandığı zaman başkalarının zararına kullanabileceği zeka ve fikir gibi güçlü silahlar bahşetmiştir. İnsan ahlaki bir eğitim almadığı sürece hayvanlar aleminin en tehlikeli varlığı olabilir. Ahlaki eğitim akla uygun olduğu sürece daha kolay yapılır ve alıştırmalar yoluyla mükemmel hale getirilir.⁸⁴

Arsitoteles'in eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak gördüğünü söylemek mümkündür. Onun çocukların yaşlarına uygun bir şekilde eğitilmeleri gerektiğini vurgulaması, Platon'da olduğu gibi Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi ile

⁸² Alexander Moseley, *Aristotle*, Bloomsbury Publishing, London 2014, s. 94.

⁸³ Aristoteles, *Politika*, çev. Furkan Akderin, Say Yayınları, İstanbul 2017, s. 252-253.

⁸⁴ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s. 49-50.

yakından ilgilidir. Zira çocukların zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri farklı yaşlarda farklı hızlarda gerçekleşir. Buna göre çocukların eğitimlerinin gelişim düzeylerine uygun şekilde planlanması gerekmektedir. Aristoteles'in hem müzik eğitimine hem de entelektüel eğitime önem vermesi eğitimin çok yönlü yapıldığını gösterir. Bu düşüncenin günümüz eğitim anlayışına zemin hazırladığını söylemek mümkündür. Ayrıca Aristoteles'in eğitim konusundaki düşünceleri yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda toplumun refahı ve düzeni için de geçerlidir. Bu bağlamda eğitim toplumsal bir sorumluluktur. Eğitim aracılığıyla bireyler, içinde bulundukları topluma daha iyi hizmet ederler ve etik değerleri benimserler. Özetle Aristoteles'in çocuğa bakışının ve eğitim anlayışının modern eğitim sistemleri ve toplumsal yapı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Roma toplumu incelendiğinde, burada çocuğun önemli bir varlık olduğu dikkat çekmektedir. Roma'da çocuk sahibi olmak, gücün ve büyümenin sembolüdür. Romulus ve Remus adındaki ikiz erkek çocukları, Roma'nın kuruluş efsanesinde yer almaktadır.⁸⁵ Bu toplulukta, ailedeki çocuk sayısı ile ailenin itibarı arasında yakın bir ilişki bulunmaktaydı. Julia yasasına göre, en az üç çocuğu olanlar, idari görevlerde daha avantajlı konumdaydılar. Bu kişilere memuriyete başvururken tercih hakkı tanınmaktadır. Bunların yanı sıra, ailenin kutsallığından hareketle çocukların toplum içinde saygın bir şekilde yetiştirilmelerinden ötürü, birtakım uygulamaların yürürlüğe konulduğu bilinmektedir. Bu kapsamda oluşturulan yasalarla, düzensiz bir yaşantısı olan çiftlerin mallarına devlet tarafından el konulacağı belirtilmektedir. Dahası bu tarz davranışlar suç sayılıp, bu davranışları sergileyenler sürgüne gönderilmektedir. Örneğin İmparator Augustus'un kızı ile torununun cezaya çarptırılması bu bağlamda değerlendirilebilir.⁸⁶

Roma ailesinde, ataerkil bir düzen görülmektedir. Aile, toplumun en önemli yapı taşı olarak kabul edilmektedir. Ancak, Yunan aile sisteminden farklı yönleri bulunmaktadır. Her şeyden öte, Roma aileleri kutsaldır. Bazı dinsel imgeler, ailenin varlığını devam ettirme konusunda önemli rol oynamaktadırlar. Aile; anne, baba, çocuk, gelin, torun ve varsa evlatlıklardan oluşmaktadır. Burada, kan bağına dayalı bir akrabalığın olmadığı görülmektedir. Zira köleler ile azatlılar da, bu kuruma dâhil

⁸⁵ Hatice Palaz Erdemir ve Halil Erdemir, "Antikçağda Çocuk Olmak: Ölmek Ya Da Ölmemek", s. 649.

⁸⁶ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, s. 107.

edilmektedir.⁸⁷ Antik Yunan’da olduğu gibi Roma’da da çocuğun “yaşama hakkı”, ailesinin iradesine bağlıdır. Çocuğun ailesi tarafından kabul edilip edilmemesinde engellilik, hastalık ve cinsiyet tercihi gibi durumlar etkili olmaktadır.⁸⁸ Kız çocuklar, evlenene dek babanın hâkimiyeti altındadır. Benzer şekilde erkek çocuklar da reşit, hatta evlenip çoluk çocuk sahibi olsalar da yine babanın hâkimiyeti altındadır. Makam, mevki sahibi olsalar bile babaya tabidirler. Yalnızca babanın ölmesi durumunda bağımsız kalmaktalar ve aile reisi olmaktadırlar.⁸⁹ Mevcut geleneksel aile yapısı incelendiğinde çocuğun yaşına, cinsiyetine ve mesleğine bakılmaksızın onun babanın otoritesi altında yer aldığı görülmektedir. Bu bakış açısından hareketle çocuk, her daim korunmaya muhtaç bir yapıdadır.

Antikçağ Roma döneminde eğitimin temel amacı, “iyi vatandaş” yetiştirmektir. İyi vatandaş ise, becerikli ve sağlam bir karaktere sahip kişidir. Roma eğitiminde, MÖ 200’lerden sonra Yunan etkisi görülmüştür. Yunan felsefesi ile birlikte Yunan temelli “gramer” ve “hukuk” bilimi, ön plana çıkmıştır. Roma’da 7-11 yaşlarındaki çocukların gittiği, bugünkü ilkokullara benzer eğitim kurumları bulunmaktadır. Yeni okullar, ancak devlet desteği ile açılmaktaydı. Bu okullarda okuma, yazma ve basit düzeyde hesap öğretilmekteydi. İlkokuldan sonra 12-16 yaş arasındaki çocukların gittiği “Gramer Okulları” adında orta düzeyde okullar yer almaktadır. Bu okullarda, Latince ve Yunanca öğretilmektedir. Bunun yanı sıra aritmetik, geometri ve felsefe en başta öğretilen konular arasındaydı. “Gramer Okulları”ndan sonra “Retorik Okulları” bulunmaktadır. Güzel konuşma, Roma’da bütün sanatların en yükseği ve önemlisi kabul ediliyordu. Çünkü, hatiplerin Roma aristokratlarını etkileyebilmek için, güzel konuşmaları gerekmektedir. Bu “Retorik Okulları”nda, “Yedi Özgür Sanat” olarak bilinen gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik okutuluyordu. Antik Çağ Roma’da uygulanan bilim ve eğitim sistemi, çok uzun süreler Avrupa’da ve yakın coğrafyada etkili olmuştur.⁹⁰ Buradaki eğitim anlayışının kişisel gelişime olduğu kadar, toplumsal ilerlemeye de katkı sunduğunu söylemek mümkündür. Çünkü iyi vatandaş yetiştirmenin amaçlandığı bir eğitim sisteminde, toplumun da güçlü ve istikrarlı olacağını ön görmek zor değildir.

⁸⁷ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, s. 94-95.

⁸⁸ Hatice Palaz Erdemir ve Halil Erdemir, “Antikçağda Çocuk Olmak: Ölmek Ya Da Ölmemek”, s. 648-649.

⁸⁹ Nazmiye Mutluay, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, s. 95-96.

⁹⁰ Mustafa Gündüz, “Eski Çağ’da Eğitim”, s. 23-24.

Sonuç olarak Antikçağda çocuklar, soyun devamını sağladıkları için, toplumun önemli bir parçası olarak değer görmekteydiler. Geleceğin yetişkinleri olarak kabul edilip değer görmelerine rağmen çocuklar, cinsiyet ayrımına maruz kalmışlardır. Erkek çocuklarının daha ayrıcalıklı olduğu bu dönemde, engelli ve hastalıklı doğan bir çocuğun aileye alınıp alınmayacağına kararı babaya aittir. Babanın iradesi doğrultusunda, çocuğun reddedilmesi durumu söz konusudur. Yaşama hakkına sahip çocuğun ise, iyi bir yurttaş olması için eğitim alması gerekmektedir. Eğitim, çocukların karakter gelişimi, ahlaki değerlerin aktarılması ve toplumsal düzenin sağlanması için önemli bir araç olarak görülmektedir. Ancak eğitim sınırlı olup, çoğunlukla elit kesimin erkek çocukları bundan yararlanmıştır. Kız çocukları da, yaşama ve eğitim hakkı gibi temel haklardan mahrum bırakılıp, ataerkil düzende var olma çabası sergilemişlerdir. Antikçağda kız ve erkek çocukları arasındaki farklılıklar bu şekilde iken, Ortaçağda durum nasıldır? Soruya yanıt verebilmek için tarihsel süreçte önemli bir aşama olarak kabul edilen Ortaçağda çocuk, çocukluk ve eğitim kavramlarını incelemek gerekmektedir.

2.2.2. Ortaçağda Çocuk, Çocukluk ve Eğitim

Orta Çağda çocukluk, Elkind'e göre yetişkinlikten ayrı bir dönem değildi. Çocukların durumu, Antik Çağa oranla çok daha kötü durumdadır. Çocuk algısı, bir köle veya maldan farksızdı.⁹¹ Hatta Antik Çağdan 18. yüzyıla dek Batı'da çocuklar, eksik yetişkinler olarak tanımlandı ve yetersiz olarak görüldüler.⁹² Bu yetişkin merkezli düşünce, çocukluk değerlerinin görmezden gelinmesine ve bu alana ilişkin bir çalışma yapılmamasına neden olmuştur. Onur'un ifade ettiği üzere çocukluk, kendine has özellikleri olan bir dönem olarak kabul edilmemiştir.⁹³ Bu dönemde çocukluk, ayrı bir süreç olarak kabul görmemiş, hemen geçilecek ve hızlı unutulacak bir dönem olarak görülmüştür. Çocukluğun yetişkinliğe geçiş ve ön hazırlık evresi olarak bilinmemesi, çocukluğun kendine özgü yapısına değer verilmemesine ve önemsenmemesine yol açmıştır. Çocuklar, bebeklikten çıkar çıkmaz minyatür yetişkinler konumuna yerleştirilmiştir. Toplumun genel bakış açısında bebeklik ile yetişkinlik arasında ara bir dönemin olmaması, çocukların "küçük yetişkinler" olarak

⁹¹ Akt. Mine Tan, "Çocukluk: Dün ve Bugün", *Toplumsal Tarihte Çocuk*, ed. Bekir Onur, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 1993, s. 83.

⁹² Colin Heywood, *Baba Bana Top At! Batı'da Çocukluğun Tarihi*, s. 8.

⁹³ Bekir Onur, "Çocukluğun Dünü ve Bugünü", *Kebikeç Dergisi*, 19, 2005, s. 99.

anılmalarına neden olmuştur. Çocuklar, yetişkinler gibi giyinmiş, benzer oyunları oynamış, aynı etkinliklere katılmış ve yetişkinlerle birlikte çalışma hayatında yer almışlardır. Çocuklar, evde ailelerine yardım etmiş, hizmetçilik, ıraklık gibi işlerde çalışmış ve bu sayede yetişkinlerle sürekli iç içe olmuşlardır. Aries’e göre, Orta Çağ sanat tarihinde çocukların resmedilmemesinin temel nedeni budur. Çünkü, çocukluğun ayrı bir kavram veya dönem olarak yer almadığı Orta Çağ sanat tarihinde çocuklar, resmedilmeye layık görülmemiştir. Aries’e göre, 12. yüzyıla dek Orta Çağ sanatı ya çocukluğa ilişkin bir bilgiye sahip değildi ya da çocukluğu bilinçli bir şekilde resmetmek istemedi. Çocuklar, resmedilse bile yetişkinler gibi ebat olarak küçük biçimde resmedilmiştir.⁹⁴ Bu araştırmaya göre, hem sosyal yaşamda hem de sanat eserlerinde çocukluğun bugünkü anlamıyla var olduğunu söylemek zordur. Sanat eserlerine konu olan toplumsal yaşam, çocukluğun gerçek anlamda Orta Çağda olmadığını kanıtlamaktadır.

Çocukların yüz şekilleri, mimikleri ve giydikleri kıyafetler yetişkinlerle aynı olacak şekilde tuvalde yer almıştır. Aries, yapıtında genel olarak 17. yüzyıla dek ayrı bir çocukluk kavramı olmadığını, çocukluk sözcüğünün bilinmediğini, onları yetişkinlerden farklı kılan özellikler hakkında fikir sahibi olunmadığını anlatmıştır. Orta Çağda çocukluğa dair bir kavram, dilde bile yer almamıştır. Çocukları çağırarak için kullanılan sözcükler farklı anlamlar taşımaktaydı. Aries, çocuk sözcüğünün ancak 17. yüzyılda bugünkü haliyle kullanılmaya başlandığını söylemiştir.⁹⁵ Eski yazılı eserlerde çocukları anlatan sözcükler, genellikle bağımlı ve köle gibi anlamlara gelmektedir. Tan, gündelik dilde kullanılan “oğul, oğlan” gibi sözcüklerin toplumsal sınıfı belirlemek için uşaklara yani çalışanlara yönelik söylendiğini ifade etmektedir.⁹⁶ Bu dönemde çocuklara yönelik toplumsal rol ve değerlerin sınırlı olduğunu gözlemlemek mümkündür. Çocukluk döneminin yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak bilinmemesi ve bunun dilde karşılığının olmaması Orta Çağa özgü bir durumdur. Zira toplumda bilinmeyen veya bilinse de varlığı görmezden gelinen bir kesimin dilde karşılık bulması pek mümkün değildir. Çocukların sadece yetişkinlerin gölgesinde var

⁹⁴ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 33

⁹⁵ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 27.

⁹⁶ Mine Tan, “Çağlar Boyunca Çocukluk”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22/1, 1989, s. 77.

olan bireyler olarak değil, kendi benliklerini ifade edebilen önemli birer varlık olarak kabul edilmeleri, ancak sonraki dönemlerde ortaya çıkacaktır.

Orta Çağda çocukluğa dair bir bilincin olmaması, çocukların tam olarak ihtiyaçlarının karşılanmadığı, ilgiden mahrum bırakıldığı anlamına gelmemektedir.⁹⁷ Çocukları yetişkinlerden farklı kılan kendine ait özelliklerinin, gelişim aşamalarının ve dünyalarının fark edilmemesi, çocukluğun ayrı bir dönem olarak bilinmemesine yol açmıştır. Bugünkü anlamda çocuk sevgisi yoktu. Çocukların maddi ihtiyaçları karşılansa da, manevi anlamdaki ihtiyaçları karşılanmamıştır. Anne-baba-çocuk arasındaki duygusal bağın gelişmemesinde birkaç faktör bulunmaktadır: İlk olarak, çok küçük yaşta ölüm oranı yüksek olduğu için, yeni doğan bir bebeğin ileriki yaşlara kadar hayatta kalması çok düşük bir ihtimaldir. Erken yaşta ölümlerin sık olması, bu durumun toplum tarafından normalleştirilmesine ve çocukların yasının tutulmamasına neden olmaktadır. Ayrıca çocuğa günümüzdeki anlamıyla değer verilmeyişi de, bir başka etmen olarak görülebilir. Aries, bu durumu çocukluğun kayda geçirilmeyecek kadar önemsiz bir süreç olmasıyla açıklar. Cenaze tasvirlerinde çocuğa yer verilmemesi ile düşüncesini örneklendirir. Çok erken yaşta kaybedilen bir varlığın hatırlanmaya layık görülmediğini ve her an kaybedileceği düşünülen bir şeye bağlanma isteğinin düşük bir ihtimal olabileceğini ileri sürmüştür.⁹⁸ Bu düşünceye göre, nasılsa uzun süre yaşamayacak çocukla duygusal bağ kurmaktan uzak durulmuş ve erken yaşta çocuk ölümleri doğal karşılanmıştır. Heywood da, benzer şekilde anne-babaların gelecekte ne olacağını bilmediği çocuklarla zaman geçirmeyi çok makul bulmadıklarını ve bağlanma konusunda isteksiz olduklarını dile getirmiştir.⁹⁹

Orta Çağ, çocuklar açısından zorlu geçen bir süreç olmuştur. Bu dönemde çocuklar, ağır disiplin anlayışlarına ve cezalara maruz kalmıştır. Ayrıca çocukların büyük kalelere hapsedildikleri bilinmektedir. Zira İngiltere’de Kraliçe Bess¹⁰⁰ döneminde çocuklarla ilgili olumlu örneklerin olduğu da aktarılmaktadır.¹⁰¹ Ancak Elkind, I. Elizabeth dönemi dışında çocukların maruz kaldıkları durumları şu şekilde ifade etmektedir: “Orta Çağda minyatür yetişkin olarak kabul edilen çocuklara kötü

⁹⁷ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 128.; Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, s. 16-17.

⁹⁸ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 38.

⁹⁹ Colin Heywood, *Baba Bana Top At! Batı’da Çocukluğun Tarihi*, s. 72.

¹⁰⁰ I. Elizabeth 1558 yılında doğup 1603 yılında ölmüştür. “Good Queen Bess” olarak anılmaktadır. 45 yıllık hükümdarlığı İngiliz tarihinin en görkemli dönemlerinden biri olarak kabul edilir. “History of The Monarchy”, <https://bit.ly/3w5mdSA>, (01.01.2023).

¹⁰¹ David Elkind, *Çocuk ve Toplum Gelişim Üzerine Denemeler*, s. 8.

davranılırken, onların bir eşyadan farkı yoktu. Kölelerin çocukları hem hayvanlarla birlikte yaşar hem de onlarla çalışırdı. Katı bir disiplin anlayışı benimsenirken, çok ağır cezalar uygulanırdı.”¹⁰² Yine bu dönemde insanlar, altı ile on sekiz yaş arasındaki dönemi hayati kabul etmedikleri için, geliştirmekte olan çocuğun beslenme ihtiyacını da dikkate almamışlardır.¹⁰³ Orta Çağ Avrupa dünyasında çocukların bağışıklık sistemi zayıftır. Değişen toplumsal koşullar, tıbbın yetersiz ve dolayısıyla çocukların bakımlarının zayıf oluşu, büyük çoğunluğunun 20’li yaşlarına gelmeden ölmelerine neden olmuştur. 13. yüzyılda çocukların altıda biri ilk yılında, dörtte biri beş yaşına girerken ölmüş ve ancak üçte ikisi 20 yaşına kadar yaşayabilmiştir.¹⁰⁴ Sağlık koşullarının elverişsiz olması çocukların yaşamlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Çocukların büyük çoğunluğu erken yaşlarda yaşamlarını yitirirken, hayatta kalanların ise, mevcut koşullarda sağlıklı bir yaşam sürdürdüğünü söylemek zordur. Nüfusun azalması, insan ömrünün kısa olması demografik yapıyı da değiştirmiştir. Bu dönemin düşünce yapısı, ilerleyen zamanlarda toplumda pek çok şeyin değişmesi gerektiğine zemin hazırlamıştır.

Orta Çağda kilisenin toplum üzerinde çok büyük bir baskısı vardı. Kilise, toplumu çok hızlı bir şekilde etkisi altına almış ve uzun vadede izleri silinmeyecek bazı düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çocukluğa bakışı etkileyen en önemli düşünce, ilk günah öğretisi ile birlikte yeni doğan bebeklerin masum olduklarının reddedilmesiydi. Özellikle Augustinus tarafından öne sürülen düşünceler, yüzyıllar boyu toplumda varlığını korumuştur. Augustinus, çocukların günahkâr olduğuna ve ilk günahın izlerini taşıdıklarına inanmıştır. “Senin huzurunda hiçbir ölümlü günahsız değil ki, hatta dünya yüzüne ayak basan bir günlük bebek bile!” sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir.¹⁰⁵ Dini inanışın toplumda yaygın olması, çocukluğun algılanışında etkili olmuştur. İlk günah öğretisi, çocuğun masum olduğu düşüncesini sarsmıştır. Bu durum, kilisenin ortaya attığı olumsuz çocuk imgesinin bir sonucudur.¹⁰⁶ Bu dönemde çocuklara günahkâr gözüyle bakılmış ve bu durum davranışlara yansımıştır. Çocuğa ilişkin bakış açısının zamanla olumsuz yönde

¹⁰² David Elkind, *Çocuk ve Toplum Gelişim Üzerine Denemeler*, s. 36.

¹⁰³ Marry J. Garnder and Harry W. Gardiner, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, çev. Bekir Onur, Ali Dönmez ve Nermin Çelen, İmge Kitabevi, Ankara 2010, s. 26.

¹⁰⁴ Jeffrey L. Singman, *Daily Life in Medieval Europe*, Greenwood Press, Westport 1999, s. 18.

¹⁰⁵ Augustinus, *İtiraflar*, çev. Çiğdem Dürüşken, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2010, s. 34.

¹⁰⁶ Kemal İnal, *Modernizm ve Çocuk-Geleneksel, Modern ve Postmodern Çocukluk İmgeleri*, Sobil Yayınları, Ankara 2007, s. 97.

değişmesi, onun kendine özgü bir dünyasının olduğunun unutulmasına neden olmuştur.¹⁰⁷ Çocuk masumluğunu reddeden Augustinus, bu konuda şunları söyler:

Bebeklik yıllarında da olsa, insanın olur olmaz her şeyi istemesi, kendine itaat etmediler diye, gerek özgür doğumlu insanlara, gerek aile büyüklerine, gerek kendisini doğuran ana babasına, gerekse isteklerine olmaz anlamında başlarını sallayan sağduyu sahibi diğer insanlara kızıp küsmesi, dahası kendisine zararı dokunacak türdeki buyrukları yerine getirilmedi diye, karşısındakilere haince vurarak onların canını yakmaya çalışması, iyi huylar olabilir mi? Demek ki bebeklerin sadece narin bedenleri masumdur, ruhları değil.¹⁰⁸

Augustinus'un düşüncesinde yeni doğan bebeklerin kendilerine has özellikleri ve birtakım istekleri, onların günahkâr olmalarından kaynaklanmaktadır. Beden ve ruh ayrımı yaparak, çocukların küçük bedenlerinin ruhlarına oranla daha masum olduklarını söylemesi, bedene daha fazla önem verdiğini göstermektedir. “Çocukluğun çocuk olarak değil, ancak ilerinin bir yetişkini olarak değeri vardır. Çocuk ancak kötülüklerden arınarak, bir yetişkin olduğunda kayda değer bir önem taşımaktadır. Bu durum, çocukluk yıllarının göz ardı edilerek sadece yetişkinlik döneminin odak noktası olmasına zemin hazırlamıştır.”¹⁰⁹ Onur’a göre ise, çocuğu ileriki dönemlere hazırlama düşüncesi onun mevcut durumunun ihmal edilmesine neden olmuştur.¹¹⁰ Bu döneme ait düşünceler, bilindiği anlamıyla çocukluk döneminin olmadığını göstermektedir. Çocuğun çocuk olarak değer görmemesi, onun kötülüklerle dünyaya gelmesinden kaynaklanmakta ve bu durumdan kurtulması için de bir an önce büyümesi ve yetişkin olması gerekmektedir. Oysa çocukluk, yetişkinliğe hazırlık evresidir ve bu evreyi gelişim sürecine uygun olarak geçiren çocuk, daha sağlıklı bir yetişkin olmaktadır. Zira bu dönemdeki yanlış uygulamalar, ilerleyen yıllarda çocukluğa bakışın toptan değişmesine ve geçmiş hatalardan dersler çıkarılmasına ortam sağlamıştır.

Orta Çağda toplumsal sınıfa dayalı bir ortamda soylu ve zengin aileler, erkek çocuklarını soyunu devam ettirecekleri düşüncesiyle daha değerli görmektedirler. Erkek çocuklarını olabildiğince evde tutma arzusu, bunun en büyük kanıtıdır. Kızların erken yaşta evlenip evden ayrılacak olmaları, onlarla duygusal bağ kurulmasını engellemiş olabilir. Dahası bu dönemde, başka evlere gönderilen kızların ölüm ihtimali

¹⁰⁷ Bekir Onur, *Çocuk, Tarih ve Toplum*, İmge Kitabevi, Ankara 2007, s. 97.

¹⁰⁸ Augustinus, *İtirafı*, s. 35.

¹⁰⁹ Özge Özcan, “Orta Çağ’dan Erken Modern Döneme Çocukluğun Tarihsel Gelişimi”, s. 94-95.

¹¹⁰ Bekir Onur, *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*, s. 19.

çok yüksek olduğu için, anne-babalar bağlanmadan kaçınmış olabilirler. Her ne olursa olsun erkek çocuklarının daha çok evde tutulmak istendiği, kız çocuklarının ise ilgiden mahrum bırakıldığı bilinen bir gerçekliktir. Bebeklere hissettirilen bu ayrım, ileriki yaşlarda da onların peşini bırakmamaktadır. 7 yaş dolaylarında hissedilmeye başlanan cinsiyete dayalı ayrımcılık, çocukların sorumlu olduğu gündelik işlerde de kendisini göstermiştir. Çocuklar, bebeklikten çıkar çıkmaz hemcinsi olan ebeveynleri gibi giyinmeye başlamış ve onların yaşam tarzını örnek almışlardır. Erkekler babaları gibi, kızlar ise anneleri gibi olmaya başlamış ve onların günlük işlerini sahiplenmişlerdir. Orme'ye göre, kız çocukları kuyuların yanında veya ocak başında, erkek çocukları da babalarının çalışma alanlarında kazalar geçirmiştir.¹¹¹ Bu durum, çocukların hangi alanlarda çalışacaklarının önceden belirlendiğini göstermektedir. İş bölümünün de cinsiyete dayalı olarak yapıldığını görmek mümkündür. Dahası Orme, şunları söylemektedir:

Çocukların çoğu, 12-14 yaşlarında ergenlik çağına geldiklerinde ciddi işler yapmaya başladı. Bazen bu, tarım işlerinde veya zanaatta yardımcı olarak evde yapılırdı, ancak çocukları ergenlik çağında diğer insanlara hizmetçi olmaları için evden uzağa göndermek yaygındı. Bu, onları eğitmek ve disipline etmek, onlara kariyerlerine yardımcı olabilecek patronlar vermek ve ebeveynlerini masraftan kurtarmak için hesaplandı. Uşak olarak çalışılacak yerler, çiftliklerde veya ev hizmetinde çalışmaktan, kişinin yetenekli bir zanaat veya ticaret öğrendiği çıraklık eğitimlerine kadar çok çeşitliydi. Çıraklık, çok fakirleri dışlama eğilimindeydi. Daha varlıklı sınıfların erkek çocukları, özellikle de kilisede, hukukta veya idarede kariyer yapmaları öngörülüyorsa, onlar genellikle ergenlik dönemlerinde okullarına devam ettiler. Diğer çocuklar, kiliselerde koro görevlisi veya kâtip olarak çalıştırıldı. En zengin çocuklar –soyluların ve daha önemli eşrafin çocukları- genellikle diğer soyluların veya önde gelen din adamlarının büyük ailelerine kabul edilir, burada komi veya uşak olarak hareket ederler, aristokrat tavırları öğrenirler ve bazı durumlarda askeri beceriler konusunda eğitim alırlar. Bazı genç yaşta evlenen aristokratlar olsa da, nüfusun büyük bir bölümü yirmili yaşların ortalarına kadar bunu yapmadı. Kilise kariyerlerine giriş de geç olma eğilimindeydi, bazı dini evlerde onlu yaşların ortasından rahip olarak atanma yaşı olan yirmi dört yaşına kadar değişiyordu. Bunu, ergenlikten yirmili yaşların ortalarına kadar, çocukların kısmen ama tamamen bağımsız olmadıkları, evden uzakta ama kendi evlerinde olmadıkları uzun bir dönem izledi. Modern ergenler gibi kendi cinsiyetlerinden başkalarıyla bağ kurdular.¹¹²

Orme, Orta Çağda İngiltere'deki çocukların durumunu anlatmıştır. Ergenlik çağına geldiklerinde ciddi işlerde görev alan çocukların, ergenlik öncesi dönemde de daha hafif işlerde çalıştıkları görülmektedir. Zira çalışmak zorunda olmak, Orta Çağdaki çocukların kaderidir. Genel olarak bu dönemde olduğu gibi İngiltere'de de,

¹¹¹ Nicholas Orme, *Childhood Medieval England c500-1500, Batıda Devlet ve Çocuk*, Çizgi Kitabevi, Konya 2013, s. 3.

¹¹² Nicholas Orme, *Childhood Medieval England c500-1500*, s. 6.

sosyal sınıfa dayalı bir iş dağılımı görülmektedir. Ancak çocuk kendi evinde ailesinin yanında çalışmak yerine, evinden uzakta başka bir ailenin yanında çalışmaktaydı. Çocuğun evden uzaklaşması, anne-babası için hem onun meslek öğrenmesi hem de ailesini masraftan kurtarması anlamına gelmektedir. Çünkü ailesiyle kalan çocuğun birtakım ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu ihtiyaçlar ise ebeveynleri için bir yüküdür. Çocuğu yük olarak gören bir zihniyette onun değer görmesini beklemek büyük bir yanılgıdır. Ayrıca Aries, Orta Çağda çocukluğun olmadığı iddiasını o dönemde çocuğa ait olan kelimeler, ona özgü giysi, oyuncak, oyun ve yiyeceğin olmamasıyla temellendirmiştir.¹¹³ Fakat Orme, tam tersini söylemektedir: “Çocuklukla ilişkilendirdiğimiz şeylerin çoğu, Orta Çağdaki çocuklar için vardı: Evde yetiştirme, oyun, yaşa göre özel muamele, yetişkin yaşamı ve işi için eğitim.”¹¹⁴ Aries ile Orme’nin farklı düşünmelerindeki neden aynı dönemde farklı toplumlara ilişkin araştırma yapmalarıdır. Zira her kültürde çocukluk dönemine ilişkin farklı anlayışların hâkim olduğu görülmektedir.

Orta Çağda çocukların, çocukluklarını az da olsa yaşadıklarına dair birtakım bulgular mevcuttur. Bu döneme ait bulunan oyuncaklar, çocukların oyun oynadıklarını göstermektedir. Günümüzde bilinen ve kullanılan fırlıdak, Orta Çağda çocukların oynadığı bir oyuncaktır. Çocukların bowling, kroket ve misketlerle oynadıklarını gösteren gravürler mevcuttur. İlk misketleri, kiraz çekirdekleri ile fındıklardır. Toplar, tuğladan, taştan ve topraktan; kuklalar ise kilden, kumaştan veya tahtadan yapılmıştır. Kuklaların bir kısmı bebek iken, bir kısmı ise kadındır. Dahası, ağaçlardan ipler sarkıtılmış, kumdan ve çamurdan kaleler ile kentler yapılmıştır. Çocukların bazıları da, başı ve dizginleri çubuk olan oyuncak atlarla oynamışlardır. Geç Orta Çağda da uçurtmalar uçuurulmuştur. Çocuklar, saklambaç, arama ve sobeleme oyunları da oynamışlardır.¹¹⁵ Bu iddialar, Aries’in iddiaları ile bir zıtlık oluşturmaktadır. Çünkü bahsedildiği üzere Aries, Orta Çağda çocukluğun olmadığı düşüncesini o döneme ait oyuncakların olmamasından hareketle ifade etmiştir. Aries’in çocuklarla ilgili düşüncelerini bütün Orta Çağa genellemek doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü söz konusu çocuklar olduğunda onların kendi dünyalarında sınırlı da olsa oyunlar

¹¹³ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 133.

¹¹⁴ Nicholas Orme, *Childhood Medieval England c500-1500*, s. 7.

¹¹⁵ Ruth A. Johnston, *All Things Medieval*, ABC-CLIO, Westport 2011, s. 283.

oynadığını söylemek mümkündür. Bu anlamda Johnston'un bulgularının daha doğru ve geçerli olduğu söylenebilir.

Orta Çağdaki çocukların birer küçük yetişkin olarak görülmelerinin sonuçlarından biri de, yetişkinlerle aynı besinleri tüketmiş olmalarıdır. Yaşamın her alanında yetişkinlerin izinden giden çocukların, yeme içmeleri de onlardan ayrı değildir. Onur'a göre, yetişkin gibi görülen çocukların doğal olarak kendilerine özgü beslenmesi yoktur ve çocuklar, yetişkinlerle aynı şeyleri tüketmek zorunda kalmıştır.¹¹⁶ Yeni doğan bebekler, ilk başta anne sütüyle beslenmiş olsa da süttan kesildikleri anda kendilerine özgü bir beslenme şekli olmamıştır. Çünkü bebeklik döneminden çıkan her çocuk, yetişkin olarak kabul edilmekteydi. Sadece bebekler olması gerektiği gibi, anne sütüyle beslenmiş ancak her bebek bu şansa erişememiştir. Emzirme döneminde anne sütü bulunmadığında, bebeklerin inek sütüyle veya lapalarla beslendiği bilinmektedir. Çünkü her aile, çocuğunu süttaneye gönderme fırsatına sahip değildi. Bazı süttanelerin kendilerine emanet edilen çocukları süt, su, ekmek gibi ürünlerin karıştırılmasıyla elde edilen lapa ile besledikleri düşüncesi yaygındır. Bu durum, her bebeğin anne sütüyle beslenme şansına erişemediğini göstermektedir. Ayrıca doğruluğu tartışmaya açık olsa da, çocukların Orta Çağda alkol kullandığı pek çok tarihçi tarafından dile getirilmiştir.¹¹⁷ Aries'in 16. yüzyılda okullarda resmi olarak alkolün yasaklandığını dile getirmesi, çocukların normalde alkol kullandığına büyük kanıt oluşturmaktadır.¹¹⁸ Bir başka araştırmacıya göre, Orta Çağda çocukların yeme alışkanlıkları yetişkinler gibiydi. Bu devirde içki içmek, çok yaygın ve olağandır. Çocuklar da, bu duruma şahit olmaktadır. Ancak çocukların yemeğe içki ile başlamalarına, sıcak çorba veya süttan sonra içki içmelerine izin verilmemiştir. Yetişkinler, çocuğun yeteri kadar yemek yemesini ve doymayı beklemesini salık vermiştir. Bir öğünde ise sadece iki-üç bardak şarap veya bira içilmesine izin vermişlerdir. Bunun nedeni ise, fazla içkinin düşünmelerine zarar vermesidir. Kahvaltı, küçük bir atıştırma¹¹⁹ olarak kabul edilen iyi bir et ve içecekten oluşmaktadır. İçecek süt olmakla birlikte, bunun yerine bazen iki kez

¹¹⁶ Bekir Onur, "Çocukluğun Dünü ve Bugünü", s. 101.

¹¹⁷ Özge Özcan, "Orta Çağ'dan Erken Modern Döneme Çocukluğun Tarihsel Gelişimi", s. 101-102.

¹¹⁸ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 321.

¹¹⁹ Nicholas Orme, *Medieval Children*, Yale University Press, London 2003, s. 69.

mayalama işleminden geçmiş ve alkolü düşük olan bir bira da içilebilmektedir.¹²⁰ Sudan daha temiz olduğu için, çocukların erken yaşta bira içmeye başladığı bilinen bir gerçektir.¹²¹

Orta Çağda çocukluğun bugün anlaşıldığı haliyle tam olarak var olmamasının hem sebebi hem de sonucu olarak çocukların yetişkinler gibi beslendiğini söylemek mümkündür. Çocukların, yetişkinlerden farklı bir gelişim sürecine sahip olmaması, yetişkinlerle aynı besinleri tüketmek zorunda olmalarının bir sebebidir. Çünkü yetişkinlerden farklı bir noktada yer almayan çocukların, onlar gibi yiyip içmelerinde bir sakınca görülmemektedir. Ayrıca çocukların farklı bir dünyaya sahip olmamaları, yetişkinlerle ortak besinleri tüketmek zorunda olmalarının bir sonucudur. Kendi yaşlarına uygun besinler tüketmek yerine, büyüklerinin yediklerini yemek zorunda kalan çocukların erken yaşta fiziksel açıdan daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu durum da Orta Çağdaki çocukların birer küçük yetişkin olarak kabul edilmelerinde etkili olmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından ulaşılan çocukların alkol aldığı bilgisi, günümüz anlayışıyla bağdaşmasa da yine onların yetişkinlerle ortak yeme-içme kültürünü paylaştığını göstermektedir. Ancak burada söz konusu alkolün günümüzden farklı olup olmadığı bilgisi çok önemlidir. Eğer çocukların bugün anlaşıldığı haliyle alkol kullanmalarına izin verildiyse, bu durumun onların gelişimine zarar verdiğini söylemek mümkündür.

Orta Çağda bugün anladığımız şekilde bir eğitim yoktu. Eğitimden anlaşılan şey, çocukları yetişkinliğe hazırlamak olarak görülmüştür. Var olan eğitim kurumlarında da sıkı bir disiplin uygulanmıştır.¹²² Aries'e göre de, bu dönemde eğitim, usta-çırak ilişkisiyle yürütülmüş ve deneysel, teorik bilgiler yerine uygulamalar ön planda tutulmuştur.¹²³ Eğitim, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini desteklemek yerine, pratik ihtiyaçlara cevap vermeyi amaçlamıştır. Yapararak-yaşayarak öğrenme, dönemin eğitim anlayışına yön vermiştir. Singman'a göre, "temel eğitim daha erken başlayabilse de, bir çocuğun yedi yaşından önce okula gönderilmesi yaygın bir durum değildi. Tabii ki, çoğu çocuk için temel olarak tümü, Latince olan Rabbin duası, inanç

¹²⁰ Barbara A. Hanawalt, *Growing Up in Medieval London*, Oxford University Press, New York 1993, s. 73-74.

¹²¹ Ruth A. Johnston, *All Things Medieval*, s. 45.

¹²² Kürşat Bumin, *Batıda Devlet ve Çocuk*, Çizgi Kitabevi, Konya 2013, s. 21.

¹²³ Philippe Aries, *Centuries of Childhood*, s. 141.

ve Meryem Ana'yı ezberlemekten oluşan temel din eğitimi dışında eğitim yoktu."¹²⁴ Bu dönemde dini eğitime ağırlık verildiği, çocukların bilime dayalı eğitim anlayışından mahrum bırakıldığı görülmektedir. Ayrıca çocukların yaşları çok küçük olduğu için, davranışlarından ebeveynleri sorumlu tutulmuştur. "İnsanlar, bu yaştaki çocukların doğru ve yanlış anlama kapasitesinden yoksun olduğunu ve eylemlerinin sorumluluğunun ebeveynlerine ait olduğunu kabul ettiler."¹²⁵ Kraliyet ailesine mensup çocuklara, ders ve davranış öğretmesi için özel hocalar tutulmuştur.¹²⁶ Genel olarak döneme bakıldığında çocukların okula gitmesi, Orta Çağın sonlarına doğru artış göstermiştir. Bu çocukların arasına az da olsa kızlar da dâhil edilmiştir. 1330'lu yıllarda Floransa'da tutulan bir kayda göre, gramer okullarına giden 6-12 yaş arasındaki kız ve erkek çocuklarının sayısının 8-10 bin civarında olduğu ifade edilmektedir.¹²⁷ Aynı dönemde Floransa'nın nüfusunun 90 ile 130 bin arasında¹²⁸ bir yerde olduğu düşünüldüğünde, okula giden çocuk sayısının ne kadar az olduğu ortaya çıkmaktadır. Okula giden çocuk sayısının az olmasının bir diğer sebebi de, okulun pahalı olmasıdır. Kasabalarda bulunan resmi okullarda bir öğrencinin haftalık maliyeti, 10 denariustur.¹²⁹ Orta Çağ Avrupa'sında ekmek fiyatının 4 denarius¹³⁰ olduğu düşünülünce, okulların maliyeti çoğu aile için oldukça pahalıdır.

Kızların eğitimi incelendiğinde, dini bir yaşamı seçmedikleri sürece okuma-yazma öğrenmelerinin gereksiz olduğu düşünülmüştür. Dahası, pek çok kötülüğün temelinde bu bilimlerin kadına özgü bilgisinin yer aldığına inanılmıştır.¹³¹ Genellikle erkeklerin okula gitmesine müsaade edilmiş, kızlar ise evde eğitim almışlardır. Kızlara evde bir öğretmen veya münzevi bir kadın eğitim vermiştir. Bazen öğretmen yerine çocuğun sütannesi onunla ilgilenmiştir. İkinci seviye soylular sınıfındaki ailelerin

¹²⁴ Jeffrey L. Singman, *Daily Life in Medieval Europe*, s. 23.

¹²⁵ Jeffrey L. Singman, *Daily Life in Medieval Europe*, s. 23.

¹²⁶ Judith Kidd, Rees Rosemary and Tudor Ruth, *Life in Medieval Times*, Heinemann Educational Publishers, Oxford 2000, s. 60.

¹²⁷ David Herlihy, *Women, Family And Society in Medieval Europe*, Berghahn Books, Providence 1995, s. 231.

¹²⁸ John Munro, "The Dual Crises Of The Late-Medieval Florentine Cloth Industry", *Textiles And The Medieval Economy*, ed. A. L. Huang, C. Jahnke, Oxbow Books, Oxford 2015, s. 127.

¹²⁹ Ian Mortimer, *The Time Travelers Guide To Medieval England*, Simon&Schuster, New York 2010, s. 67. Denarius, Roma'nın Cumhuriyet ve İmparatorluk Dönemi dâhil olmak üzere en uzun süre basılan gümüş sikkesidir. Bkz. Ahmet Semih Tülay, *Genel Nümitmatik Sözlüğü*, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul 2001, s. 65.

¹³⁰ Peter Spufford, *Money And Its Uses in Medieval Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 1989, s. 329.

¹³¹ Mary Martin McLaughlin, "Children And Parents From The Ninth To The Thirteenth Centuries", *Medieval Families*, ed. Carol Neel, The Medieval Academy Of America, Canada 2004, s. 63.

kızları ise, evlerin yakınında bulunan kilisenin rahibi tarafından eğitim almışlardır.¹³² Bu dönemde toplumsal sınıf farkının yanı sıra, eğitimde de kız ve erkek ayrımının öne çıktığı görülmektedir. Kızların daha dezavantajlı bir konumda olması, onların yaşamını da etkilemiştir. Dini bir hayatın içine girmedikleri sürece okuma-yazma öğrenmelerine müsaade edilmemesi, okula gitmek yerine evin içinde eğitim almak zorunda kalmaları, onların toplumda da arka planda kalmalarına neden olmuştur. Ayrıca kötülüğün temelinde bilimlerin kadına özgü bilgisinin yer aldığına dair inanç, Orta Çağ zihniyetinin kadına olan bakışını açıkça ortaya koymaktadır. Kızların dini eğitime mecbur bırakılması ve bilimsel bilgilerden uzak tutulması sonucu, düşünme biçimlerinin ve hayatı anlama tarzlarının da değiştiği söylenebilir. Dogmatik düşünmeyi benimseyerek yaşama dini perspektiften bakmaları Orta Çağın kız çocuklarını içine attığı bir durumdur.

Ortaçağ eğitim tarihinde manastır okulları, ön plana çıkmaktadır. Manastır okullarında verilen eğitim, Trivium [Üç yol] (diyalektik, gramer ve retorik) ve Quadrivium [Dört yol] (aritmetik, geometri, müzik ve astronomi) şeklindeki liberal sanatlardan oluşmaktadır. Liberal sanatlar, kutsal metinlerin incelenmesine yani teolojiye bir giriş niteliği taşımaktadır. Ana metin, Kitabı Mukaddes'tir. Hristiyanlığın temel ilkelerini öğretmek için, her fırsat değerlendirilir. Bu yüzden metinler, özenle korunur. Kopyalama ve ciltleme faaliyetlerine ahlaki ve dini değerler atfedilir. Öğrenimin yorum ve derleme gibi araçlar aracılığıyla gerçekleşeceği kabul edilir.¹³³ Manastır okullarındaki eğitim ortamını Dr. Healey, şöyle anlatır:

Manastırlarda her öğrencinin en önemli vazifesi; oruç tutmak, dua etmek, iş yapmak ve ders çalışmaktır. Avrupa tarihi, bu talebelerin ne denli sabırla ve bencillikten uzak bir çaba içerisinde olduklarını yazmıştır. Bu öğrenciler yolları yapmış, yeşillik alanları temizlemiş, bakir tarlaları canlandırmışlardır. Nitekim günümüzde de en yeşil ve en güzel alanlar manastırların içerisinde. Antik dönemden kalma eserleri muhafaza etmişler, en meşhur ve en yeni kitapları çevirmişlerdir. Öğrenciler arasında zengin yahut fakir ayrımı gözetilmemiştir. Roma İmparatorluğu'nun çöküşünden itibaren onlar, hem sarayları hem kiliseleri inşa etmişler; en iyi yazarlar, ressam, mimarlar olmuşlardır. Henüz örgütlü bir sağlık hizmeti verilemiyorken, halkın ilk hekimleri olmuşlar; hastaların tedavi süreçlerine evlerinde yahut hastanelerde yardım etmişlerdir. Ve günün sonunda arazideki yahut sınıftaki çalışmaları sona erdiğinde Tanrı'ya, kendileri için dua edemeyen insanların şefaati için dua etmişlerdir. Öte yandan cahil ve önyargılı

¹³² Shulamith Shahar, *Childhood in The Middle Ages*, trans. C. Galai, Routledge, London 1992, s. 211-220.

¹³³ Roberto Limonta, "Okumak, Düşünmek, Tefekkür Etmek: Ortaçağda Felsefe ve Monastisizm", çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi 2*, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, s. 313-317.

insanlar ise, onları başıboş ve işe yaramaz bir nesil olarak tarif etmişlerdir. Hâlbuki gerçekte onlar, insanlık tarihinin görüp görebileceği en ağır işçiliği icra etmişlerdir.¹³⁴

Dr. Healey'in ifadelerinden manastır okullarında, teorik bilgi vermenin yanı sıra pratik beceriler de kazandırıldığı anlaşılmaktadır. Burada eğitim alan öğrencilerin, oruç tutmak, dua etmek, iş yapmak ve ders çalışmak gibi sorumluluklarını yerine getirdiği belirtilmektedir. Öğrenciler, sadece dini eğitimle sınırlı kalmayıp aynı zamanda toplumsal hizmetlere de katkıda bulunmuş ve manastır çevresindeki alanları düzenleyerek canlandırmışlardır. Ayrıca manastır okullarının, muhafaza ettikleri eserler ve çevirdikleri kitaplar sayesinde kültürel mirası korudukları ve geliştirdikleri belirtilmektedir. Bu okullarda sosyal sınıf ayrımı yapılmadığı, her öğrencinin eşit fırsatlarla eğitim gördüğü ve zenginlik-fakirlik ayrımının gözetilmediği öne çıkmaktadır. Manastır okullarındaki öğrencilerin aynı zamanda sağlık hizmetleri sunarak, hastaların tedavi süreçlerine yardım ettiği ve toplumun sağlık ihtiyaçlarına katkıda bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin topluma hizmet etme, kültürel mirası koruma ve geliştirme, sanatsal ve mimari başarılar elde etme gibi alanlarda bu okulların ne kadar önemli bir rol oynadığı dikkat çekmektedir. Kısaca manastır okullarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir fedakârlıkla çalıştığını, topluma hizmet ettiğini ve insanlık tarihinde önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

XII. yüzyılın başlarında eğitim faaliyetlerinin büyük bölümü, manastır ve katedral okulları tarafından yürütülmektedir. Uygulamalı hukuk ve noterlik alanındaki bazı özel okulların yer aldığı kentlerin giderek gelişmesinden dolayı, kırsal kesimlerde bulunan pek çok manastır okulu kapanmaya başlamıştır. Bunun sonucunda eğitim faaliyetlerinin kent merkezlerinde yer almaya başladığı, gerçek bir “eğitim devrimi” ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ödediği ücretlerle finanse edilen bu okullar, Avrupa'nın pek çok kentinde hızlı bir şekilde gelişerek, loncaların hukuki yapısını elde etmişlerdir. Eğitim amacını karşılayan bu okullar, kendilerini “üniversitas” olarak adlandırmıştır. Kendiliğinden ortaya çıkan üniversitelerin yanı sıra, papa ya da imparator tarafından kurulan üniversiteler de mevcuttur. Bazı öğrencilerin ya da hocaların var olan üniversitelerden ayrılıp kurduğu üniversiteler de yer almaktadır. Bologna'nın ilk

¹³⁴ Akt: Arzu Meryem Demirkıran, “Ortaçağda Avrupa, Asya ve Amerika’da Eğitim”, *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Şişman, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2019, s. 34-35.

üniversitesi (1088), kiliseye ve devlet otoritesine bağlı olmadan kurulan ilk okuldur.¹³⁵ Buna göre, Ortaçağın başlarında eğitim ve öğretimin temel yapıtaşları olan kiliselerdeki katedral okulları ile manastır okulları, zamanla büyüyen şehirlerdeki yeni bilimsel ve entelektüel ihtiyaçlara cevap veremediğinden kapsamlı bir eğitim kurumunun varlığını gerekli hale getirmişlerdir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda Avrupa’da ilk üniversitelerin ortaya çıkması, bilimsel ve felsefi düşüncenin topluma yayılmasını sağlamıştır. Ayrıca Avrupa’nın aydınlanma sürecine girmesinde üniversitelerin büyük rol oynadığını söylemek mümkündür.

Genel olarak Ortaçağda çocuk, çocukluk ve eğitim incelendiğinde bunların çağdaş anlayışlardan çok farklı olduğu görülmektedir. Burada çocuğun diğer dönemlere oranla, daha şanssız bir gelişim sürecine sahip olduğu söylenebilir. Çünkü, döneme ait yapılan çalışmalarda araştırmacıların elde ettiği bulgular, çocukluğun neredeyse hiç olmadığını göstermektedir. Bebeklik ile yetişkinlik arasındaki sürecin bilinmemesi veya bilinse de inkâr edilmesi, çocukların küçük yetişkin olarak algılanmalarına neden olmaktadır. Büyüklerle aynı kıyafetleri giymeleri, aynı yiyeceği tüketmeleri, aynı işte çalışmaları vb. gibi durumlar çocukluk döneminin bugün anlaşıldığı haliyle yaşanmadığına kanıttır. Dahası erken yaşta çocuk ölümlerinin fazla olması, anne-babanın çocukla duygusal bağ kurmasını engellemektedir. Hem Orta Çağın genel bakış açısının çocuğa değer vermemesi hem de ebeveynlerin çocuğu sahiplenmemesi, bu dönemin öne çıkan yaklaşımlarıdır. Eğitim ise, çocukların yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu dönemde eğitim, çoğunlukla kilise ve manastırlar tarafından sağlanmaktadır. Çocuklara dini öğretiler vermenin yanı sıra okuma, yazma ve hesap yapma becerileri de öğretilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmamış olup, çoğunlukla elit sınıfların çocukları eğitim hakkından yararlanmaktadır. Eğitim devrimi ile birlikte dönemin sonlarına doğru aydınlanma dönemi olarak adlandırılan entelektüel ve kültürel hareketlerin başladığını söylemek mümkündür. Bu yeni anlayışın çocuk, çocukluk ve eğitim algısına ilişkin yansımalarını incelemek gerekir.

¹³⁵ Andrea Colli, “Üniversiteler: Bir Ortaçağ İcadı”, çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi 3*, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, s. 128.

2.2.3. Modern ve Sonrası Çocuk, Çocukluk ve Eğitim

Orta Çağdan sonra politik, ekonomik, bilimsel, dini ve toplumsal faktörlerin değişmesiyle yeni bir çocukluk anlayışı ortaya çıkmıştır. “Çocukluk fikri, Rönesans’ın büyük icatlarından biridir. Belki de en insani olanıdır. Bilim, ulus-devlet ve dinsel özgürlük ile birlikte hem toplumsal bir yapı hem de psikolojik bir koşul olarak çocukluk, on altıncı yüzyıl esnasında oluşmuş ya da ortaya çıkmış ve günümüze kadar inceltilmiş ve desteklenmiştir.”¹³⁶ Çocukluk düşüncesi; endüstrinin gelişmesi, orta sınıf kesimin oluşması, aile yapısının farklılık kazanması, çocuk ölümlerinin git gide azalması, insanların boş zamanının artması ve aile ile çocuk arasındaki bağın güçlenmesiyle mümkün olmuştur.¹³⁷ Sanayide ve ekonomideki gelişmeler, küçük çocukların işgücüne olan ihtiyacı azaltmıştır.¹³⁸ Sanayinin gelişmesiyle ortaya çıkan makineleşme, insan gücüne duyulan ihtiyacın azalmasına yol açmıştır. Bu sayede insanların çalışma saatleri kısalmış ve boş zamanları artmıştır. Artık insanlar, hem kendilerine hem de ailelerine daha fazla vakit ayırmaya başlamışlardır. Bu durum, ailelerin çocuklarıyla daha çok vakit geçirmesini sağlamış ve çocukların ikinci plana atılmasını engellemiştir. Çocuklarıyla daha çok ilgilenen anneler, onları kundağa sarıp bir yere bırakmamış ya da başka ailelere evlatlık olarak vermemiştir. Sanayileşmenin sonucunda anneler, iş gücüne katılmadığı için, evlerinde çocuklarıyla daha çok vakit geçirmiştir.¹³⁹

Aynı zamanda orta sınıfın önem kazanmasıyla, çekirdek aile yapısı oluşmuş ve aileler, çocuk merkezli bir yapıya bürünmüştür. Çocuklara ilişkin bakış açısı değişmiş ve çocuklar, önem kazanmaya başlamıştır. Aileler, çocuklarıyla ilgili endişeye kapılmış, onların iyiliğini istemiş ve eğitimlerine önem vermiştir. Çalışma yaşamında eğitilmiş iş gücüne ihtiyaç arttığı için, eğitimin de süresi uzamıştır. Eğitimin süresi arttıkça, çocukluğun süresi de artmıştır. Bu da, modern çocukluk anlayışı için çok önemli bir adımdır. Sağlık alanındaki gelişmeler, çocuk ölümlerini azaltmıştır. Aileler, çocuk konusunda bilinçlendikçe, çocuk sayısında azalma meydana gelmiştir. Bu durum da, çocuklara ayrılan maddi ve manevi imkânların daha fazla olmasını sağlamıştır. Tarih boyunca devam eden çocuklara ilişkin ihmaller, yavaş yavaş yok

¹³⁶ Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, s. 6.

¹³⁷ Bekir Onur, “Sunuş”, *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu*, ed. Bekir Onur, 23-24 Nisan 1993, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, s. xi.

¹³⁸ Arthur Dobrin, “When Childhood Was Discovered”, 2013, <https://bit.ly/3H9rNK7>, (16.01.2023).

¹³⁹ Colin Heywood, *Baba Bana Top At! Batı’da Çocukluğun Tarihi*, s. 126.

olmaya başlamıştır. Orta Çağ'dan modern zamanın erken dönemlerine kadar geçen sürede insanlar, bağımsız olmayıp her şeyi toplum içinde ve toplumla beraber yapmışlardır. Ancak değişen zaman içinde insanlar, toplumdan yavaş yavaş soyutlanıp evlerine kapanmışlardır. Bu sayede aile bağları güçlenmiş ve çocuğa gösterilen ilgi artmıştır.¹⁴⁰

Postman'a göre, modern dönemde çocukluk fikrinin ortaya çıkmasında iki önemli entelektüel etki bulunmaktadır. Bunlar, John Locke ile Jean Jacques Rousseau'nun görüşleridir. Postman bağlamında Locke'u önemli yapan düşünceler şu şekildedir:

Örneğin Locke, 1693'te basılan *Some Thoughts Concerning Education* (Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler)¹⁴¹ adlı önemli kitabıyla çocukluk fikrinin gelişimi üzerine muazzam etkiye bulunmuştur. Kendisinden önce yaşayan Erasmus gibi Locke da, kitaplı öğrenim ile çocukluk arasındaki ilişkiyi görmüş ve çocuğa çok değerli bir kaynak olarak davranılırken, buna rağmen çocuğun entelektüel gelişimi ve kendini denetleme kapasitesi için özel bir dikkat gerektiren bir eğitim önermiştir. Locke'un fiziksel yetiştirmenin bakımı ile ilgili aydın düşünceleri bile, çocuğun zihinsel yetilerinin gelişimine sahipti. Locke şöyle yazmıştır: "Çocuk, zihninin emirlerine itaat edebilsin ve onları yerine getirebilsin diye güçlü bir bünyeye sahip olmalıdır."¹⁴² (Altını Locke çizmiş). Locke, çocukluk ile yetişkinlik arasındaki ayrımı sürdüren bir araç olarak ayıbın önemini de kavramıştı. Şöyle yazmış: "Tüm diğerlerinin arasında saygı ve ayıp, bir kez tatmin edildiğinde, zihin için en güçlü dürtüler olur. Çocukların kafasına güven duygusunu, ayıp ve utanma değerlerini sokabilirseniz, onlara doğru ilkeyi kazandırmış olursunuz."¹⁴³

Postman'a göre, en önemlisi "Locke'un çocukluk kuramını, çok iyi bilinen düşüncesiyle daha da ileri götürmesidir. Bu kurama göre başlangıçta, yani doğar doğmaz, zihin boş bir levha, tabula rasa'dır."¹⁴⁴ Bu yüzden aile ve öğretmenlere ve daha sonra devlete, bu boş zihnin üzerine yazılacak şeyler için büyük bir sorumluluk

¹⁴⁰ Mine Tan, "Çağlar Boyunca Çocukluk", s. 82. Yazar bu alandaki çalışmanın kaynağı olarak şuraya işaret eder: Jacques Gelis, "The Evolution of the Status of the Child in Western Europe: From the Collective Body to the Private Body", *Social Research*, 53/4, 1986, s. 697.

¹⁴¹ John Locke, *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*, çev. Aylin Uğur, Yeryüzü Yayınevi, Ankara 2004.

¹⁴² John Locke, *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*, s. 13. Locke, yapıtının birinci bölümünün birinci kısmında sağlam kafa ile sağlam vücut arasında bir ilişki kurmuştur. Postman'ın alıntılandığı bu ifadeler sözü geçen eserde aynı şekilde yer almazken, aynı anlama gelecek farklı cümlelerin yer aldığı görülmüştür.

¹⁴³ Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, s. 57.; John Locke, *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*, s. 45-46. Locke, yapıtının elli altıncı kısmında çocuklara saygıyı, utanmayı ve gözden düşmenin endişesini aşılacak gerektiğini ve bu şekilde onlara doğru ilkenin kazandırılacağını ifade eder. Postman'ın alıntılandığı bu ifadeler sözü geçen eserde aynı şekilde yer almazken, aynı anlama gelecek farklı cümlelerin yer aldığı görülmüştür.

¹⁴⁴ John Locke, *İnsanın Anlığı Üzerine Bir Deneme*, çev. Vehbi Hacıkadıroğlu, Kabalcı Yayınları, İstanbul 1992, s. 85-86.

düşecektir.”¹⁴⁵ Eğer ona göre insanlar, gerçek bilgiyi başkalarından öğrenmek yerine kendileri de çaba harcayıp öğrenme zahmetine girselerdi, bu bilgiyi kendi mevcut doğal yetileri ile dışarıdaki şeylerden kolayca elde edebileceklerini kavrayacaklardı.¹⁴⁶ Örnek vermek gerekirse, çocukların hal ve hareketleri gözlemlendiğinde, onların düşüncelerinin tecrübeleriyle birlikte ne şekilde oluştuğu rahatça anlaşılacaktır.¹⁴⁷ İnsan zihninin doğuştan boş olduğunu ve insanın dışarıdan birtakım etkiler ve deneyimler sonucu bilgiyi edindiğini söyleyen Locke’un, empirist bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, çocuğa bilgi kazandıracak her deneyim çok önemlidir. Özellikle eğitim ortamının bu düşünce temelinde kurulduğu ele alınırsa, ailenin ve öğretmenlerin büyük role sahip olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu süreçte çocuğun çok sayıda farklı deneyime maruz kalması, onun bilgi kapasitesinin artmasına olanak sağlayacağı söylenebilir. Postman’a göre, modern dönemde çocukluk fikrinin ortaya çıkmasında diğer önemli etki Rousseau’dur. O, bu konuda şunları söyler:

Çocukluk fikri üzerine 18. yüzyıldaki ikinci büyük entelektüel etki, Rousseau’dan gelmiştir. Rousseau’nun çocukluğun nasıl ortaya çıktığını ve korunup devam ettirildiğini açıkça anlamadığına (ama Locke anlamıştı) inanmama rağmen, Rousseau, çocukluk fikrinin gelişimine iki güçlü katkıda bulunmuştur: Birincisi; Rousseau’nun, çocuğun sadece bir amaç için araç olarak değil, kendi içinde önemli olduğuna ilişkin ısrarıdır. Bu bağlamda Rousseau, çocuğu her açıdan potansiyel bir yurttaş ve belki de tüccar olarak gören Locke’tan önemli ölçüde ayrılmaktadır.¹⁴⁸

Postman, yukarıdaki ifadelerle Locke ile Rousseau arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Küken’e göre Locke, çocuğa gündelik yaşamda kullanamayacağı, gereksiz bilgiler değil; onun işine yarayacak, hayatında her zaman kullanabileceği bilgiler vermeyi amaçlamaktadır.¹⁴⁹ Bu düşünce, Locke’un pragmatist bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Daha iyi bir toplum için çocuk, araç konumuna indirgenmiş ve ona yurttaş veya tüccar gözüyle bakılmıştır. Bu durum, Postman tarafından eleştirilmiştir. Locke, çocukların eğitiminden sorumlu anne-babaların görevini şöyle ifade etmektedir:

¹⁴⁵ Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, s. 57.

¹⁴⁶ John Locke, *İnsanın Anlığı Üzerine Bir Deneme*, s. 82-83.

¹⁴⁷ Frederick Copleston, *Felsefe Tarihi, Çağdaş Felsefe*, Cilt V, çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul 1998, s. 85.

¹⁴⁸ Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, s. 58.

¹⁴⁹ Gülnihal Küken, *Yeni ve Yakınçağda Eğitim Felsefesi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2006, s. 282.

Çocukların iyi eğitimi ebeveynlerin öyle önemli bir görevi ki ve ulusun refahı ve gönenci buna o kadar bağımlı ki, bunu herkesin içten bir şekilde benimsemesini ve hayal, gelenek ve mantığın bu konuyla ilgili tavsiyelerini iyice inceledikten bunlar arasında gerekli ayrımı yaptıktan sonra, gençliğin farklı şartlara göre eğitimi için herkesin her yerde yardım elini uzatmasını sağlamak.¹⁵⁰

Çocukların gelişiminden öncelikle aileler sorumlu olup, toplumun refah içinde yaşayabilmesi de buna bağlıdır. Locke, ulusun refahı için çocukların iyi bir eğitim alması gerektiğini ifade ederek, sorumluluğu bütün topluma eşit şekilde dağıtmaktadır. Rousseau ise, Locke'un aksine çocuğa araç olarak değil, amaç olarak yaklaşmaktadır. "En bilge kişiler, çocukların neleri öğrenmek durumunda olduklarını göz önünde bulundurmada, insanlar için öğrenmenin önemli olduğu düşüncesine saplanıp kalıyorlar"¹⁵¹ ifadesiyle Rousseau çocukları merkeze alan bir duruş sergilemiştir. Salt toplumun geleceği için çocukların eğitime odaklanmak yerine, öncelikle onları tanımının, kapasitelerinin neler olduğunu öğrenmenin daha önemli olduğunu söylemesi Rousseau'yu Postman'ın gözünde daha farklı bir konuma yerleştirmektedir. Ayrıca Postman'a göre Rousseau, kendisinden sonra çok sayıda bilim insanının ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. "Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Arnold Gesell ve A. S. Neill'in Rousseau'nun entelektüel mirasçıları olduklarını söyleyebiliriz."¹⁵² Her bir bilim insanının günümüz çocuk ve eğitim anlayışının şekillenmesinde çok büyük etkisinin olduğunu söylemek gerekmektedir. Postman açısından Rousseau'nun önemli ikinci düşüncesi ise şudur:

Rousseau'nun ikinci düşüncesi, çocuğun entelektüel ve duygusal yaşamının önemli olduğuydu, çünkü Rousseau'ya göre, sadece entelektüel ve duygusal yaşamı, çocuklarımızı eğitmek ve yetiştirmek için bilmemiz gerekmez, aynı zamanda çocukluk, insanın "doğa durumu"na en çok yaklaştığı zamanki yaşam devresidir. Rousseau, "doğa durumu"na entelektüel mirasçıları dâhil, hiç kimsenin vermediği kadar değer vermiştir.¹⁵³

Çocuğu süreç içinde salt kendi başına tanımlamanın dışında onun duygusal ve entelektüel yaşantısının da önemli olduğunu söylemesi, Rousseau'yu Postman'ın düşüncesinde önemli bir noktaya yerleştirmektedir. Ona göre çocuğun, çocukluğunu yaşadığı en uygun yer doğal ortamdır. Kent yaşamını eleştiren, kırsal yaşamı öven Rousseau, konuya ilişkin şunları söyler: "Kentler, insan soyunun uçurumudur. Birkaç

¹⁵⁰ John Locke, *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*, s. 11-12.

¹⁵¹ Jean Jacques Rousseau, *Emile ya da Eğitim Üzerine*, çev. Yaşar Avunç, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2019, s. 2.

¹⁵² Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, s. 58.

¹⁵³ Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, s. 58-59.

kuşak sonra soylar ölür ya da yozlaşır; onları yenilemek gerekir, bu yenilemeyi sağlayan da her zaman kırlardır. Öyleyse çocuklarınızı, deyim yerindeyse, kendilerini yenilemeye ve çok kalabalık yerlerin sağlıksız havasında kaybedilen gücü tarlaların ortasında yeniden kazanmaya gönderin.”¹⁵⁴ Bu anlayışa göre çocukların doğada, kırdaki yetiştirmeleri onların gelişimine çok daha fazla katkı sağlamaktadır. Kırların hem fiziksel özellikleri hem de demografik yapısının Rousseau bağlamında çocuklar için daha uygun olduğu söylenebilir. Kent yaşamına oranla kırsal kesimde daha fazla olan temiz hava ve yeşil alan, hem çocukların hem de yetişkinlerin sağlıklı ortamda yaşamasına zemin hazırlar. Ayrıca kentlerin kalabalığını da eleştiren Rousseau’ya göre çocuklar, tarlalarda fiziksel gücünü kullanarak daha sağlıklı bedenlere kavuşmaktadırlar. Bunun dışında Rousseau, modern yaşamın eleştirisinden hareketle çocuğun gelişimini ele alarak insanlık tarihinde ona çok farklı bir perspektif kazandırmıştır.

Bu gelişmelerin dışında modern bilimin temelinde çocuk pedagojisi, sağlığı ve psikolojisi önem kazanmıştır. Okullaşmayla birlikte çocukların kendilerine ait doğaları, daha sonraki gelişmelerin öncüsü olmuştur. Çocuklar, pasif ve edilgen bir konumdan hem kendileri hem de toplum adına aktif ve etkin bir konuma geçiş sağlamışlardır. Bu sayede daha üretici ve yararlı bireylerin ortaya çıktığı görülmüştür.¹⁵⁵ Toplumdaki modernleşmeye paralel olarak çocukluk kavramının gelişmesiyle okullar da günümüz okullarına benzer bir yapı göstermeye başlamıştır. Çocukluğa ilişkin bilinç arttıkça, çocuk eğitime ilişkin düşünceler de değişmiştir.¹⁵⁶ Eğitim düşüncesindeki değişim ilk olarak, öğretim yönteminde ortaya çıkmıştır. Hümanizm anlayışı ile birlikte Yunancanın da yaygın öğretilmeye başlanmasıyla, Latincenin daha kolay nasıl öğretileceği üzerinde farklı yöntemler geliştirilmiştir. Çünkü Latince, bilimsel iletişime aracılık ettiği için oldukça önemlidir.¹⁵⁷ Bu konu ile ilgili olarak Ratke ve Comenius’un çağdaş dil eğitime de katkı sunan metodolojik çalışmaları olmuştur. Comenius’a göre her şey öğretilir; bunun için de bilgiyi öğretilir hale getirmek gerekmektedir. Montaigne de mekanik düşüncelere ve otoritelere karşı çıkmıştır. Hümanist düşüncenin topluma hâkim olmasıyla birlikte ders

¹⁵⁴ Jean Jacques Rousseau, *Emile ya da Eğitim Üzerine*, s. 40.

¹⁵⁵ Bekir Onur, *Çocuk, Tarih ve Toplum*, s. 123.

¹⁵⁶ Özge Özcan, “Orta Çağ’dan Erken Modern Döneme Çocukluğun Tarihsel Gelişimi”, s. 111.

¹⁵⁷ Antonio Clericuzio, “Yeni Bilimi Yazmak ve Aktarmak”, çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi* 4, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, s. 192.

programları da değişmeye başlamıştır. Dini derslerin yanı sıra tarih, coğrafya ve fen gibi dersler ile modern diller programda yer almıştır. Bu bağlamda Herder, eğitimin özgür insanın doğasını, onur ve güzelliğini ortaya çıkarması, okulda doğaya, tarihe ve düşünme becerilerine önem verilmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Alman eğitimci Salzmann, “dünyadaki yoksulluk ve sefaletin önde gelen nedenlerinden biri, yanlış eğitimidir” diyerek eğitimin önemine dikkat çekmiştir. O, fiziksel cezayı yasaklamış, real konulara yönelmiş, derslerin açık ve anlaşılır olmasına özen göstermiştir. 16 yaşına kadar genel bir eğitim verildikten sonra, çocukların beceri ve yeteneklerine göre uzmanlaşmış eğitime yönelmeleri gerektiğini vurgulamıştır.¹⁵⁸

Modern eğitim sistemlerinin kurulmasında en çok etkili olan isimlerden biri Pestalozzi’dir. Onun yanında yetişen yüzlerce Alman idealist, Almanya’da modern bir ilköğretim ve halk eğitimi sisteminin gelişmesinde etkili olmuşlardır. Bu dönemde mevcut eğitim sistemini eleştiren pek çok yeni fikir ortaya atılmıştır. Özellikle Fransa ve İngiltere’de akıl, bilim ve eğitim üzerine tamamen yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Francke, eski Yunan ve Roma klasiklerini okutmayı reddederek modern öğretim konu ve yöntemlerini kullanmaya başlamıştır. Wolff, inanç temelli eğitim yerine yeni matematik ve doğa bilimlerine ve araştırmalara dayanan bir eğitim felsefesi geliştirmek için rasyonalizmi esas almıştır. 18. yüzyılda Aydınlanma dönemi olarak adlandırılan bu dönemde, eğitimin sekülerleşmesi fikri ele alınmıştır. La Chalotais, Rolland, Diderot, Helvetius, Guyton de Morveau ve Holland gibi düşünürler, öğretmenlerin dini figürler olmamasını ve eğitimin devletin sorumluluğunda olmasını talep etmişlerdir. Ayrıca devletin, vatandaşlarını eğitime yetkisine sahip olduğunu savunmuşlardır.¹⁵⁹ Anlaşıldığı üzere Ortaçağ eğitimi, çoğunlukla dini otoritelerin denetimi altında gerçekleşirken, modern çağdaki eğitim ise daha çok bilimsel prensiplere ve araştırmalara dayanmaktadır. Bu durum, eğitimde ussal düşünmenin ve bilimsel yöntemlerin daha çok ön plana çıktığını göstermektedir.

Modern eğitim kurumlarının yapısı incelendiğinde, 19. yüzyılın başlarında yoksul ailelerin çocuklarının gittiği okullar göze çarpmaktadır. Bu okullar ise, daha çok yetiştirme yurtlarına benzemektedir. İngiltere’de faaliyet gösteren bu kurumlar, zamanla uluslararası alanda yaygınlaşmıştır. Benzer bir örneği, Paris’te 1828 yılında

¹⁵⁸ Mustafa Ergün, “Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi”, *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Şişman, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2019, s. 140-141.

¹⁵⁹ Mustafa Ergün, “Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi”, s. 141.

kurulmuş ve günümüzdeki okul öncesi kurumların modelini oluşturmuştur. Bu okullar, başlangıçta zengin hayırseverlerin katkılarıyla açılmıştır, ancak 1837 yılından itibaren düzenli bir sistem ve programa göre kurulmaya devam edilmiştir. M. Carpentier liderliğinde 1851 yılından itibaren öğretmen yetiştirmek amacıyla okul öncesi öğretmen okulları açılmıştır. Ayrıca, daha küçük yaşlardaki çocuklara yönelik kreşler de açılmıştır. Fransa’da 1881 yılından itibaren bu tür kurumlara “anaokulu” adı verilmiştir ve bu okullar, bir programa bağlı olarak ilköğretime hazırlık sınıfı olarak hizmet vermiştir. 1816 yılında İskoçya’da ve 1837 yılında Almanya’da da benzer okullar açılmış ve günümüze kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir.¹⁶⁰ Avrupa’da okul öncesi eğitimin temeli bu şekilde atılırken, Amerika Birleşik Devletleri’nde ise “Head Start Programı” ile atılmıştır. Bu programın temel amacı, dezavantajlı bir çevrede büyüyen düşük gelirli çocukların hazır bulunuşluk düzeyini en üst seviyeye çıkararak, onları okula ve hayata hazırlamaktır. Program, 1965 yılında başlatılmış olup, binlerce öğrencinin ilköğretime geçişine yardımcı olmuştur. 1990’lı yıllara gelindiğinde, çocuk eğitimi için kreş, gündüz bakımevi ve okul öncesi programları hem devlet hem de toplum tarafından daha fazla değer görerek, aileler çocuklarını bu kurumlara göndermeye başlamıştır. Bu sayede çocukların eğitimine daha çok önem verilmiştir.¹⁶¹

İlköğretim, günümüzde tüm ülkelerde zorunlu bir eğitim kademesidir ve 6-7 yaşlarından başlayıp 13-14 yaşlarına kadar devam eden bir süreci kapsar. İlköğretimin gelişimi ve yaygınlaşması, kiliseler ve vakıfların katkısıyla gerçekleşmiştir. Reformasyon hareketinden sonra kiliseler, halka ve çocuklara din eğitimi vermeyi amaçlayan ilköğretim okullarını kurmuştur. Protestanlar ve Katolikler, zamanla kilisede eğitim yerine, köylerde ve mahallelerde dini eğitim veren yurtlar ve yetimhaneler açarak, ilköğretim faaliyetlerine başlamıştır. Başlangıçta bu kurumlar, zengin ve yardımsever kişilerin katkılarıyla oluşturulmuş olsa da, zamanla devlet tarafından da açılmıştır. Alman dindarların eğitim alanındaki çalışmalarından etkilenecek, 1730’lu yıllarda halk okulları kurulmaya başlanmıştır. Benzer bir şekilde Fransa’da da bu tür okullar ortaya çıkmış ve zaman içinde halk okullarına dönüşmüştür.¹⁶²

¹⁶⁰ Mustafa Ergün, “Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi”, s. 144.

¹⁶¹ Şule Egüz, “Dünyada Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi”, *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Köçer ve Erol Koçoğlu, Pegem Akademi, Ankara 2020, s. 284.

¹⁶² Mustafa Ergün, “Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi”, s. 145.

Batı toplumunda, ilköğretimden sonra eğitim veren kurum ortaöğretimdir. Bu kurumlar bir anlamda, yüksekokul mahiyetindedir. Çoğunlukla üniversitelerle yan yana yapılmışlar ve öğrenciler, burada üniversiteye hazırlanmışlardır. Burada Latince ve Yunanca eserler okutulmuş, bilimsel kitaplar incelenmiş ve yazılmıştır. Zaman içinde müfredata edebiyat ve fen dersleri de eklenmiştir. 16. yüzyılda hümanist derslerin daha çok yer aldığı bu okullar, 19. yüzyılda üniversiteye hazırlık kurumları olarak görülmüştür.¹⁶³ Devlet eliyle kurulan ilk ortaöğretim kurumları, Saksonya'daki prens okullarıdır. İlki, 1543 yılında kurulmuştur.¹⁶⁴ Fransa'da 19. yüzyıla dek pek çok kişinin ortaöğretimden yararlanamadığı bilinmektedir.¹⁶⁵ Eğitim, daha çok evde aileler veya özel öğretmenler tarafından verilmiştir. Daha sonra kilise ve zenginler tarafından idare edilen kolejler kurulmuştur. Bu kolejlerde, dini ve genel eğitim bir arada verilmiştir.¹⁶⁶ Fransa'da resmi ortaöğretim okulları, 1802 yılından itibaren kurulmaya başlamıştır. Özellikle Napolyon döneminde kurulan bu okullar, memur ve askerlerin çocuklarına eğitim imkânı sunmaktaydı. Başlangıçta kızlar ve erkekler karma bir şekilde eğitim almaktaydı. Ancak Napolyon'un aldığı bir kararla, 1808 yılından itibaren bu okullarda kız çocuklarının eğitim alması yasaklanmıştır. Bu durum, eğitim sistemini askeri bir yapıya dönüştürmüştür. Napolyon, eğitim sistemini merkeziyetçi bir şekilde kontrol ederek tekeline almıştır.¹⁶⁷ Napolyon'un bu uygulaması modern eğitim sistemi açısından eleştiriye açık bir durumdur. Çünkü bu karar hem cinsiyet eşitliğine hem de eğitimde fırsat eşitliğine aykırıdır.

1789 Fransız İhtilali, üniversiteler için bir dönüm noktası olmuştur. Üniversitelerin yerini askeri tarzda eğitim veren mühendislik okulları almıştır. Ayrıca, 18. yüzyılın ortalarından itibaren önem verilen meslekler için Fransa'da farklı okullar kurulmuştur. Paris Askeri Okulu, Meziere Mühendislik Okulu, Yol ve Köprü Mühendisleri Kraliyet Okulu gibi kurumlar, mesleki eğitim alanında önde gelen ve günümüze kadar etkinliğini sürdüren okullardır. Bu kurumlar, Fransa'da ilgi gören eğitim kurumları arasındadır. Almanya'da ise yükseköğretim sistemi, 1870 yılındaki Alman Savaşlarıyla zorunlu hale gelmiştir. 1868'de Ecole Pratique des Hautes Etudes adıyla kurulan bir yüksekokul modeli, yükseköğretimin modernleşmesine öncülük

¹⁶³ Mustafa Ergün, "Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi", s. 146.

¹⁶⁴ Mustafa Ergün, "Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi", s. 147-148.

¹⁶⁵ Şule Egüz, "Dünyada Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi", s. 301.

¹⁶⁶ Şule Egüz, "Dünyada Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi", s. 296-297.

¹⁶⁷ Mustafa Ergün, "Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi", s. 148.

etmiş ve milli üniversitelerin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Bu milli üniversiteler, 1896 yılından itibaren kurulmaya başlamıştır. Tarihsel olarak incelendiğinde, Almanya’da üniversitelerin ön planda olduğu bir yapılanma yaşandığı görülmektedir. Özellikle Reformasyon ve Hümanizm döneminde mezhep üniversiteleri, Almanya’da yaygın olarak bulunmaktaydı. 18. yüzyılda Göttingen ve Halle gibi üniversiteler, hukuk ve felsefe alanlarında modernleşme sürecine öncülük etmişlerdir. 19. yüzyılda ise bu tür kurumlar, yaşamın ve milli düşüncenin öncelikli olduğu merkezler haline gelmiştir. Alman üniversiteleri, 1871-1918 yılları arasında dünya çapında seçkin üniversiteler arasında lider konumdaydı. Bu üniversiteler, bilimsel bir yaklaşımla araştırmaya dayalı bir öğretim yöntemi benimsemişlerdir. Zirvedeki bu kurumlar, uluslararası camiada birçok alanda başarı elde etmiş ve öğretim üyeleri, birçok alanda Nobel ödülü kazanmıştır. İngiltere’de, Cambridge ve Oxford Üniversiteleri, 1850 yılından itibaren zengin bir öğretim programıyla ders çeşitliliğini arttırmıştır. Bu üniversiteler, 19. yüzyılın son çeyreğinde modern üniversite yapılarına dönüşmüştür. Kaynaklara göre Amerikan üniversitelerinin de Oxford ve Cambridge üniversiteleri tarzında kurulduğu bilinmektedir. Bu kurumlar, başlangıçta cemaat ve kilise kontrolünde olup, zamanla seküler bir hale gelerek devletçi bir politika ve bilimsel bir yöntem benimsemişlerdir.¹⁶⁸

Sonuç olarak Ortaçağda çocuklar, genellikle yetişkinlerin sahip olduğu haklardan yoksun olarak kabul edilirdi ve çocukluk dönemi tam anlamıyla tanınmazdı. Ancak modern çağın ilerlemesiyle birlikte, çocuğa bakış açısı köklü bir değişime uğradı. Sanayi Devrimi, eğitim sisteminin yaygınlaşmasını ve çocukların okula gitmesini teşvik ederken, Aydınlanma çağı düşünürleri ise, çocukların özel bir dönemi olduğunu ve dolayısıyla korunmaya ihtiyaçları olduğunu savundular. Bu dönemde çocuğun hakları, eğitimi ve refahı konusunda farkındalık arttı. Çocuğa yönelik bakış açısı, çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimine önem veren bir yaklaşıma dönüştü. Çocukların ihtiyaçlarına göre eğitim sistemi yeniden yapılandırıldı. Potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri için çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlandı. Özetle zaman içinde çocuk, artık sadece yetişkinlere bağımlı bir varlık olarak değil, kendi düşüncelerine, duygularına ve ihtiyaçlarına sahip bir birey olarak kabul edildi.

¹⁶⁸ Mustafa Ergün, “Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi”, s. 149-150.

Çocuk ve çocukluğun tarihsel gelişimine baktığımızda, Antikçağda yetişkin otoritesi ve sınırlı bir özgürlük öne çıkmaktadır. Bu dönemde çocuklar, genellikle yetişkinlerin işlerine yardım etmek veya ailelerinin değerlerini ve geleneklerini sürdürmek amacıyla eğitilirdi. Ortaçağda ise çocukların, ailelerinin toplumsal statüsüne bağlı olarak farklı muamelelere maruz kaldıkları görülmektedir. Bu dönemde çocukların çoğu, erken yaşta yetişkin rollerini üstlenmek zorunda kalırken, çocukluğun tadını çıkarmalarına çok az imkan tanınırdı. Ancak Modern çağın gelişimiyle birlikte, çocukların statüsü ve çocukluk anlayışı önemli ölçüde değişti. Aydınlanma Dönemi ve Sanayi Devrimi, çocuğun bireysel hakları ve korunması konusunda yeni bir perspektifin ortaya çıkmasına olanak sağladı. Çocukların gelişimi ve eğitimi, hem toplumun hem de devletin ilgi odağı haline geldi. Kısaca, çocuk ve çocukluk kavramlarının tarihsel geçmişi, bugün çocuğa ve çocukluğa bilimsel, gelişimsel yaklaşımla nasıl yaklaştığımızı anlamamızı sağlayan temel bir arka plan oluşturur. Bilimsel ve gelişimsel yaklaşımlar, çocukların özgün ihtiyaçlarını anlamamızı ve onlara uygun eğitim yöntemlerini geliştirmemizi sağlarken, bu sürecin daha detaylı incelenmesinde yarar vardır.

2.3. Çocuğa ve Çocukluğa Bilimsel, Gelişimsel Yaklaşım ve Eğitim

Gelişim, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı olarak ilerleyebilmesi için gelişimin tüm aşamalarının incelenmesi gerekir. Bu incelemeyi kolaylaştırmak için uzmanlar, gelişimi kendi içinde birtakım dönemlere ayırmışlardır. Bunlar fiziksel, bilişsel ve psikososyaldır. Bu üç dönem de ortak özelliklerden hareketle yaş aralıklarına göre gruplandırılmıştır. Doğum öncesi, bebeklik dönemi (0-2 yaş), çocukluk dönemi (2-6 yaş), okul dönemi (6-12 yaş) ve ergenlik dönemi (12-18 yaş) olmak üzere beş dönemden söz etmek mümkündür.¹⁶⁹ Doğum öncesi dönem, döllenmenin meydana geldiği andan başlar ve doğuma kadar devam eder. 0-2 yaş arasını kapsayan bebeklik dönemi, fiziksel gelişim açısından oldukça kritik bir dönemdir. Bedensel gelişimin en hızlı olduğu dönem doğumdan sonraki ilk yıldır. İlk çocukluk, bebekliğin bitiminden sonra gelen genellikle 2-6 yaş arası olan dönemdir. Okul öncesi döneme denk gelen bu dönemde bedensel gelişimin hızı bir önceki döneme göre azalmıştır. 6-12 yaş arasında kalan dönem, son çocukluk veya ikinci çocukluk olarak adlandırılır. İlkokul yıllarına karşılık gelen bu dönemde bedensel

¹⁶⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 18.

gelişme, ilk yıllara göre daha yavaştır. 12-18 yaş arasına karşılık gelen ergenlik dönemi ise önemli değişmelerin, duygusal karmaşanın ve dengesizliğin yaşandığı bir dönemdir. Bu yaş aralığında bulunan ergen, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir statü karmaşası yaşamaktadır.¹⁷⁰ Buna göre her bir dönemin gelişim görevlerini bilmek ve bu doğrultuda hareket etmek çocukların sağlıklı birer birey olmaları açısından oldukça önemlidir.

Yeni doğan çocuğun üstesinden gelmesi gereken en önemli sorun, yaşadığı dünyayı öğrenmesi ve anlamasıdır. Yetişkinler bunu kolaylıkla yaparken, çocuklar ise bu konuda zorluk çekmektedir. Bunun için zihinsel süreçlerin ve düşünme becerilerinin zamanla olgunlaşmasına ihtiyaç duyulmaktadır. “Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelme sürecidir.”¹⁷¹ Çocukların düşünme biçimini ilk kez ciddiye alan Jean Piaget’e göre,¹⁷² “bilişsel gelişim, beynin ve sinir sisteminin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleşmektedir.”¹⁷³ Ona göre bilişsel gelişim, doğuştan getirilen biyolojik gelişimin bir devamıdır.¹⁷⁴ Piaget’nin düşüncesinde bilişsel gelişimi etkileyen unsurlar; fiziksel olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengedir.¹⁷⁵ Yeni doğan çocuk, çok sayıda refleksle dünyaya gelir. Bu refleksler, onun çevreye uyumunu kolaylaştırır. Dış dünya ile hiçbir yaşantıya sahip olmayan bebeğin davranışlarını refleksler yönlendirir. Bebek, biyolojik olarak olgunlaştıkça ve deneyim kazandıkça refleksler değişikliğe uğrar. Piaget’e göre, bilişsel gelişimde ilerlemenin olabilmesi için, organizmanın fiziksel olgunluğa ve deneyime ihtiyacı vardır. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ile deneyim arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür. Toplumsal aktarım, organizmanın çevresiyle etkileşim kurarak bilişsel yeteneklerini geliştirmesine imkân sağlamaktadır. Piaget, bilişsel gelişimi dünyayı anlama yolunda

¹⁷⁰ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 21-27.; Cengiz Poyraz, “Fiziksel Gelişim”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, s. 66-81.

¹⁷¹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 32.

¹⁷² Jean Piaget, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Orçun Türkay, Pinhan Yayınları, İstanbul 2016, s. 1.

¹⁷³ Tamer Ergin, “Bilişsel Gelişim”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, s. 107-108.

¹⁷⁴ Enose M. W. Simatwa, “Piaget’s Theory of Intellectual Development and Its Implication for Instructional Management at Pre-Secondary School Level”, *Educational Research and Reviews*, 5/7, 2010, s. 366.

¹⁷⁵ Jean Piaget, *Çocukta Zihinsel Gelişim*, çev. Hüsen Portakal, Cem Yayınevi, İstanbul 2004, s. 13-19.

bir denge, dengesizlik ve yeni bir denge süreci olarak görmektedir. Bu sürecin sürekli devam edebilmesi ise, karşılaşılan yeni şeylere uyum sağlamayı gerektirir.¹⁷⁶

Piaget'e göre, bilgi oluşumunun temelinde özümleme, uyumlulaştırma ve dengeleme kavramları yer alır. Öğrenme faaliyeti içinde yer alan organizma, gelişiminin her aşamasında mevcut bilişsel yapılarını kullanarak dış dünya ile etkileşim kurar. Eğer karşılaşılan bir deneyimle daha öncesinde birden fazla karşılaşmışsa, onu anlamlandırmada sıkıntı çekmeyip geçmiş bilişsel yapı sayesinde bunu açıklayacaktır. Deneyim, mevcut zihinsel yapı tarafından özümsemiği için zihinsel denge korunmaktadır. Tam tersi olarak edinilen yeni deneyim mevcut bilişsel yapı ile uyuşmadığında, zihin bunu özümseyemediği için bir dengesizlik durumu meydana gelecektir. Bu noktada zihin, yeni deneyimi uyumlulaştırmak ve dengesizliği ortadan kaldırmak için yeni bir bilişsel yapı oluşturacaktır. Piaget'e göre bu süreç, karşılaşılan her deneyimde tekrarlanacaktır.¹⁷⁷

Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla; duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Piaget'e göre çocuk, gerekli bilişsel yapıya sahip olduğunda içinde bulunduğu dönemin gelişim görevlerini tamamlar. Bütün çocuklar, bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmek durumundadır. Yani çocuk, bir aşamayı tamamlamadan öteki aşamaya geçememektedir.¹⁷⁸ Bu dönemlerin özellikleri kısaca şu şekildedir: Duyuşal-motor dönemi, 0-2 yaş aralığına karşılık gelmektedir. Bu dönemde çocuk, kendisini dış dünyadan ayırt eder, refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçer ve nesnenin sürekliliğini kazanır. İşlem öncesi dönem, 2-7 yaş aralığına karşılık gelmektedir. Bu dönemde çocuk, çevresindeki olay ve nesneleri çeşitli sembollerle ifade eder ve tek yönlü sınıflandırmalar yapar. Çocuğun benmerkezciliği giderek azalmaya başlar. Somut işlemler dönemi, 7-11 yaş aralığına karşılık gelmektedir. Bu dönemde çocuk, korunum kazanır, üst düzey sınıflandırma yapar, benmerkezcilikten uzaklaşır ve somut yollarla problem çözer. Aynı zamanda çocuğun mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme meydana gelir. Son olarak soyut işlemler dönemi, 11 yaş ve sonrasına karşılık gelmektedir. Bu dönemde çocuk soyut düşünür, bilimsel yöntemle problem çözer,

¹⁷⁶ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 33.

¹⁷⁷ Jean Piaget, *Epistemoloji ve Psikoloji*, çev. Seçkin Selvi, Sarmal Yayınları, İstanbul 1992, s. 55-72.; Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2012, s. 16-17.

¹⁷⁸ Jean Piaget, *Zekâ Psikolojisi*, çev. İsmail Hakkı Yılmaz, Pinhan Yayıncılık, İstanbul 2016, s. 151-152.

değer ve inanç sistemini yapılandırır, fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenir ve düşüncesini etkinliklere yansıtır.¹⁷⁹ Piaget'nin bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırması, çocuğun zihinsel yeteneklerinin zamanla nasıl geliştiğini ve farklı dönemlerde farklı bilişsel görevleri yerine getirebildiğini açıkça ortaya koyar.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının eğitim açısından doğurguları incelendiğinde, onun eğitimdeki yeni düzenlemelere temel oluşturduğu görülmektedir. Piaget'e göre geleneksel eğitim, çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir. Öğretmen aktif, çocuk ise pasif bir konumdadır. Öğretmen, eğitim programındaki içeriği çocuklara aktarmaktadır. Oysa Piaget'e göre eğitimin görevi, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için eğitim, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir. Piaget'e göre okul, çocuğa dışardan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir. Onun düşüncesinde eğitim, ilk olarak gelişim teorilerine uygun olmalıdır. Eğitim müfredatının içeriğinin çocuğun seviyesine uygun olup olmadığı ancak gelişim teorilerinden öğrenilir. Çocuğun biliş yapısı, yetişkinlerinkinden farklı olduğu için bu yapıyı zenginleştirecek çevre düzenlemesine ihtiyaç vardır. Öğretme-öğrenme ortamı, çocuğun çevresindekilerle etkileşimini kolaylaştıracak yapıda olmalıdır. Çocuklar, birbirlerinden farklı öğrenme yollarını edindiklerinden, uygun çevre etkileşimi çocukların gelişimini hızlandırabilir. Okul, yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Bunun için çocuğun akranlarıyla etkileşimi ve tartışmaları, onu benmerkezcilikten kurtarır. Bu sayede çocuk, dünyaya başkalarının gözüyle bakmaya başlar. Dahası eğitim programları ve kullanılan yöntemler, çocukların biliş yapılarına uygun olmalıdır ve onların biliş yapılarını özümleme ve yeniden düzenleme yoluyla zenginleştirmelerine imkân vermelidir. Eğitim, öğretmenin rehberliğinde çocuklar tarafından yapılmalıdır. Bu şekilde düzenlenen eğitim, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına daha çok cevap verir. Piaget, eğitimde sınavların zararlı olduğunu düşünmektedir. Sınavlar, belleğe dayalı olarak yapılmamalıdır. Örneğin öğrenci, kaynakları açık bir şekilde sınıfta yaptığı etkinliğin küçük bir modelini yaparak sınav olabilir. Değerlendirmelerde, çocuğun zekâ türü değil, içinde bulunduğu gelişim dönemi ve bilgi yapısı esas alınmalıdır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının eğitime yansımalarını toplamak gerekirse o, eğitimin

¹⁷⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 39.

bireyselleştirilmesini öngörmüş ve öğrenme ortamında aktif yöntemin yer alması gerektiğini savunmuştur. Aktif yöntemde öğretmenin çok önemli bir rolü vardır. O, çocuğa kendi kendisinin öğrendiğini düşündürmelidir.¹⁸⁰

Rus psikoloğu Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların edindikleri fikirlerin, olguların, kavramların ve tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yer aldığı çevre, ona sunulan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Bu bağlamda bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden ziyade insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir.¹⁸¹ Vygotsky, Piaget'i eleştirerek şöyle der:

Çocukların bilişsel gelişimine yönelik deneysel araştırmalarda, tündengelimsel çıkarım ve anlam oluşturma, dünyaya ilişkin düşüncelerin evrilmesi, dış dünyaya yönelik neden-sonuç ilişkisinin yordanması, düşünmenin mantıksal yapısının ve soyut mantığın tam olarak öğrenilmesi gibi süreçlerde, toplumsal bir kurum olan okul öğrenmesinin hiçbir etkisi olmaksızın gerçekleştiği ileri sürülmüştür. Bu yaklaşımın ilginç bir örneği, J. Piaget'nin karmaşık ve ilgiye değer kuramsal ilkelerinde görülebilir.¹⁸²

Vygotsky'nin bilgi oluşturma kuramında iki olgu öne çıkmaktadır. İlki, sosyal öğrenmeler, ikincisi ise dış dünya ile etkileşimi olanaklı kılan psikolojik araçlardır. İnsanlar, bir dünya inşa ederken mantık, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler kullanırlar. Ayrıca tüm bunlar, sosyo-kültürel koşullara bağlıdırlar. Vygotsky'e göre dil, yüksek öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni becerilerin kazanımını olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araçtır. Ona göre çocuk, önce kavramları edinir, sonra kavramların içeriğini deneyimleriyle doldurur. Sadece ismini bildiği kavramların gerçek anlamını, zaman içinde deneyimleyince öğrenir. Vygotsky, öğrenme sürecinde toplumsala ağırlık verdiği için onun kuramında Piaget'nin aksine öykünme/model alma önemli bir rol oynar.¹⁸³ Nitekim bu konuda şöyle der:

Çocuğun gelişmesinde ve öğrenmesinde öykünme/model alma ve öğretim önemli bir rol oynar. Bunlar, zihnin insana özgü niteliklerini açığa çıkarır ve çocuğu yeni gelişme düzeylerine erdştirir. Konuşmayı olduğu gibi okulda ele alınan konuları öğrenirken de, öykünme/model alma zorunludur. Çocuk, bugün yardımıyla yapabildiği şeyleri yarın kendi başına yapabilecektir. Bu yüzden en iyi

¹⁸⁰ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 51-53.

¹⁸¹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 55-56.

¹⁸² Lev Vygotsky, *Mind and Society*, ed. and trans. M. Cole, Harvard University Press, Cambridge 1978, s. 80.; akt. Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, s. 21.

¹⁸³ Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, s. 21-22.

öğretim biçimi, gelişmenin önünden giden ve onu yönlendiren öğretim biçimidir.¹⁸⁴

Vygotsky, çocuğun gelişim evrelerine bağlı olarak kendi başına öğrenebileceği şey ile bir başkasının desteğiyle öğrenebileceği şey arasında ayrım yapmaktadır. Ona göre işlevsel olan şey, bir başkasının desteğiyle öğrenmektir. Tüm bunlardan hareketle Aydın, Vygotsky'nin kuramının bilgi açısından dört temel sonucu olduğunu ifade etmektedir. İlk olarak, bilgi kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında dil ve kültür çok önemlidir. İkinci olarak, kültür aracılığıyla yapılandırılan anlam, çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşim kurularak içselleştirilir. Üçüncü olarak, bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil edinimi bilginin yapılandırılmasında oldukça etkilidir. Dördüncü ve son olarak, insan gerçeklikle doğrudan temas edemediği için, onu dil ve kültür aracılığıyla yapılandırmaktadır.¹⁸⁵ Vygotsky'nin bilişsel kuramında insan zihninin sosyal etkileşimlerle şekillendiğini ve kültürel faktörlerin bilişsel süreçler üzerinde önemli bir rol oynadığını görmek mümkündür.

Vygotsky'nin düşüncesinde yetişkinler, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemektedir. Ona göre çocuklar, yetişkinlerle veya diğer çocuklarla işbirliği yaparak bilişsel açıdan gelişme kaydederler. Bu bağlamda bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, çocuğun kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir.¹⁸⁶ Buna göre Vygotsky, bireyin sosyal çevresindeki etkileşimlerin bilişsel gelişimde kritik bir rol oynadığını savunur. Bu bağlamda yetişkinler veya daha yetenekli akranlar, çocuğun zihinsel süreçlerini yönlendiren rehberler olarak önemli bir rol üstlenir. Yetişkinler veya akranlar, çocuğun hem bilgiyi anlamasına yardımcı olurlar hem de problem çözme becerilerini geliştirmesine destek olurlar. Vygotsky'nin kuramı, eğitim ortamında öğretmenin ve rehberliğin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenin rehberliğinde başlayan öğrenme süreci, çocuğun bilişsel gelişiminde bir ilerleme meydana gelene kadar devam etmektedir. Çocuk, bilişsel açıdan bağımsızlık kazandığında öğrenmelerini bundan sonra kendi başına sürdürecektir. Bu noktada Senemoğlu, öğretmenlerin asıl görevinin çocuklardaki dışsal denetimi azaltıp içsel denetimi arttırmak olduğunu belirtmektedir. Onun deyimiyle, “öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl iş görüşü, dışsal denetimi giderek

¹⁸⁴ Lev Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, çev. Semih Koray, Kaynak Yayınları, İstanbul 1998, s. 150-152.; akt. Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, s. 22.

¹⁸⁵ Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, s. 22-23.

¹⁸⁶ Tamer Ergin, “Bilişsel Gelişim”, s. 125.

azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir.”¹⁸⁷

Vygotsky'nin kuramı günümüzde de hala geçerliliğini korumaktadır. Eğitimciler, aileler ve konuya ilgi duyan araştırmacılar bu kuramı modern eğitim uygulamalarına entegre etmektedir. Çocukların bilişsel gelişimini anlamak ve desteklemek için toplumsal etkileşim, dil, teknoloji ve kültürel faktörler oldukça önemlidir. Toplumsal etkileşimin çocukların bilişsel gelişiminde merkezi bir rol oynaması günümüz dünyasında hem ailelerin hem de eğitimcilerin çocukların akranlarıyla veya yetişkinlerle etkileşim halinde olmasını teşvik etmektedir. Ancak teknolojinin yaygınlaşması ve git gide her alana nüfuz etmesi çocuklar arasındaki etkileşimi de yakından etkilemiştir. Çocukların yüz yüze etkileşimi ve bir aradalığı dijital dünyaya taşınmıştır. Bu noktada Vygotsky'nin sözünü ettiği etkileşimin bir başka boyuta taşındığını söylemek mümkündür. Dilin bilişsel gelişimde temel unsur olması, günümüzde dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmesinde etkili olduğu, bu sebeple çocukların dil gelişimini destekleyen programların ve uygulamaların yaşama geçirildiği söylenebilir. Bir başka unsur olan kültürel faktörlerin bilişsel gelişim üzerinde etkili olması, eğitimin bu bakış açısından hareketle yeniden şekillenmesine imkan sağlamıştır. Çok kültürlü eğitim ve kültürel duyarlılık eğitimi gibi yaklaşımlar, öğrencilere farklı kültürel geçmişlere sahip oldukları bir dünyada eğitim vermeyi amaçlar.

Bilişsel gelişimi Piaget'e benzer şekilde inceleyen isim, Amerikalı psikolog Jerome Bruner'dir. O, bilişsel gelişimi eylemsel dönem, imgesel dönem ve sembolik dönem olmak üzere üç aşamada ele almıştır. İlk aşama olan eylemsel dönemde çocuk, dış dünyayı eylemlerle anlamlı hale getirir. Çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrenmesi söz konusudur. Bu aşamada çocuk, en kolay psiko-motor eylemlerle öğrenir. İkinci aşama olan imgesel dönemde bilgi, imgeler sayesinde anlam kazanmaktadır. Görsel bellek geliştiği için çocuklar herhangi bir nesneyi veya olayı görmeden de resmedebilirler. Bu dönem, Piaget'nin işlem öncesi dönemine karşılık gelmektedir. Üçüncü aşama olan sembolik dönem, bilişsel gelişimin son düzeyidir. Çocuk artık bu dönemde dil, mantık, matematik, müzik vb. alanların sembollerini kullanarak iletişim kurabilir. Yine bu dönemde çocuk, kısa cümlelerle anlamsal açıdan zengin ifadeler

¹⁸⁷ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 56.

oluşturabilir. Bruner’e göre bilişsel gelişim, eylemsel dönemden imgesel ve sembolik döneme doğru ilerleme kaydetmektedir. Bu durum yetişkinler için de geçerli olup, onlar da yaşantılarını eylemler ve imgelerle kodlayabilmektedirler. Artan yaşa ve yaşantıya bağlı olarak sembolik sistemin daha çok kullanıldığı görülmektedir.¹⁸⁸ Piaget’de olduğu gibi Bruner’de de evrimsel bir süreç söz konusudur. Bruner’in bilişsel gelişim kuramında sosyal etkileşim ve rehberlik öne çıkarken, Piaget’de ise daha çok bireysel keşif ve deneyim öne çıkmaktadır. Tüm bu farklılık ve benzerliklerin dışında her iki bilim insanı da çocukların bilişsel gelişimine dair önemli kuramlar ortaya koymuşlar ve çocukları daha yakından tanıma konusunda yetişkinlere yol göstermişlerdir.

Bruner, bilişsel gelişim alanında önemli bir isimdir. Her ne kadar onun döneminde yetişen çocuklar, günümüz çocuklarından çok farklı olsa da kuramı eğitim ve öğretim açısından hala önemli bir değere sahiptir. Öncelikle ona göre öğrenme sürecinde öğrenciler, bilgiyi aktif olarak yapılandırırlar ve anlamlı bağlantılar kurarlar. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerine ve pedagojilere ilham kaynağı olmuştur. Zira öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını teşvik etmek ve kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına yardımcı olmak öğrenmenin kalıcı ve verimli olması açısından önemlidir. Öğrenmenin tekrara dayalı bir süreç olması, bilginin uzun vadede saklanması açısından günümüz eğitim ve öğretim anlayışına etki etmektedir. Sembollerin, işaretlerin, temsillerin ve hikayelerin öğrenme sürecini daha kolay hale getirmesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasında yararlı olmuştur. Bu bağlamda diğer kuramcılarda olduğu gibi Bruner’in de günümüz eğitim ve öğretim anlayışına yol gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çocuğun bilişsel gelişimi kadar ahlaki gelişimi de çok önemlidir. Bilişsel gelişimi temel alarak çocuğun ahlaki gelişimi ile ilgili ilk kuramsal görüşü öne süren isim Piaget’dir. Piaget, çocukları gözlemlemiş ve hikâyeler aracılığıyla onların nasıl akıl yürüttüğünü tespit etmiştir. Çocukların doğru ve yanlışla ilişkin yargılarının yaşlarına bağlı olarak değiştiğini gözlemlemiştir. Erken dönemde “dış kurallara bağlılık” evresinde bulunan çocuklar, ahlaki açıdan yetişkinlerin etkisi altındadır. 4-8 yaş arasındaki çocuklar, başkalarının yasalarına uyarlar. “Doğru” kurallara uymak iken, “yanlış” ise yetişkinlerin onaylamadığı davranışlar anlamına gelmektedir. 10

¹⁸⁸ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 54-55.

yaşına kadar devam eden bu evrede yetişkinlerin kurallarına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur. Çocuklar, kuralları sorgulamadan kabul ederler. Çocuklar, soyut işlemler dönemine doğru ilerledikçe dışa bağlı dönemden “özerk döneme” doğru geçiş ortaya çıkmaktadır. Çocukların değerlendirmeleri özerk döneme göre görelilik kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemde davranışı değerlendirirken davranışın altında yatan niyetle ilgilenme durumu söz konusudur. Sorgulanmadan kabul edilen kurallar, artık sorgulanmaktadır. Sosyal çevrenin genişlemesi, akran ilişkileri, akıl yürütme becerisinin kazanılması ve soyut düşünmenin ortaya çıkması ahlaki yargıda değişimi kolaylaştırmaktadır. Piaget’nin kuramında, heteronom ahlaktan otonom-özerk ahlaka geçişte bilişsel olgunluğun ve sosyal deneyimlerin büyük rol oynadığı bilinmektedir.¹⁸⁹ Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı bireysel bir sürece dayalıdır. Ancak ahlak gelişim kuramında sosyal etkileşimlerin de büyük rol oynadığı görülmektedir.

Piaget’nin görüşlerinden hareket eden, çocuğun ahlak gelişimi konusunda önemli çalışmalar ortaya koyan ve ahlak gelişimi için bilişsel gelişimin zorunlu olduğunu düşünen kuramcı Lawrence Kohlberg’dir. Kohlberg, Piaget’den farklı olarak çocukları oyun üzerinde değerlendirmemiş, onlara örnek olaylar vermiş ve onların bakış açılarını öğrenmeye çalışmıştır. Ahlaki ikilemleri kapsayan durumlar, Kohlberg’in kuramı için çıkış noktası olmuştur.¹⁹⁰ Kohlberg, kuramını 3 döneme ve 6 evreye ayırmıştır. Bu evreler, birbirinden bağımsız değildir. Bir önceki evre, bir sonrakinden daha kötü seviyededir. Evreler arasındaki geçişler hiyerarşik sırayla olmaktadır. Kohlberg’e göre, bir evrenin özellikleri yaşam tarzı haline getirilmeden bir sonraki evreye geçilmemektedir.¹⁹¹ Bu evreler şunlardır: Gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey.¹⁹² Gelenek öncesi düzey, Piaget’nin ahlaki gelişim kuramında yer alan “dışsal kurallara bağlılık” dönemindeki özelliklere karşılık gelmektedir. Bu evrede çocuğun kendi yargısı yoktur. Çocuk; iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi sonuçlara çevresinde yer alan otoriteler sayesinde varmaktadır.¹⁹³ İç odaklı bir

¹⁸⁹ Akt. S. Armağan Köseoğlu, “Ahlak Gelişimi”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, s. 217-218.

¹⁹⁰ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 64.

¹⁹¹ Mehmet Zeki Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara 2011, s. 50-55.

¹⁹² Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 65.

¹⁹³ Lawrence Kohlberg, “Stage of Development as a Basis For Moral Education”, *Moral Development, Moral Education And Kohlberg*, ed. Brende Munsey, Religious Education Press, Alabama 1980, s. 91.

düşünmenin olmadığı ve dışsal faktörlerin öne çıktığı gelenek öncesi düzey, ceza-itaat ve araçsal ilişkiler eğilimi olmak üzere iki evreye ayrılmaktadır. Kohlberg'e göre ceza ve itaat eğilimindeki çocuklar, yalnızca otoriteye uyar ve davranışlarını ceza almamak için düzenlerler.¹⁹⁴ Araçsal ilişkiler eğiliminde otoritenin mutlak hâkimiyeti azalmaktadır. Çocuk, empati duygusunun gelişmesine bağlı olarak dünyanın merkezinde kendisini görmekten vazgeçer ve başka insanların da duygu ve düşüncelerini önemsemeye başlar. Bu eğilimde davranışın doğru olması için çocuğun mutlu olması yeterlidir.¹⁹⁵

Bir önceki evrede oluşmaya başlayan empati duygusu, geleneksel düzeyde daha da gelişir. Burada toplumdaki düzenin ve huzurun sağlanması için kurallara ve kanunlara göre yaşamının önemine dikkat çekilmektedir.¹⁹⁶ Geleneksel düzey, kişiler arası uyum ve kanun-düzen eğilimi olmak üzere iki evreye ayrılmaktadır. Kişiler arası uyum eğilimi, "iyi çocuk" olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü bu eğilime göre, çocuğun kendi isteklerinden ziyade çevresindeki kişilerin istekleri daha önemlidir. Çocuk, yardımseverlik ve fedakârlık duygularından hareketle çevresindeki kişilerin isteklerine göre eylemde bulunur.¹⁹⁷ Kanun ve düzen eğiliminde çocuk, toplumun huzuru için kanunların gerekli olduğunu bilir ve kanunlara uygun bir yaşam sürer.¹⁹⁸ Gelenek sonrası düzey, kişinin otoriteden bağımsız olarak seçtiği ve kendine özgü değer sistemini örgütlediği düzeydir. Bu, sosyal sözleşme eğilimi ve evrensel ahlak ilkeleri eğilimi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Sosyal sözleşme eğiliminde kanunlar ve bireysel haklar, eleştirel bir şekilde yeniden incelenir. Bu eğilimde bulunan kişiler, kanunların demokratik yollarla değiştirilebileceğini düşünürler. Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi, Kohlberg'in ahlak gelişim kuramının en son aşamasıdır. Burada yer alan kişi, kendi ahlak sistemini oluşturur. Ahlak sistemi de adalet, eşitlik, insan hakları gibi temel ilkelere dayanır.¹⁹⁹ Görüldüğü üzere Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı, ahlaki düşünce ve davranışların evrimini anlamak

¹⁹⁴ Marry J. Gander and Harry W. Gardiner, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, s. 432.

¹⁹⁵ Lawrence Kohlberg, "Moral Stages and Moralization The Cognitive Developmental Approach in Moral Development and Behavior, Theory", *Research and Social Issues*, ed. Thomas Lickona, Holt Rinehart and Winston, New York 1976, s. 36.

¹⁹⁶ Lawrence Kohlberg, "The Relationship of Moral Judgement to Moral Action", *Essays on Moral Development: The Nature And Validity of Moral Stages*, 2, New York 1984, s. 514.

¹⁹⁷ Lawrence Kohlberg, "The Relationship of Moral Judgement to Moral Action", s. 515.

¹⁹⁸ Lawrence Kohlberg, "Stage of Development as a Basis For Moral Education", s. 96.

¹⁹⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 66-67.

açısından önemli bir çerçeve sunar. Ayrıca birçok araştırmacı tarafından değerli bulunan kuramın, farklı açılardan da eleştiriye tabi tutulduğunu belirtmek gerekir.

Ahlak gelişimi kuramlarının (Piaget ve Kohlberg) eğitim açısından doğurguları incelendiğinde, okullarda düzenlenecek öğrenme ortamının ahlak gelişimine katkı sunup sunmadığı sorunsalı ile karşılaşılır. Yeni yapılan araştırmalara göre, uygun bir şekilde düzenlenen öğrenme ortamları çocuğun ahlak gelişimini hızlandırmaktadır. Ancak küçük çocukların bilişsel yapıları, kuralları ve ahlaki ilkeleri anlamak için yeterli değildir. Bu sebeple onlara kuralları sözcüklerle anlatmak yerine, yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir ortam sağlamak gerekir. Kuralların sebepleri, onların seviyesine uygun somut yollarla açıklanmalıdır. Anne-baba ve öğretmenler, her şeyden önce söylediklerini yaşayarak iyi bir rol model olmalıdırlar. Sembolik işlemler döneminde çocuk, anlattığı gerçek olmayan olaylar sebebiyle “yalancılıkla” suçlanmamalıdır. Henüz mülkiyet duygusunu edinemediği bir dönemde çocuğa, arkadaşının bir eşyasını aldığı için “hırsız” muamelesi yapılmamalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların kural dışı davranışları “yaramazlık” olarak değerlendirilmemelidir. Bunun yerine çocuklara, bilişsel yapılarına uygun yollarla kuralları öğrenebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Son olarak öğretmenler, hem ilköğretimde hem de ergenlik döneminde çocukların tartışmasını sağlayacak ortam hazırlamalıdırlar. Tartışmanın konusu ise, çocukların hazırbulunuşluk seviyelerine uygun, gerçek televizyon haberleri ve güncel toplumsal olaylar olmalıdır. Bu uygulama, çocukların ahlak gelişiminin hızlanmasına katkı sunar.²⁰⁰ Konuyu özetlemek gerekirse, ahlak gelişim kuramlarının eğitim ortamında kullanılması, çocukların ahlaki değerleri ve normları öğrenmesine aynı zamanda onların ahlaki düşünme, problem çözme, empati, sorumluluk ve öz-yönetim gibi becerileri kazanmasına yardımcı olduğu görülür. Bu uygulamanın daha etik ve sorumlu bir toplumun oluşmasına katkı sunduğu söylenebilir.

Çocuğun gelişimini bütüncül açıdan ele almak için onun bilişsel ve ahlak gelişiminin yanı sıra kişilik gelişimini de incelemek gerekir. Senemoğlu’na göre, “kişilik bireyi başkalarından ayıran; bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür.”²⁰¹ Bir başka deyişle kişilik; bireyin benlik, davranışlar,

²⁰⁰ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 69-70.

²⁰¹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 72.

düşünceler ve duygular gibi özelliklerinin oluştuğu süreci ifade eder. Bu noktada Sigmund Freud'un "Psikoseksüel Gelişim" kuramı ile Erik Erikson'un "Psiko Sosyal Gelişim" kuramını incelemekte yarar vardır. Freud'a göre kişilik; id, ego ve süper ego olmak üzere üç bileşenden oluşur. İd, yalnızca doğuştan getirilen biyolojik içgüdüleri hemen doyurmak için vardır. Küçük çocukların davranışları tamamen id'in etkisi altındadır. Ego, çocuğun öğrenme, hatırlama ve akıl yürütme becerilerini yani kişiliğin akılcı yanını temsil eder. Süper ego ise, kişiliğin ahlaki yönü ile ilgilidir. Ayrıca süper ego, id'den gelen istenmeyen dürtülere karşı egoya sosyal açıdan kabul görecektir çözüm yolları bulması için baskı yapar.²⁰² Freud'un kuramına göre id'in kontrolsüz bir şekilde ortaya çıkması, toplumsal normlara uymayan davranışlara ya da anlık tatmin peşinde koşmaya yol açabilir. Ego, sosyal uyum ile gerçeklik arasında bir denge kurmaya çalışır. Ancak bunu yaparken içgüdüsel arzuların bastırılması veya tamamen engellenmesi durumunda psikolojik sorunların ortaya çıkması muhtemeldir. Süper ego da, ego ile birlikte çalışarak, içgüdüsel dürtülerin uygun bir şekilde denetlenmesini sağlar ve kişiyi toplumun normlarına uymaya teşvik eder.

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı beş evreden oluşur. 0-1 yaş aralığı, oral döneme karşılık gelir. Bu dönem, bebeklik evresidir. Burada bebeğin temel haz kaynağı emmedir. 1-3 yaş aralığı, anal döneme karşılık gelir. Bu dönem, idrar ve dışkı çıkarmak ile ilgilidir. Çocuk, bu süreçte kendisini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenir. 3-6 yaş aralığı, fallik döneme karşılık gelir. Çocuk, bu dönemde genital organından zevk aldığını fark eder. Karşı cinsten ebeveyne ilgi duymaya başlanır. 6-12 yaş aralığı, gizil döneme karşılık gelir. Bu dönemde çocuk, cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini daha çok oyuna verir. Bu dönem ayrıca ergenlikteki fırtınaya hazırlık sürecidir. 12 yaş ve sonrası, genital döneme karşılık gelir. Cinsel dürtüler bu dönemde tekrar uyanır. Ergen, ebeveynle ilişkilerini düzenlemeye ve çatışmaları çözüme kavuşturmaya çalışır.²⁰³ Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı, kişilik gelişiminin cinsel dürtülerin belirli aşamalardan geçmesiyle şekillendiğini öne sürer.

Erikson, Freud'un kuramını ergenlikten yaşlılığa kadar genişletir ve sekiz psiko sosyal gelişim dönemi tanımlar. Erikson, insan yaşamında belli başlı sekiz kritik

²⁰² Çare Sertelin Mercan, "Gelişim Psikolojisinde Kuramlar ve Araştırma Yöntemleri", *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, s. 7-8.

²⁰³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 73-74.; Çare Sertelin Mercan, "Gelişim Psikolojisinde Kuramlar ve Araştırma Yöntemleri", s. 9.

dönem olduğunu ifade eder. Her dönemde üstesinden gelinmesi gereken bir kriz veya çatışma bulunur. İnsanın sağlıklı bir kişilik kazanması için, bu krizleri başarılı bir şekilde atlatması gerekir. Birinci evre, 0-1 yaş aralığına karşılık gelen “güvene karşı güvensizlik”tir. Bebekler, bu dönemde güvene ya da güvensizliğe ilişkin temel duyguları edinirler. Yaşamın ilk yılında bebeğin ihtiyaçlarının doyurulması, anneye veya onun bakımından sorumlu bir başka kişiye bağlıdır. Anne veya onun yerine geçen yetişkinle kurulan ilişkinin niteliği, temel güven duygusunun ve toplumsallaşmanın özünü oluşturur. İkinci evre, 1-3 yaş aralığına karşılık gelen “bağımsızlığa karşı utanma ve şüphe”dir. Çocuklar, bu dönemde başkalarına bağımlı kalmak istemezler ve çevrelerini kontrol etmek isterler. Üçüncü evre, 3-6 yaş aralığına karşılık gelen “girişkenliğe karşı suçluluk duyma”dır. Çocuğun motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha çok araştırmasına ve daha atak olmasına imkân sağlar. Çocuğun girişkenliği artmasıyla, problem yaratan davranışları da artar. Dördüncü evre, 6-12 yaş aralığına karşılık gelen “başarıya karşı aşağılık duygusu”dur. Çocuğun okula gitmesiyle, akranların ve öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi artarken, anne-babanın etkisi giderek azalır. Bu dönemde başarıma duygusu öne çıkar. Başarma, çalışkanlık duygusunu beraberinde getirdiğinden çocuk, kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirir. Beşinci evre, 12-18 yaş aralığına karşılık gelen “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası”dır. Ergenlik dönemine denk gelen bu evrede “ben kimim?” sorusu önemli hale gelir. Ergen, bir arayış içinde olup, akranlarına körü körüne güvenme eğilimindedir. Bu dönemde başarılı bir şekilde kimlik sorununu çözen ergen, kendinden emin bir şekilde yaşamını sürdürebilir. Altıncı evre, 18-26 yaş aralığına karşılık gelen “dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma”dır. Ergenlik döneminde kimliğini bulan kişi, tekrar kimliğini kaybetme endişesi yaşamadan başkalarıyla yakınlıklar ve dostluklar kurar. Yedinci evre, orta yetişkinlik yıllarını kapsayan “üretkenliğe karşı duraklama”dır. Önceki evreleri sağlıklı bir şekilde atlatan kişi bu dönemde daha üretken, verimli ve yaratıcıdır. Sekizinci evre, ileri yetişkinlik yıllarını kapsayan “benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk”tur. Bu dönemde yer alan kişi, önceki yedi evreyi başarılı bir şekilde geçirmesine bağlı olarak benliğini tam olarak bulmuş, mutlu, güvenli, toplumla uyumlu, aranan ve sevilen bir kimsedir. Ya da tam tersi olarak umutsuz, uyumsuz, aksi ve hırçın bir yapıdadır.²⁰⁴ Tüm bu sekiz

²⁰⁴ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 74-80.

evreden hareketle Erikson'ın psiko sosyal gelişim kuramı, insanların hayatları boyunca karşılaştıkları psikolojik ve sosyal zorlukları anlamamız açısından önemli bir çerçeve sunar. Aynı zamanda bu kuram bize, insan gelişiminin ne kadar karmaşık olduğunu ve çevresel faktörlerin ne kadar büyük bir rol oynadığını gösterir.

Freud ile Erikson'ın kuramlarının eğitim açısından doğurguları incelendiğinde her iki kuramda da, her dönemde kritik olan ihtiyaçların giderilmesi ve çatışmaların çözümlenmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır. Çocuğun yaşamının ilk yılında annesinin ya da annesi yerine geçen kişinin yakınlığını, sıcaklığını hissetmesi ve onu terk etmeyeceğinden emin olması önemlidir. Bu sebeple annesi veya annesi yerine geçen kişi tarafından sevilen, okşanan ve ilgilenilen çocukta, temel güven duygusu oluşur. Bir yaşından sonra kaslarını kontrol altına alan çocuk, bağımsız hareket etmeyi öğrenir. Özellikle tuvalet eğitiminin çok disiplinli, korkutucu ve utandırıcı şekilde olmamasına özen gösterilmelidir. Çocuğun kendi başına yemek yeme, giyinme, eşyalarını toplama vb. davranışları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Üç yaşından sonra motor ve dil gelişimi daha fazla olduğu için çocuk, çevresini daha çok araştırır. Anne-baba ile okul öncesi öğretmenleri, çocuğun girişken hareketlerini desteklemeli ve onun koşmasına, zıplamasına, tırmanmasına, oynamasına izin vermelidir. Dahası, onun doğal merakını tatmin edecek öğrenme ortamları oluşturmaları olmalıdır. Örneğin bitki yetiştirmek, hayvan beslemek, kurabiye yapmak gibi etkinlikler düzenlenmelidir. Altı yaşından sonra okula gitmeye başlayan çocuk, elde ettiği başarılarla çalışkanlık duygusunu kazanır. Bu süreçte anne-babalara ve öğretmenlere büyük iş düşer. Çocuğun tek başına veya grup halinde bir iş yapmasına ve ürün meydana getirmesine fırsat tanınmalıdır. Bu amaçla sınıf yerleşim planı, çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle rahat iletişim kurmasına izin verecek yapıda olmalıdır. Öğrenme-öğretme ortamı, çocuğu araştırmacılığa ve yaratıcılığa yönettirmelidir. Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara güçleri ölçüsünde başarabilecekleri sorumluluklar vermelidir. Ayrıca çocukların küçük hataları görmezden gelinmelidir. On iki yaşından sonra kimlik sorunu yaşayan ergenlere, anne-baba ve öğretmenler çocuk gibi değil, bir yetişkin gibi davranmalıdır. Onlar, ergenin arkadaş gruplarını yanına aldıkları takdirde ergenle daha rahat iletişim kurarlar. Öğretmenler, bu arkadaşlık ilişkisini ders dışı zamanlarda informal etkinlikler yoluyla daha rahat sağlayabilirler. Ergenin başarılı bir şekilde kimliğini kazanabilmesi için, çevresinde uygun rol-model olabilecek yetişkinlere ihtiyaç vardır. Bir başka deyişle, insanın gelişiminde ve kişiliğinin

şekillenmesinde aileden başlayarak okul, mahalle, şehir ve dünyadaki diğer insanlar önemli bir rol oynar. Bu bağlamda mutlu insanların oluşturduğu mutlu bir toplum amaçlanıyorsa, bireyin her dönemdeki temel ihtiyaçlarını gidermek ve çatışmalarını çözümllemek için ona yardımcı olmak gerekir.²⁰⁵

Freud ile Erikson'ın kuramlarının eğitim ortamına uyarlanması, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek için etkili bir araç olabilir. Bu uyarlamalar, öğretmenlerin öğrencileri daha iyi anlamalarına, onların bireysel farklılıklarını dikkate almalarına ve uygun öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ancak, eğitimcilerin bu kuramları dikkatlice uygulamaları ve her öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlemeleri çok önemlidir. Öğrencilerin ailelerinin ve toplumun değerlerini de göz önünde bulundurarak, kültürel çeşitliliği eğitim ortamına entegre etmek gerekir. Hem ailelerle hem de toplumla işbirliği yaparak, öğrenme ortamı daha zengin hale getirilmelidir. Freud'un kuramı, öğretmenlere öğrencilerin iç dünyalarını, motivasyonlarını, duygusal ihtiyaçlarını ve zorluklarını anlama konusunda rehberlik eder. Öğretmenler bu kuramdan hareketle, öğrencilerin güvenli bir öğrenme ortamında kendilerini ifade etmelerini sağlayabilir, duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilir ve özgüvenlerini geliştirebilirler. Erikson'ın kuramı ise, öğretmenlere öğrencilerin kimlik gelişimini, sosyal ilişkilerini ve bağımsızlık kazanma süreçlerini anlama ve destekleme konusunda rehberlik eder. Öğretmenler de, bu kuramdan hareketle öğrencilere kimlik arayışlarını desteklemek için farklı seçenekler sunabilirler. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve bağımsızlık duygusunu kazanmasına yardımcı olabilirler. Sonuç olarak bilimsel veriler ışığında, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek ve toplumun üzerinde olumlu bir etki yaratmak için, bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim programları geliştirmek ve bunları uygulamak oldukça önemli görünmektedir.

Çocuk ve çocukluğun felsefi ve bilimsel arka planının incelendiği birinci bölümde, çocuğun düşünsel yeteneklerinin ve felsefi açıdan anlamlı deneyimlerinin tarihsel süreçteki önemi ele alınmıştır. Burada, çocuğun düşünce dünyasının karmaşıklığını, gelişimini ve potansiyelini anlamak için çeşitli bilim insanlarından ve kuramlarından yararlanılmıştır. Şimdi ise ikinci bölümde, Matthew Lipman'ın görüşleri ve çalışmaları üzerinden çocuğun düşünsel kapasitesinin nasıl

²⁰⁵ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 80-84.

desteklenebileceđi ve çocuđun felsefi dűűűnceyle nasıl etkileűimde bulunabileceđi konularına odaklanılacaktır. Lipman'ın erken yaűlardaki felsefe eđitimine yűnelik űnemli katkıları, çocukların dűűűnme sűre lerinin nasıl evrildiđinin anlaűılmasına ve çocukluk dűnemi ile felsefe arasındaki iliűkinin açıklanmasına yardımcı olacaktır. Bu sayede, Lipman'ın perspektifi çerçevesinde çocukların biliűsel ve dűűűnsel geliűiminde felsefenin kritik rolű daha detaylı bir ŗekilde incelenerek, çocuđun felsefi potansiyelinin nasıl ortaya çıkabileceđi ve eđitim sűre lerinde bunun nasıl deđerlendirilebileceđi konularında derinlemesine bir anlayıű geliűtirilecektir.



3. MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUK, ÇOCUKLUK VE FELSEFE

3.1. Matthew Lipman'ın Düşüncesinin Temelleri ve Dünyadaki Yansımaları

Lipman, 1900'lerin başında ABD'ye göç eden Rus Yahudi bir ailenin yedi oğlundan biri olarak 24 Ağustos 1923 tarihinde New Jersey'de dünyaya gelmiştir.²⁰⁶ İbranice bir kelime olan ve İncil'de yer alan *Mattathyah*'ın İngilizce karşılığı olarak Matthew ismini ailesi, oğullarına uygun görmüştür. Adının kutsal kitapta geçmesi ailesi tarafından “Tanrı'nın hediyesi” olarak görülmüştür. Makine atölyesi olarak çalışan ve pek çok çalışmasıyla patent alan mucit bir babanın çocuğu olarak Lipman'ın rahat bir yaşam sürmesi gerekirken tam tersi olmuş ve o, buhran sebebiyle ailesiyle birlikte zor zamanlar geçirmiş ve üniversiteye geç gitmiştir.²⁰⁷

Makinist babasından ona miras kalan en sıra dışı özellik, pratik icatlara değer vermesidir. Babasının aletler, makineler ve motorlardan oluşan bir dünyada çalışmasının sonucu olarak Lipman, farkına varmadan teoriyi boş ve kısır olarak görmüş ve pratiği öncelermiştir.²⁰⁸ Lipman, çocukluk ve gençlik yıllarında babasının dükkânında çokça vakit geçirdiği için, burada edindiği tecrübelerin daha sonraki yıllarda felsefesini oluşturduğunu savunmuştur. Pratik hedefe dönük icatların yapıldığı dükkân sayesinde Lipman, pratik ilişkilere dair bir farkındalık kazanmış ve yaşamında teori yerine uygulamanın gerekli olduğu düşüncesine varmıştır.²⁰⁹ Bu durum onun salt soyut düşünmeye bağlı kuramlar oluşturmak yerine, gündelik yaşama aktarılabilir kuramlara yönelmesine yol açtığını göstermektedir.

“Matthew Lipman'a göre, çocuklarla felsefe yapma fikri aniden ‘durup dururken’ bir deneyim olarak ortaya çıkmadı, ancak çeşitli bileşenlerin bir karışımından yavaş yavaş olgunlaştı.”²¹⁰ Lipman, İngilizce öğretmeninin kendisine hediye ettiği John Dewey'in iki kitabı sayesinde felsefeyle tanıştığını ve Aristoteles, Hume, Spinoza gibi

²⁰⁶ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, *Diogenes*, 58/4, 2012, s. 117.

²⁰⁷ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 118.

²⁰⁸ Roger Sutcliffe, “Matthew Lipman (1923-2010)”, *Thinking Skills and Creativity*, 6, 2011, s. 143.

²⁰⁹ Walter Omar Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, Palgrave Macmillan, New York 2014, s. 22.

²¹⁰ Hannu Juuso, *Child, Philosophy and Education, Discussing The Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu University Press, Oulu 2007, s. 15.

filozoflardan etkilenererek felsefe okumaya karar verdiğini söylemiştir.²¹¹ Spinoza ile tanışmasının kendisinde bıraktığı etkiyi şöyle dile getirir: “(Ethica’yı) sonunda bitirdiğimde hissettiğim, büyük bir dağın zirvesine ulaşp aşağı bakmak, her yöne uzanan kırsalı görmek gibiydi.”²¹² Lipman, özellikle askerlik yaptığı dönemde Dewey’in kitaplarını yanından hiç ayırmadığını, sürekli bu kitapları okuduğunu ve felsefeye ilgisinin git gide arttığını söylemiştir. İkinci Dünya Savaşı’nın sona ermesi ve ordudaki görevinin tamamlanması sonucu Amerika’ya dönmüş ve Columbia Üniversitesi’nde felsefe eğitimine başlamıştır.²¹³

Lipman, doktorasını estetik (“Sanat Araştırma Sorunları”) alanında yapmıştır.²¹⁴ Onun hem çocuk sanatına hem de sözel olmayan düşünceye büyük bir ilgisi vardı. Lipman’ın eğitime ilişkin ilgisi, pek çok profesörden ve eğitimciden bile çok daha fazlaydı. Bu durum onun, 20’li yaşlarının başında başka bir kıtada bir savaşa yakalanmış naif bir Amerikalı olarak yaşadığı deneyime yansımalarının bir sonucuydu. O, toplama kamplarında meydana gelen trajedinin derinliğini, Amerikalılar dâhil hiç kimsenin anlamadığını ifade etmiştir. Bu zor günlerin yaşandığı bir yıl içinde Lipman, Shrivenham’daki (İngiltere’de) Amerikan Üniversitesi’nde iki dönem okumuştur. İngiltere’de hem Spinoza’yla hem de biçimsel felsefeyle tanışmıştır. Ardından, 1946’da Columbia Üniversitesi’ndeki Genel Çalışmalar Okulu’na kaydolmuş ve burada felsefenin yanı sıra güzel sanatlar ve psikoloji derslerine katılmıştır. Kendisine verilen müfredattan daha fazlasını okumuştur. Vygotsky’yi okuyan ve takdir eden ilk Batılı lisans öğrencilerinden (hatta mezunlardan) biri olduğu düşünülmektedir. Sorgulama topluluğu teorisi ve pratiğinin gelişiminin, yaklaşık 25 yıl sonra bu okumalar sayesinde oluşturulduğuna şüphe yoktur. Ellili yıllar bu şekilde sona erdi.²¹⁵

Lipman’ın artan bağımsızlığı, kişisel yaşamına da yansımıştır. 1950’de, mezun olduktan kısa bir süre sonra, Fulbright bursiyeri olarak Paris’te Sorbonne’a okumaya gitmiştir. Aynı bilim insanları grubunda, Columbia’daki Fransız bölümünden siyah bir öğrenci olan Wynona Moore da vardı. Yakın arkadaş olup, pek çok fikri paylaştıktan sonra 1952 yılının Ocak ayında Paris Belediye Binasında evlendiler. Çiftin evliliği,

²¹¹ Matthew Lipman and F. Moriyon Garcia, “Matthew Lipman: Una Biografia Intellectual”, *Haser: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 2011, s. 178.

²¹² David Kennedy, “‘I Must Change My Life’ Review of Matthew Lipman, A Life Teaching Thinking”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20/1, 2012, s. 11.

²¹³ Matthew Lipman and F. Moriyon Garcia, “Matthew Lipman: Una Biografia Intellectual”, s. 180.

²¹⁴ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 117.

²¹⁵ Roger Sutcliffe, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 144.

yirmi yıl sürmüş ve iki çocukları olmuştur. Wynona, siyasi bir kariyere yönelmeseydi ve sonunda New Jersey Senatörü olmasaydı, çiftin evliliği daha uzun sürerdi. Lipman'ın Wynona ile ilişkisi, arkadaşça kalmış ve Lipman, onun başarılarından gurur duymaya devam etmiştir.²¹⁶ Belli bir dönemini Viyana'da geçiren Lipman, iki yıl Avrupa'da kalmıştır. Bu dönemde o, daha sonra Çocuklar İçin Felsefe kuramının çoğunda açıkça yankılanacak olan kıta felsefesini keşfetmiştir. Lipman; Georg Simmel (1858-1918), Max Weber (1864-1920), Emile Durkheim (1858-1917), Paul Schilder (1886-1940), Jean-Paul Sartre (1905- 1980), Gaston Bachelard (1884-1962) ve Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) gibi düşünürlerden bahsetmiştir. Daha sonra John Austin (1911-1960), Gilbert Ryle (1900-1976) ve Ludwig Wittgenstein (1889-1951) gibi isimlerden de bahsetmeye devam etmiştir.²¹⁷

Çocuklar İçin Felsefe kuramının kurucusu olarak Lipman, aynı zamanda ilkelerini uygulamaya dönüştüren kararlı bir kişiliğe sahiptir. 1968 üniversite ayaklanmalarına kadar eğitimin yeniden inşası söz konusu olduğunda, her zaman temkinli davranmıştır. Teorisyenler ve eğitim alanında çalışanlar ise, bu konuda bir çaba göstermemiştir. Lipman, tamamen yeni bir planın, yeni bir uygulamanın ve yeni bir teorinin ivedilikle hazırlanması ve uygulamaya konması gerektiğini söylemiştir.²¹⁸ 1960'lı yıllardan itibaren çocuk eğitime ilişkin ilgisinin arttığını ifade eden Lipman'a göre, bu ilginin ortaya çıkmasına olanak sağlayan fikir "çocukların belirsizliklerle başa çıkmalarına yardımcı olmak"tır. Ona göre, çocukların sadece derinden hissetme kapasiteleri değil, aynı zamanda derin düşünme kapasiteleri de tahmin edilenden daha çok gelişmiştir. Çocuklar, bunun bilgisine kendileri ulaşabileceğinden anne-babanın veya eğitimcinin görevi, bu noktada onlara yardımcı olmaktır. Lipman'da bu fikirlerin ortaya çıkmasında 1959 ve 1960 yılında dünyaya gelen iki çocuğu, 1960'lı yılların sonunda New York's Museum of Modern Art'ta Summerhill School öğrencilerinin yaptığı resimler, çocuk-sanat ilişkisi bağlamındaki çalışmalar ve Hannah Arendt'in *Reflections on Little Rock* isimli makalesi etkili olmuştur.²¹⁹ Arendt'in etkisiyle mevcut eğitim sistemini tekrar düşünen Lipman, yaşamında köklü değişiklikler yapmak üzere girişimde bulunmaya başlamıştır. Eğitim

²¹⁶ Roger Sutcliffe, "Matthew Lipman (1923-2010)", s. 144.

²¹⁷ Matthew Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, Teachers College Press, New York 1996, s. 8.

²¹⁸ Roger Sutcliffe, "Matthew Lipman (1923-2010)", s. 143.

²¹⁹ David Kennedy, "'I Must Change My Life' Review of Matthew Lipman, A Life Teaching Thinking", s. 15.

sisteminin tüm kademelerinde, hem teorik hem de pratik anlamda reform yapılmasının zorunlu olduğunu düşünmüştür. Onu bu düşünceye yönelten bir başka unsur ise, üniversitelerde meydana gelen öğrenci protestolarıdır. Lipman, üniversite öğrencilerinin yönetimde daha fazla yer alması gerektiğini düşünmüş ve bu şekilde eğitimin demokratik açıdan yenileneceğini ifade etmiştir.²²⁰

1967 yılında Lipman, felsefe ile ilgili düşüncelerini ortaya koyabilmek için bir eylem planı hazırlamış ve Çocuklar İçin Felsefenin ilk adımını atmıştır.²²¹ Lipman, Columbia Üniversitesi'nde "Çağdaş Medeniyet" öğreten kadrolu bir profesördür. İsyanların olduğu yıllarda ortaya çıkan ilk şey Çocuklar İçin Felsefe girişiminin temeli haline gelen *Harry Stottlemeier* (1967) adlı yapıttır. İkinci olarak da, Çocuklar İçin Felsefede örnek olarak verdiği ve yaygın bir şekilde "sorgulama topluluğu" olarak bilinen uygulamanın geliştirilmesidir. Lipman, bu pedagojinin kökenlerini şöyle ifade eder:

Tasavvur etmeye başladığım yeni eğitim sistemi, dikkatleri sınıfta düşünmeye yöneltmeyi içeriyordu -özellikle gerçeklerin ezberlenmesine değil, daha büyük, daha büyük düşünme kavramının kendisine. Bu, sınıfı yeni bir düşünme biçimi sergileyecek özel olarak hazırlanmış bir metne maruz bırakarak, sınıf üyelerini metni uygun gördükleri şekilde yorumlamaya teşvik ederek ve yorumları birlikte tartışmalarını sağlayarak yapılabilir. Bu sürecin sınıfta uyandıracağı çekişme ve tartışmalar, öğrencilerin yargıya, tartışmaların ise diyaloga dönüşmesine neden olacaktı... Böyle bir grubu 'sorgulama topluluğu' olarak adlandırın.²²²

Lipman'ın sorgulama topluluğu olarak adlandırdığı şey, aslında sınıf ortamında yer alan çocuklardır. Onun eğitim sistemine getirdiği yenilik, ezberden uzak, sorgulamaya, yorumlamaya ve tartışmaya dönük bir ders işleme modelidir. Ancak öğrencilerin sorgulama içine girmesi için, onları uyaran bir metne ihtiyaçları vardır. Lipman da, konu ile bağlantılı olarak bir eser hazırlamıştır. Bu eser, Çocuklar İçin Felsefe alanında hazırlanan ilk eserdir. Ayrıca Lipman eğitim sistemini eleştirmekle kalmayarak, bu alana dair pek çok yenilik ve öneri getirmiştir. En önemli yenilik ise, küçük çocukların felsefe ile tanışması olmuş ve bu sayede sınıflarda yeni bir bakış açısı ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra onun felsefeyi sınıfa sokmaktaki asıl amacı, yeni bir toplum inşa etme düşüncesidir.

²²⁰ Walter Omar Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, s. 24.

²²¹ Matthew Lipman and F. Moriyon Garcia, "Matthew Lipman: Una Biografia Intellectual", s. 186.

²²² Roger Sutcliffe, "Matthew Lipman (1923-2010)", s. 143.

Çocuklar İçin Felsefe çalışmalarına tam olarak 1972 yılında başlayan Lipman, çalışmalarında Dewey'den etkilendiğini ancak tamamen onun bakış açısıyla sınırlı kalmadığını ifade etmektedir. Ona göre Dewey, ilköğretimde felsefe dersinin olması gerektiğini hiçbir zaman savunmamıştır. Ayrıca eğitim anlayışıyla ilgili bir müfredat yazmamış, sadece ilerlemeci eğitim anlayışını savunmuştur. Bu sebeple, Lipman ile Dewey'in fikirleri ve faaliyetleri farklılık göstermektedir.²²³ İlerlemeci eğitim anlayışının temelinde, Dewey'in düşünceleri yer almaktadır. Bu model, klasik eğitimin noksanlarını kapatmak için oluşturulmuştur. Dewey, klasik eğitim ile ilerlemeci eğitim modelini şöyle karşılaştırır ve ilerlemeci modelin daha tercih edilebilir olduğunu aktarır:

Yukarıdan zorlama düşüncesine karşı bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi düşüncesi; dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı, hareket serbestliği; metinlerden ve öğretmenlerden öğrenme düşüncesine karşı, bunların doğrudan başvuru kaynağı olacak amaçlara ulaşılmasında bir araç olarak öğrenilmesi düşüncesi; uzak bir gelecek için hazırlık yapma düşüncesine karşı, günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma düşüncesi ve durağan amaç ve gereçlere karşı da değişen dünya ile tanışık olma düşüncesi sunulmuştur.²²⁴

Dewey'in ifadelerinde, klasik eğitim anlayışına karşı bireysel gelişimin ve öğrenme sürecindeki değişikliklerin öne çıktığı görülmektedir. Bireyselliğin geliştirilmesi düşüncesi, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre eğitim almaları gerektiğini vurgular. Bu durum, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve kendi öğrenme yolculuklarını yönlendirmeleri anlamına gelir. Dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı hareket serbestliği, öğrencilere öz-yönetim ve sorumluluk duygusunu geliştirmeleri için fırsat tanır. Bu sayede öğrenciler, karar verme becerisi kazanır. Dewey'in düşüncesine göre, ilerlemeci eğitim modelinde öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çeken konuları belirlemek ve öğrenmeyi doğrudan yaşantılara ve gerçek dünya deneyimlerine bağlamak için birtakım kaynaklar temin ederler. Yine bu modelde öğrenciler belirsiz, uzak bir gelecek için hazırlık yapmak yerine, çağın koşullarını ve sunduğu fırsatları en iyi şekilde değerlendirmeye çalışırlar. Bu şekilde öğrenciler, mevcut teknoloji, iletişim ve bilgi kaynaklarından yararlanarak kendilerini geliştirirler. Durağan amaç ve gereçlere karşı değişen dünyayla tanışık olma düşüncesi, eğitimde sürekli yenilik

²²³ Matthew Lipman and F. Moriyon Garcia, "Matthew Lipman: Una Biografia Intellectual", s. 187.

²²⁴ John Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, çev. Fatma Başaran ve Fatma Varış, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 1966, s. 22-23.

olması gerektiğini öne çıkarır. Öğrenciler, hızla değişen dünyada esneklik kazanırlar ve değişen dünyaya uyum sağlama konusunda güçlük çekmezler. Kısaca Dewey, klasik eğitim anlayışına karşı alternatif bir yaklaşım olan ilerlemeci modeli benimser. Bu modele göre de, öğrenciden kendisini ifade etmesi, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesi ve değişen dünyanın gereksinimlerine uyum sağlaması beklenmektedir.

Lipman'ın siyasi görüşü, kişisel ilişkileri gibi başkalarına karşı derin bir saygı ve empati üzerine kuruluydu. Lipman'a göre siyaset; istihdam, barınma ve eğitim konularında ilerlemenin temsil edilip edilmediğini merak ettirecek kadar yavaş ve sıkıcı bir yaklaşımdır. Ancak yine de bu yoldan gitmek gerekmektedir. Lipman, ayrıca etikle de yakından ilgilenmiştir. Çocukların acı çekmelerinden ve bu konuda ne kadar az şey yapabilmelerinden çok etkilenmiştir. 1960'larda sorgulama özgürlüğünün yalnızca öğretmenler için değil, çocuklar için de ne kadar önemli olduğunu görmüştür. Gelişim, sadece düşünme becerilerinin geliştirilmesi için değil, ahlaki eğitim amacıyla da yararlı olabilecek bir şeydi. Bu plan yürürlüğe konulduktan sonra, yalnızca düşünme becerilerinin P4C²²⁵ tarafından gerçekten geliştirildiğine dair somut kanıtlarla değil, aynı zamanda olumlu sosyal ve duygusal etkilerinin –hatta kasıtlı ahlaki eğitimdeki değerinin– tanınmasıyla erken başarı elde edilmiştir. BBC bile 1980'lerin sonunda onunla ilgilenmeye başlamıştır. P4C'yi Birleşik Krallık'ta tanıtan Lipman, dikkate değer bir belgesel olan “6 Yaşındakiler İçin Sokrates”i üretti ve şu soruyu sordu: “Çocuklar İçin Felsefenin sınıfta ne tür bir fark yaratabileceğine dair bu tür kanıtlara sırtını dönebilen toplum ne tür bir toplumdur?”²²⁶ Bu süreçte Lipman, Sokrates'ten ve onun gençlerle yaptığı sohbetlerden etkilenmiştir.²²⁷ Zira Sokrates'in felsefe anlayışında, önemli bir işlevi olan, öncesiz ve sonrasız olduğuna inanılan ruhun, önceki yaşantısındaki gördüğü hakikatleri anımsamasını merkeze alan karşılıklı konuşma söz konusudur. Sokratik yöntemin üç ana unsuru bulunmaktadır. İlki, diyalektik olarak adlandırılan karşılıklı konuşmayla yanlış bilgilerin ve düşüncelerin ayıklanmasıdır. İkincisi, sorgulama aracılığıyla insan doğasında önceden var olduğuna inanılan doğruların anımsatılmasıdır. Üçüncüsü ise, Sokrates'in kendisinin ve

²²⁵ Philosophy for Children'in kısaltması P4C'dir. Çocuklar İçin Felsefe anlamına gelmektedir.

²²⁶ Roger Sutcliffe, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 145.

²²⁷ Maughn Gregory, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, IAPC Publication, Montclair 2008, s. 22.

öğrencilerle yürüttüğü sorgulama sürecinin tanrısal kayranın denetiminde olmasıdır.²²⁸ Sokratik yöntem, Sokrates'in diyaloglarında kullanılan ve katılımcıları düşünmeye yönlendiren bir sorgulama ve keşfetme süreci olduğundan, Lipman tarafından da benimsenmesi anlaşılır bir durumdur. Dolayısıyla Lipman'ın eğitim modelinin temelinde, Dewey'den sonra Sokrates'in etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Lipman'ın sınıfa felsefeyi sokarken etiği de ihmal etmediği görülmektedir. O, düşünme becerilerinin gelişiminin, ahlaki gelişime de olumlu etki edeceğini düşünmüştür. Öyle ki Britanya Yayın Kuruluşu'nun da bu alana ilgi göstermesi, Lipman'ın dünyaya açıldığını ve teorilerinin başka yerlerde de dikkat çekmeye başladığını ve "6 Yaşındakiler İçin Sokrates" adlı belgeseli çekmesi, felsefenin sadece yetişkinler için değil, küçük çocuklar için de yapılabileceğini göstermektedir. Ayrıca, Çocuklar İçin Felsefenin sınıf ortamında düzenli yapıldığı takdirde çok büyük değişimlere yol açacağını ve bunun da ileride topluma yansıtacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla toplumların değişmesini ve gelişmesini isteyen ülkelerin Çocuklar İçin Felsefeye sırtını dönmek yerine, destek olmasının gelecek açısından doğru bir uygulama olacağını söylemek mümkündür.

Lipman'ın *Harry Stottlemeier'in Keşfi* isimli felsefe egzersizlerinden ve sorgulamalarından oluşan Çocuklar İçin Felsefe hikaye kitabı, çocuklar ve öğretmenler için felsefeye giriş kitabı haline gelmiştir. Eser, felsefe öğretmek için değil, daha ziyade felsefenin insanların yaşamında yer alması kaygısıyla oluşturulmuştur. Her bir bölüm, felsefenin farklı bir alanına değinmiştir. İlk baskısı 1969 yılında yapılan eserin, basıldığı andan itibaren farklı çevreler tarafından yankı uyandırdığı görülmüştür.²²⁹ Lipman, 1970 yılında iki asistanıyla birlikte Public School of Montclair'de bu eserini kullanarak, öğrencilerle felsefe etkinlikleri yapmıştır. Etkinlikler, dokuz hafta sürmüş ve her biri, haftada iki kez kırk dakikalık oturumlarla gerçekleşmiştir. Bu oturumlarda Lipman, gerçekleştirmek istediği hedefleri denetlerken, öğrenciler de kendilerini felsefenin içinde felsefe yaparken bulmuşlardır. Oturumların sonucunda eğitim kurumunda görevli Dr. Milton Bierman'a göre öğrenciler, mantıksal akıl yürütme açısından çok olumlu gelişmeler göstermiştir.²³⁰ Bu

²²⁸ Hasan Aydın, "Sokrates'in Felsefesi Işığında Sokratik Yönteme Analitik Bir Yaklaşım", *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9, 2/1, 2008, s. 3.

²²⁹ Maughn Gregory, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, s. 23.

²³⁰ Walter Omar Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, s. 24.

pilot uygulama ile Lipman, çocukların ve ergenlerin eleştirel düşünme, akıl yürütme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve bu amaca ulaşabildiğini görmüştür. Bu vesileyle, çocuklarla felsefe eğitimi üzerine geliştirdiği düşüncelerini daha çok kişiye ulaştırması ve bunun için de yoğun çalışması gerektiğinin farkına varmıştır.²³¹

Lipman, 1972 yılında adı daha sonra Montclair State University olacak olan Montclair State College'da çocuklara düşünmeyi öğretme çabası içine girmiştir. Bu çaba, 1974 yılında eğitim profesörü olarak görev yapan Ann Margaret Sharp ile asıl adı Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) olan Çocuklar İçin Felsefe Enstitüsü'nü kurmalarıyla gerçek bir adıma dönüşmüş oldu.²³² P4C, eğitim kültürünü ve kamu söylemini değiştirmeye yönelik sessiz ama sağlam ilerleme kaydetmeye devam etmiştir. Lipman, küreselleşmiş bir toplumda bunun olası (ve güçlü) bir argümanını ileri sürdü: 'Okullarda ortaya çıkan çatışmayı çözmek için, ilkokul müfredatında din dersine verilen zamanın, felsefe öğretimine verilen zamanla değiştirilmesi gerekmektedir.' Lipman, bunun ayrıca belki de gelişmiş ve liberal bir toplum için bile çok radikal bir düşünce olduğunu belirtmektedir. Kişisel ve toplumsal eğitim, en iyi felsefi bir girişimle daha doğru olarak tasarlanır. Eğitimin hem felsefi hem de etik boyutu olması gerekmektedir. Bu durum, Lipman tarafından şöyle ifade edilmektedir: 'Çocuklar İçin Felsefede oluşturduğum yaklaşım içerikle değil, süreçle ilgilidir. Bu yaklaşım, çocuklara felsefe bilgisi önermemektedir. Bunun yerine onların kendi felsefelerini oluşturmayı ve dünya hakkında kendi düşünme biçimlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu durum, genç zihinlerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda, fikirlerini özgür bir biçimde ifade etmelerine fırsat vermekle ilgilidir.' Bağımsız, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden P4C'nin en iyi ihtimalle en bütünsel ve sağlıklı düşünme becerileri yaklaşımı olmaya devam ettiğini de eklemek gerekmektedir.²³³

Lipman'ın 2008'de dile getirdiği bu umut, sadece insanlığını değil, aynı zamanda cesaretini de göstermiştir, çünkü bu zamana kadar, neredeyse on yıl önce teşhis edilen Parkinson hastalığından önemli ölçüde acı çekmiştir. Onun yaşadığı zorluklar, zihin dünyasının şekillenmesinde etkili olmuştur. Lipman, çocukluk

²³¹ Maughn Gregory, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, s. 25.

²³² Philip Cam, "Matthew Lipman (1923-2010)", s. 116.

²³³ Roger Sutcliffe, "Matthew Lipman (1923-2010)", s. 145.

yıllarından beri sürgün edilen Yahudi bir toplulukla yaşamıştır. Annesinin Avrupa'ya sürgün edilen Rus Yahudi topluluklarından birine mensup olması, Lipman'ın yaşadığı evde bağımsız hareket edememesine ve kendi dilini konuşamamasına neden olmuştur. Ayrıca iki çocuğundan biri olan oğlu Will'in lenfoma sebebiyle 24 yaşında ve 2006'da da kendisinden 20 yaş küçük olan ikinci karısı Teri'nin beklenmedik bir şekilde ölmesi, Lipman'ı derinden yaralamıştır.²³⁴ Lipman'ı karşılaştığı zorluklar, çocuklar hakkında düşünmeye itmiştir. Çocuğu yaşam karşısında pasif bir varlık olarak görmemiş, yaşamı tüm benliğiyle algılamaya çalışan aktif bir varlık olarak görmüştür. Ayrıca Lipman, çocuk için dünyada meydana gelen problemleri, duygusal ve zihinsel olarak anlamının yetişkinlere oranla daha zor olduğunu kavramıştır. Bunların dışında toplumsal değişim ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkmasında ve bu alana ilişkin beklentisinin artmasında, ilk eşi Wynona Moore Lipman'ın 1971'den itibaren 27 sene New Jersey Eyaleti Senatörü olarak görev yapması ve bu görev için seçilen ilk Afro-Amerikan kadın siyasetçi olması da etkili olmuş gibi görünmektedir.²³⁵

Lipman, Çocuklar İçin Felsefe çalışmasıyla tüm dünyada öncü bir isim olmuştur. Ayrıca kendisinden sonra pek çok yaklaşımın doğmasına etki etmiştir. Bunlardan biri Gregory'ye aittir. Gregory'nin yaklaşımı Lipman'ınkine en yakın yaklaşımdır. Çocuklar İçin Felsefenin akıl yürütmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için üç temel bileşen gereklidir. Bu bileşenler; sağlam argümanlar sunma ve kanıtlara dayalı çıkarımlar yapma yeteneği olan “iyi gerekçelendirmeyi”, meseleyi çok yönlü bir şekilde ele alarak derinlemesine anlayış geliştirmeyi ifade eden “iyi bilgilendirmeyi” ve son olarak, Çocuklar İçin Felsefe sürecindeki düşüncelerin kişisel veya toplumsal anlama sahip olması gereken “kişisel olarak anlamlılığı” içerir.²³⁶ Gregory'nin yaklaşımı olan “Çocuklarla Felsefi Diyalog” veya “Philosophical Dialogue with Children”, Lipman'ın fikirlerine sıkı sıkıya bağlı kalan bir yaklaşım olup, en temel farklılık olarak Dewey'in işbirlikçi sorgulama yöntemini temel alarak altı adımlı bir diyalogsal sorgulama sürecini izler. Her katılımcı kendisini bu sürecin bir parçası olarak görmelidir. Diyalogsal sorgulamada ilk adım, sorun amaca uygun bir şekilde tanımlanmalıdır. İkinci adım, sorunu doğru sorularla düzenlemeyi içermelidir. Üçüncü

²³⁴ Walter Omar Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, s. 25.; Roger Sutcliffe, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 145.

²³⁵ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 117.

²³⁶ Maughn Rollins Gregory, “Normative Dialogue Types in Philosophy for Children”, *Gifted Education International*, 22, 2007b, s. 161-162.

adım, sorulara yanıt verme ve hipotezler hazırlama aşamasıdır. Dördüncü adım, diyalogdaki hipotezleri açıklamayı, test etmeyi, onaylamayı, gözden geçirmeyi veya reddetmeyi içerir. Beşinci adım, deneyimlenen hipotezlerin geçerliliğini incelemeyi ve gözden geçirmeyi amaçlar. Son olarak, altıncı adım, doğrulanmış hipotezlerin uygulanması sürecini içerir.²³⁷ Buna göre Gregory'nin yaklaşımının Lipman'ın yaklaşımından temel farkı, Dewey'in işbirlikçi sorgulama yöntemine dayalı altı adımlı bir diyalogsal sorgulama sürecine sahip olmasıdır.

Lipman'ın yaklaşımından farklı olarak Gareth B. Matthews'e göre felsefe yapmak doğal bir yatkınlıktır. Matthews, sorunlara felsefeci olarak değil, daha ziyade bir eğitimci olarak yaklaşır.²³⁸ O yaklaşımında, çocuk hikayelerine felsefi unsurlar eklemeyi amaçlar ve bunu yaparken çocukların merak duygusunu öne çıkarmaya çalışır.²³⁹ Matthews'a göre çocukluk, sıklıkla göz ardı edilen ve küçümsenen bir dönem olarak algılanmaktadır. Oysa Matthews, çocuğun içsel merakının büyük bir değere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, çocukların filozoflarla benzer özelliklere sahip olduğunu ve bu nedenle felsefi konuşmaların mümkün olduğunu dile getirmektedir. Bu yaklaşım, geleneksel okul yöntemlerinin tersine, çocuklara eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya odaklanırken, çocukların soyut düşünme yeteneğine sahip olamayacakları yargısını geride bırakmayı amaçlamaktadır.²⁴⁰ Matthews'ın yaklaşımının bir sonucu olarak, 1985 yılında "Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi/The International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)" kurulmuştur.²⁴¹ 1996 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Washington Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefe Merkezi/University of Washington's Center for Philosophy for Children (NWCP) ve 2009 yılında da Felsefe Öğrenme ve Öğretme Organizasyonu/Philosophy Learning and Teaching Organization (PLATO) açılmıştır.²⁴²

²³⁷ Maughn Rollins Gregory, "A Framework for Facilitating Classroom Dialogue", *Teaching Philosophy*, 30/1, 2007a, s. 60-62.

²³⁸ Nancy Vansieleghem and David Kennedy, "What is Philosophy for Children, What is Philosophy With Children- After Matthew Lipman?", *Journal of Philosophy of Education*, 45/2, 2011, s. 172.

²³⁹ Gareth B. Matthews, "Philosophy and Children's Literature", *Metaphilosophy*, 7/1, 1976, s. 15.

²⁴⁰ Nihan Akkocaoğlu Çayır, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2015, s. 26-27.

²⁴¹ Stephan Millett and Alan Tapper, "Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools", *Educational Philosophy and Theory*, 44/5, 2012, s. 548.

²⁴² Fulya Sormaz Ögüt, *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2019, s. 66.

İngiltere’de Çocuklar İçin Felsefe kaynaklarından ilham alınarak bazı gelişmeler meydana gelmiştir. “Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Düşüncenin İlerlemesi Derneği (SAPERE-Society for The Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education)” 1992 yılında Oxford Brooks Üniversitesi merkezli olarak kurulmuştur. Burada Lipman’ın Çocuklar İçin Felsefeye yönelik kullandığı kitaplar ve materyaller kullanılmış, ardından İngiltere’deki öğretmenler bu materyallerle eğitilmiştir. İngiltere’de Çocuklar İçin Felsefenin temelleri bu gelişmelere dayandırılmaktadır.²⁴³ İngiltere ve Wales’te on binin üzerinde öğretmene Çocuklar İçin Felsefeden uyarlanan iki günlük bir SAPERE eğitimi verilmiştir. Bu sayede ülkenin çocuklara yönelik felsefe eğitimi konusunda bir farkındalık ortaya çıkmıştır.²⁴⁴ Zaman içinde Çocuklar İçin Felsefeyle daha yakından ilgilenen eğitimciler kendi materyallerini geliştirerek bu doğrultuda farklı programlar oluşturmuşlardır.²⁴⁵

SAPERE’nin P4C modeli, Lipman’ın orijinal yaklaşımından belirgin farklılıklar içermektedir. Özellikle, SAPERE’de özel olarak yazılmış felsefi romanlar yerine hikayeler, şiirler, senaryolar, kısa filmler, görseller ve resimli kitaplar gibi çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Ayrıca, SAPERE’nin P4C’den ayrıldığı bir diğer önemli nokta, bu program IAPC gibi bir üniversiteye bağlı özel bir birim değildir. O daha çok öğretmenlerin katkılarıyla şekillenen bir yapıya sahiptir.²⁴⁶

Bugün İngiltere, İskoçya ve Galler’de 2000-3000 okulun ders müfredatında Çocuklar için Felsefe yer almaktadır.²⁴⁷ Ayrıca İngiltere’de Çocuklar İçin Felsefe eğitimi daha çok vatandaşlık dersi içinde verilmektedir.²⁴⁸ Bu durum İngiltere’de çocukların toplumsal bilinçlerini artırmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşım, çocuklara erken yaşlardan itibaren toplumsal sorumlulukları ve etik değerleri anlama ve sorgulama fırsatı sunar. Örneğin bu eğitim, çocukların yetişkinlik döneminde toplumsal katılım, sosyal adalet savunması ve etik

²⁴³ Martin Roger Paine, *The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry*, Doctoral Dissertation, University of York Department of Education, York 2012, s. 5.

²⁴⁴ John Smith, *Talk, Thinking and Philosophy in The Primary Classroom*, Learning Matters, Exeter 2010, s. 77.

²⁴⁵ Stephen Gorard, vd., “Can ‘Philosophy for Children’ Improve Primary School Attainment?”, *Journal of Philosophy of Education*, 51/1, 2017, s. 6.

²⁴⁶ Ömer Kızıltan, *Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2021, s. 92-93.

²⁴⁷ Harun Tepe, “UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe”, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Betül Çotuksöken ve Harun Tepe, Ankara 2013, s. 91.

²⁴⁸ UNESCO, *A School of Freedom*, UNESCO, France 2007, s. 38.

liderlik gibi alanlarda nasıl bir etki yarattığını ve toplumsal dönüşüme katkı sunduğunu inceleyebilir.

Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımından sonra sınıfta felsefe yapmayı salık veren başka yaklaşımlar da vardır. Bunlardan biri Catherine McCall tarafından geliştirilmiş olan Felsefi Sorgulama Topluluğu/FST (Community of Philosophical Inquiry)'dur. Bu yaklaşım, 1980'lerde Lipman ile yaptığı çalışmalar ve bu alandaki deneyimleri sonucunda McCall tarafından geliştirilmiştir ve dahası akıl yürütme, gerekçelendirme, iletişim-etkileşimden anlam çıkarma, yaratıcı olma ve sorgulama gibi becerilere dayandırılmıştır. Yine bu yaklaşıma göre çocuklarla felsefe oturumlarını yönlendiren FST uygulayıcısının felsefe ve mantık alanlarında bilgi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir. Bu, oturum yöneticisinin felsefi bir konu etrafında ilerleyen felsefi bir diyalogu kolaylaştırabilmesine imkan tanır.²⁴⁹ Araştırmalar, çocuklarla felsefe yaklaşımının çocuklarda kavramları yapılandırma, sorgulama, akıl yürütme, yorumlama, anlam çıkarma ve anlamlar arası ilişki kurma gibi yetenekleri geliştirdiğini göstermektedir.²⁵⁰ Yaklaşımın çocukların mantıksal akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama, matematik becerileri, benlik saygısı, ifade edici dil, sosyal gelişim, dinleme becerileri, duygusal zekâ (Cassidy ve Christie 2013; Doherr 2000; Dyfed County Council 1994; Education Testing Service 1978; Fields 1995; Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel 2013; Haas 1975; Imani, Ahghar ve Naraghi 2016; Institute for the Advancement of Philosophy for Children 2002; Lipman, Sharp ve Oscanyan 1980; Lipman ve Bierman 1970; Ghaedi, Mahdian ve Fomani 2015; Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari 2013; Pourtaghia, Hosseinib ve Hejazia 2014; Sasseville 1994; Williams 1993) gibi değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yapılmıştır.²⁵¹ Çocuklarla felsefe yaklaşımının etkilerini gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Ghaedi, Mahdian ve Fomani (2015), okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerileri Torrance Testi ile ölçülmüş ve eğitim programı 16 oturumdan oluşmuştur. Araştırma sonuçları, bu yaklaşımın çocukların yaratıcı

²⁴⁹ Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, Routledge, New York 2013, s. 2-3.

²⁵⁰ Robert Fisher, *Teaching Children to Think*, Nelson Thornes, Cheltenham 2005, s. 128.

²⁵¹ Nihal Petek Boyacı, vd., "Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar", *Kaygı Dergisi*, 31, 2018, s. 152.

düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Cassidy ve Christie (2013) 5-11 yaş aralığındaki altı ayrı gruptaki 115 çocukla FST yöntemini kullanan bir deneysel çalışma yapmıştır. Her bir grup 12-33 çocuktan oluşmuş ve deney 9 hafta sürmüştür. Gruplarla yapılan uygulamalar video kaydına alınmış ve çocukların benzetme yapma, metafor kullanma, tanımlama yapma, bakış açısı geliştirme, fikirleri eleştirel doğrultuda değiştirme, yeni fikirler geliştirme gibi becerilerde ilerleme kaydettiği görülmüştür. Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari (2013) ise 5. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Programları 12 hafta sürmüş ve deney ve kontrol grupları Vineland Sosyal Olgunluk ölçeği ile değerlendirilmiştir. Bulgular, çocuklarla felsefe yaklaşımının çocukların sosyal gelişimi üzerinde sosyalleşme ve öz yönlendirme gibi farklı boyutlarda önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, çocuklarla felsefe eğitim programlarının 1980'lerden itibaren dünya genelinde çeşitli yaş gruplarında yaygın bir şekilde uygulandığını ve etkili olduğunu göstermektedir.²⁵² Lipman öncülüğünde başlayan çocuklarla felsefe eğitimi anlaşıldığı üzere tüm dünyada farklı anlayışlarla devam etmektedir. Lipman'dan kalan en büyük miras, çocukları felsefe yapmaya teşvik etmek ve onları düşünmeye, sorgulamaya ve felsefi konuları keşfetmeye yönlendirmek olmuştur.

Çocuklar İçin Felsefe Enstitüsü'nün kurucu ortağı olup enstitüde müdür yardımcısı olarak görev yapan Ann Margaret Sharp'ın ölümüyle büyük bir yıkım yaşayan Lipman, aynı sene içinde 26 Aralık 2010'da 87 yaşında New Jersey'de vefat etmiştir.²⁵³ Yaşamını yitirdiğinde uzun yıllardır mücadele ettiği Parkinson hastalığının tedavisinin gerçekleştiği bir yaşlı bakım merkezinde bulunan Lipman, çocuklarla felsefe yapma düşüncesinin ve uygulamasının uluslararası alanda yaygınlaştırılmasına öncülük eden bir filozof olarak düşünce tarihinde yerini almıştır.²⁵⁴ Görüldüğü üzere, Lipman'ın çocuklarla felsefe yapma düşüncesinin temelinde yaşamsal deneyimleri yer almaktadır. Özellikle babasının dükkânındaki gözlemleri ve orada edindiği tecrübeler, onun zihninde pratiğin ayrıcalıklı olmasına, bundan dolayı da felsefeyi kuramsal düzlemde çıkarmasına ve çocukların somut yaşantısına uygun hale getirmesine yol

²⁵² Steve Trickey and Keith J Topping, “‘Philosophy for Children’: a Systematic Review”, *Research Papers in Education*, 19/3, 2004, s. 370-377.

²⁵³ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 117.

²⁵⁴ David Kennedy, “‘I Must Change My Life’ Review of Matthew Lipman, *A Life Teaching Thinking*”, s. 11.

açmıştır. Bu alanla ilgili yaptığı çalışmalar ve attığı somut adımlar, felsefenin tüm dünyada küçük çocukların hayatına girebileceğini göstermiştir. Bir başka ifadeyle felsefe sadece yetişkinlerin yaptığı bir etkinlik alanı olmaktan çıkmıştır.

3.2. Matthew Lipman’da Çocuk ve Felsefi Düşünce

Lipman, yaşamı boyunca felsefe etkinliğini çocuklarla buluşturan ve bu süreçte somut adımlar atan bir düşünür olarak felsefe eğitimi tarihinde önemli bir boşluğu doldurmaya çalışmıştır. Lipman, ilerleyen süreçte yaptığı çalışmaların ve hazırladıkları (Ann Sharp Margaret ile) öğretim programının çocukların felsefi düşünmesini olumlu yönde etkilediğini görmüştür. Onun düşüncesine göre, felsefenin sunduğu mantıksal akıl yürütme, merak, sorgulama ve eleştirme becerileri çocuğun zihnine bir kere girdiğinde, oradan silinmesi zor olacaktır.²⁵⁵ Çünkü çocuklar, erken yaşlardan itibaren felsefi sorular sorarlar ve bu soruları başkaları ile tartışırlar. Bu tutuma yönelik uygun bir eğitim ortamı yaratılırsa çocuklar, hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle felsefi bir diyalog kurabilirler. Zira felsefenin okullarda önemli bir yeri vardır ve felsefi pratik, en başta çocuklara özgüdür ve onlar tarafından gerçekleştirilir.²⁵⁶ Özellikle erken yaşta yerleşen felsefi bakış açısı çocukla birlikte olgunlaşıp, onun yaşamında belirleyici bir role sahip olacaktır. Felsefede yer alan evrensel etik değerler, çocuğun ilerleyen süreçte toplumda bu değerleri içselleştirmiş bir birey olmasına olanak sağlayacaktır. Dolayısıyla Lipman’ın düşüncesinde felsefe eğitiminin çocuklara olabildiğince erken yaşta verilmesi, onların geleceği için son derece önemlidir.

Lipman’a göre, felsefenin çocuklara sağladığı faydayı başka hiçbir disiplin sağlayamaz. Bu sebeple çocuklar çok geç kalmadan felsefe yapmayı öğrenmelidir. Lipman’ın felsefe ile çocukları bir araya getirmesindeki önemli unsurlardan biri, eğitimde yer alan “öğrenme” hedefinin yerine, “anlam” hedefini koymayı amaçlamasıdır.²⁵⁷ Ona göre, yaşamdaki anlamı keşfetmenin yolu felsefeden geçmektedir. Anlamı bulan kişinin, yaşam karşısında daha bilinçli ve sorumlu tavır takındığını söylemek mümkündür. Özellikle çocukların zamanının büyük bir

²⁵⁵ Walter Omar Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, s. 25.

²⁵⁶ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, çev. Ulaş Ersezen, Say Yayınları, İstanbul 2023, s. 26.

²⁵⁷ David Kennedy, “‘I Must Change My Life’ Review of Matthew Lipman, *A Life Teaching Thinking*”, s. 16.

çoğunluğunu geçirdikleri okulda, öğrenme odaklı eğitim almaları, arka planda yer alan anlamı keşfetmelerine engel olur. Oysa öğrenilen ve edinilen bilgiler, çocuk için bir anlam ifade ederse, eğitim süreci daha işlevsel hale gelir. Lipman'ın felsefeyi eğitim sürecinin merkezine koyması ve onu işlevsel hale getirme arzusu da bundan kaynaklanır. Ayrıca çocuklarla felsefe çalışmalarına başlamadan önce, düşünce tarihinde meydana gelen birtakım gelişmeler, Lipman'ı bu sürece hazırlamıştır. Bu gelişmeleri Cam, şöyle ifade eder:

Bu arada, yirminci yüzyıldaki diğer gelişmeler sahneyi hazırlamaya yardımcı oluyor: Wittgenstein, Austin ve Ryle'de olduğu gibi sıradan dile ve biçimsel olmayan mantığa özel önem verilerek dil felsefesinin ortaya çıkışı; G. H. Mead, Piaget ve Vygotsky'de olduğu gibi çocuğun sosyal ve işbirliğine dayalı dürtülerinin tanınması; G. Bruner ve Flavell'de olduğu gibi analitik veya "üstbilişsel" becerilerin eğitimsel öneminin vurgulanması ve eğer eğitim 'bilgi edinme' yaklaşımı terimlerinin öğrenilmesini vurguluyorsa (bunlardan biri münferit gerçekler olabilir), o zaman tasarlanacak 'düşünme' yaklaşımının ilişkileri vurgulaması gerektiğine dair artan farkındalık: mantıksal, sosyal, coğrafi, estetik, geometrik, etik, aritmetik vb.²⁵⁸

Lipman'a göre, modern çağda felsefenin ilkokula girişine zemin hazırlayanların sayısı çok azdır. Rönesans Fransa'sında Montaigne, çocuğun felsefeye hazır olduğunu görür, ancak onun aklındaki felsefe, yetişkin geleneğinin felsefesidir. Bir yüzyıl sonra Locke, ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların makul bir sohbete zorlukla katılabileceklerini söyler. Richard ve Maria Edgeworth, eğitimin temelini oluşturan şeyin felsefi akıl yürütme olduğunu söylerken, Locke ve Rousseau gibi filozoflar da çocuğa doğasına uygun bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade ederler. John Dewey'e göre, eğitimin birincil hedefi bilgi aktarmaktan çok düşünmeyi teşvik etmektir. Bu süreçte çocukların düşünme şekilleri üzerine çalışma yapmak için bir yüzyıl daha geçmesi gerekmektedir.²⁵⁹ Görüldüğü üzere düşünce tarihinde, çocuk ile felsefenin buluşmasına ilişkin birtakım çalışmalar vardır. Ancak, geçmişte birkaç filozof çocukların felsefeye hazır olduğunu fark etmiş olsa da, çocuklar için özel bir felsefe eğitimi konusunda önemli adımlar atılmamıştır. Bu sebeple Lipman, bu durumun değişmesi gerektiğini ve çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik felsefi eğitimin önemli olduğunu savunur.

²⁵⁸ Philip Cam, "Commentary on Matthew Lipman's 'The Educational Role of Philosophy'", *Journal of Philosophy in Schools*, 1/1, 2014, s. 9-10.

²⁵⁹ Philip Cam, "Commentary on Matthew Lipman's 'The Educational Role of Philosophy'", s. 9.

Lipman'ın düşüncelerinin temelinde yer alan Dewey, geleneksel eğitimi eleştirerek öğretmenin bu eğitim modelinde, bilgi ile öğrenci arasında arabuluculuk yaptığını belirtir. Öğretmen, tek eğitim otoritesidir. O, öğrencilerin uzmanlaşması gereken bilgi alanlarına ve bu alanlarda ne şekilde uzmanlaşılacağına karar verir. Öğretmen aktif bir konumda iken, öğrenciler rollerine uygun davrandıkları sürece pasiftirler ve onlar, uysallık, alıcılık, itaatkarlık tutumlarını devam ettirirler.²⁶⁰ Dewey, geleneksel eğitimde bilgilerin öğrenciler tarafından pasif bir şekilde ezberlenmesini şöyle eleştirir: “Fakat bu bilgi yığma, çoğunlukla kendi başına bir amaç sayılmıştır ve öğrencinin görevinin ise, bunları yığmak ve sorulduğunda geri vermek olduğu kabul edilmiştir. Bu istatikselsel ‘yığma’, bu ideal bilgi sayılan şey ise, gerçek eğitsel gelişmenin düşmanıdır.”²⁶¹ Dewey, eğitimin başarısız olduğuna inanıyordu. Çünkü süreç odaklı olması gereken eğitimin sonuç odaklı olması, öğrencilerin sorunları araştırmalarını ve kendi çözümlerini keşfetmelerini engeller. Dewey’e göre, sorunlar doğrudan araştırılmadığında, ilgi ve motivasyon eksikliği meydana gelir. Bu da eğitim denilen şeyi, aldatmaca ve kurmaca haline getirir. Oysa sınıfta olması gereken, hayal gücüne ve meraka dayalı bir bağımsız düşünme ortamıdır.²⁶² Eğitim, artık öğrencinin en baştan belirlenmiş bilgi yığınları üzerindeki uzmanlığı ve otoritesi ile ifade edilmez. Çocuğun bireysel tecrübeleri ile sınıf içindeki sosyal etkileşimler de, eğitimin temel unsurları haline gelir. İlerlemeci eğitim modeli ile birlikte, öğrencilerin yaşam enerjileri, güçleri ve amaçları sürece dahil edilir. Bu şekilde temel bilgi ve beceri konuları (edebiyat, tarih, matematik vb.), öğrenciler tarafından daha ulaşılabilir bir seviyede olur.²⁶³ Mevcut geleneksel eğitimi eleştirerek, ilerlemeci yani öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen Dewey, Lipman'ın çocuklarla felsefeyi bir araya getirmesinde önemli bir etmen olmuştur.

Lipman, çocukların entelektüel bir tarafının olduğunu ancak bunun önemli ölçüde keşfedilmediğini düşünmektedir. Ona göre çocuklar, özgür düşünmeye, bağımsız yargılar oluşturmaya, kendi kararları doğrultusunda hareket edebilmek için cesaretlendirilmeye, kendi akıl yürütmelerinden haz almaya ve memnun olmaya teşvik edilmedikleri için kendilerine güvenmemektedirler. Eğitim, çocuğun duygusal

²⁶⁰ John Dewey, *Experience and Education*, Simon&Schuster, Newyork 1938, s. 18.

²⁶¹ John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, çev. Tahsin Yılmaz, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir 1996, s. 178.

²⁶² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 20.

²⁶³ John Dewey, *Experience and Education*, s. 45.

gelişimine odaklanırken onun düşünme becerisini ihmal etmektedir.²⁶⁴ Bu noktada çocuğun duygularıyla, kendisinin ve başkalarının düşünceleriyle arasında bir bağ kurması çok zordur. Var olan bütün eğitimlerin temelinde yer alması gereken düşünme eğitimi, çocuğun kendisine yönelerek düşündüklerini anlamasına, yaşamını duygu, düşünce ve davranış açısından yeniden düzenlemesine yardım edecektir. Bu şekilde iyiye hedefleyen bir çocuk, iyi insan olma yolunda adım atmış olacaktır.²⁶⁵ Lipman, yaşadığı süre içinde etik bir sorgulama içine giren eğitim kurumlarının olduğunu söylese de ellerinde materyal ve bir program olmadığı için bu kurumlar ne yapacaklarını bilememişlerdir.²⁶⁶ Etik sorunların çözümünde felsefeden yararlanılması felsefenin işlevsel yönünün ön plana çıkarıldığını göstermektedir.

Eğitim sistemine çok sayıda bilim dalı dâhil edilirken burada düşünmeye yer verilmemesi, Lipman tarafından eleştirilir. Pek çok bileşen açısından anlaşılmalı çalışılan insan, neden zihni ve düşünceleri tarafından anlaşılmaz? O, bu sorunu şöyle ortaya koyar:

Yıllar geçtikçe, bilimler acımasızca sınıfa girdi: Önce fizik, sonra biyoloji ve son olarak da sosyal bilimler. Elbette fiziksel çevre, çocuğun çalışması için uygun bir konudur. İnsan bedeni uygun bir konudur. Toplumun yapısı da uygun bir konudur. O zaman neden insan zihni uygun bir konu değildir? Çocuklar bedensel işlevlerinin yanı sıra düşüncelerinin de farkındadır ve düşünceleriyle de yakından ilgilidirler. Ama müfredatın hiçbir yerinde düşünme yok. İlkokul çocuklarına cinsiyeti öğretmeye başladık, neden ve niçin? Çünkü bunu öğretmezsek “hata” yapacaklarından, yani bireysel olmasa da, toplumsal olarak dezavantajlı şekilde davranacaklarından korkarız. Ancak düşünmedeki hatalar, sosyal açıdan daha az dezavantajlı olamaz. Öyleyse neden cinsiyet ilkelerini öğrettiğimiz gibi, düşünme ilkelerini de öğretmiyoruz? Nedenini düşünmeden edemiyor insan: Akıldışı davranmak kurulu düzeni tehdit etmezken, akıllıca davranmak kurulu düzeni tehdit ediyor gibi görünmektedir. Yani akıldışı davranışların yaygın olduğu bir toplumsal düzen, daha çok akıllıca davranışlar tarafından tehdit edilmektedir.

Vücut bakımı-hijyen ve beden eğitimi öğretiyoruz. Çocuklara zihinlerinin bakımı konusunda ne öğretiyoruz? Gerçekten de Piaget bir yerlerde etüğün davranış mantığı olduğunu, dolayısıyla mantığın düşünce ahlakı olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, (evde veya okulda) davranışla ilgili “doğru” ve “yanlış” olanı (yani ahlak) öğretirsek, o zaman “doğru” ve “yanlış” düşüncenin (yani mantık) ne olduğunu da Lipman’a göre öğretmeye çalışmalıyız.²⁶⁷

Lipman’a göre, sınıfa giren bütün bilim dalları sayesinde çocukların öğrenmeleri zenginleşmiştir. İnsana, topluma, dünyaya ve evrene dair her şey, öğrenmenin konusu olmuştur. Ancak eğitimde en önemli şey ihmal edilmiştir: İnsan zihni. Bütün bilim

²⁶⁴ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, *Metaphilosophy*, 7/1, 1976, s. 21.

²⁶⁵ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 117.

²⁶⁶ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 117.

²⁶⁷ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, s. 23-24.

dallarının temelinde yer alan insan zihni ve düşüncesi neden öğrenmenin konusu edilmemiştir? Bu noktada eğitim sisteminde büyük boşluk bulunmaktadır. Çocuğa her şeyi öğretmeyi amaçlayan müfredatın, düşünme yetisinin kendisini ve nasıl gerçekleştiğini konu edinmemesi Lipman tarafından şaşkınlıkla karşılanır. Bu noktada insan zihninin müfredata konu olmaması ya bilinçli bir tercihtir ya da farkında olmadan unutulmuş bir hatadır. Hatayı telafi etmek, müfredattaki boşluğu doldurmak mümkün müdür? Lipman’a göre, “üniversite düzeyinde öğretildiği şekliyle ‘mantık’ adı verilen çoğu şey, kesinlikle çocuklara öğretilir.”²⁶⁸ Bunun için çocukların seviyesine uygun olarak mantık ve felsefe derslerinin erken yaşlarda müfredata konması hatayı telafi etmek açısından oldukça önemlidir.

Lipman, kendi yaşadığı dönemdeki eğitim sistemini eleştirmiştir. Ona göre mevcut haliyle eğitim, çocuğun hem kendi bilişsel yapısını ve zihin dünyasını hem de dış dünyayı keşfetmekten uzak bir yapıya sahiptir. Doğru bir eğitim modelinde çocuğun bilgileri kendisinin keşfetmesi gerekirken, mevcut modelde çocuk, hazır bilgilere maruz kalmaktadır. Bu durum, çocuğun yapısına uygun değildir. Dolayısıyla Lipman’a göre, eğitimin artık değişmesi ve dönüşmesi gerekmektedir. Bu değişim ve dönüşümde en büyük rolü oynayacak olan da insanın kendi düşünmesinin bilincine varması ve onu ne şekilde kullanması gerektiğini anlamasıdır. Bu bağlamda Lipman Çocuklar İçin Felsefe kuramını başlatarak, düşünme, akıl yürütme, eğitim sistemi ve felsefe kavramlarını yeniden tanımlama amacı güder.²⁶⁹ Bu kuram, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek ve felsefeyi çocuğun eğitimine dâhil etmek amacıyla felsefi düşünmeyi teşvik etme yöntemini benimser. Bir başka ifadeyle, “çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımına yaslanan bu gelenek, temelde felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına sokma yöntemidir.”²⁷⁰

Lipman’a göre, felsefenin rolüne dair eğitimde bazı anlaşmazlıklar yer almaktadır. “Felsefenin eğitimde bir rolü olmasına izin veren eğitimciler ile filozofların arasında anlaşmazlıklar vardır. Öğretmenler ve yöneticiler arasında, çocukların felsefe öğrenmeye mi, yoksa gerçekten yapmaya mı teşvik edilmeleri gerektiği konusunda anlaşmazlık vardır.”²⁷¹ Lipman’ın çocukların kendi

²⁶⁸ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, s. 24.

²⁶⁹ Philip Cam, “Matthew Lipman (1923-2010)”, s. 117.

²⁷⁰ Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 150.

²⁷¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 67.

düşünmelerinin farkına varmaları için eğitimde felsefeye yer vermesi, farklı şekillerde karşılık bulmuştur. Çocukların felsefe öğrenmesi ile felsefe yapmayı öğrenmesi, farklı şeylerdir ve müfredatı uygulayan kişiler, bu konuda bir anlaşmazlık yaşamaktadır. Lipman'a göre çocuklara felsefe öğretmek, felsefe tarihinde yer alan konuları çocukların zihnine yerleştirmek demektir. Dolayısıyla bu yöntem, Lipman tarafından eleştirilir. Ayrıca felsefe disiplininde yer alan soyut kavramların ve filozoflar tarafından öne sürülen düşüncelerin, küçük çocuklar tarafından kolaylıkla anlaşılacağını düşünmek de oldukça zordur. Zira yetişkinler bile kimi zaman felsefeyi anlamakta güçlük çekerken, küçük çocukların anlamaması gayet doğaldır. Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe Enstitüsü'nü kurarken amaçladığı şey, felsefe aracılığıyla çocukların kendi düşünmelerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda anlaşmazlığa varılan noktada çocukların felsefe yapmaya teşvik edilmeleri, Lipman tarafından daha tercih edilebilir bir durumdur. Yani felsefe, “dar bir şekilde tasarlandığı gibi sadece bilgiye değil, anlayışın, yargının ve makullüğün geliştirilmesine vurgu yapılmasını gerektirir.”²⁷² Felsefe yapmak demek, sadece bilgi aktarmak değildir. Felsefe aracılığı ile çocuk makul olmayı öğrenir, sağduyu ve anlayış kazanır.

Lipman, Piaget'nin somut işlemler ve soyut işlemlerle ilgili düşüncelerini eleştirir. Somut işlemler dönemindeki çocukların birdenbire soyut işlemler dönemine geçtiği düşüncesi Lipman'a göre çok temelsiz durmaktadır. Piaget'nin sunmuş olduğu yöntem sorgulanmaya açıktır. Lipman, bu konuda şunları söyler:

Piaget'e göre, çocuklar dil edinmeden önce bile mantıksal olarak işlem yapmaya başlarlar. Muhakeme kapasitelerinin, gelişimlerinin önceki aşamalarında oldukça ilkel kaldığı açıktır. Piaget, 11 veya 12 yaşına gelene kadar, deneyimin daha somut yönlerine bağlı kaldıklarına inanır; algı, duyum, hayal gücü ve içgörü yaygındır, ancak soyut düşünce nadirdir. Sonra aniden sıçrama yaparlar ve bir yıl kadar sonra soyut ilişkileri manipüle ettiklerini algıladıkları ve hatta bunu yaptıklarını anladıkları yeni ve nadir bir platoya ulaşırlar.

Görünüşe göre Piaget'in eğitimcilere önerebileceği tek şey, çocuğun eğitimini mantıksal gelişim aşamalarına uyacak şekilde uyarlamalarıdır. Yine de, daha sonra daha ayrıntılı olarak tartışacağım gibi, bu yetersiz tavsiye bile ya yanlıştır ya da hatalı yoruma tabidir. Düşüncede eğitimin hızlanmasına izin verilmez. Ve bu, çocuğun ilk yıllarında belirli bir anlamda somut olarak düşündüğü için, bu dönemdeki talimatının da aynı şekilde somut olması gerektiğini düşündürmektedir. Metodolojik olarak bu oldukça sorgulanabilir.²⁷³

²⁷² Philip Cam, “Commentary on Matthew Lipman's ‘The Educational Role of Philosophy’”, s. 4.

²⁷³ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, s. 21.

Bilişsel kuramın öncüsü olan ve çocukları gözlemleyerek teorilerini ortaya koyan Piaget'e göre çocuk, yaklaşık 11-12 yaşlarında soyut işlemler dönemine girmektedir. Lipman'a göre, daha öncesinde dış dünyayı somut verilerle anlayan çocuğun birdenbire soyut kavramlarla anlamaya başlaması eleştiriye açık bir durumdur. Çünkü kendisi 3 yaşından başlayarak her yaş seviyesine uygun Çocuklar İçin Felsefe eserleri hazırlamış ve bu yaştan itibaren tüm çocuklarla felsefe yapılabileceğini söylemiştir. Lipman'ın ifadelerinden anlaşıldığı üzere, soyut düşünmeyle ilgili olan felsefenin çok küçük yaşlarda yapılabileceğini iddia etmek, Piaget'nin kuramı ile çelişmektedir. Ayrıca Piaget'nin kuramı doğrultusunda planlanan eğitim müfredatı da hatalı gibi görünmektedir. Özellikle ilkokulda çocuk, somut işlemler döneminde olduğu için öğretim programının da somut içeriklerle planlanması gerekmektedir. Bu noktada Piaget'e göre, felsefe dersinin çocuk için oldukça karmaşık ve soyut olduğunu söylemek mümkündür. Fakat çocuk, her ne kadar somut içeriklerle donatılmış bir eğitim sisteminin içinde olsa da, merakı ona metafizik dünya ile ilgili sorular sordurmaktadır. Dolayısıyla bu merakın sürekli ve bilinçli olması için çocuğun sorduğu sorular ekseninde onunla diyalog kurmak oldukça önemlidir. Felsefe çocuğun sorgulamasına, eleştirmesine ve çok yönlü düşünmesine yardımcı olacağı için, Lipman'ın ifadelerinden anlaşıldığı üzere, erken yaşlarda çocuğun felsefe ile tanışmasında bir sakınca yoktur.

Dombaycı, Lipman'ın görüşlerine paralel olarak Piaget'nin kuramının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Çünkü mevcut dönemde, teknolojik araçların gelişmesi ve internetin yaygınlaşması ile birlikte bilgiye ulaşım aracı ve hızı da artmıştır. Dolayısıyla özellikle okul öncesindeki çocukların karşılaştığı uyaran sayısında da bir artış olmuştur. Bu nedenle Piaget'nin kuramını oluşturduğu yıllardaki çocukların bilişsel gelişimleri ile günümüzdeki çocukların bilişsel gelişimlerinin aynı olduğunu söylemek oldukça zordur. Aradaki farkı ortaya koymak için, Piaget'nin kuramının günümüz koşulları açısından yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.²⁷⁴ Bu düşünceden hareketle, teknolojiye daha fazla maruz kalan çocukların bilişsel gelişimi, teknolojiden yoksun bir yaşam süren çocukların bilişsel gelişiminden daha farklıdır. Teknoloji ile zihinsel süreçler arasındaki doğrusal ilişkiye rağmen Piaget'nin kuramının hala birçok açıdan günümüzde geçerliliğini koruduğu görülmektedir.

²⁷⁴ Ömer Kızıltan ve Mehmet Ali Dombaycı, "Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli", *Dört Öge*, 17, 2020, s. 11.

Ayrıca Piaget'nin kuramını tamamen terk etmek yerine, onu günümüz koşullarına uyarlamak ve güncel araştırmalarla desteklemek daha uygun olabilir.

Lipman'a göre, erken yaşta çocuklarla felsefe yapılamayacağını iddia edenlerin arka planında Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı yer alır. Çünkü onlar, felsefeyle uğraşan kişinin entelektüel açıdan olgun, bilgili, soyut, eleştirel ve refleksif düşünme yetisine sahip olması gerektiğini ifade ederler. Ayrıca onlar, bu beceriler küçük çocuklarda henüz bulunmadığından, onlarla felsefe yapılamayacağını iddia ederler.²⁷⁵ Oysa Lipman, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi fark etmeksizin doğru öğretildiğinde her şeyi öğreneceğini belirten Jerome Bruner'in bu düşüncesini felsefe eğitimi ile ilişkilendirmiştir.²⁷⁶ Söylenenlerin aksine Lipman, felsefeyi çocukların seviyesine indirmeyi başarmış ve Çocuklar İçin Felsefe programı, pek çok ülkede ilgiyle karşılık bulmuştur. Çocuklarla felsefe yapılamayacağını iddia edenler, felsefenin bir avuç yetişkinle yapılması gerektiği görüşünü paylaşmaktadır. Çünkü felsefeyle uğraşacak kişide bulunan özelliklerin çok yaygın olduğunu söylemek zordur. Zira entelektüel, bilgili, soyut ve eleştirel düşünme becerisine toplumda çok az insanın sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sadece bu insanların felsefe yapmaya hakkı varmış gibi bir algı ortaya çıkmaktadır. Lipman ise, bu algıyı yıkarak felsefe eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlaması ve her çocuğun da bundan yararlanması gerektiğini öne sürmüştür. Bu şekilde felsefenin, bütün topluma eşit şekilde yayılmasını talep ettiğini söylemek mümkündür.

Lipman, Piaget'i bir başka açıdan daha eleştirir. "Piaget, belirli bir aşamada çocukların yardım almadan neler yapamayacağını göstermekle o kadar ilgileniyor ki, bunu yapmalarına nasıl yardım edileceğine odaklanamıyor."²⁷⁷ Piaget, küçük çocukların yetişkin yardımı olmadan çoğu şeyi kendi başlarına yapamayacağını baştan kabullendiği için, onların kendi başlarına bir şeyleri nasıl başaracakları konusu üzerinde durmamaktadır. Oysa yetişkin yardımıyla çocuğun bazı şeyleri kendisinin yapması, hem bireysel hem de toplumsal açıdan ona fayda sağlamaktadır. Başarma duygusunu tadan çocuğun, bireysel olarak daha özgüvenli, mutlu, kendisiyle barışık ve bağımsız olduğunu ve toplumsal açıdan ise, neyi yapıp neyi yapamayacağını

²⁷⁵ Marie France Daniel and Emmanuelle Auriac, "Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children", *Educational Philosophy and Theory*, 43/5, 2009, s. 415.

²⁷⁶ Philip Cam, "Matthew Lipman (1923-2010)", s. 118.

²⁷⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 67.

bildiğinden sınırlarını doğru belirleyen ve kendi ayaklarının üzerinde duran bir birey haline geldiğini söylemek mümkündür. Bu yüzden eğitim ortamında da çocuğun kendi başına öğrenmesine izin vermek gerekmektedir. “Neredeyse tüm eğitim durumları, kültür ve çocuk arasındaki yetişkin arabuluculuğunu içerdiğinden ve bu tür arabuluculuk çeşitli tarzlarda ortaya çıktığından, her birinin çocukların öğrenmesi üzerinde etkisi vardır. Müfredat oluşturma veya pedagojilerin tasarlanması için, Piagetci yaklaşımı bir norm olarak kabul etmek tehlikelidir.”²⁷⁸ Vygotsky, benzer düşünceleri paylaşarak Piaget’yi eleştirir. O, “bizim Piaget’le ayrıldığımız en önemli nokta, onun gelişimle eğitimi birbirinden ayrı prosesler olarak görmesidir”²⁷⁹ ifadesiyle farklı düşündüklerini belirtir. Piaget’nin düşüncesinde çocuk gerekli olgunluğa eriştiğinde, yaşının gerektirdiği becerileri yapabilmektedir. Ancak Vygotsky’nin düşüncesinde yaşın gerektirdiği becerileri yapabilmek için, olgunlaşma tek başına yeterli değildir. Vygotsky’e göre, eğitimde kullanılan metotlar, çocuğun zihinsel gelişiminin, olgunlaşmanın izin verdiği sınırlar içinde gerçekleşeceği düşüncesinden hareketle geliştirilmiştir. Ancak bu yaklaşım, çocuğun mevcut olgunlaşma seviyesine bağımlı bir eğitimi hedeflemiş ve eğitimin değerini gölgede bırakmıştır. Çünkü çocuğun mevcut olgunlaşma düzeyinin üzerinde başarılı olamayacağına dair inanç, daha ileri bir gelişim düzeyini hedefleyen eğitim programlarının uygulanmasını engellemekte ve eğitimcileri, çocuğun o anki gelişim düzeyine bağımlı hale getirmektedir. Vygotsky, aynı hatalı mantıksal düşünceyle, zihinsel engelli çocuklara sadece mevcut zihinsel gelişim düzeylerine göre eğitim verildiğini ve bu nedenle çocukların eğitim süreçlerinde hiçbir zaman somut düşünceden soyuta doğru bir sıçrama yapmadıklarını belirtmiştir.²⁸⁰ Lipman ile Vygotsky’nin eleştirisine göre, çocuğun bilişsel gelişimi sadece içsel faktörlere bağlı değildir. O, aynı zamanda çevresel etkileşimler ve sosyal ilişkiler yoluyla da şekillenmektedir.

Ayrıca Lipman’a göre, çoklu zekâ kuramının kurucusu olan Howard Gardner’in²⁸¹ kuramı tam olarak anlaşılamadığı için, eğitimdeki şu sorun hala

²⁷⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 67.

²⁷⁹ Lev Vygotsky, *Thought and Language*, The Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts 1965, s. 117.

²⁸⁰ Lev Vygotsky, *Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, London 1978, s. 89.

²⁸¹ Gardner, geleneksel IQ testlerine karşı olarak insanların sekiz farklı zekâ türüne sahip olduklarını öne sürmüştür. Bu zekâ türleri şunlardır: Dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/alansal zekâ,

çözülebilmiş değildir: “İnsan zekâsının tüm türleri (matematiksel, müziksel, dilsel vb.) geliştirilmek yerine, yalnızca belirli türleri geliştirilmektedir. Oysa çocuğun tüm potansiyel zekâ türleri geliştirilmeyi hak eder. Okullar, bu zekâ türlerinin her birinde okuryazarlığı geliştirmelidir.”²⁸² Lipman’ın bu ifadesinden, insan zekâsının farklı türlerinin olduğu ancak geleneksel okul sisteminde genellikle sadece belli zekâ türlerine ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Ancak eğitim sistemleri, büyük oranda sadece belli birkaç zekâ türünü öne çıkararak, diğerlerini ihmal edebilmektedir. Lipman’a göre, tüm çocuklar farklı potansiyel zekâ türlerine sahiptir ve her biri, bu zekâlarını geliştirmeyi hak etmektedir. Ayrıca, tek yönlü bir eğitim yerine çeşitli zekâ türlerini destekleyen bir okul ortamı, öğrencilerin daha geniş bir bakış açısına sahip olmalarını ve yaratıcı düşüncelerini sağlayabilir.

Lipman, eğitim alanında saptadığı sorunlara ilişkin felsefi bir tutum sergilemiş ve öncelikle eğitimin amacının ne olması gerektiğini şöyle sorgulamıştır:

Sorgulama olarak çağdaş eğitim anlayışımız iki amacı birleştirir: Bilginin iletilmesi ve bilgeliğin geliştirilmesi. Ama bilgelik nedir? Birkaç sözlüğe başvurduğumuzda “akıllı muhakeme”, “mükemmel muhakeme” veya “deneyimle yumuşatılmış muhakeme” gibi ifadeler karşımıza çıkacaktır. Ama yargı nedir? Burada yine sözlüklere başvurduğumuzda, yargının “görüşlerin, tahminlerin veya sonuçların oluşturulması” olduğu öne sürülecektir. Bu nedenle eğitim, problem çözme, karar verme ve yeni kavramlar öğrenme gibi şeyleri içerir, ancak bunlardan daha kapsayıcı ve daha geneldir.²⁸³

Lipman’ın düşüncesinde eğitim, iki amaç ekseninde birleşmektedir. İlk amaç, daha çok geleneksel eğitimde kullanılan hazır bilgiyi aktarmaya dönük iken, ikinci amaç ise bilgiyi sevmek ve bilginin peşinde koşmakla ilgilidir. Eğitim öyle bir şekilde düzenlenmelidir ki, çocuk kendisine aktarılan bilginin peşinden gidecek kadar onu sevmiş olsun. Lipman, çağdaş eğitimde çocukların problem çözme, karar verme ve

bedensel/kinestetik zekâ, müziksel/ritmik zekâ, sosyal zekâ, kişiye dönük/içsel zekâ ve doğa zekâsı. Her bir zekâ tipindeki insan farklı özelliklere sahiptir. Dilsel zekâyâ sahip olan kişi, okuma, yazma, espri yapma ve konuşma alanlarında; mantıksal/matematiksel zekâyâ sahip olan kişi, problem çözme, sorgulama, hesap ve deney yapma alanlarında; görsel/alansal zekâyâ sahip olan kişi, boyama, çizme, harita okuma alanlarında; bedensel/kinestetik zekâyâ sahip olan kişi dans, spor alanlarında; müziksel/ritmik zekâyâ sahip olan kişi, şarkı söyleme, müzik dinleme, enstrüman çalma alanlarında; sosyal zekâyâ sahip olan kişi işbirliği yapma, başkasının duygularını anlama alanlarında; kişiye dönük/içsel zekâyâ sahip olan kişi yalnızlıktan keyif alma, derin düşünme, hayal kurma alanlarında; doğa zekâsına sahip olan kişi ise, bitki ve hayvanları tanıma, doğaya ilgi duyma, çevre bilinci alanlarında başarılıdır. Howard Gardner, *Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler*, çev. Meral Tüzel, Enka Okulları Yayınevi, İstanbul 1999, s. 41.

²⁸² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 67.

²⁸³ Matthew Lipman, “Critical Thinking: What It Can Be?”, *Educational Leadership*, September, 1988, s. 38.

yeni kavramlar öğrenme gibi birtakım becerilere sahip olmalarını istemektedir. Cam, Lipman konusunda şöyle der:

Lipman, bu zorluğu üstlenirken, öğretmen konuşmalarını ve metinleri inceleyerek, didaktik olarak felsefe hakkında akademik öğrenme geleneğinin aksine, Sokratik eğitimin diyalojik sorgulama pratiğini desteklemektedir. Sokratik gelenekte kişi, Lipman'ın sınıf içi "sorgulama topluluğu" dediği faaliyetin önde gelen biçimi olan 'makul sohbete' katılarak akıl yürütmeyi ve kendisi için düşünmeyi öğrenir. Lipman, tartışmayı teşvik etmek ve katılımcılarının olabildiğince derinlik ve kesinlik kazanmalarına yardımcı olmak için, felsefi hikayeleri ve öğretmen kılavuzlarını bu temelde inşa etti. Hikayeler, açıklayıcı metnin yerini, çocukların meşgul olmasını istediği felsefi tartışmayı modelleyen bir anlatıyla değiştirir ve kılavuzlar, öğretmenin yerleşik bilgiyi iletmek yerine, öğrencilerin sorularını kolaylaştırmasına yardımcı olur.²⁸⁴

Lipman, Sokratik bir tarzda çocukların kendileri için düşünmelerini ve akıl yürütmelerini istemektedir. Çocukların tartışmaya katılabilmeleri ve bu tartışmada derinleşebilmeleri için, Lipman tarafından hazırlanan eserler, birer kurtarıcı gibi görülmektedir. O, Çocuklar için Felsefe çalışmalarını Sokrates'in yönteminden hareketle başlatmıştır. Sokrates'in diyaloglarında sorulara cevap veren kişi sürekli diyalogun içinde olup, kendisi de sorular sormaktadır. Seçilen konular, genellikle onun bildiği veya bildiğini zannettiği konulardır. Konunun daha rahat anlaşılması için, gündelik yaşamlardan örnekler verilir.²⁸⁵ Her iki tarafın da aktif olduğu Sokratik yöntemin Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarından ayrılan bazı yönleri bulunmaktadır. Sokratik yöntemde başlangıç uyararı olarak felsefi soru verilirken, Çocuklar İçin Felsefe etkinliğinde ise felsefi hikâye verilmektedir. Yetişkinlerle yapılan felsefi diyalogu bir hikâye ile başlatmak onların entelektüel seviyelerinin çok aşağısında yer alacağından, bu durum diyalogun başlamadan bitmesine ya da başlasa bile çok uzun ve etkin olamayacağına yol açacaktır. Aynı durum çocuklar için yapılan felsefi diyalog için de geçerlidir. Çocuklarla yapılan felsefe etkinliğini, onların seviyelerinin çok üstünde felsefi bir soru ile başlatmak, hem diyalogun çok uzun sürmemesine hem de çocukların felsefeden soğumalarına neden olacaktır. Sokratik yöntemde bir soruya ve soruna odaklanılırken, Çocuklar İçin Felsefe etkinliğinde belli aralıklarla serbest tartışma yapılır. Sokratik yöntemde göre bir kişi bir soru sorar ve ardından katılımcılar bu sorunun etrafında derinlemesine düşünür, sorunun iç yüzünü anlamaya çalışır ve yanıtlarını geliştirmeye çalışır. Çocuklarla felsefe etkinliğinde ise çocuklar, kendilerini ifade ederken özgür olup farklı görüşleri dinlerler ve ardından bu görüşleri

²⁸⁴ Philip Cam, "Commentary on Matthew Lipman's 'The Educational Role of Philosophy'", s. 4.

²⁸⁵ Ronald Gross, *Sokrates Yöntemi*, Pegasus Yayınları, İstanbul 2006, s. 68.

değerlendirmek için tartışılır. Sokratik yöntemde fikir birliği ve tartışmanın yazılı olması esas iken, çocuklarla felsefe etkinliğinde farklı bakış açılarının ortaya çıkması ve tartışmanın sözlü olarak yapılması esastır. Dahası çocuklarla felsefe yapmadan önce sorular yazılır ve hazır hale getirilir. Oysa Sokratik yöntemde sorular, tartışma esnasında belirlenir. Çocuklarla felsefe etkinliğinden önce soruların hazırlanması eğitimcilerin öğrenme sürecini daha fazla kontrol etmelerini sağlar ve bu sayede öğrencilere önceden düşünmeleri için zaman tanınır. Hazır sorular, etkinliğin daha yönlendirilmiş ve yapılandırılmış olmasına katkıda bulunur. Sokratik yöntem, daha özgür bir yaklaşımı temsil eder. Tartışma sürecinde doğal olarak ortaya çıkan sorular, katılımcıların düşünme süreçlerini yönlendirir. Sonuç olarak hem Lipman'ın hem de Sokrates'in farklı yöntemler kullanmalarına rağmen her ikisinin de amacının karşı tarafın sorgulama yeteneğini geliştirmek olduğu görülür.

3.2.1. Çocuk ve Merak

Felsefe, analitik ve kurgusal olmak üzere iki ana işleve sahiptir: Analitik işlev bilişsel tavırla ortaya çıkarken, kurgusal işlev duyuşsal tavırla ortaya çıkmaktadır. Bilişsel tavır genel olarak bilginin edinilmesi ve işlenmesinde, duyuşsal tavır da değerlerde görülür. Ancak felsefe eğitiminde daha çok bilişsel tavırlara ağırlık verilmiştir. Bu sebeple felsefenin değerlerle ilgili olan tavrını da dikkate almak gerekmektedir. Felsefede değerleri kaynak, tutum ve amaç bakımından ayırmak mümkündür. Kaynak açısından felsefede; hayret, merak, şaşkınlık gibi yönelimler bulunmaktadır. Merak, hayretten daha aksiyoner bir tavır gerektirmektedir.²⁸⁶ Bu düşünceye göre, hayret bir duygu veya tepki iken, merak daha proaktif bir tutuma karşılık gelmektedir. Lipman, bu durumu şöyle açıklar:

Çözülebilir problemlerle değil, mutlak gizemlerle karşılaştığımızda dünyayı hayret verici buluruz... Çocuklar sadece kendileri hakkında değil, dünya hakkında da hayrete kapılırlar. Nereden geldi? Nasıl bu hale gelebildi? Şu anki durumundan biz ne kadar sorumluyuz? Sorumlusu biz değilsek, kim?

Çocuklar, tırnaklarına bakarlar ve onların nereden geldiğini merak ederler. Tırnak gibi bir şey birinin vücudundan nasıl çıkabilir? Öte yandan, vücutlarıyla alakalı her şey onlara büyüleyici gelir.

²⁸⁶ Mehmet Ali Dombaycı, "Felsefenin Değer/ler'i", *Eğitime Bakış*, 7/19, 2011, s. 59-62.

Aynı biçimde, bir salyangoz veya bir çamur birikintisi veya ayın yüzeyindeki karanlık noktalar da onlar için büyüleyicidir.²⁸⁷

Lipman'ın bu paragrafı, çocukların dünyaya karşı duydukları hayreti ve merakı ifade eder. Birçok yetişkin için gözden kaçabilecek basit nesneler, bazı durumlar ve olaylar, çocukların gözünde büyüleyici bir gizem haline gelir. Örneğin, tırnakların kökeni ve vücutla ilgili diğer detaylar, çocuklarda oldukça büyük bir merak uyandırır. Çocuklara göre bu durumlar, insan bedeninin karmaşık ve mucizevi yapısının bir parçasıdır ve bu karmaşık yapı, çocukları derin düşüncelere ve sorgulamalara sevk eder. Daha genel bir ifadeyle çocuklar, dünyaya karşı doğal bir merak duygusu içinde olup, her şeyi sorgulamaya isteklidirler. Bu merak, onların öğrenme yolculuğunun temelini oluşturur ve ayrıca yeni keşiflere, anlam arayışlarına ve bilgi edinme isteklerine ilham verir. Lipman'a göre "merak", "anlam arayışı" ile iç içedir. Çocukların merak duygusu, anlama sürecinden bağımsız değildir. O, bunu şu şekilde ifade eder:

Bir şeyi açıklamak ve böylelikle şaşkınlığımızı gidermek için, bir şekilde onu açıklayabilecek çevredeki, bundan sorumlu olan koşulları bulmalıyız. Veya daha büyük bir bütünün anlamlı bir parçası olup olmadığını anlayabilmek için, kafa karıştırıcı şeyin ait olduğu bir bağlam veya referans çerçevesi bulmalıyız. Örneğin, bazı arkadaşlarınızla bir filme gitmeyi planladığınızı varsayalım, ancak geç kaldınız -son sahnede, tamamen şaşkına döndünüz. Işıklar yanarken, arkadaşlarınıza dönüyorsunuz ve "bu ne anlama geliyor? Ne demek istiyorsunuz?" Size gelmeden önce olan her şeyi anlatıyorlar -ve aniden son sahne yerine oturuyor. Onu, daha büyük bir bütünün bir parçası olarak gördüğünüzde anlamı sizin için netleşir. Filme hiç geç kalmadığınızı varsayalım. Diyelim ki zamanında geldiniz ve tüm filmi arkadaşlarınızla birlikte gördünüz. Ama filmi baştan sona bir muamma buldunuz, bu yüzden arkadaşlarınıza dönüp "bu ne anlama geliyor?" diye soruyorsunuz. Maalesef size söyleyebilecekleri pek bir şey yok. Bütün filmi gördünüz ve içine koymak için daha büyük bir çerçeve yok. Bu anlamda, yapabileceğiniz tek şey, ona anlam verecek daha geniş bağlamdan yoksun olarak, onu kendi terimleriyle anlamaya çalışmaktır. Söz konusu çocuklar olduğunda her deneyimi o anda yerleştirecekleri bir referans çerçevesine sahip olmadıkları için, bu türden her deneyim onlar için esrarengiz ve şaşırtıcı bir nitelik kazanır.²⁸⁸

Lipman'ın ifadelerinden merak edilen şeyin bütüncül bakış açısıyla bir anlam çerçevesine oturtulmak istendiği anlaşılır. Çünkü anlamın temelinde merak vardır. Örneğin yeterli zamanı olmadığı gerekçesiyle bir kitabın son sayfalarını okuyan biri, kitabın tamamını anlamakta güçlük çeker. Okumadığı sayfalara ilişkin kafasında pek çok soru mevcuttur. Hem soruların cevaplarını merak ederken hem de kitabı bir

²⁸⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1977, s. 14-15.

²⁸⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 15.

bağlam içinde konumlandıramadığından, kitabın tamamını anlayamaz. Veya kişi, bütün sayfaları anlama çabasıyla okuyup buna rağmen konuyu anlayamadığında ya onu önceki deneyimlerinden, mevcut kavramlarından hareketle anlamaya çalışacak ya da bir köşeye atacaktır. Seçim yapmak zorunda kalan kişinin, deneyimlemeye çalıştığı şeyi anlama çabası içine girmesi doğru bir tercih gibi görünmektedir. Ayrıca yetişkinlerin ve çocukların merak-anlam ilişkisini aynı şekilde ele almadıklarına dikkat etmek gerekir. Yetişkinler, merak ettikleri bir şeyi anlamlandıramadıklarında çoğu zaman ondan vazgeçerken, çocuklarda bu durumun aynı olmadığını söylemek mümkündür. Bir başka perspektiften hareket ederek, yetişkin-çocuk ayrımının ötesinde, öğrenme arzusu yoğun olan herhangi bir kişide anlama çabasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuğun meraklı olmasının temelinde, dünyaya geldiğinde içinde bulunduğu yaşamı anlamlandıramaması yer alır. Çocuğun şaşkınlık içinde dünyayı keşfetme kaygısıyla sürekli sorular sorması, merak duygusunun bir sonucudur. Çocuklarda merak, keşfetme ve felsefe arasında doğal bir birliktelik vardır. Her ne kadar konumuz “okullarda felsefe yapmak olsa da felsefe, çoğu çocuğun yaşamına sınıf ortamı aracılığıyla girmiyor. Çocuklar, felsefi konular ile alakalı spekülasyonlara dalmaya yaşamlarının erken döneminde başlarlar, dünya hakkında kendilerine özgü sorularını sorarlar, bu soruları keşfetmeye ve ifade etmeye dair kapasitelerini tatbik ederler.”²⁸⁹ Ancak örgün eğitim öncesinde çocuğun oldukça meraklı, yaratıcı ve yüksek hayal gücüne sahip olduğu görülürken, okula başlamasıyla bu durum gittikçe zayıflar. Okula başlamadan önce neredeyse tüm çocukların zihinleri sorularla dolu iken, okula gitmeye bağlı olarak soruların sayısında azalma meydana gelir. Çünkü çocuk, okul ortamında soruların pek iyi karşılanmadığını görür. Soru sormak, utanç verici bir hale dönüşür. Bu nedenle çocuklar, sessiz kalmayı tercih ederler. Örneğin “altıncı sınıf öğrencilerinin dersine girdiğimizde, soruların genellikle anaokulu öğrencilerinde görülmeyen bariz bir çekingenlikle sorulduğunu fark edersiniz. Güncel araştırmalar bu değerlendirmeyi destekler nitelikte; çocuklar okul çağına girdikten sonra ve okula

²⁸⁹ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 37.

devam ederken sorgulama oranları bariz şekilde düşüyor.”²⁹⁰ Lipman, bu durumu şöyle betimler:

Örgün eğitime başlayan küçük çocukların hareketli, şaşkın, hayal gücü yüksek ve meraklı oldukları sıklıkla not edilen ve yorumlanan bir gerçektir. Çocuklar, bir süre bu harika özelliklerini korurlar. Ama sonra yavaş yavaş bir düşüş başlar ve pasif hale gelirler. Pek çok çocuk için, okulun sosyal yönü -akranlarıyla birlikte olmak- tek kurtarıcı lütuftur. Eğitim yönü ise, korkunç bir çiledir.

Çocuğun ilk beş-altı yılı evde geçtiğinden ve bu durum çocuğun zihinsel enerjisini zedelemiyormuş gibi görüldüğünden, çocuğun geçmişini sonradan merak ve hayal gücü kaybına mahkûm etmek garip geliyor. Bu, daha çok okulun doğasından kaynaklanmaktadır. Çocuğun zihinsel uyanıklığının, genellikle sınıfın uygun koşullarında çok sık olarak söndüğü halde, aile hayatının genellikle olumsuz koşullarında sönmediğini nasıl açıklayacağız?²⁹¹

Lipman, bu ifadelerle okulun merak bakımından çocuk için yıkıcı bir özelliğe sahip olduğunu belirtir. Henüz eğitim sistemine dâhil olmayan çocuğun oldukça meraklı olması ve soru sorması, içinde bulunduğu aile ortamından bağımsızdır. Bu, çocuğun merakının sürdürülebilir olmasında, kötü bir aile yaşantısının iyi bir eğitim ortamından daha etkin olduğunu gösterir. Lipman açısından okulun işlevsel tek yönü, çocuğun akranları ile bir arada olmasıdır. Akranları ile etkileşim kuran çocuğun evren karşısında daha heyecanlı ve meraklı olması gerekirken bunun aksini yaşaması, okulun “yapılandırılmış”²⁹² bir çevreye sahip olmasından kaynaklanır. Küçük çocuk, ev ortamında özgürce deneyimleyecek pek çok şeye sahiptir. Ailesi de bu konuda bilinçli ve çocuğun merakını teşvik edici yapıdaysa çocuk, oldukça geniş bir öğrenme ortamına sahip olur. Dolayısıyla Lipman’a göre, okulun merak bakımından eğitsel olarak olumsuz bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Aile ortamında ya da içinde bulunduğu koşullarda çocuğun mevcut hayal gücünü ve meraklı yapısını okulda da sürdürmesi için, eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Çocuğun her geçen gün keşfetme arzusuyla merakının peşinden gidebileceği ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabileceği bir eğitim sisteminin planlanması gerekir. Okul, çocuğun merakının öldüğü değil, aksine daha etkin ve bilinçli bir şekilde devam ettiği bir ortam olmalıdır. Bu bağlamda Lipman, okul ile ilgili eleştirilerinden hareketle çocukların mevcut meraklı yapılarını koruyabilecekleri felsefe temelli bir programı

²⁹⁰ Warren Berger, *A More Beautiful Question*, Bloomsbury Publishing, New York 2014, s. 44; akt. Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 43.

²⁹¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 12.

²⁹² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 12.

hayata geçirerek, eğitimde farklı bir sistemin kurulmasına öncülük eder. Lipman, bu konudaki eleştirilerini bir başka çalışmasında şu şekilde belirtir:

Merakın eğitimde oynayacağı bir role sahip olduğunun kabulü, her zaman gönülsüz bir kabul olmuştur. Onun düşünmeyle bağlantısı sürekli olarak gözden kaçırıldı, eğitim ile felsefe arasındaki bağlantı da öyle. Çocukların öğrenmeleri ve en fazla anlamaları beklenir, ancak genellikle bırakın kendileri için düşüncelerini, onlardan farklı konu için bile düşünceleri beklenmez. Yine de düşüncenin geliştirilmesi, çocuk eğitiminin diğer tüm yönlerinin gerisinde kalıyor; basitçe öğretilmiyor. Ve öğretildiğinde bile, çocuğun muhakemesini, hayal gücünü, şefkatini, arkadaşlığını ve çocuğun kendi eğitim durumunun üstesinden gelebilmesini sağlayacak bir dizi diğer bileşeni özgürleştirme çabası nadiren görülür. Çocuğun sadece ısrarcı ve yalvaran “neden?” sorusu ile bir şekilde doğru yolda olduğu bilinci dikkate alınırsa, bu durum çocuğu araştırma yapmaya götürür. Ne yazık ki, derinlemesine düşünmenin yer almadığı klasik eğitim geleneği, gerçek sorgulamanın yalnızca otorite konumundakilere mahsus olduğu fikrini korumaya çalışıyor.²⁹³

Lipman, merakın eğitimde çok büyük bir rolü olması gerekirken bunun ihmal edilmesinin ve gözden kaçırılmasının çocuğun öğrenmesini olumsuz yönde etkilediğini ifade eder. Çünkü düşünmenin, soru sormanın, sorgulamanın ve dahası öğrenmenin temelinde merak yer alır. Merak eden insan, doğal olarak düşünür ve soru sorar. Soru soran insan da sorgulamaya başlar ve bu araştırmanın sonunda öğrenme meydana gelir. Bütün bu süreci tek başına gerçekleştiren çocuk, öğrenmenin de sorumluluğunu üstlenir. Lipman’ın düşüncesine göre, sorgulama becerisi, hayal gücü ve etik değerleri sayesinde pek çok sorunun üstesinden gelebilen çocuğa okulda “neden” sorusunu sormasına izin vermeyen sistem, derinlemesine düşünmeyi ve sorgulamayı istemeyen, daha çok itaat etmeye dayanan bir sistemdir. Lipman’ın yukarıda belirttiği üzere eleştirme hakkı, yalnızca otorite konumundaki karar vericilere aittir. Demokrasi kültüründen uzak böyle bir ortamın daha çok gelişmemiş ülkelerde olduğunu söylemek mümkündür. Sorunlu eğitim yapısı da önce çocuğun gelişimini ve ilerleyen yıllarda da toplumun yapısını olumsuz etkiler. Dolayısıyla Lipman, bu olumsuz etkiyi azaltmak ve ortadan kaldırmak için, eğitimde merak ve sorgulama temelli bir sistemin varlığını zorunlu görür.

Çocuklar, “neden?” diye sorduklarında sadece sıradan şeylerin nasıl meydana geldiğine dair açıklama istemezler. Bu tip sorular, insani varoluş, arkadaşlık, dostluk, sevgi, kimlik, bilgi, güzellik ve gerçeklik gibi kafa karıştırıcı unsurların doğası hakkında içten ve doğal bir merakın yansımalarıdır. Mesela bir çocuğun “zaman

²⁹³ Matthew Lipman, “Notes Toward a Metaphysics of Wonder: Appreciative Reflections on Leoni Henning’s”, *Childhood&Philosophy*, 1/2, 2005, s. 505.

nedir?” diye sorması, “bir saat nasıl çalışır?” diye sormasından çok farklıdır. Çocuklar, yaşamın anlaşılabilir ve karmaşık tarafları olduğunu anlarlar. Bu yüzden onlar, dünya ve evren hakkında yetişkinlerin kanıksamış olduğu şeyler hakkında sorular sorarlar. Çocukların meraklarını dışavuran sorularını ciddiye almak gerekir. Fakat ne yazık ki çocukların soruları, yetişkinler tarafından çoğunlukla ciddiye alınmamaktadır. Çocuklar, genellikle dikkate alınmaz. Dikkate alınmadıkları şey ise, karmaşık konularla ilgili doğal ve sürdürülebilir bir felsefi soruşturmaya dalma kapasiteleridir.²⁹⁴ Oysa çocukların karmaşık konularla ilgili felsefi soruşturmalarına destek olmak gerekir. Bir başka deyişle, çocuklara düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

Eğitimde çocuğun merakını uyandırmak için eğitimcilere büyük iş düşmektedir. Özellikle öğretmenler, çocuğun merakını uyandırmanın dışında onun öğrenmelerine rehberlik etmek durumundadır. Çünkü Lipman’a göre, “meraklı bir çocuk, kendi enerjisini, kendi dinamizmini ve kendi ifade biçimini içermesi bakımından sarmal bir yay gibidir.”²⁹⁵ Çocuğun dünya karşısındaki bu meraklı yapısını sürdürmesine özen göstermek son derece önemlidir. Merakın altında yatan temel neden, keşfetme ve öğrenme isteğidir. Lipman, “elbette ki çocukların dünyayı merak etmesine şaşırmamak gerekir. Onlar, etraflarında buldukları ve çevrelerinde karşılaştıkları gizemlerle veya mucizelerle üç farklı şekilde baş etmeye çalışırlar. Bunlar: Bilimsel açıklama, sembolik açıklama ve felsefi soruşturmadır”²⁹⁶ ifadesiyle merakın temelinde yer alan bir başka şeyin ise, çocuk tarafından anlamlandırılmayan olayların olduğunun altını çizer. Çocuk, anlamlandıramadığı bu olayların üç farklı şekilde üstesinden gelir. Konuyu derinleştirmek için her birini ayrı ayrı incelemek gerekir.

3.2.2. Çocuk ve Bilimsel Açıklama

Çocuğun merakı çoğu zaman bilimsel açıklama ile karşılanırken, açıklama yeterli düzeyde değilse, anlama isteği pek tatmin olmaz. Çocuk, su birikintisinin yüzeyine neden gökkuşağının yansıdığını sorabilir. “Çünkü suda bir yağ tabakası var” diye cevap verilirse, çocuk herhangi bir şey söylemez ve şaşırmaya devam eder. Zihninde yeni sorular oluşmaya başlar: “Yağın gökkuşaklarıyla ne ilgisi var? Niçin

²⁹⁴ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 41.

²⁹⁵ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, s. 28.

²⁹⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 15.

biri, bir diğetine neden oluyor? Bu şekilde çocuğa cevap veren kişi, onun merakını gidermek ve problemle ilgilenmek yerine sadece sorunu ertelemiş olur.²⁹⁷ Olaylar arasında bağlantı kurarak, bir şeyin başka bir şeye neden olduğu düşüncesi çocuğun merakını tatmin edebilir. Ancak nedensellik ilişkisinin akıl ve mantık ilkeleri temelinde oluşturulması önemlidir. Çocuğun sorusuna anlamsız ve saçma bir cevap verilmesi, onun merakının daha da derinleşmesine ve zihninin yeni sorularla mücadele etmesine yol açar. Çocukların “sorularını dinlemeyi ihmal ettiğimizde, daha fazla sorgulamalarını engelleyecek cevaplar verdiğimizde ya da onların ciddi gözlemlerine ‘Ah, ne kadar tatlı konuşuyor!’ gibi bir tepki verdiğimizde”²⁹⁸ dünyaya dair meraklarının azalmasına ve sönmesine neden oluruz. Bu nedenle Lipman’ın verdiği örnekten hareketle, gökkuşağının nasıl meydana geldiği ve suda nasıl yansıdığı, bilimsel bir tarzda ama basit bir dille çocuğa anlatılması gerekir.

Lipman’a göre, “çocuğun merakı, aşırı yükleme ile yok edilebilir.”²⁹⁹ Zira psikolojide de bunun bir karşılığı bulunmaktadır. “Bıktırma yönteminde, tüm uyarıcılar orijinal tepkiden, bir başka deyişle, istenmeyen tepkiyi yapmaktan yoruluncaya, bıkcıncaya kadar verilir.”³⁰⁰ Örneğin çikolatayı çok seven ve sağlıklı şeyler yemek yerine, sürekli çikolata yemek isteyen bir çocuğu ele alalım. Böyle çocukların sayıca çok olduğunu tahmin etmek zor değildir. Bu çocuğun çikolatadan uzaklaşmasını sağlamak için “bıktırma” yöntemi uygulanır. Yani çocuğa bıkana değin çikolata yedirilir. Bu sayede çocuk, çikolatadan tiksindir ve bir daha onu yemek istemez. Bir başka örnek vermek gerekirse, sevdiği şarkıyı üst üste, defalarca dinleyen birinin artık şarkıyı dinlemek istemediği ve eskisi kadar arzulamadığı görülür. Kısaca bir şeye aşırı şekilde maruz kalmak hem çocuklar hem de yetişkinler için ters tepki oluşturur. Lipman’ın bu nedenle haklı bir şeyi dile getirdiği söylenmelidir. Küçük çocukların çok meraklı oldukları ve sürekli soru sordukları, bilinen ve tanık olunan bir durumdur. Çocukların sorularına bilerek veya bilmeyerek detaylı şekilde ve anlayamadıkları bir üslupla cevaplar verilirse, belli bir zaman sonra çocuklar, soru sormaktan vazgeçebilirler. Çünkü yetişkinler, çocukların sorularına kısa ve anlaşılır cevaplar vermek yerine, bazen detaylı bilgilerle onları rahatsız edebilirler. Çocuklar,

²⁹⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 15-16.

²⁹⁸ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 41.

²⁹⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 16.

³⁰⁰ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 124.

zihinsel yapıları itibari ile aşırı bilgi yüklemesini kaldıramayacak durumdadırlar. Bu yaklaşım onların merakının kaybolmasına neden olabilir. Gelişimlerine bağlı olarak aktarılan bilgiler, hem onlarda merak duygusunun devam etmesine hem de meraklarını giderip yeni sorular sormalarına olanak sağlayacaktır. Dolayısıyla pek çok şeyin temelini oluşturan merak duygusunun çocuklarda varlığını koruması için yetişkinlerin çok dikkatli olması gerekir. Aynı şeyi tam tersi için söylemek de mümkündür. Çocukların sorularına çok detaylı cevaplar vermek kadar hiç cevap vermemek de merak duygusunun zarar görmesine yol açacaktır. Sorusuna hiçbir şekilde cevap alamayan çocuk, bir süre sonra sormaktan vazgeçecektir. Bu yüzden iki aşırı uç arasında denge kurarak çocuklarda var olan merakı korumak ve sürdürmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitekim Lipman, şöyle der:

Bazı araştırmacılar, küçük çocukların bilimsel açıklamalarla yani nedenlerle ilgilenmediğini söylemektedir. İddiaya göre, çocuklar sadece nedeni değil, her şeyin arkasındaki amacı bilmek istiyorlar. Bu durum genellikle böyledir. İki yaştaki bir çocuğun gökyüzünün nasıl güzel olduğunu izlediğine tanık olabilirsiniz ve çocuk, şunu sorabilir: “Evet, onu kim boyadı?” O, güzel olmak için yapılmış şeyleri görür ve -benzer şekilde- gökyüzünün aynı amaç için yapılmış olması gerektiği sonucuna varır. Güzel şeyler, resim yapan insanlar tarafından yapılır. Gökyüzü çok hoştur. O, birisi tarafından boyanmış olmalı. Yani o, neden oluyor. Ancak açıklama isteyen çocukların onları nedenlerden ziyade amaçlar açısından zorunlu olarak istediklerini varsaymak yanlış olur. Örneğin, aynı küçük kızın neden bir kavunun üzerinde çizgilerin olduğunu sorduğunu ve sizin onunla alay etmeye karar verdiğinizi varsayalım, “Bu bize dilimleri nereden keseceğimizi göstermek için” diyorsunuz. Ama o, bunu bir şaka olarak kabul etmeyip bu durumu oldukça ciddiye alabilir. Küçük çocuklar, Shulamith Firestone³⁰¹,’un iddia ettiği gibi akıl yürütebilir, ancak acı verici bir şekilde bilgi ve deneyim konusunda yetersizdirler. Çocuğun size inanması, kavun üzerindeki çizgilerin amacı açısından bir cevap istediği anlamına gelmez; nedenlerle açıklama ile amaçlarla açıklama arasında henüz ayırım yapamadığı anlamına gelebilir. Ama yine de sorusuna nedensel veya bilimsel bir cevap arıyor olabilir.³⁰²

Lipman’ın nedene ve amaca dayalı açıklama arasında yaptığı ayırım, çocuğun merakının ne şekilde karşılanacağı konusunda yol göstericidir. Kavun veya karpuzun üzerinde neden çizgilerin olduğu ile onların ne işe yaradığı arasında bir fark vardır. Çocuğun sorusu çizgilerin varlığına ilişkin iken, ona amacıyla ilgili bir cevap vermek çocuğun merakının tam olarak karşılanmamasına neden olur. Zira küçük çocuklarda zihinsel gelişim yeterli düzeyde olmadığı için onlar, doğru-yanlış ve gerçek-şaka arasında bir ayırım yapamamaktadırlar. Bilgi ve deneyim açısından bu farkı henüz

³⁰¹ Radikal feminist kuramın önemli temsilcilerinden biridir (1945-2012). Kanadalı bir feminist yazar ve aktivist olarak tarihte yer almaktadır. Vikipedi Özgür Ansiklopedi, “Shulamith Firestone”, <https://bit.ly/40PPCi8>, (11.02.2023).

³⁰² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 16.

anlayacak seviyede olmadıklarından, gerçek olmayan bir söylemi gerçekmiş gibi algılayabilirler. Kavun ve karpuzun yüzeyindeki çizgiler onların nasıl kesileceğini göstermek için vardır ifadesi, çocuğun sorusuna gerçek cevap niteliği taşımazken merakın da farklı bir boyuta taşınmasına neden olur. Şaka yapmak veya alay etmek maksadıyla çocuğa aktarılan bilgiler, onun zihninin yanlış bilgilerle meşgul olmasına yol açabilir. Bu yüzden çocuğun sorusunun nedene mi yoksa amaca mı dönük olduğuna dikkat edilerek, buna göre cevap vermek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Lipman, bir başka örnekle durumu şu şekilde açıklar:

Kendinizi çocuğun yerine koyun. Bir şeylerin sizi şaşırttığını varsayalım. Binanızda yangın var ve bir açıklama bekliyorsunuz. Bazı insanları bundan sorumlu tutmayı düşünebilirsiniz -örneğin kundakçıyı ya da binada sigara içerken uyuyakalan birini. Veya sadece kablolamada kısa devre gibi fiziksel bir sebep arıyor olabilirsiniz. Ancak yangının kasıtlı olarak çıkarıldığını ya da kasıtsız olarak başladığını keşfetmeniz, yangının nasıl meydana geldiği konusunda içinizin rahat etmesinden daha az önemlidir. Çocuklara geldiğimizde onlar, şeylerin nasıl olduğunu bilmek isterler. Bu yüzden ‘neden’ diye sorarlar. Onların bilimsel ya da bilimsel olmayan açıklamalar aradıklarını varsaymayın; aralarındaki fark hakkında hiç fikirleri olmayabilir. Onlar, sadece zihinlerini rahatlatacak açıklamalar arıyorlar. Bir çocuk neden burnunuzun olduğunu sorarsa ve siz ona “gözlüklerimi tutmak” için diye cevap vererseniz, çocuk kahkahalarla çığlık atabilir. Ancak soru, hala cevapsızdır. Veya çocuğun “biz yol boyunca giderken ay bizi neden takip ediyor?” sorusuna “çünkü bizi seviyor” tarzında mizahi bir çabayla yanıtlamanızın uygun olduğunu düşünebilirsiniz. Ancak cevaplayamayacağınız bir soruyla uğraşmaktan yalnızca kaçındınız; çocuğun merakını hiç tatmin etmediniz.³⁰³

Lipman’a göre, çocuğun merakını gidermenin bir yolu ona bilimsel açıklamalar yapmaktır. Aslında çocuk, bilimsel veya bilimsel olmayan arasındaki ayrım konusunda bir fikre sahip değildir. Onun tek istediği şey, merak ettiği ve doğal olarak sorduğu sorunun cevabına ulaşmaktır. Çocuğun sorusuna cevap olmayan, gerçeklikten uzak, şaka odaklı veya alay etme tarzında yanıtlar vermek, merakını tatmin etmemek demektir. Her ne kadar çocuk, yeterli bilişsel olgunlukta olmasa da ona bilimsel yani doğru açıklamalar yapmak gerekir. Böylece sorusuna uygun cevaplar alan çocuk, farklı sorular sormaya başlayacaktır. Her cevap, yeni bir sorunun başlangıcı olacağından çocuğun merak yolculuğu hiç bitmeyecektir. Yolculuğun ne kadar uzun süreceği yetişkinlere bağlıdır. Bu noktada yetişkinlerin bilgi seviyesi, iletişim becerileri ve çocuklara ilişkin tutumları son derece önemlidir. Bilgi seviyesi, soruların cevaplarına ilişkindir. Kişinin ne kadar bildiğini ve bilgisinin doğru olup olmadığını anlamaya yarar. İletişim becerileri, çocukların anlayabileceği şekilde cevaplar vermek,

³⁰³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 16-17.

onlarla doğru ve etkin iletişim kurmak, önemsendiklerini hissettirmek için gereklidir. Ayrıca empati kurarak çocuğun içinde bulunduğu durumu, duyguyu, düşünceyi ve davranışı anlamak, yetişkinin çocuk ile diyalogunu yakından etkiler. Bir diğer özellik, yetişkinlerin çocuklara ilişkin tutumlarıdır ve bu, kişilik özelliklerine karşılık gelir. Bazı yetişkinler sabırlı olup, çocuğun her sorusuna dikkatle ve özenle cevap verirken, bazıları ise bundan rahatsız olur ve öfke duyar. Dolayısıyla çocuğun merakının tatmin edilmesinde ve hayat boyu sürmesinde en önemli görev yetişkinlere düşer. Özellikle iyi yetişmiş anne-baba çocuğun yaşamında en büyük etmendir.

3.2.3. Çocuk ve Sembolik Açıklama

Çocuğun merakı, her zaman bilimsel açıklamalarla veya olgusal bilgilerle giderilmemektedir. Çocuklar, kimi zaman bilim dışı açıklamalara ihtiyaç duyarlar. Lipman, bu bilim dışı açıklamaların ne olduğunu şu şekilde ifade eder:

Çocuklar, dünyayı merak ederler. Merakları, olgusal bilgilerle ve nedenlerini veya amaçlarını temin eden açıklamalarla kısmen tatmin edilir. Fakat bazen daha fazlasını yani edebi açıklamaların yanı sıra sembolik açıklamalar isterler. Bunun için oyuna, masallara ve folkloru başvururlar. Çocuk folkloru, başlı başına bir alt kültürdür. Nesilden nesile çocuklar, bu kültürün tadına varır ve ergenlik döneminde ise bunu tamamen unuturlar. Peki ya siz? Çocukken bildiğiniz beş mısralık esprili şiirleri, komik yaramaz şakaları ve bilmeceleleri, çılın saçma şiirleri unuttunuz mu? Belki de unuttunuz.³⁰⁴

Çocuk edebiyatı, genellikle çocuklar tarafından değil ama çocuklar için yazılır ve çocuk edebiyatı dünyasının şefi, bir peri masalıdır. Peri masallarının temaları medeniyetin kökeninde kaybolur. Yakışıklı prensin öpücüğü, uyuyan güzeli uyandırırken, güzel kızın aşkı da canavarı yeniden yakışıklı bir prene dönüştürür. Temalar sayısızdır ve her biri yorumlanmak üzere sonsuz içeriğe sahiptir. Bununla birlikte dikkat edilmesi gereken nokta, peri masallarının yazarlarının yetişkinler olduğudur. Çocuklar “bize bir hikâyeye anlatın” diye yalvardığında, hangi yetişkin buna itiraz edebilir? Bunu yaparken yetişkinin, peri masallarının büyüleyici olduğunu bilmesi gerekir. Peri masalları, ilk kelimedenden itibaren çocukları etkisi altına alır. Çocuklar için hikâyeler yaratan ebeveynler, çocuğun hayal gücünü ön plana çıkarmak için kendi hayal gücünü zorlar. Yetişkinler, bu tarz hikâyelerde ve resimlerde

³⁰⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 17.

kendilerini ifade ettikleri yaratıcılıktan zevk alırlar. Ama çocukları hayallerini gerçekleştirecek yaratıcılıklardan ne ölçüde mahrum bırakırlar?³⁰⁵

Çocuk, sorusuna bilimsel açıklamaların dışında bazen de sembollerle cevap arar. Lipman'ın ifade ettiği üzere semboller, çocuklara özgüdür. Onların yaşı, anlama, algılama ve akıl yürütme becerisi semboller üzerinde çok etkilidir. Çünkü oyunlar, masallar ve hikâyeler belli yaş aralıklarına göre hazırlanır. Çocuk, sorusunun cevabını bir şiirin, masalın, hikâyenin ya da oyunun içinde görmek isteyebilir. Masal, hikâye ve şiir, edebiyatın birer ürünü olduğu için sorulara, bunlardan hareketle cevap vermek mümkündür. Çocuk edebiyatının ne denli önemli olduğunu ve bu ürünleri yetişkinlerin hazırladığını, dolayısıyla çocukların merakının tatmin edilmesinde yine yetişkinlerin aktif rol aldığını söylemek gerekir. Her bir edebi ürün, farklı konuları farklı şekillerde anlatır. Yapıt, ilk sayfasından itibaren çocukları etkisi altına alabilir. Kullanılan dilin daha basit ve sade, sayfaların renkli ve resimli olması, eserin mizah unsurları içermesi çocukların dikkatini çeker. Yetişkinler, çocukların hayal gücünü ortaya çıkarmak için kendi hayal güçlerini zorlarlar. Dahası onlar, çocukların hayallerini hiç zorlamadan önlerine sererler. Onlar adına düşünür, onlar adına soru sorar, onlar adına hayal kurar ve onlar adına görsel içerikler oluştururlar.

Yetişkinlerin çocuklar için yazmaları gerekiyorsa, o zaman bunu yalnızca çocukların edebi ve açıklayıcı güçlerini özgürleştirmek için yapmalıdırlar. Örneğin Lipman ve arkadaşları, yayınladıkları çocuk kitaplarına resimler koymaya direnmişlerdir. Çünkü çocukların kendileri için yazmaları gereken şeyi yetişkinlerin yapmaması gerekir. Onlar, okuma ve yorumlamaya eşlik eden görüntüleri kendileri hayal etmelidirler.³⁰⁶ Lipman ve arkadaşları, çocuk kitaplarına resimler koymayarak çocukların özgürce hayal kurmalarını amaçlamışlardır. Çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarması bakımından yapılan uygulamanın doğru olduğu söylene de, farklı bir açıdan olumsuz etkileri olabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekir. Öncelikle yaşça küçük olan çocuklar, pek çok şeyde olduğu gibi kitapların da renkli ve resimli olanlarını tercih ederler. Sadece kitabın kapağındaki resme bakarak, onu okumak isteyen çocuğa salt yazılardan oluşan bir kitabı vermek, tam tersi etki yaratabilir ve çocuk, okumaktan vazgeçebilir. Özellikle okuma oranının düşük olduğu

³⁰⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 18.

³⁰⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 18.

lkelerde Lipman ve arkadaşlarının yaptığı uygulamanın ocuk okur kitlesini de olumsuz etkileyeceğini söylemek mümkündür. Örneğin bir masal veya hikâye kitabının hem resimli hem de resimsiz olmak üzere iki farklı çeşidi çocuğa sunulduğunda ocuk, büyük olasılıkla resimli olanı tercih edecektir. Kitaptaki resimlerin yetişkinler tarafından oluşturulduğu ve ocuk adına düşünülüp renkli ve resimli bir dünya yaratıldığı apaçık ortadadır. Oysa amaç, çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarmak iken, renkler ve resimler olmadan kitaplar nasıl daha ilgi çekici hale getirilebilir? Asıl sorun budur. Bu noktada anne-babaya büyük iş düşer. Ebeveynlerin rehberliğinde okunan kitaplarda çocuklarla hem yazılanlar üzerine konuşmalar yapılabilir hem de onların zgr düşünmeleri sağlanarak hikâyede geçenleri ne şekilde hayal ettikleri sorulabilir. Bir başka yöntem olarak da, kitapların kapakları dikkat çekici bir biçimde hazırlanabilir ve yazı karakterleri veya punto çocuklara uygun hale getirilebilir. Lipman'ın dediği gibi ocuk kitaplarına resimler koymamak, ancak okuma oranı yüksek toplumlar için geçerli olur. Çünkü o toplumlarda amaç, öncelikle okumak olduğu için kitapta resmin olması veya olmaması okuru öncelikle etkileyen bir durum değildir.

Lipman ve arkadaşları, ocuk kitaplarını iki farklı açıdan eleştirir: Öncelikle bu kitapların yetişkinler tarafından yazıldığı bir gerçektir. Kitapların, ocukların hayal güçlerini cesaretlendirici şekilde yazılması gerekir. İkinci amaç, ölümsüz bir ocuk edebiyatı oluşturmak değil, çocukları düşündürmektir. Bu amaca ulaşılırsa kibrit, yangını çıkardıktan sonra yanacağından kendi kendini ortadan kaldıracaktır. Yaklaşım doğruysa, profesyonel yazarlar tarafından yazılan masal ve profesyonel akademisyenler tarafından yazılan ders kitapları, sonunda yerini öğretmenler ve çocukların kendileri tarafından yazılan ocuk kitaplarına bırakabilir. Dolayısıyla bu, çocukların gelişiminin her aşamasında elde ettikleri hayal gücü, i gr ve anlayışın da varlığını içerir. nemli olan, hayal gücünün profesyonelleşmemesidir. Yetişkin dünyası, her zaman çocuklar için düşünmeye ve yaratmaya devam etmemelidir. Bunun yerine onlar, çocukları kendileri için düşünmeye ve yaratmaya teşvik etmelidirler. Çocukları kendileri için düşünmeye sevk etmenin etkili yollarını bulana kadar, yapılabilecek en az şey, onlar için yaratıcılıklarını azaltmak yerine geliştirecek kitaplar yazmaktır.³⁰⁷

³⁰⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 18-19.

Lipman'ın eleştirisi esasında doğrudan yazarları yani yetişkinleri hedef alır. Çünkü çocuk edebiyatını yetişkinler oluşturur. Eserler, çocukları düşündürcek ve onlarda birtakım sorular sorduracak şekilde hazırlanmalıdır. Ancak yazarlar, çoğu zaman kendi perspektifinden baktığı için karşılarında çocuk okur kitlesi olduğunu unuturlar. Lipman da, bu düşünceden hareketle çocuk kitabı yazarının profesyonel olması gerektiğini belirtir. Bu alanda uzman, deneyimli, çocukların dünyasını iyi bilen ve dili doğru kullanan yazarların eserleri çocuklara ışık tutacağından daha sonra çocuklar, kendileri için eserler oluşturacaktır. Dolayısıyla öncelikle okuyacakları kitaplar, kendilerine hitap edecek şekilde yetkin olmalıdır. Çocuk edebiyatı konusunda deneyimli ve uzman olmayan kişiler, alana katkı sunmak yerine zarar verir. Çocukların merak duygusunu öldürerek tek tip düşüncelerine yol açarlar. Sonuç olarak çocuk edebiyatı, çocukların sorularına sembolik açıklamalar getirmesi açısından son derece hayati olduğundan, bu konunun acemi ve deneyimsiz yazarların eline bırakılmaması büyük önem taşır.

3.3. Çocuk ve Felsefi Soruşturma

Lipman, sembolik, bilimsel ve felsefi yorumlar ve açıklamalar arasında bir ayrım yapar. Açıklamalar, fenomenleri birbirine bağlayan nedensel bağıntıların kurulmasıyla ilgilidir. Bu tür anlamlar, değişmezdir ve kesindir. Çünkü tahmin edildiği üzere bunlar, kanıt düzeyinde tespit edilebilir gerçeklere bağlı kalır. Felsefi yorumlar ise, aksine olgusallığın ötesindedir.³⁰⁸ Çocuklar, bilimsel ve sembolik açıklamaların yanı sıra felsefi olarak ifade edilen anlamları da ararlar. Çocukların bizlere sorabileceği, felsefi cevaplar gerektiren ve felsefi sorular olarak adlandırılabilir çok sayıda soru türü vardır. Örneğin, aritmetik bilginiz olmasaydı aritmetik sorularını kolayca cevaplayamazdık. Çocukların en çok sorduğu felsefi soruları metafizik, mantıksal ve etik olarak sınıflandırmak mümkündür.³⁰⁹ Bu soru tarzlarına biraz daha yakından ve derinlemesine bakmak gerekir.

Önce, metafizik sorulardan başlayabiliriz. Lipman'a göre, metafizik sorular üstesinden gelinmesi en zor soru türüdür. Metafizik, en kapsamlı haliyle felsefe olup, genel konuları içerir. Yetişkinler, küçük çocukların bu kadar büyük konuları nasıl

³⁰⁸ Stefano Oliverio, "Outfoxing Nature": Matthew Lipman and The Prolegomena to a Pedagogy of Science", *Childhood&Philosophy*, 7/13, 2011, s. 147.

³⁰⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 19.

gündeme getirebildiklerini merak ederler. Yaptıkları şey gerçekten ilgi çekici ve eşsizdir. Ancak aynı oranda dikkat çeken bir başka şey ise, yetişkinlerin de bir zamanlar bu tarz sorular sordukları ve şimdi unuttukları gerçeğidir.³¹⁰ Yetişkinler, bir zamanlar çocuk olduklarını ve sürekli soru sorduklarını unuttukları için, şu anda aynı şeyi yapan çocukları hayretle izlemekte ve küçücük çocukların nasıl büyük sorular sorduklarına akıl erdirememektedirler. Lipman, şöyle der:

Örneğin bir çocuğa saatin kaç olduğunu sorulması oldukça basittir. Cevabı da nettir ve kolaydır. Ancak çocuktan cevabı beklerken o, “zaman nedir, kim buna nasıl cevap verir?” diye sorar. Çocuğu St. Augustinus’a mı yoksa Einstein’a mı sevk etmeli? Yetişkin, St. Augustinus mu yoksa Einstein mı okuyor? Seçenekler pek ümit verici görünmemektedir. Çocuğa, “zamanın ne olduğunu sormadım, saatin kaç olduğunu sordum” diyen biri şimdilik bu durumdan kaçmıştır. Ancak bir çocuğun da ne kadar zor sorular sorabileceğini anlamıştır. Başka bir örnek vermek gerekirse, anne-babanın çocuğuna evi ile alışveriş yaptığı market arasındaki mesafeyi sorduğunu varsayalım. Çok özel bir soru sorulduğu için, “çeyrek mil” veya “altı blok” gibi çok özel yanıtlar beklenir. Ancak çocuklar, şaşırtıcı şekilde “mesafe nedir?” diye sorarlar. Belli bir mesafeyi değil, genel olarak mesafeyi soruyorlar. Bu tam olarak metafizik/felsefi bir sorudur. Çocukların sorduğu diğer metafizik sorular şunlardır: Uzay nedir, sayı nedir, sorun nedir, akıl nedir, olasılık nedir, gerçek nedir, şey nedir, kimliğim nedir, ilişki nedir, her şeyin bir başlangıcı var mıdır, ölüm nedir, hayat nedir, anlam nedir, değer nedir?³¹¹

Lipman’a göre bu tür metafizik sorulara cevap vermeyi zorlaştıran şey, onların bir sınıfa yerleşmeyecek kadar geniş kavramlar olmalarıdır. Normalde terimleri tanımlarken bunu, terimin ait olduğu daha geniş bir bağlam bularak yaparız. Örneğin, çocuktan “bir adam” tanımını yapmasını istediğimizi varsayalım. Bu adamın bir canlı olduğunu söyleyebiliriz. Ama eğer bizi dinleyip insanoğlunun ne tür bir canlı olduğunu bilmek için ısrar ederse, o insanın düşünen canlı olduğunu söyleyerek çocuğa cevap verebiliriz. Öğrencimiz “uzay nedir?” diye sorduğunda, uzayı yerleştirebileceğimiz daha geniş bir bağlam bulmakta zorlanırız. “Zaman” ve “sayı” gibi sözcüklerde de durum aynıdır. Bu tür sorular, oldukça kafa karıştırıcı olabilir. Şöyle diyebiliriz: “Şimdi, öğrencilerim nasıl cevaplayacağımı bilemediğim sorular sordukları için, bu onları filozof yapmaz, değil mi? Elbette, metafizik sorular sorduklarını bilmiyorlar!” Bilmiyor olabilirler, ancak konu bu değildir. Esas mesele çocukların, bütünlük ve kapsamlılık ihtiyaçları, saflıkları ve bilgisizlikleri ile birlikte, genel/metafizik sorulara ulaşmanın bir yoluna sahip olmalarıdır.³¹²

³¹⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 19.

³¹¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 19-20.

³¹² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 20.

Lipman'ın düşüncelerinden hareketle, çocukların sorularının yetişkinlerin düşündüklerinden daha kapsamlı ve kafa karıştırıcı olduğunu söylemek mümkündür. Soru sormanın temelinde yer alan merak ve ilgi, bilmek istemenin önkoşuludur. Özellikle felsefenin alanına giren konular, çocuklar için büyük bir gizeme sahiptir. Ancak çocuklar, soru sorarken ne tür soru sorduklarının farkında değildirler. Onlar, saf bir meraktan hareketle evreni anlamaya çalışırlar. Bilgi ve tecrübesine rağmen yetişkinin zihni bile metafizik sorularla rahatsız edilirken, dünyaya dair çok fazla bilgisi ve tecrübesi olmayan çocuğun zihninin buna maruz kalması kaçınılmazdır. Örneğin bilgi, hakikat, adalet, topluluk, birey olma durumu ve inanç gibi konular pek çok kesim tarafından sorgulanır.³¹³ Özellikle Tanrı'nın varlığı, varsa neye benzediği ve nasıl meydana geldiği çok fazla sorulur. Zira Tanrı'yı kapsayacak başka bir üst varlık olmadığı için, bu tarz sorulara cevap vermek zordur. Bu konular düşünce tarihinde soruşturulmuş ve cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Ancak sınırları çizilmediği, nesnel ve net cevapları olmadığı için metafizik sorular zihinleri rahatsız etmeye devam etmektedir.

Çocukların metafizik soruları karşısında yetişkinler ne yapmalıdır? Yetişkinlerin tavrı çok önemli olup verdikleri tepkilere göre çocukların merakı ya ölür ya da daha da artar. Öncelikle çok soru sorduğu için çocuğu eleştirmek, azarlamak büyük hatadır. Anne-babanın çocuğun sorusu karşısında verecek cevabı yoksa bile onu dinlemesi, onunla birlikte akıl yürütmesi çok önemlidir. Lipman'ın dediği gibi yetişkinler de, bir zamanlar aynı soruları soruyordu. İçinde bulundukları koşullara göre, yetişkinlerin merak duyguları ya kayboldu ya da arttı. Dolayısıyla çocuğa yaklaşırken empati duygusuyla hareket etmeli, metafizik alana karşılık gelen soruların cevapları birlikte araştırılmalıdır. Karşılıklı akıl yürütmelerle hem beyin jimnastiği yapılır hem de çocuğun merak duygusu derinleşir. Lipman'ın anlattıklarından hareketle önemli olan şey çocuğun ilgisini canlı tutmak olduğundan, bunun için çaba göstermek çok önemlidir. Ayrıca çocuk, sadece metafizik sorular sormaz. Bunun yanı sıra mantıksal sorular da sorar.

Çocuklar, yaşa ve zihinsel gelişime bağlı olarak birtakım çıkarımlar yaparlar. Çocukların içinde bulundukları dünyayı daha yakından tanıyıp, neden-sonuç ilişkisi

³¹³ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 31.

kurabilmeleri ve buna ilişkin sorular sormaları, mantıksal gelişimin başladığını gösterir. Bu sürecin sağlıklı olması için sorulan her bir soru çok önemlidir ve özenle cevaplandırılmalıdır. Çünkü mantıksal düşünmenin temeli çocukluk döneminde atıldığından, bu döneme ayrıca özen göstermek gerekir. Bu süreçte çocuk akıl yürütür, problem çözer ve pek çok alanda beceri sahibi olur. Ayrıca çocuklar, mantıklı düşünmeye bağlı olarak mantıksal sorular sorarlar. Lipman, konu ile ilgili olarak şöyle der:

Mantıksal sorular sormak, çoğunlukla akıl yürütmeye ilgilidir. Çocuklar, “ne olmuş yani?” veya “peki bundan ne çıkar?” veya “zaten bildiklerimize dayanarak neyi anlayabiliriz?” tarzı sorular sorduklarında genellikle mantıklı sorular sormuş olurlar. Örneğin, “pazar günleri kapalı” yazan bir tabelayı okuduktan sonra, o yerin pazartesi cumartesiye kadar açık olduğunu anladığınızda mantığınızı kullanıyorsunuz. “Spanyeller köpektir. Köpekler havlar. O halde Spanyeller havlar” ifadelerinin arka arkaya gelmesinde de mantık vardır. Mantığın düşünme ile ilişkisi, bir şekilde dilbilgisinin dil ile ilişkisi gibidir. Dilbilgisi, güzel konuşmak için uyulması gereken kuralları belirler. Mantık da iyi akıl yürütmek için geçerli standartları belirler.³¹⁴

Lipman’ın vermiş olduğu tümdengelim örneği, akıl yürütmenin ve mantıklı düşünmenin bir göstergesidir. Aynı şeyi tümevarım için de söylemek mümkündür. Tekillerden hareketle genel bir yargıya varan çocuk, yine çıkarım yapar. Farklı bir yöntemle doğru şekilde akıl yürütür. Örneğin annesiyle hastaneye giden çocuk, doktorların beyaz önlük giydiğini gördüğünde beyaz önlük giyen herkesin doktor olduğunu düşünür. Çocuk, karşılaştığı durumu genelleyerek, sonucu yanlış da olsa doğru da olsa, bir çıkarım yapar. Karl Popper’a göre, “nesneler arası çoğu kez değişmez bağıntının gözlemine bakarak, kendilerinden deneyime dayalı bilgi edindiğimiz nesnelere ait olmayan bir nesneyi dikkate alarak herhangi bir çıkarımda bulunamayız.”³¹⁵ Yani tümevarım, her ne kadar akıl yürütme ilkelerinden biri olsa da, her zaman doğru sonuçları vermediğinden, pek güvenilir ve tercih edilen bir yöntem değildir. Ancak çocuğun sonucunu bilmeden bu yönteme başvurması, onun mantığını kullandığını gösterir. Ayrıca çocuğun her beyaz önlük giyeni doktor zannetmesi, günlük hayatta da çokça karşılaşılan bir durumdur. Kısaca tümdengelim ve tümevarım, mantıklı düşünmenin varlığını gösteren araçlardır. Buna bağlı olarak sorulan sorular da mantıkla ilişkilidir.

³¹⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 21.

³¹⁵ Karl Raimund Popper, *Bilimsel Araştırmanın Mantığı*, çev. İlknur Aka ve İbrahim Turan, YKY, İstanbul 1998, s. 436-437.

Mantık ile düşünme nasıl birbiriyle yakın ilişki içindeyse, dilbilgisi ile dil de aynı şekilde yakın ilişki içindedir. Lipman'ın yapmış olduğu çıkarıma göre, kişi güzel, etkili ve kurallı konuşmak için dilbilgisine ihtiyaç duyuyorsa, doğru akıl yürütmek için de mantığa ihtiyaç duyar. Zira konuştuğu dilin kurallarını bilmeyen kişinin güzel konuşması çok zordur. Aynı şey mantık kuralları için de geçerlidir. Çocukların doğru düşünmesi için küçük yaştan itibaren mantık kurallarını bilmeleri gerekir. Lipman, mantığın önemini şu şekilde ifade eder:

Bununla birlikte, felsefenin düşünmede mükemmellik arayışına getirdiği önemli bir şey daha vardır ve bu, onun alt disiplini olan mantıktır. Mantık, tanımlayıcı bir disiplinden ziyade normatif bir disiplindir. Yani insanların gerçekte nasıl düşündüklerini anlatmak için hiçbir çaba göstermez, bunun yerine iyi düşünmeyi kötü düşünmeden ayırt edebilecek kriterler sunar. Mantıkçılar şu veya bu konuda kendi aralarında farklılık gösterebilirler de, genellikle mantıklı olmanın ne anlama geldiğini belirlemede mantıksal değerlendirmelerin büyük önem taşıdığı kabul edilir. Akılsallık, yansıtıcı eğitimin temel amacı olduğundan, mantığın düşünmenin gelişimine çok katkısı vardır. Olağanüstü bir örnek olarak düşünme becerilerinin bir sınıflandırmasını arayanların, mantığı oluşturan bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için gereken akıl yürütme becerileriyle başlayabilmeleri gerekmektedir. (Bloom'un Eğitim Amaçları Taksonomisi, bu akıl yürütme becerilerini neredeyse yok sayar. Bunun ışığında, son çeyrek yüzyılda sahip olduğu kanonik konuma nasıl ulaştığı merak edilmelidir.) Bunu ortaya koymanın bir başka yolu, bilişsel psikolojinin düşünmenin gerçekte nasıl gerçekleştiğine dair açıklamalar ortaya koymasıdır. Mantık, bize düşünmenin nasıl olması gerektiğini söyleyen normatif kanunlar sağlar. Felsefe müfredatı, her iki düşünceyi de hesaba katmaya ve bunların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu göstermeye çalışır.³¹⁶

Lipman'a göre mantık, felsefenin bir alt disiplini olup düşünmeye şekil verir. Lipman'ın eleştirdiği Bloom taksonomisi ise, altı bilişsel basamaktan oluşur. Birey, en alt düzeyden başlayarak en üst düzeye doğru adım adım bilişsel becerileri gerçekleştirmelidir. Bunlar, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir.³¹⁷ Pek çok öğrenme etkinliği Bloom'un taksonomisi ile planlanıp analiz edilebilir. Örneğin, bir öğretmen bir hikâyeye anlatırken aşağıdaki türden sorular sorabilir:

Bilgi: Hikâyede ne oldu?

Kavrama: Neden böyle oldu?

Uygulama: Siz olsanız ne yapardınız?

³¹⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988, s. 91-92.

³¹⁷ David R. Krathwohl, "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview", *Theory Into Practice*, 41/4, 2002, s. 213.

Analiz: En çok hangi bölümü beğendiniz?

Sentez: Farklı bir son düşünebilir misiniz?

Değerlendirme: Hikâye hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?³¹⁸

Lipman, Bloom'un taksonomisinde akıl yürütme becerilerinin eksik kaldığını düşünerek, bu eksikliğin felsefe ile kapatılabileceğini ve çocukların bu alandan mahrum bırakılmaması gerektiğini ifade eder. “Eğer felsefe, konuşmalarımız mantıksal ve üstbilişsel düşüncelerle disiplinli bir sorgulama biçimini aldığında yaptığımız şey ise, “felsefe” terimine uygun şekilde konuşan çocuklardan bunu esirgemeye hakkımız yoktur.”³¹⁹ Çünkü çocuklar da, mantıklı bir sorgulama faaliyetine girerler. Ancak bunu felsefe disiplininin bağımsız, gelişigüzel yaparlar. Ayrıca filozoflar ile çocuklar arasında felsefe yapmaya dair bir farklılık olduğunu Lipman şöyle belirtir: “Profesyonel atletler, diğerlerinden daha iyi spor yaptıkları gibi profesyonel filozoflar da felsefeyi diğerlerinden daha iyi yapabilirler, ancak aradaki fark türden ziyade derece farkı gibi görünmektedir.”³²⁰ Bu ifadeye göre, çocuklar yeterli felsefe eğitimi alarak filozoflarla aynı seviyeye gelebilirler. Aradaki en önemli fark yaştan ziyade alınan eğitimin içeriğidir. Benzer bir şekilde düzenli felsefe eğitimi alan küçük çocuk, felsefe eğitimi hiç almayan ya da çok az alan bir yetişkinden daha çok mantıksal sorgulamalar yapabilir. Bu sebeple hem felsefenin hem de mantığın çocukların yaşamında yer alması küçük filozofların yetişmesine önemli katkı sağlayacaktır.

“Mantığın endişe duyduğu standartlardan biri tutarlılıktır. Öğrencileriniz size ödevlerini yaptıklarını ve daha sonra henüz yapmadıklarını söylerlerse, kesinlikle tutarsız bir şekilde konuşmuş olurlar. Mantığın yapabileceği şey, düşüncemizde, konuşmamızda ve hareket etmemizde tutarlılığın önemini vurgulamaktır.”³²¹ Lipman'ın verdiği örnek, mantığın yanı sıra aynı zamanda etikle de ilgilidir. Sözleri ile eylemleri uyumsuz olan, çelişkili bir biçimde konuşan kişi hem mantıksal hem de ahlaki açıdan yanlış davranışlar sergiler. Bu durumun önüne geçmek için temelde akıl yürütmenin ve mantığın doğru bir şekilde yapılandırılması gerekir. Mantıksal düşünme becerisine sahip olan çocuğun sözleri davranışlarına yansır. Ayrıca

³¹⁸ Robert Fisher, “Teaching Thinking in The Classroom”, *Education Canada*, 47/2, 2010, s. 72.

³¹⁹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 92.

³²⁰ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 92.

³²¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 21.

Lipman'ın ifadelerinden çocukta mantıklı düşünmenin, çocuğun çevresindeki yetişkinler aracılığıyla ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Örneğin çocuğuna dürüst davranmasını telkin eden ancak, kendisi tutarsız davranışlar sergileyen anne veya baba çocuk için doğru rol-model değildir. Çünkü küçük yaştaki çocuklar, yetişkinlerin davranışlarından etkilenmekte ve onları kendilerine örnek aldıklarından, yetişkinlerin de bu bilinçle ve sorumlulukla hareket etmeleri büyük önem taşır.

Çocuklar, sadece metafizik ve mantıksal sorular sormazlar. Onlar, içinde yaşadıkları toplumun değer yargılarından hareketle başkalarının davranışlarını ve davranışların arka planında yer alan nedenleri de anlamaya çalışırlar. Lipman, çocukların bu tarz bir soruşturmayı kendi kendilerine yaptıklarını ve bir başkasına soru sormadıklarını şu sözleriyle aktarır:

Çocuklar “iyi nedir?”, “doğru olan nedir?”, “adil olan nedir?” gibi sorular sorarlar. Bu soruları bize ve hatta birbirlerine bile sormuyorlar. Ancak kendilerine böyle sorular soruyorlar. Eğer öğretmen, öğrencileriyle felsefi bir tartışmaya girerse, çoğu insan gibi onların da ahlak konusunda endişe duyduklarını görür. Çocuklar neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını bilmek isterler. Ayrıca doğru davranışın ne olduğunu bilmek istediklerinde soru sormak yerine, yetişkinlerin davranışlarını gözlemlerler ve aynısını yaparlar. Örneğin, onlara dürüstlüğün önemini sık sık vurguladığımızı ve diğer insanların mülklerine saygı duyduğumuzu da gözlemlediklerini varsayalım. Bizim bu davranışımız sayesinde onlar üç farklı şeyi öğrenecekler: Öncelikle dürüstlüğü savunmayı, ikinci olarak başkalarının mülklerine saygı duymayı ve son olarak ifadelerle davranışların nasıl tutarlı olduğunu. Bir başka örnek vermek gerekirse, onları bir sınıf gezisine götürdüğünüzü ve otelden ayrılmak için toplandıktan sonra, otel havlularını ve kül tablalarını bagajınıza koyduğunuzu fark ettiklerini varsayalım. Bu davranışınızdan da üç şey öğrenecekler. Sizin gibi dürüstlüğü savunmaya devam edecekler. Ancak bunu uygularken başarısız olacaklar. Birinin söylediği ile yaptığı arasında tutarsızlık olması gerektiğine inanacaklar. Bu nedenle, çocukların ahlaki bütünlüğü öğrenmesi gerekiyorsa, tutarlılığı anlamak çok önemlidir. Ancak tutarlılık, çocukların doğru davranış modelleri olarak gördükleri kişiler tarafından uygulanmalıdır-sadece onlar için savunulursa veya onlara öğretilirse etkili olmayacaktır.³²²

Lipman'a göre, çocukların ahlakın doğasına dair başkalarına hiç soru sormaması, onların bu konu üzerinde düşünce üretmediği ya da konu hakkında meraklı olmadığı anlamına gelmez. Bir başkasına iyilik yapan insanın davranışını gözlemleyen çocuk, “iyi” kavramının ne anlama geldiğini düşünür. Hangi eylemlerin “iyi” olarak nitelendirildiğini, kavramın temelde nesnel bir anlamının olup olmadığını düşünmesi onun etik alana geçiş yaptığını gösterir. Bunu anlamamanın bir diğer yolu da öğretmenin sınıf içinde öğrencilerle bu konularda felsefi bir tartışma içerisine girmesidir. Bu

³²² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 21-22.

sayede onların yetişkinler kadar -belki onlardan daha fazla- ahlaka dair ilgilerinin ve endişelerinin olduğu görülecektir. Çünkü davranışların toplumsal açıdan nasıl şekillendiği ve hangi kaynaktan çıktığı oldukça merak konusudur.

Ayrıca Lipman, mantıkta olduğu gibi burada da tutarlılığın önemine vurgu yapmıştır. Çocuklar, yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek onlar gibi eylemde bulunurlar. Yetişkinlerin davranışları, söyledikleri sözlerden daha etkili ve anlamlıdır. Küçük çocukların gözünde oldukça saygın bir yere sahip olan anne-baba ve öğretmenler, kendileri iyi birer model olarak, çocuklara pek çok istendik davranışları kazandırabilirler. Anne-baba, öğretmenler ve çevrede bulunan diğer yetişkinler, çocuklara kazandırılmak istenen davranışları model olarak öncelikle kendileri gerçekleştirmelidir. Örneğin, çocuklara yere tükürmeme davranışı kazandırmak isteyen anne-baba, öğretmen ve diğer yetişkinlerin kendileri model olarak yere tükürmemeleri ve tükürenleri uyarmaları gerekir.³²³ Çocuk üzerinde daha fazla etkili olduğu düşünülen tutarlı davranma hem etik açıdan hem de çocuğa örnek olma bakımından çok önemlidir. Lipman'ın üzerinde önemle durduğu tutarlılığın özünü oluşturan şey nedir? O, bu soruyu şu şekilde cevaplandırır:

Tutarlılığın doğasını açıklayan en iyi şey mantıktır. Düşüncelerin diğer düşüncelerle, düşüncelerin eylemlerle ve eylemlerin diğer eylemlerle tutarlı olması için mantığa ihtiyaç vardır. Mantık eğitimi, çocuklarda ahlaki bütünlüğün temel koşulu olan tutarlılık için bir önkoşuldur. Bu sayede çocuklarda sağlam akıl yürütme bilincini geliştirir. Öyle ki tutarlılıktan uzaklaşılması gerektiğinde, çocuklar bu türden ayrılmalar için iyi nedenlere sahip olmaları gerektiğini anlayacaklardır.³²⁴

Lipman bu ifadelerle mantığın, tutarlılığın doğasını açıklamada önemli bir rol oynadığını ve düşüncelerin, eylemlerin ve davranışların birbirleriyle uyumlu olması için mantığa ihtiyaç duyulduğunu vurgular. Ayrıca, mantık eğitiminin çocuklarda ahlaki bütünlüğün temel bir öncülü olduğu ve çocukların sağlam akıl yürütme becerisini geliştirdiği belirtilir. Ancak Lipman'a göre, her zaman tutarlı davranışlar sergilemek şart değildir. Mantıklı bir gerekçe olduğu takdirde çocuk, tutarsız davranışlar da sergileyebilir. Bunun için gerekçenin, çocuk tarafından doğru anlaşılması gerekir. Zira bazı koşullarda tutarsız davranmak, ahlaki açıdan daha doğru olabilir. Önemli olan eylemin altında yatan nedenleri bilmektir. Kısaca söylemek gerekirse, tutarlı veya tutarsız davranışın temelindeki mantığı anlamak her şeyden

³²³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 233.

³²⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 22.

daha önemlidir. Çocuğun bireysel ve toplumsal değerlerle ilgili soru sormasının temelinde mantıksal, eleştirel ve yaratıcı düşüncenin yer alması, felsefe ve mantığın eğitim sistemindeki önemini gösterir.

3.4. Çocuk, Yaratıcılık ve Felsefe

“Yaratıcılık”, insanın dünyaya geldiği andan itibaren yaşamla bir bağ kurmasını sağlayan, kişinin kendisine ve çevresine şekil vermesine aracılık eden bir yetidir. Bu yeti ile ilgili doğuştan beri var olduğu ve sonradan ortaya çıktığı konusunda tartışmalı bir görüş vardır. Dolayısıyla yaratıcılığı tek bir tanımla açıklamak kolay değildir. Yaratıcılık, herhangi bir şeyin meydana getirilme aşamasında yapım ve oluş süreci olarak ifade edilebilir.³²⁵ Yaratıcılığın etimolojik kökenine bakıldığında, Latince *creare* sözcüğünden geldiği görülür. Sözcük, meydana getirmek, oluşturmak, doğurmak ve yaratmak anlamlarında kullanılır. Yaratma kelimesinin yoktan var etme, var olan bilgilerden hareketle ortaya çıkan bir sentez, sorunlara ilişkin etkin bir çözüm süreci olarak tanımlanması mümkündür. Bu şekilde zihin, daha önce kuramadığı ilişkileri kurmaya başlar, özgün deneyimler ve ürünlerle süreci çözüme ulaştırır.³²⁶ Yaratıcı kişi ise daha önce hiç yapılmamış, söylenmemiş ve düşünülmemiş şeyleri ortaya koyan kişidir. Bir şeyin yaratılmış olmasının en önemli koşulu, onun kişi ve çevre için yeni olmasıdır.³²⁷ Bu düşünceden hareketle yaratıcılığın orijinal bir düşünceye ve ürüne karşılık geldiği görülür.

Lipman’a göre “yaratıcılık, bir fikre ve bir soruna olası bir çözüm olarak ifade edilir. Yaratıcı düşünce, pek çok sorunla ilgili umut verici fikir içerir. Böyle bir düşünce, yol açtıkları deneyler başarısız olsa da, yaratıcı olarak nitelendirilebilir.”³²⁸ Lipman’ın bu ifadesi yaratıcılığın yeni bir fikir olduğunu ve sorun karşısında yeni bir çözüm bulmak gerektiğini gösterir. Peki, yaratıcılığın temeli neye dayanır? Lipman, bu soruya şöyle cevap verir:

Yaratıcılığın kökleri doğada derinlerde, doğanın kendisini çeşitlendirmesinde ve büyütmesindedir. Keşif ve icattaki kritik rolüne ek olarak, üremede de rol oynayan insanın doğasında yaratıcılığın kökleri vardır. Peki ya yaratıcı düşünce-bizim düşüncemizin ötesine geçen düşünce? Jane Austen’in (sanırım öyleydi)

³²⁵ İnci San, *Sanat ve Eğitim*, Ütopya Yayınları, Ankara 2008, s. 13.

³²⁶ Hüseyin Altunbaş, *Reklam Bize Ters*, Literatürk Academia, Konya 2015, s. 87-88.

³²⁷ Gönül Budak, *Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998, s. 78.

³²⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 251.

‘şaşırmak niyetindeydik ama şaşkınlığımız beklentilerimizi aştı!’ diye yazarken önderdiği gibi, bunun düşüncesi bile bizi şaşkın bırakmaya yetiyor.³²⁹

Yaratıcılığın temelini doğanın derinliklerinde saklı olduğunu söyleyen Lipman, bu bakımdan doğa ile insan arasında bir benzerlik kurar. Nasıl ki doğa kendiliğinden yeni ve farklı şeyler meydana getiriyorsa, insan da yeni insanları meydana getirir ve icatlar yapar. Örneğin toprağa atılan küçük bir tohum, binlerce yeni bitkinin oluşumuna öncülük eder. Bütün ağaçların yangında kül olduğu bir ormanda herhangi bir canlıya dair iz kalmaması, insanlar tarafından acil müdahale edilmesi gereken bir durum olarak düşünülür. Oysa insan müdahalesi olmadan, doğa kendi haline bırakıldığında bir süre sonra eski haline kavuşacaktır. Bu durum doğanın ne kadar yaratıcı olduğunu gösterir. Aynı çiçeğin bile bir sürü farklı renginin ve çeşidinin olması yine doğanın yaratıcılığını gözler önüne serer. Benzer durumu insan için de söylemek mümkündür. Bütün insanlığın temelinde yine insanlar vardır. Bir insanın birbirine benzemeyen binlerce insanın meydana gelmesine aracılık etmesi ancak yaratıcılıkla açıklanabilir. Bu bağlamda kaynağını doğadan alan yaratıcılık hem insana hem de doğaya ait bir kavram iken, yaratıcı düşünme ise sadece insana özgüdür. Lipman, bunu “düşüncemizin de ötesine geçen düşünce”³³⁰ olarak ifade eder ve yaratıcı düşünmeyi düşünce üstü bir şey olarak görür.

Lipman felsefe, sanat ve yaratıcılık arasında bir ilişki kurar ve bunu çocuk ile ilişkilendirir. “Felsefe bir sanat biçimidir. Dolayısıyla felsefi davranış, sanatsal davranıştır ve sanatsal davranış, yaratıcılık sergileyen sanat eserleri üretir. Çocuklar, felsefi davranabilirler ve bunu yaptıklarında da bu davranışların ürünlerinin yaratıcılık göstereceği sonucu çıkar.”³³¹ Yaratıcılık denilince akla gelen ilk kavramın sanat olması onun doğasından kaynaklanır. Çünkü sanat etkinliğinin özünde, farklı düşünme ve bu düşünmenin sonucunda yeni ürün ortaya çıkarma durumu yer alır. Lipman, sanata ait olan bu özelliğin, felsefede de olduğunu ve felsefi tutumun esasında sanatsal tutum olduğunu belirterek, iki disiplin arasında bir ilişki kurar. Nasıl ki sanatçı, yaratıcılığını kullanarak özgün eserler ortaya koyuyorsa, felsefeci veya filozof da yaratıcı düşünceden hareketle özgün fikirler ortaya koyar. Sanattaki yaratıcılığın ürünü sanat eseri iken, felsefedeki yaratıcılığın ürünü düşünce ve davranıştır. Çocuğun

³²⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 252.

³³⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 252.

³³¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 173.

alışılmışın dışında düşünmesi, sorular sorması ve düşüncesinin peşinden giderek keşifler yapması, onun yaratıcılık serüvenini gösterir. Lipman'a göre, bu açıdan çocukların felsefe yapma, söyleme ve davranma olasılıklarının incelenmesi gerekir. Ayrıca o, şu sorulara cevap verilmesi gerektiğini söyler:

Bu tür davranışların çocukların gelişimine doğal olarak eşlik edip etmediğine, doğal olarak mı, ancak güçlendirilmesi gereken ilkel bir biçimde mi, yoksa yalnızca dikkatli, spesifik ve kasıtlı eğitim müdahalelerinin sonucu olarak mı gerçekleştiğine değinmemiz gerekecek. Bu tür müdahaleler gerekliyse, istenen davranışı üretmek ya da sadece onu geliştirmek ve güçlendirmek için, bunlar nasıl oluşturulur ve hangi koşullar altında bunların başarılı olmaları muhtemeldir?³³²

Çocukların yaratıcılığı, gelişimlerinin doğal bir parçası mı yoksa eğitimle geliştirilmesi gereken, sonradan ortaya çıkan bir yeti midir? Lipman'a göre çocuk, bu yetiye ister doğuştan ister sonradan sahip olsun mutlaka eğitim süreci içinde bunu sürdürmelidir. Doğru yapılandırılmış bir eğitim sistemi, çocuğun yaratıcılığını destekleyip, üretkenliğini artıracaktır. Ancak eğitim sistemi tek başına yeterli değildir; eğitimi uygulayanlara ve çocuğun çevresinde bulunanlara da büyük sorumluluk düşmektedir. Lipman'a göre çocuğun yaratıcılığını geliştirmede rol modellerin çok önemli etkisi bulunur. Bunu da şu şekilde ifade eder:

Şimdi, herhangi bir üretken çabada çok önemli bir bileşen, modelin rolü ve işlevidir. Çocuklar, yetişkinlerin konuşmalarını dinleyerek, konuşanlarla özdeşleşerek, dilsel davranışlarını içselleştirerek ve aynı anda kullandıkları dilin mantıksal ve sözdizimsel yapısını kavrayarak konuşma becerisi kazanırlar. Bu bakımdan sağır çocuklar çok çaresizce dezavantajlı durumdadırlar. Böylece çocuklar, konuşma modellerine maruz kaldıkları için konuşarak konuşmayı öğrenirler. Hikâye anlatarak hikâye anlatmayı, şiir yazmayı da önce şiir modellerini görerek öğrenebilirler. Modeller, başarılı bir şekilde taklit edilseler de edilmeseler de vazgeçilmezdir.³³³

Lipman'ın ifadelerinden çocuğun mevcut yaratıcılığının sönmesinde veya ilerlemesinde çevresinde bulunan yetişkinlerin birer rol model olduğu ve gelişiminde de oldukça etkili olduğu anlaşılır. Sosyal bir varlık olarak insan, dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle etkileşim kurarak gelişimini sürdürür. Bu süreçte gerçekleştirdiği öğrenme edimleri onun dış dünya ile sağlıklı bir bağ kurmasına yardımcı olur. Çocuk, kendi başına bağımsız öğrenmeler gerçekleştirene dek çevresindeki yetişkinleri taklit etmek durumundadır. Lipman'a göre, çocuğun konuşma edimi, taklit sonucu ortaya çıkar. Dahası hikâye anlatma ve şiir yazma gibi yaratıcılığa dayalı etkinlikler de bir

³³² Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 174.

³³³ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 185-186.

modelin rehberliğinde ortaya çıktığından, çocuğun öncelikle ailesinin ve sonrasında çevresinde yer alan diğer yetişkinlerin yapısı çok önemlidir. Ancak çocuk, yetişkinleri taklit etse de etmese de onlarla aynı ortamı paylaşmak zorundadır. Bu sebeple yetişkinler, çocukların yaşamında vazgeçilmez bir konuma sahiptirler. Lipman, çocukların konuşmayı çevresindekilerin konuşmalarını dinleyerek öğrendiğini ve dolayısıyla işitme engelli çocukların dezavantajlı konumda olduğunu belirtir. Bu durum, çocukların sosyal yaşantısını ve öğrenme yetisini olumsuz etkilediğinden, sağlıklı bir iletişim ve konuşma yeteneğinin gelişebilmesi için işitmenin çok önemli olduğu sonucunu ortaya koyar.

Çocuklarda yaratıcılık nasıl gelişir? Lipman, bu konuya daha çok eleştirel yaklaşır ve şunları söyler:

Geleneksel eğitimin maalesef mantıksal kesinlik eğitiminin, hayal gücü ve yaratıcılığın önüne geçtiği şeklinde yanlış bir kabulü vardır. Sanki çocuğun mantıksal yeterliliğinin geliştirilmesi için doğallığının ve hayal gücünün bastırılması gerekir. Bu programda ele alınan yaklaşım, mantıksal düşüncenin yaratıcı etkinlik yoluyla teşvik edilebileceğini ve tersine, mantıksal yeteneğin gelişmesiyle yaratıcılığın teşvik edilebileceğini varsayar. İkisi birbirini tamamlar.³³⁴

Geleneksel eğitimin mantık üzerine kurulması, bu yüzden hayal gücünün ve yaratıcılığın arka plana atılması Lipman tarafından eleştirilen bir durumdur. Özellikle onun yaşadığı dönemde eğitimde kabul edilen anlayış, daha çok gelenekselcidir ve bu eğitim, çocukların mantıksal açıdan gelişimine önem vermektedir. Akademik başarının hedeflendiği bu anlayışta hayal gücü ve yaratıcılık, mantığın tam karşısına yerleştirilir. Oysa modern eğitim anlayışında bu düşünceye son verilmiş, mantığın tek başına çocuğun gelişimine etki etmediği ve bunun için hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleyen etkinliklerin de müfredatta yer alması gerektiğine karar verilmiştir. Lipman, bunu felsefe ile yapmaya çalışmıştır. O, felsefe aracılığıyla mantığı ve yaratıcı düşüncüyü bir araya getirir. Ona göre mantıksal düşünce, gelişmesi için yaratıcılığa ihtiyaç duyarken, mantıksal düşüncenin gelişmesi de yaratıcılığın gelişmesine imkân sağlar. Mevcut modern eğitim anlayışında benimsenen bu yaklaşımın temelinde Lipman ve arkadaşlarının bulunduğu söylemek mümkündür.

Lipman, “bu programda (P4C), çeşitli yaratıcı oyun etkinlikleri önermeye çalıştık: Oyunlar, dramatizasyonlar, kuklacılık ve diğer sanat formları, bunların hepsi

³³⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 41.

doğrudan veya dolaylı olarak çocukların deneyimlerini ifade etme ve bu tür ifadelerin sonuçlarını ve anlamlarını keşfetme becerisine katkıda bulunuyor”³³⁵ diyerek çocuklarda yaratıcılığı geliştiren etkinliklerin neler olduğunu ve çıktılarını ortaya koyar. Her ne kadar günümüzde oyunlar, şekil değiştirip daha çok teknolojiye bağlı hale gelse de, Lipman’ın anlatmaya çalıştığı şeyin çocukların birlikte, grup halinde fiziksel etkileşim kurarak oynadıkları oyunlar olduğunu düşünmek mümkündür. Çocuklar bu sayede “kendi olma çabası içerisinde benimsenen bir faaliyet içeriği ile kendilerini ifade edebilirler.”³³⁶

Oyunun bedensel, zihinsel, toplumsal, kültürel ve kişisel olmak üzere çok sayıda faydası bulunur. Çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirirken, eğitim ortamında oyun temelli etkinliklere yer verilmesi, çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlayacağı görülür. Ancak oyun tek başına yeterli değildir. Çocuğun içinde yaşadığı toplumsal çevre de onun yaratıcılığını yakından etkiler. “Yetişkinler, toplumumuzun çocuğun özgür hayal gücüne ve yaratıcılığına verdiği ağır cezayı çok sık hafife almaya eğilimlidir”³³⁷ ifadesiyle Lipman, toplumun çocuğun hayal gücünden ve yaratıcılığından sorumlu olduğunu belirtir. Çünkü çocuk, içinde yaşadığı toplumsal çevrenin bir ürünü olduğundan yaşanan olaylara kayıtsız kalmaz. İnsanların huzurunu bozan, yasa dışı olayların çokça meydana geldiği bir ortamda çocuk, kendi güvenliğini sağlamaya ve mevcut suçlarla baş etmeye çalışacaktır. Güvensiz ortamda yaşayan çocukların hayal ettiklerini söylemek zordur. Masallar okuyup, onları zihninde canlandıran çocuk ile şehrin zor şartları altında hayatta kalma mücadelesi veren çocuk arasında yaratıcılık bakımından çok fark vardır. Bu farkı ortadan kaldırmak için yetişkinlerin eylemde bulunurken, çocukları da düşünmeleri ve onlar için güvenli ortam oluşturmaları gerekir.³³⁸

Çocuktan mantıklı çıkarımlar yapmasını istemek, bazen onun hayal dünyasını sınırlandırmak anlamına gelir. Her çıkarımın doğru olması şart değildir. Yanlış düşüncelerin yol açtığı yanlış çıkarımlar, çocuğun zihnindeki sınırları ortadan kaldırıp

³³⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 41.

³³⁶ Tuncay Dilci, “Dijitalleşme ve Çocuk”, *Değişen Dünyada Çocuk ve Eğitim*, ed. Mehmet Kaynak ve Mustafa Ersoy, Eğitim Kitabı Yayıncılık, Ankara 2020, s. 32.

³³⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 41.

³³⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 41.

onun çok farklı şeyleri hayal etmesini sağlayabilir. Bu bağlamda Lipman, daha önceki akıl yürütmeleri ile ilgili bir öz eleştiri yapar:

Geçmişte, geçersiz düşünceden kaynaklanan hatalı çıkarımları, entelektüel bir çöp gibi ele aldık. Bazı durumlarda, geçersiz muhakemenin sonuçlarını keşfetmenin çocuk için gerçekten faydalı olabileceğini fark edemedik. Bu, birçok durumun kesin, mantıklı düşünmeden daha azını gerektirmediğini reddetmek anlamına gelmez. Ancak hayalin ve inanmanın oldukça uygun olduğu başka pek çok şey vardır. Örneğin, mantıksal yanlışlıklar, çocuğu karşı olgusal durumları düşünmeye teşvik etmeye yardımcı olabilir. “Bütün soğanlar sebzeler” ifadesinden “bütün sebzeler soğandır” sonucunu çıkarmak mantıken geçersizdir. Ancak, eğer çocuklar tüm sebzelerin soğan olduğu bir dünyanın nasıl olacağını düşünmeye teşvik edilirse, o zaman ayrıntılarını hayal etmekten çok memnun olabilirler; havuçları soyarken ağlarlar, her seferinde bir patates dilimlendiğinde soğan koklarlar vb. Açıkçası, bu çocukların hayal gücünü serbest bırakmaktan daha fazlasını yapar; onların yaratıcılığını da serbest bırakır.³³⁹

Çocuğa doğru düşüncelerden hareketle katı kuralların hâkim olduğu çıkarımlar yaptırmak ve bunu öğretmek her zaman doğru olmayabilir. Çocuğun gerçekte olmayan şeylerin hayalini kurması sağlanabilir. Örneğin “dünyadaki bütün insanlar kadın olsaydı” ya da “herkes aynı yaşta olsaydı” gibi ifadelerle çocukların böyle bir dünyayı hayal etmelerine ve bunların gerçek olması durumunda nasıl bir yaşantıya sahip olacaklarını tartışmalarına izin vermek gerekir. Herkesin kadın olması durumunda dünyada ne gibi değişiklikler olurdu? Mevcut ortamdan daha mı iyi yoksa daha mı kötü olurdu? Lipman’ın verdiği örneğe uygun olarak daha ayrıntılı bir hayal durumunda çocuk, erkeklerin de kadın olduğunu düşünüp kadınlara ait olan birtakım yapısal özelliklerin onlarda ne şekilde duracağını hayal edebilir. Bunun gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu tarz gerçeğe uygun olmayan durumlarla tartışma başlatmak, çocuğun hayal dünyasını ve yaratıcılığını daha da geliştirmesi muhtemeldir. Dolayısıyla Lipman, yapmış olduğu özeleştiride haklı düşüncelere sahiptir. Ayrıca Lipman, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyeabilmeleri için yaratıcılıklarının da teşvik edilmesi gerektiğini şu sözlerle anlatır:

Çocukların büyümesine yardımcı olmak, her aşamada, o aşamaya uygun zorlukların tasarlanması gerektiği anlamına gelir. Bu tür bir gelişme kesinlikle gerekli olmasına rağmen, mantıksal yeteneklerini tek başlarına geliştirmeleri için onlara meydan okumak yeterli değildir. Büyümeleri, yaratıcılıklarının ve icat kabiliyetlerinin teşvik edilmesine de bağlıdır. Çocuklar, bir şeylerin nasıl olabileceğini ve kendilerinin nasıl olabileceğini yaratıcı bir şekilde tasavvur edemedikleri sürece, büyüyecekleri hedefler belirlemeleri zor olacaktır.³⁴⁰

³³⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 41-42.

³⁴⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 42.

Çocuklar büyürken gelişim dönemlerine göre pek çok zorlukla karşılaşır. Bu yüzden “gelişimsel olarak, çocukların zorluklarla karşılaşması ve onların üstesinden nasıl geleceğini öğrenmesi çok önemlidir.”³⁴¹ Çünkü karşılaştıkları zorluklar, onların yaratıcılıklarını kullanmaları açısından birer fırsattır. Ancak özellikle aileler, çoğu şeyi onlar adına yaptığı için çocuğun gelecekte kendi başına bir şeyler tasarlayabilmesi oldukça zor bir hale gelebilmektedir. “En iyi derslerden birinin, bir çocuğun sorununu kendi başına çözebilme yeteneğini öğrenebilmesi konusunda herkes hemfikirdir. Çocukluk dönemi bu becerileri rutin olarak kazanabilme fırsatlarının bol olduğu bir dönemdir ancak ailelerin çocuklarını mücadeleden kurtarma tuzağına düştüğü iki alan vardır: Dersler ve sosyal ilişkiler.”³⁴² Kritik bir öneme sahip olan çocukluk döneminde, ailelerin çocukların okul ortamına ve sosyal ilişkilerine zaman zaman müdahale etmesi, onların gelecekte bağımsız ve yaratıcı birer yetişkin olmalarına engel olur. Çünkü onlar adına düşünen ve karar veren ailelerin olması, çocukların bağımlı bir yapıya bürünmelerine yol açar. Bağımlı yapıdaki çocuklar, hayal kurma ve yaratıcı düşünme açısından oldukça zayıftır. Örneğin çocuğunun okulda aldığı nota çok fazla anlam yükleyen bir aile, çocuğu düşük not aldığında bu sorunu öğretmenle konuşarak çözmeye çalışır. Oysa çocuğun başarısızlığının sonucunu üstlenip problemi kendisinin çözmesi gerekir. Ya da arkadaşlık kurmakta zorluk çeken bir çocuğa ailesinin arkadaşlar bulması, çocuğun sosyal beceriler açısından başarısız bir kimliğe bürünmesine yol açar.³⁴³ Bunun için problem anında çocuğa mümkün olduğunca çok az müdahale edip, problemi kendisinin çözmesine izin vermek daha doğru bir yöntem gibi durmaktadır. Böylelikle sorunlarla baş etme sürecinde çocuğun hem hayal dünyası genişler hem de yaratıcılığı artar.

Lipman, yaratıcı düşünmeyi oluşturan unsurları on iki farklı şekilde ele alır. Bunlar şunlardır: Özgünlük, üretkenlik, hayal gücü, bağımsızlık, deney, bütünsellik, ifade, kendini aşma, sürpriz, üretkenlik, maieutic/doğurtma ve yaratıcılık. Bu unsurlar Lipman’ın düşüncesinde ne anlama gelir? Ona göre “özgünlük”, benzeri olmayan bir düşünmedir. “Üretkenlik”, problemlili durumlarda ortaya çıkar ve genellikle başarılı

³⁴¹ Darlene Sweetland and Ron Stolberg, *Kendine Yetebilen, Bağımsız ve Düşünceli Çocuklar Yetiştirmek, Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek*, çev. Hakan Karaorman, Yakamoz Kitap, İstanbul 2021, s. 11.

³⁴² Darlene Sweetland and Ron Stolberg, *Kendine Yetebilen, Bağımsız ve Düşünceli Çocuklar Yetiştirmek, Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek*, s. 15-16.

³⁴³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s. 76.

sonuçlara yol açar. “Hayal gücü”, olası bir dünyayı ve böyle bir dünyanın ayrıntılarını veya böyle bir dünyaya ulaşmak için çıkılabilecek yolculuğu tasavvur etmektir. “Deney”, yaratıcı düşünmenin kural güdümlüden ziyade hipotez güdümlü olduğunu göstermektedir. Yaratıcı düşünme, sürekli bir deneme veya test etmenin yanı sıra, onu kanıtlayıcı kılan sağlam bir destek aramayı içerir. “Bütünsellik”, yaratıcı düşünmede bütünün ortaya çıkan karakteri, ek parçaların aşamalı seçimini belirlemede önemli bir rol oynar. Bu nedenle bitmiş ürün, her zaman ürüne kendine özgü anlamlarını sağlayan parça-bütün ilişkilerinin ve araç-sonuç ilişkilerinin bir dokusunu ifade eder. “İfade”, yaratıcı düşünmede üzerinde düşünülenin yanı sıra düşünenin de bakış açısını içerir. Algılanan bir ağaç hakkında yaratıcı düşünmek, ağacın ve düşünürün karakterini ortaya çıkarır. “Kendini aşma”da, kişi bir önceki düzeyin ötesine geçme çabasında bulunur. Önceki başarıların ötesine geçmeye çalışmamak, dürüstlükten yoksun bir sorgulama biçimine girme riskini almaktır. “Sürpriz”, özgünlüğün anlamı sonuçlarında yatar ve sürpriz, özgünlüğün yalnızca yeni değil, körpe olduğu sonuçlardan biridir. “Üretkenlik”, yaratıcı düşünme sadece başkalarında tatmin, zevk, neşe ve haz için bir uyarıcı olmakla kalmaz, aynı zamanda bazı durumlarda diğerlerinin yaratıcılığını da uyarır. Örneğin yaratıcı düşünen öğretmen, öğrencileri için değerli bir modeldir. Bununla birlikte, gözde öğretim görevlileri dinleyicilerine bu ışıltılı fikir bolluğunun nasıl ortaya çıktığına dair çok az ipucu verebilirler. Ancak bir öğretmen, öğrencileri kendileri için düşünmeye teşvik etmekle ilgileniyorsa, onların bağımsız ve yaratıcı düşünürler olmaları için kendi kendilerine düşünmeleri gereken problem koşullarını yaratmaya çalışacaktır. “Maieutic/doğurtma”, doğurtucu kişiler, dünyanın en iyisini ortaya çıkarmak için hesaplı düşünür ve ona göre hareket eder. Bu tür kişiler, insan dünyaya getiren ya da doğaya bunun için yardım eden ebeler gibidir. Ayrıca doğurtma yöntemi, öğrencilerinin düşüncesini ve ifadesini ortaya çıkarmak için öğretmenin düşüncesini karakterize etmenin bir yoludur. “Yaratıcılık”, soruna olası bir çözüm bulmayı içerir.³⁴⁴ Herhangi bir düşüncenin yaratıcı olup olmadığını Lipman’ın öne sürdüğü bu on iki unsur açısından değerlendirmek mümkündür.

³⁴⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 245-247.

Lipman, çocuğun yaratıcı düşünmeyi öğrenmesinde öğretmenin önemine dikkat çekmektedir. O, Gilbert Ryle'dan bir alıntı yaparak yaratıcılığı geliştiren, iyi öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. Kendilerini tekrar etmezler, bize aynı şeyleri söylemeleri gerektiğinde bunu farklı şekillerde yaparlar.
2. Onlar, öğrettikleriyle bizden “uygulama, yeniden ifade etme, hızlandırma, sonuç çıkarma, önceki derslerle ilişki kurma vb.” ile kendi başımıza bir şeyler yapmamızı beklerler.
3. Bize ne yapmamız gerektiğini söylemek yerine bunu davranışlarıyla gösterirler. Sonra benzer şekilde hareket etmemizi veya söylememizi sağlarlar.
4. Bizi sorularla rahatsız ederler ve sonra cevaplarımızı sorgularlar.
5. Döndürmeler ve kıyaslar gibi alıştırmaları bizim uygulamamızı sağlarlar.
6. Onlar, bizi ellerimizden tutarak yarı tanıdık bir yol boyunca götürürler ve ardından bizi ortada bırakıp bizden kalan kısmını kendi başımıza halletmemizi beklerler.
7. Bariz bir şekilde hatalı çözümlerden alıntı yaparlar, bizden içlerinde neyin yanlış olduğunu ya da onları nasıl iyileştirebileceğimizi belirlememizi beklerler.
8. Onlar, dikkatimizi kısmen benzer ama daha kolay sorunlara çekerler ve bizi bu benzerlikleri parmaklık olarak kullanmaya bırakırlar.
9. Karmaşık sorunları daha basit bileşenlere bölerler ve sonra bizi daha basit sorunları çözmeye ve çözümleri yeniden birleştirmeye bırakırlar.
10. Bir çözüme ulaştığımızda önümüze ikincil veya benzer problemler koyarlar.³⁴⁵

Lipman'a göre bu özelliklere sahip bir öğretmen, çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkileyerek onun olaylara farklı bir bakış açısıyla yaklaşmasına yardımcı olur. Aynı konuyu farklı şekillerde anlatan, çocukların kendi başına bir şeyleri yapabilmesine izin veren, öğüt vermek yerine davranışlarıyla örnek olan, sürekli soru sorarak onların düşünmesini sağlayan, problemlerin nasıl çözüleceğini gösterip onlardan da aynı şeyi bekleyen öğretmen, Lipman'ın düşüncesinde ideal bir öğretmendir. Ona göre, geleneksel eğitimin uzağında çocukların yeni fikirler ve çözümler üretebilmelerine dönük bir sistemin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sistem de ancak felsefenin sınıfa girmesiyle mümkün olur. Lipman'a göre, öğrenciler üniversitede nasıl sorunları akıl ve mantık düzleminde tartışıp felsefe yapıyorsa, aynı

³⁴⁵ Gilbert Ryle, “Thinking and Self-Teaching”, *Journal of Philosophy of Education*, 5/2, 1971, s. 218-219.; Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 257-258.

şeyi ilkökul öğrencilerinin de yapabilmesi gerekir. Çünkü yaratıcılığın ortaya çıkmasına ve gelişmesine olanak sağlayan felsefenin her sınıf seviyesinde yer alması önemlidir. O, şöyle der:

Eğer üniversite sınıfında felsefi meseleleri makul bir şekilde tartışarak felsefe yapıldığı söylenebiliyorsa, bir ilkökul sınıfında felsefi meseleleri makul bir şekilde tartışırken de felsefe yapıldığı söylenebilmelidir. Ve eğer -ister felsefi bir konferansta ister bir anaokulunda- felsefe yapmak yaratıcı bir etkinlikse, o zaman yapılan felsefe de zorunlu olarak yaratıcılık gösterecektir.³⁴⁶

Lone ve Burroughs'a göre, üniversite öncesi felsefe eğitimi pek çok beceriyi ve deneyimi beraberinde getirir. Felsefenin sorgulamaya ve bağımsız düşünmeye, kesinlikten ziyade belirsizliğe önem vermesi, çocukların kendileri için önemli konular üzerinde düşünmesine olanak sağlar. Felsefenin yaptığı şey, çocukları düşüncelerimizin ve eylemlerimizin altında yatan nedenleri sorgulamaya ve düşünmeye teşvik etmektedir. Bir diğer aşamada felsefe, çocukların eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirir. Felsefenin okullarda yer alması, çocukların dünyaya dair çeşitli bakış açılarının takdir edilmesini ve bu bakış açılarının genişlemesini sağlar.³⁴⁷ Lipman'ın düşüncesinden hareketle söylemek gerekirse, felsefenin anaokulundan başlayarak üniversiteye kadar her sınıf kademesinde yer alması, hem çocuğun kendisine hem de içinde bulunduğu toplumun geleceğine katkı sunması kaçınılmazdır.

3.5. Çocuklarda Akıl Yürütme ve Çıkarım Türleri

Akıl yürütme, kavramlar arasında ilişki kurarak bir sonuca ulaşma ve sonuçlar arasında ilişki kurarak yeni bir sonuca ulaşma şeklinde yapılan zihinsel etkinliğe verilen isimdir. Bu etkinlikte bilinenden bilinmeyene ulaşma amacı varken, aynı zamanda bilinenlerin farklı bir şekilde ilişkilendirilmesi ile yeni bir düşünceye varma durumu da söz konusudur.³⁴⁸ Yani akıl yürütmenin meydana gelmesi için, öncüllere ve öncüllerden hareketle bir sonuca ihtiyaç vardır. Öncüller, bilinen olarak kabul edilirse sonuç da bilinmeyen yeni bir bilgi olmak durumundadır. Lipman, akıl yürütmeyi farklı bir bilim dalı ile ilişkilendirerek önemini şu şekilde ortaya koyar:

Bir anlamda akıl yürütme, tıbbın vücut için yaptığını zihin için yapmaya çalışır: Her ikisi de iyileştirici sanatlardır, zihnin veya vücudun maruz kaldığı

³⁴⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 179.

³⁴⁷ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 23.

³⁴⁸ İbrahim Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, Elis Yayınları, Ankara 2013, s. 135.

zaafları veya yaraları iyileştirmeye çalışır. Belirli hastalıklara belirli ilaçları bulmak için ne kadar zaman harcadı -ve hala harcanıyor!- Burada bir kabile (veya bir “tıp adamı”) zehirli bir maddeye karşı bir panzehir bulur; başka bir yerde başka bir kabile, hastalıkları önlemek için iksirler tasarlar. Binlerce ve yüzbinlerce yıl üst üste yığıldığından, bu önleyici ve iyileştirici stratejilerin bir araya getirilmesi karşı konulmazdır. Çaresiz ve yerinde iyileştirme yolları, tıbbi anlayışın kolları haline gelir ve nihayetinde, sistematik bir disiplin olarak tıbbın geniş ana akımı ortaya çıkar.³⁴⁹

Tıp, beden sağlığı için ne kadar önemliyse, akıl yürütme de zihin için o kadar önemlidir. Birisi bedenini, diğeri zihnini karşılaştığı sorunları çözmeye çalışır. Lipman, akıl yürütmenin tam olarak ne olduğunu tıp biliminden hareketle anlatmaya çalışır. İnsanlık var olduğundan beri hastalıklara çare aramış ve her bir topluluk farklı tedavi yöntemi bulmuştur. Tarih boyunca süregelen bütün bu tedavi yöntemleri, tıp adı altında toplanmakta ve bunlar sistemli hale getirilir. Tıp alanında uğraşan bilim insanı da bedeninin sorununa uygun bir tedavi yöntemi seçerek sağlıklı bir sonuca varmayı hedefler. Aynı şeyi akıl yürütme için de söylemek mümkündür. Zihinde meydana gelen sorunların çözümünde akıl yürütmeye ihtiyaç vardır. Yani zihninin temelinde akıl yürütme olduğu söylenebilir. Ancak Lipman’a göre, bu noktaya ulaşmak sanıldığı kadar kolay değildir. O, bu durumu şöyle açıklar:

Rasyonaliteye giden yol kolay değildir. Birisinin ezbere anlattığı gibi hatalar, her gün sözde uygar insanlar tarafından ve vahşiler tarafından yapılır. Bununla birlikte, önemli olan düzeltme çabası, düzeltme mücadelesi, iyileştirme dürtüsüdür. İlkel insan, örneğin zararsız ve zehirli mantarlar arasındaki farkın ayırdına vardıkça, daha iyi ve daha kötü akıl yürütme arasındaki farkın yavaş yavaş ayırdına varmış olmalıdır. Burada, sadece birkaç bin yıllık olan biçimsel mantığın icadından bahsetmiyoruz. Tıpkı diğer avcılarının dikkat etmesi gereken avcılar tarafından kazılan tuzaklar olduğu gibi, başkalarını dinlerken dikkat edilmesi gereken bazı tuzaklar olduğuna dair farkındalığın yavaş, acı verici büyümesinden bahsediyoruz. Gerçekte, erken dönem insanların taktikleri tuzak oyunu sınırlı olmamalı, aynı zamanda bir kişinin hemcinslerini alt etmek için tasarlanmış olmalı ve bu tür kurnaz manevralar karşı taktikleri davet etmiş olmalıdır. O halde, ilk insanın verimsiz düşünme biçimlerini ayıklamak ve başarısızlıkla ilişkilendirdiği düşünce biçimlerinden kurtulmak için ilkel çabalarında başlamış olabilecek, formel olmayan mantık olarak bilinen belirli bir folklor biçimine atıfta bulunuyoruz.³⁵⁰

Kişi, aklını kullanmaya doğru giden yolda sürekli hatalar yapar. Hatalar, hem günümüz insanına hem de geçmişte medeniyetten uzak bir yaşam süren kabile insanına aittir. Özellikle doğada yaşam mücadelesi veren kabile insanı, hayatta kalmak için yararlı ve zararlı şeyleri ayırt etmeye başlar. Zehirli şeylerin vücudu için zararlı, doğru besinlerin ise vücudu için yararlı olduğunu keşfeder. İlk insanlara ait bu durum, akıl

³⁴⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 31.

³⁵⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 32.

yürütmenin temellerinin atıldığını gösterir. Ayrıca medeniyetin varlığından henüz söz edilmeyen bu toplumlarda Lipman'ın sözlerinden bir kaos durumu yaşandığı anlaşılır. Herhangi bir yaptırım olmadığından insanlar, kendi güvenliğini sağlamak için başkalarına tuzaklar kurmakta ve planlar yapmaktadır. Bunu fark edenler de, zekâsını kullanarak tuzağa düşmemekte ve yapılan planı bozmaktadır. Bu bağlamda erken dönem insanlarında yaşamla iç içe olan, deneme-yanılma yöntemine dayanan bir düşünme biçimi söz konusudur. İşte temelini pratik yaşamdan alan akıl yürütme, biçimsel olmayan mantığın kuruluşuna öncülük etmektedir. Burada Lipman açısından ortaya çıkan en önemli şey, “insanların araştırmak, keşfetmek ve sonuç çıkarmak için kendi kapasitelerini keşfetmeleridir.”³⁵¹ Çünkü insanın alet icat etmesi, iletişim kurmak için dili keşfetmesi ve yararlı yiyecek-içecekleri araştırması zekâsını kullandığını ve zihinsel kapasitesini keşfettiğini gösterir. Ayrıca Lipman, akıl yürütmenin bir bölümünü oluşturan diğer şeyleri de şöyle açıklar:

Dolayısıyla, akıl yürütme dediğimiz şeyin bir kısmı, eski zamanlardan kalma, konu hakkında yetkin olmayan kişilerin tavsiyelerini kabul etmenin tehlikesine ya da kolayca pohpohlanan kişilerin saflığına ya da bir olay diğerinden önce geliyorsa, ilkinin kaçınılmaz olarak ikincisinin nedeni olması gerektiğini düşünme hatasına ilişkin sade uyarılardan oluşur.³⁵²

Lipman'a göre, akıl yürütmenin bir bölümünü oluşturan şey esasında doğru ve güvenilir değildir. Özellikle alanında yetkin olmayan kişilerin vermiş olduğu tavsiyeler, dinleyenler ve kabul edenler açısından sorun yaratabilir. Yanlış düşünceler, yanlış akıl yürütmelere neden olur. Ayrıca olaylar arasında doğru ilişki kurmak, akıl yürütmenin varlığını gösterir. Örneğin suya giren kişinin ıslandığını gören bir başka kişi, ıslanmak ile suya girmek arasında bir ilişki kurar. Islanmak için suyun neden olduğunu, suya girildiğinde de ıslanmanın bir sonuç olduğunu düşünmeye başlar. Arada kurulan nedensellik bağının doğru olması, kişinin akıl yürütmesinin geçerli olduğunu gösterir.

Ahlaki eylemlerde de akıl yürütmenin izlerini görmek mümkündür. Özellikle çocuklara çelişkiden kaçınıp tutarlı olmayı öğretmek gerekir. “Karşılıklı saygı, çocuklara açıklamak ya da onları teşvik etmek yerine, onun yararlarını keşfettikleri faaliyetlere katılmaya teşvik etmek suretiyle en iyi şekilde öğretilir. Ancak tutarlılık hem uygulanabilir hem de açıklanabilir. Bu nedenle, ilköğretimde ahlakın

³⁵¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 32.

³⁵² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 33.

mantıksal temellerini vurgulamanın belirgin bir avantajı vardır.”³⁵³ Etik değerleri anlatmak yerine bu değerlerin uygulandığı, gerçekten var olduğu ortamlarda bulunmak daha etkili bir yöntemdir. Çocukların kuramsal anlatıdan ziyade bizzat kendilerinin de yer aldığı ortamlar, onlara nasıl davranmaları gerektiğini öğretme açısından yol göstericidir. Lipman’a göre tutarlılık hem anlatılabilen hem de uygulanabilen bir şeydir. Kişinin söyledikleri ile yaptıklarının aynı olması durumunda tutarlı davrandığını söylemek ve bunu davranışlarla göstermek çocuk üzerinde etkili olmaktadır. Çocuğun davranışlarının şekillenmesinde etkili olan şey, çevresindeki insanların davranışlarıdır. Dahası Lipman, çocuklara etik değerlerin akıl yürütme temelinde nasıl öğretileceğine ilişkin şunları söyler:

Öğrenciler, bu düşünme becerilerini nasıl öğrenebilir ve açıkça gerekli olan şekillerde koordine olup yönetebilirler? Çünkü becerilerin kendilerinden öte, böyle becerileri kullanma konusunda bilişsel bir hazır oluş gereklidir. Bu hazır oluş, iş birliği, güven, dikkat, dinlemeye hazır olma ve kişilere saygı gibi eğilimlerle kendini gösterir. Bu eğilimler, sınıfın değer sorgulamaya adanmış bir diyalojik seminere dönüştürülmesiyle teşvik edilir. Bu durumda, grup üyelerinin prosedürlerine güven oluşacak çünkü onlar, kendilerini düzeltme yeteneğine sahiptirler; prosedürlere ve grup üyelerine özen göstereceklerdir; kendi akıl yürütme süreçlerini ve akranlarının akıl yürütmelerini değerlendirmeye ve eleştirmeye hazır olacaklardır. Bu eğilimler alışkanlık haline geldikçe, onlar, bireyin karakter oluşumuna, sosyal kurumların akılcılığını içselleştirerek inşa edilmiş olan şekliyle, daha fazla destek sağlarlar.³⁵⁴

Öncelikle çocuğun akıl yürütmeyi ve düşünme becerisini öğrenmesi için hazır olması gerekir. Bilişsel açıdan olgunlaşan çocuğun etik değerlerle tutarlı bir şekilde davranış kazanması, sınıf içinde yapılan etkinlikler yoluyla mümkün hale gelir. Lipman’ın sözünü ettiği işbirliği, güven, dikkat, dinleme ve saygı gibi davranışların çocukta bulunması hem onun akıl yürütmesine hem de diğer etik değerleri kazanmasına imkân sağlar. İşbirliği yapan çocuk, akranlarıyla uyumlu çalışmayı, karar vermeyi, birlikte ortak bir ürün çıkarmayı ve problem çözmeyi öğrenir. Bu süreçte akranlarının fikirlerini dikkate alarak, onlara saygı ve güven duyan çocuğun bu diyalogları sürekli devam ettirmesi halinde bu değerleri içselleştirmesi ve alışkanlık haline getirmesi mümkündür. Ayrıca çocuk, sınıf ortamında sadece kendisinin değil, akranlarının da akıl yürütmesinden sorumlu olacağı için burada topyekûn bir değişim söz konusudur. Çocuktaki değişim sınıfı, sınıftaki değişim toplumu etkileyeceğinden

³⁵³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 33.

³⁵⁴ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 63.

çocuk, bilişsel olarak hazır olduğu anda etik değerleri akıl yürütme temelinde öğrenmeli ve bunun eğitimini almalıdır.

“Çocuklarda zekânın gelişmesine etki eden bir başka husus da onlara gruplandırma ve sınıflandırma yaptırmaktır.”³⁵⁵ Örneğin çocukların bir top havuzundaki topları renklerine göre gruplandırması, onların renkler arasında ayırım yapabilme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur. Çocukların hangi rengin hangi gruba ait olduğunu bilip ona göre hareket etmeleri akıl yürüttüklerini gösterir. Sınıflandırmada ise, varlıkları birtakım özelliklerine göre ayırma durumu söz konusudur. Öğrencileri yaşlarına, bilişsel seviyelerine göre sınıflandırmak, her birinin ait olduğu gruba dair bir bilincin oluşmasını sağlar. Örneğin beşinci sınıfa giden bir öğrenci, ikinci sınıfa giden bir öğrenciden farklı olduğunu bilir. Çocuklara bu beceriyi erken yaşlarda kazandırmak için birtakım oyunlarla düşünme yetilerini desteklemek gerekir. Son zamanlarda dünyada çocukların zekâsının gelişmesine yardımcı olan çok çeşitli oyuncaklar üretilmektedir. Hatta bazı okullarda ve özel eğitim kurumlarında çocuklara akıl ve zekâ oyunları dersi verilmekte ve bu derste öğretilen oyunların onların çok yönlü düşünmesine hizmet ettiği düşünülmektedir. Lipman’a göre, eğitimde çok büyük öneme sahip iki bağlantı daha vardır. O, bunu şöyle açıklar:

Bağlantılar aynı zamanda ilişkiler olarak da düşünülebilir ve örnek-tür sınıf ilişkilerinin yanı sıra, eğitimde olağanüstü öneme sahip olan ve öğretmenin özel ilgisini gerektiren iki ana unsur daha vardır. İlki, neden-sonuç bağlantılarından oluşur; ikincisi, kısmen bütün bağlantılardan oluşur. Dikkatimizin çoğunu ilkinde verirken, maalesef, bilime olan ilgimiz büyük ölçüde ikinci türü göz ardı etmemize neden oldu. Zekâ kavramımız, çoğu zaman yalnızca pratik meseleler üzerindeki pratik kontrol meselelerine yöneliktir ve neden-sonuç bağlantılarının anlaşılması en çok bu tür bir kontrole uygun görünmektedir. Ancak zekâ, bir durumun parçalarının ne olduğunu, birbirleriyle ve ait oldukları bütünle nasıl ilişki kurduklarını algılamaktan daha az bir mesele değildir; aynı zamanda, daha sonra parça olarak hizmet edecek malzemelerden bütünlerin nasıl inşa edileceğini anlama meselesidir. Okuldaki her sanat sınıfı bu tür bir zekâ için bir laboratuvarıdır ve eğer eğitimin hedeflerinden biri zekânın geliştirilmesi ise, o zaman parça-bütün ilişkilerinin anlaşılması üzerindeki vurgu, nedenler ve sonuçlar arasındaki ilişkinin anlaşılmasından daha az vurgulanmamalıdır. Felsefe, zekânın her iki biçimini de geçerli ve önemli olarak ele aldığı içindir ki (yalnızca birini vurgulayan bilim ya da diğerini vurgulayan sanatın aksine), eğitim uygulamasının bir metodolojisi olarak son derece değerlidir.³⁵⁶

Eğitim ortamında öğrencilerle birebir iletişim kuran öğretmenlerin alan becerisi ve öğretmenlik hâkimiyeti dışında sahip olmaları gereken neden-sonuç ilişkisi ve

³⁵⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 34.

³⁵⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 34.

genel olarak bütün ilişkilerden oluşan iki önemli alana daha sahip olmaları gerekir. Ancak bilim, nedensellik ilkesinden hareket ettiği için araştırmacılar daha çok bu alana vurgu yapar. Olaylar arasında kurulan neden-sonuç ilişkisi daha fazla dikkat çektiği için, diğer ilişkilerden oluşan genel bağıntılar ihmal edilir. Oysa zekâ, Lipman'ın deyimiyle, gündelik yaşantıdaki mevcut ve anlık sorunlara pratik çözüm üretmekle daha çok ilgilidir. Aynı zamanda parça-bütün ilişkisini kurmada, parçaların bir araya gelmesi durumunda bütünün oluştuğunu anlamada yine zekâ ön plana çıkar. Örneğin puzzle oyunları tam olarak bu konuyla ilgilidir. Tek tek parçaların mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi, anlamlı bir bütünün ortaya çıkmasına imkân sağladığından çocuklara puzzle ve benzeri parça-bütün ilişkisini sunan oyunların oynatılması önemlidir. Bu sayede onların zekâlarının ve akıl yürütme becerilerinin olumlu etkileneceğini söylemek mümkündür. Çünkü Lipman'ın yukarıdaki sözlerinden teorinin değil de, pratiğin öncelendiği görülmektedir. Okullardaki sanat sınıfları, çocukların bu türden zekâsını geliştirmek için uygun bir laboratuvar ortamı iken, pek çok okulda sanat sınıfı bulunmamaktadır ve sanata ilişkin dersler de eğitim müfredatında yer almamaktadır. Bu durumun çocukların zihinsel gelişimini olumsuz etkilediğini söylemek gerekir. Her iki zekâ türünü de önemseyen için felsefenin sınıflarda yer alması, çocukların akıl yürütme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği ortadadır.

Akıl yürütmenin ne anlama geldiğini ve tarihsel kökenini inceledikten sonra Lipman, çocukların nasıl akıl yürüttüğü sorununa eğilir. Belli bir zihinsel olgunluğa erişen çocukların bu beceriyi bir anda kazanmadığı bunu daha önceleri, küçük yaşlarda elde ettikleri bilinir. Fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişim bir süreçle bağlı olarak, çocuk dünyaya geldiği hatta anne karnına düştüğü anda ortaya çıkar. Fiziksel gelişimin sonunda gözle görülür bir değişim meydana geldiği için, söz konusu süreci diğer gelişim türlerine göre incelemek daha kolaydır. Zihinsel gelişimle ilintili olan akıl yürütmenin çocuklarda nasıl ortaya çıktığı Lipman tarafından ele alınır. O, çocuklarda akıl yürütmenin temellerinin oldukça zor olduğunu şu şekilde ifade eder:

Bir bebeğin hangi yaşta akıl yürütmeye başladığını merak etmek, bir embriyonun hangi yaşta kişi haline geldiğini merak etmeye benzer. Her iki soru da, bu muazzam değişikliklerin meydana geldiği belirli bir yaşın belirlenebileceğini ve çocuğun doğum öncesi ve erken doğum sonrası yaşamı

hakkında çok az şey bildiğimizi ve çocuksu akıl yürütmenin kökenlerini belirtmenin son derece zor olduğunu varsayar.³⁵⁷

Çocuğun dünyaya gelmeden önce ve geldikten sonraki yaşamı konusunda yeterli bilgiye sahip olamadığımız için, akıl yürütmenin ortaya çıktığı dönemi de tam olarak kestirmek zordur. Bilgisinden emin olduğumuz şey, çocuğun da akıl yürütebildiği ancak şüphe içinde olduğumuz şey ise, bu akıl yürütmeyi ne zaman yapmaya başladığıdır. Bunun temelinde çıkarımlar olduğunu Lipman, “akıl yürütmenin çıkarımla başladığını söyleyebiliriz, ancak çıkarımsal davranışın erken aşamalarını içgüdüsel davranıştan ayırt etmek basit bir mesele değildir”³⁵⁸ şeklinde ifade eder. Akıl yürütmenin meydana gelmesi için çıkarımların doğru olması gerekir. Ancak çıkarıma bağlı davranışlar ile içgüdüye bağlı davranışlar arasındaki farkı belirlemek kolay değildir. Lipman’a göre, annesinin memesine ağzını kolayca götüren bir bebeğin sürekli davranışı nasıl açıklanır? Daha önceleri aynı yerden beslenen bebek, tecrübesinden hareketle annesinin memesini bulmakta güçlük çekmez. Bu durum çocukların dili kullanmaya başlamadan önce tümdengelimli ve tümevarımlı düşündüklerini gösterir.³⁵⁹ Bebeğin dil gelişimi henüz tamamlanmadığı için davranışlarına bakarak çıkarımlar yapılır. Karnını doyurmak için annesinin memesini bulması, eline dokunulduğunda istemsiz bir şekilde onu yakalama isteğinin olması, ani bir ses karşısında irkilmesi gibi durumlar her ne kadar refleksif davranışlar olsa da aynı zamanda bebeğin tümevarımlı ve tümdengelimli akıl yürüttüğünü de gösterir. Lipman’a göre “dilini yaptığı, bu tür davranışları sembolize etmek ve onların resmileştirilmesine izin vermektir.”³⁶⁰ Dil aracılığıyla davranışların ortaya çıkış nedeni daha belirgin hale gelir. Dil gelişiminden önceki davranışların nedeni tam olarak bilinemezken, yapılan açıklamalar varsayımdan öteye gidememektedir.

Lipman, farklı bir örnekle çocuk tarafından yapılan genellemenin artık geçerli olmadığı sonucuna varır. “Bebek, ebeveyni olarak tanımladığı davranış biçimine belirli bir alışılmış tepki geliştirmiş olabilir. Bu yanıt, güven verici bir cevaptır diyelim, şimdi travmatik bir olay meydana geliyor. Ebeveyn, çocuğu dikkatsizce çok sıcak bir banyoya koyar. Sonuç: Bebeğin ebeveynine karşı ciddi bir güven kaybı.”³⁶¹

³⁵⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 34-35.

³⁵⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 35.

³⁵⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 35.

³⁶⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 35.

³⁶¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 35.

Ebeveynlerin bebeklerine ilişkin tutumları, onların psikolojik tepkilerini yakından etkiler. Bebekleriyle güçlü bağ kurmayıp onlara karşı çelişkili davranışlar sergileyen ebeveynler, bebeklerinin hem içinde bulundukları dönem hem de gelecek yaşantıları için güvensiz bir kişilik geliştirmelerine neden olabilirler. Örneğin karnı her acıktığında annesi tarafından emzirilen çocuk, alışkanlıktan hareketle bu durumu geneller. Ancak ihtiyacı sadece bir kez, istediği anda karşılanmayınca genelleme davranışı, anneye duyulan güvenle birlikte sona erer. Dolayısıyla çocuk anneye duyduğu güvenin artık gerekli olmadığına karar verir. Bunun gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. “Psikolojik çağrışımların ilkeleri veya çocukların algısal kalıpları tamamlama eğilimi keşfedilebilir, çünkü bunların tümü, çocuğun hemen verileden verilmeyene geçme biçimini temsil eder. Bu nedenle, tüm bunlar çıkarımın temellerini temsil eder, yani akıl yürütmenin temellerini temsil ederler.”³⁶² Lipman’ın sözlerinden çocuklarda akıl yürütmenin bebeklik döneminde başladığı anlaşılır. Çünkü bebeğin duygusal tepkilerinin ve yaptığı akıl yürütmelerin temelinde çıkarımlar vardır. Peki, çocuklar felsefi açıdan akıl yürütmeye ne zaman ve nasıl başlarlar? Bu soruyu Lipman, şu şekilde yanıtlar:

Çocuk felsefi olarak akıl yürütmeye başlar mı? Tüm felsefi faaliyetler akıl yürütmeyi içerse de, akıl yürütenlerin felsefi faaliyetlerde bulunduğu anlamına gelmez. Çocuklar nedenini sormaya başladıklarında felsefi düşünmeye başlarlar. “Neden” kelimesi kesinlikle küçük bir çocuğun favorilerinden biridir. Henüz onun kullandığı herhangi bir şeydir, ama basittir. “Neden?” sorusu ile genel olarak mutabık kalınan iki ana işlev vardır: Birincisi basit bir açıklama yapmak, ikincisi ise bir amaç belirlemektir. Bir şeyi nedensel olarak açıklamak, o şeye veya olaya yol açan koşullara atıfta bulunmak demektir. Dün gece yağmur fırtınası sırasında gelen soğuk cepheye atıfta bulunarak kaldırımdaki buzu açıklıyorsunuz. Fabrikanın yanmasını, onu başlatan kibrit ya da binaya yıldırım çarpması gerçeğiyle açıklıyorsunuz. Amacını sormak, bir şeyin ne için yapıldığını veya bir faaliyetin ne için yapıldığını sormaktır. Köprünün amacı, trafiği taşımaktır. Bir kalemin amacı, yazı yazmak için bir araç olarak hizmet etmektir. Kapı bantı ısıtma yakıtından tasarruf etmek için bir kapının etrafına yerleştirilir. Amaçları belirlemeye yönelik sorular arasında, bazıları bir kişinin yapmayı seçtiği bir şeyi hangi amaçla yaptığını sorar. Seçimleri açıklayan açıklamalar, gerekçeler olarak adlandırılır ve davalardan çok nedenler sunduğu söylenir. Bir kundakçının neden yangın çıkardığını sorarsak, muhtemelen nedenlerini soruyoruz. Bununla birlikte, cevap ya bir amaç ya da neden olabilir. Cevap onun bir kundakçı olduğu ve kontrol edilemeyen bir takıntıya sahip olduğu ise, o zaman bize davranışının nedensel açıklaması veriliyor, demektir. Ama cevap, sigortayı tahsil etmek için ateşi kasten çıkarması ise, o zaman cevap bir sebep biçimindedir. Çocuklar hem amaçlarla hem de nedenlerle ilgilenirler ve “neden?” sorusunun bu kullanımlarını sürekli olarak harmanlarlar veya birini diğerinden ayırmaya çalışırlar. Böylece çocuk neden dolu fırtınası olduğunu sorabilir ve dolu fırtınalarının nedenleri hakkında bir öğretmen sunduğu meteorolojik açıklamayı kabul ediyormuş gibi görünebilir. Ancak çocuk, pekâlâ bir açıklamadan ziyade bir gerekçe arıyor olabilir. “Dolu

³⁶² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 35.

fırtınası ceza olarak hangi davranış için gönderildi?” aklındaki soru olabilir. Elbette başka durumlarda bunun tersi de olabilir. O, merakının kaybolması için nedensel bir açıklama istiyor ve biz, bunun yerine ona bir gerekçe veriyoruz.³⁶³

Lipman’a göre, bütün felsefi etkinliklerde akıl yürütme yer alırken, bunun tam tersini söylemek doğru değildir. Örneğin okuldan eve dönen çocuk, kapıda karşılaştığı güzel kokulardan annesinin en sevdiği yemeği yaptığını tahmin edebilir. Ya da gökyüzündeki kara bulutların birazdan başlayacak sağanak yağmurun habercisi olduğunu çıkarsayabilir. Bu örnekler, çocuğun akıl yürüttüğünü ve bir çıkarım yaptığını gösterir. Ancak bunlar, çocuğun felsefi bir faaliyette bulunduğunu söylemek için henüz yeterli değildir. Bunun için çocuğun olayların nedenini sorması gerekir. “Neden?” sorusunu sormaya başlayan çocuk, felsefi düşünmeye başlar. Bu soru, temelde iki unsura hizmet eder: Basit bir açıklama yapmak ve amaç belirlemek. “Neden?” sorusuyla çocuk, olaya ilişkin basit bir açıklama beklerken, aynı zamanda olayın hangi amaca hizmet ettiğini de öğrenmek ister. Örneğin, yıkılan binaların nedeni depremle açıklanabilir. Aynı şekilde binaların depremde yıkılmasını ve zarar görmesini engellemek amacıyla zemin etüdünün doğru yapıldığı ve kaliteli malzeme kullanıldığı söylenebilir. Örnekteki ilk ifade, bir durum tespiti olup olayın gerçekleşmeden önceki halini anlamaya dönüktür. İkincisi ise, olayın gelecekte hangi amaca hizmet edeceğine ilişkin bir öngörüdür. Çocuklar, sorularıyla hem nedenleri hem de amaçları öğrenmek isterler. Lipman’ın yukarıda bahsettiği üzere nedenler ve amaçlar, çocuklar için bazen yeterli olmayabilir. Depremi oluş nedenini bilimsel olarak açıklayan bir öğretmen, çocuğun beklentisini karşılamayabilir. Çünkü o, bilimsel bir açıklamadan ziyade başka gerekçelerin peşindedir. Çocuk, hayal gücünü kullanarak olayı farklı durumlarla ilişkilendirebilir. “İnsanların hangi davranışı depreme neden oldu?” ya da “insanlar ne yaptı da depremle cezalandırıldı?” gibi sorular sorup, bunların cevaplarını öğrenmek isteyebilir. Dolayısıyla soruların hangi cevaba karşılık geldiğini tespit etmek ve çocuğun merakını doğru şekilde gidermek çok önemlidir. Aksi takdirde çocuğun zihnindeki sorular karşılık bulamadığı için çocuk, bir süre sonra soru sormaktan vazgeçebilir.

Çocuğun çok küçük yaşlardaki “neden?” sorusu, onun felsefi bir tutuma sahip olduğunu gösterir. Çocuk, sorularında çok ısrarcı iken, bu durum yetişkinlerde tam tersidir. Yetişkinler, çocuklar kadar meraklı değildirler. Yaşın artmasına bağlı olarak

³⁶³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 35-36.

bireyin felsefi tutumunda bir azalma meydana gelir. Bu, kavramsal araçların kullanımında çocuğun bilgi artışıyla tam bir tezatlık oluşturur.³⁶⁴ Lipman'ın yapmış olduğu bu karşılaştırma, çocukların yetişkinlere oranla daha fazla felsefi tutuma sahip olduğunu gösterir. Hatta bilgi birikimi, yetişkinlerin felsefi tutumunu olumsuz yönde etkiler. Kendilerine, çevrelerine, dünyaya ve evrene dair çok az (ya da hiç) bilgiye sahip olan çocukların daha fazla soru sorması, merak içinde olması onların küçük yaşta felsefi bir kimliğe sahip olduğunu kanıtlar.³⁶⁵ Oysa çocuklar, bunun farkında olmayıp felsefenin ne olduğunu dahi bilmezler. O halde, çocuklarla yetişkinleri ayıran bu durumun sebebi nedir? Neden yetişkinler daha az meraklıdır? Neden yetişkinler çocuklara oranla daha az soru sorarlar? Öncelikle çocuklar açısından cevap vermek gerekirse onların doğallığı, evren karşısındaki hayretleri ve bu konu hakkındaki bilgisiz oluşları onları sürekli soru sormaya itmektedir. Çünkü onlar, boş olan zihinlerini doldurmak ve dünyaya dair bir aidiyet duygusu hissetmek isterler. Zira içinde yaşadığı ortama dair herhangi bir bilgisi olmayan kişinin kendisini oraya ait hissetmesi çok kolay değildir. Aynı şey çocuklar için de geçerlidir. Bunun için dünyada kendisine bir yer edinmeye çalışan çocuklar, var olan her şeyi anlamaya çalışırlar.

Çocukların sahip oldukları bireysel farklılıkların yetişkinler tarafından göz ardı edilip, popüler kültür ekseninde her birine aynı eğitimin verilmesi Ziya Selçuk tarafından eleştirilir. “Tüm çocukların bu dünyada bir işleri, işlevleri ve gereklilikleri olduğu kesin. Çözüm için onlara yaşadığımız döneme göre ‘geçer akçe’ muamelesi yapmaktan vazgeçmemiz gerek. Çocuklar farklı ama beklenti aynıdır.”³⁶⁶ Her çocuk birbirinden farklı olmasına rağmen, çoğunlukla yetişkinler tarafından aynı eğitime, aynı sisteme, aynı beklentiye maruz bırakılır. Yetişkinler, çocuğun düşüncesine de müdahale ederek, onu kendi hedefleri doğrultusunda bir kalıba sokmaya çalışır. Özellikle eğitim sistemi, bu konuda belki de en büyük paya sahiptir. Birbirinden farklı hayallere, yeteneklere ve ilgilere sahip olan çocukları aynı müfredata tabi tutmak, onları tek bir kişi olarak görmek anlamına gelir. Bu durum, çocukların bireyselliklerine zarar verir.

³⁶⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 36.

³⁶⁵ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 15.

³⁶⁶ Ziya Selçuk, *Kırk Kere Söyledim*, Kronik Kitap, İstanbul 2022, s. 61.

Lipman'ın ortaya koymuş olduğu çocuklar ve yetişkinler arasındaki felsefi tutum farkı, yetişkinler açısından ele alındığında kendisi şunları söyler: “Hayal gücü, kişinin çevresiyle uyum hissi, dünyaya merakının azalması, olgunluk hali, sorumluluk sahibi olma, yetişkinliğin ayırt edici özellikleri olarak kabul edilir.”³⁶⁷ Dünyayı yakından tanıma ile felsefi tutum arasında ters orantı vardır. Yani içinde yaşadığı dünyayı tanıdıkça, kişinin ona ilişkin merakı azalır ve kişi, daha az soru sormaya başlar. Çünkü kendisini konumlandığı yerin güvenli olduğuna kanaat getirerek, orayı daha fazla sorgulamak istemez. Kişinin çocukluğundan itibaren içinde yer aldığı eğitim sistemi ve yetişkinler tarafından verilen telkinler, hayal gücünün azalmasına hatta pek çoğunda kaybolmasına neden olur. Toplum tarafından yüklenen sorumluluklar, kişinin kısa sürede olgunlaşmasını ve toplumun belirlediği standartlar çerçevesinde davranmasını mecbur kılar. Belli bir kalıba sokulan yetişkinin farklı davranması çok zordur. Felsefi davranış özgür düşünmeyi, doğal olmayı ve merakı içerdiğinden yetişkinler bunlardan git gide uzaklaşır. Bu bağlamda belli bir sistemin ve kalıbın içine sokulmayan çocukların, daha fazla felsefi tutum içinde olduğunu söylemek yanlış değildir.

Lipman'ın içinde yaşadığı kültür, “zekâyı soru sorma becerisinden ziyade, cevap verme yeteneği ve bunları tanıma ve formüle etme yetkinliğinden ziyade, problem çözme yetkinliği açısından karakteristik olarak tanımladığı için, felsefe ve çocukluğun genellikle birbirini dışladığını”³⁶⁸ düşünür. Bu bağlamda sorulara verilen cevaplar, problemlerle ilgili çözümler ve sonuçlar kişinin zekâsını belirlemek için yeterli değildir. Konuya ilişkin doğru sorular, problemi tespit etmek için kullanılan yöntemler, onu çözmek için geliştirilen akıl yürütme becerileri kişinin zekâsıyla ilgili daha anlamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlar. Felsefe ile çocukluğun birbirine karşıt ve felsefenin sadece yetişkinlere ait bir etkinlik olduğunu düşünmek çok yanlıştır. “Felsefenin doğası gereği gençler için uygun olmadığı sonucuna varırız: onların yetenekleri ve ilgileri olmadığını düşünürüz.”³⁶⁹ Oysa yetişkinlerle çocuklar arasındaki farklılıklardan hareketle, çocukların felsefe yapmaya daha yatkın olduğu söylenebilir.³⁷⁰ Felsefe yapmaktan kastedilen felsefe tarihinde yer alan bir kavramı,

³⁶⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 36.

³⁶⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 37.

³⁶⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 38.

³⁷⁰ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 26.

filozofu veya filozofun görüşünü tartışmak değildir. Onların doğal merakından hareketle soru sorma ve öğrenme isteklerini muhafaza etmektir. Ancak birtakım yanlış tutumlar, onların bu yönünü görmeye engel olmakta aynı zamanda onları yanlış değerlendirmeye neden olur. Lipman, bu durumu şöyle ifade eder:

Genellikle çocuklara atfedilen entelektüel ilerleme, kendileri için düşünmeyi öğrendiklerinde değil, düşüncelerinin içeriğinin kendi içeriğimize yaklaşımaya başladığını memnuniyetle belirttiğimizde -dünya hakkındaki kavramları bizimkilere benzemeye başladığında- gerçekleşir. Çocuklar, gerçekliği yetişkinler gibi görene kadar, onların dünya görüşlerinin zenginliği ve değeri defalarca küçümsenir ve cesaretleri kırılır.³⁷¹

Çocukların, yetişkinler tarafından dikkate alınması için onlar gibi düşünmeye başlaması gerekir. Çocuklar, doğallıklarını yitirip daha kontrollü bir hale geldiklerinde yetişkinlerle ortak bir noktada buluşurlar. Oysa onları farklı kılan özelliğin kendilerine ait bir yapıya sahip oldukları unutulur. Lipman'ın belirttiği üzere çocuklar, dünyayı yetişkinler gibi algılayana dek küçümsenmekte ve görmezden gelinmektedir. Çocuklara, çoğu zaman düşüncelerini ifade etmelerine izin verilmemektedir. Bu durum içinde yer aldığımız toplumda da aynıdır. “Sen çocuksun, anlamazsın”, “çocuklar çok konuşmaz”, “çocuklar her lafa karışmaz” vb. ifadelerle çocukların varlıkları kimi zaman yok sayılmaktadır. Olaylar karşısındaki söyledikleri sözler dikkate alınsa “doğanın yolları ve süreçleri hakkında heyecan verici bir tartışma için kalkış noktası olabilirler.”³⁷² Bu bağlamda çocuğa ilişkin bakış açısı yine yetişkinin düşüncesinden hareketle şekillenmektedir. Onlarla ilginç sohbetler yapmak yerine söylediklerini duymazdan gelmek, yetişkinleri yaşama dair farklı bakış açılarından mahrum bırakır. Dünya, yetişkinlerin gördüğünden ibaret değildir. Çocuklar, dünyanın çoğu zaman farklı noktalarına değindikleri ve yetişkinlerin göz ardı ettiği küçük ayrıntıları gördükleri için, farklı bakış açılarıyla sohbetlerin daha da zenginleşmesine katkıda bulunurlar. Felsefenin değerini ve yetişkinlerin çocuklara nasıl davranmaları gerektiğini Lipman, şöyle ifade eder:

Çocuklar İçin Felsefenin faydası, sınıfın çocukların kendi sorunlarıyla ilgili konuların tartışıldığı bir forum haline gelmesini sağlamasıdır; bu forum, çocuğun zekâsının sadece manipülatif yönüne değil, aynı zamanda düşünen ve yaratıcı yönlerine de hitap edecek kadar çeşitlidir. Yetişkin müdahalesi, çocuğu gerçekliğin yetişkin bakış açısıyla tam olarak uyumlu hale getirmeyi değil, daha ziyade, bitip tükenmeyen zengin felsefi gelenekten türetilen felsefi tekniklerin

³⁷¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 38.

³⁷² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 38.

kullanımı yoluyla, çocukların kendi düşüncelerini ve deneyimlerini keşfetmelerini kolaylaştırmayı amaçlamalıdır.³⁷³

Çocuklardaki mevcut akıl yürütmeyi daha sistemli hale getirmek için onları felsefeyle buluşturmak ve tartışmalarına izin vermek gerekir. Sahip oldukları felsefi düşünüş tarzını açığa çıkarmak ve sorunları bu çerçevede tartışmak, çocukların zekâlarının gelişmesine öncülük ederken, aynı zamanda onların yaratıcılıklarının da açığa çıkmasına olanak sağlar. Ancak bunu çocukların kendi başlarına gerçekleştirmeleri zordur. Yetişkin öncülüğünde, doğru yöntem ve tekniklerle onların fikirlerini keşfetmelerine rehberlik edilmesi şarttır. Bu sayede akıl yürütme becerilerinin daha da gelişeceği düşünülür. “Bu noktada söylenebilecek en önemli şeyin, çocukların, felsefeye karşı bir eğilime sahip oldukları, bununla birlikte de yetenekli bir rehber tarafından yönetilen ve uygun amaçlarla ortaya konulmuş bir felsefe programına açık olacaklarıdır.”³⁷⁴

Lipman’a göre, bilginin kaynağında deneyim bulunur. Bununla birlikte ek bir deneyime başvurmadan bilgiyi genişletmenin bir başka yolu ise, akıl yürütmedir. Bildiklerimiz göz önüne alındığında akıl yürütme, bilmediğimiz farklı şeyleri keşfetmemizi sağlar. Doğru öncüllerle başladığımız, sağlam bir şekilde formüle edilmiş bir argümanda, bu öncüllerden “sonradan” eşit derecede doğru bir sonuç elde ederiz. Bilgimiz, dünyaya ilişkin deneyimlerimize dayanır. Bu bilgiyi akıl yürütme yoluyla genişletir ve savunuruz.³⁷⁵ Hem deneyim hem de akıl yürütme, bilginin sürekli olarak gelişmesini ve ilerlemesini sağlar. Önceden elde edilen bilgileri sorgulayarak ve mantıklı bir şekilde düşünerek, daha derin bir anlayışa ve daha kesin sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Lipman’ın konuya ilişkin düşüncelerinin temelinde Kantçı bir bakış açısı bulunur. Örneğin, doğadan elde edilen pamuğun farklı amaçlarla kullanılması akıl yürütme sayesinde olur. Kant’ın “tüm bilgilerimizin deneyim ile başladığı konusunda hiçbir kuşku olamaz, ama tüm bilginizin deneyim ile başlamasına karşın, bundan tümünün de deneyimden doğduğu sonucu çıkmaz”³⁷⁶ sözü, bilginin sadece deneyimle değil aynı zamanda akıl ile oluştuğunu ifade eder. Ayrıca Lipman’ın sözünü ettiği

³⁷³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 39.

³⁷⁴ Ömer Kızıltan ve Mehmet Ali Dombaycı, “Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli”, s. 13.

³⁷⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 172.

³⁷⁶ Immanuel Kant, *Arı Usun Eleştirisi*, Çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul 1993, s. 37-38.

çıkarm, doğru öncüllerden hareketle mantıksal açıdan aynı derecede doğru ve tutarlı sonuçlara ulaşmayı hedefler. Ancak onun yapmış olduğu araştırmaya göre, ilkokul çocukları bu konuda çok sıkıntı yaşamaktadır. O, çocukların çıkarımla ilgili yaşadığı sorunları algısal çıkarımlar, mantıksal çıkarımlar ve kanıta dayalı çıkarımlar olmak üzere üçe ayırır.³⁷⁷ Bazı çocukların algılarına ilişkin çıkarım yapmada sorun yaşadıklarını Lipman, şöyle ifade eder:

Çocuklar, belli bir vizyona sahip olsalar da gördüklerinden çıkarım yapmakta zorluk çekebilirler. Kapılarının normalde kilitli olduğu bir eve geldiklerinde, kapıyı açık bulmaları durumunda farklı bir şey akıllarına gelmeyebilir. Çocuk yeterince algılar, ancak apaçık algısal çıkarımda bulunmada başarısız olur. Çocuğun işitmesi tamamen iyi olabilir, arabanın kornasını duyar, ancak ona doğru bir arabanın geldiği sonucuna varamaz. Bu sorun sadece çocuklarla sınırlı değildir. Gördüklerinden, duyduklarından, tattıklarından veya kokladıklarından temel çıkarımlar yapmakta zorluk çeken yetişkinler de vardır.³⁷⁸

Çocukların algıya bağılı çıkarım yapmakta sorun yaşamaları iki nedenle açıklanabilir: İlki zihinsel açıdan henüz yeterince olgunlaşmamış olmaları, ikincisi ise kötü eğitim sisteminin getirdiği sonucu yaşamalarıdır. Zihinsel açıdan belli bir seviyeye erişemeyen çocuklardan doğru çıkarım yapmalarını beklemek, henüz yürümeyi beceremeyen bir bebeğin koşmasını beklemek gibidir. Bebeğin koşabilmesi için, önce kendi başına yürümesi gerekir. Benzer şekilde çocukların da duyulardan hareketle elde ettikleri bilgileri doğru şekilde anlamlandırabilmeleri için, zihinsel açıdan belli bir olgunluğa erişmeleri gerekir. Zihinsel olgunluğun tam olarak hangi yaşa karşılık geldiğini söylemek zordur. Çünkü bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, her çocuğun aynı yaşta olgunlaştığını söylemek doğru değildir. Lipman'ın algısal çıkarımda sorun yaşadığını söylediği grup, ilkokula giden çocuklar olduğu için ikinci nedene bağılı olarak kötü eğitim sisteminin getirdiği sonucu yaşamış olmaları muhtemeldir. Eğer ki okulda çocuklara doğru çıkarımlar yapma konusunda bir eğitim verilmiyorsa, böyle sonuçlarla karşılaşmak şaşırtıcı değildir. Bu durum çocuk, yetişkin olana kadar devam ederse algısal çıkarım sorunsalı da sistematik şekilde varlığını sürdürecektir.

Çocuğun yaşayabileceği başka bir zorluk türü de, bir veya daha fazla ifadeden mantıksal bir çıkarım yapmakla ilgilidir. Örneğin, birisi ona ekvator da kışların asla soğuk olmadığını söylerse çocuk, “geçen kış ekvator soğuktu” ifadesinin yanlış olduğu

³⁷⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 40.

³⁷⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 40.

sonucuna varabilmelidir. Ve bir çocuk, “bazı insanlar uzundur” ifadesinden, bunun “bütün insanlar uzun” olduğu anlamına gelmediğini bilmelidir.³⁷⁹ Var olan bilgidен hareketle doğru sonuca ulaşmak çocukların çok zorlandığı konulardan biridir. Bunda da algısal çıkarımlarda olduğu gibi, zihinsel açıdan olgunlaşmama ve kötü eğitim sistemi olmak üzere iki nedenden bahsedilebilir.

Ülkemizde ilkokula giden çocukların birçoğunda okuduğunu anlamada ve doğru çıkarımlar yapmada sorunlar yaşadığı tahmin edilir.³⁸⁰ Çıkarım veya çıkarsama “bir önermeden başka önermeler yardımıyla doğruyu elde etme”³⁸¹ olarak tanımlanır. “Çıkarım yapma ile okumada üst düzey işlemleri gerçekleştirebilme arasındaki yakın ilişki, sorun çözme, bilimsel süreç ve eleştirel düşünme açısından”³⁸² örneklendirilebilir. Lipman, 5 ve 6. sınıflar için ortalama on bir veya on iki yaşında olan ve düşünce süreçleriyle ilgilenmeye başlayan çocukları konu alan *Harry Stottlemeier’in Keşfi* isimli hikâyeyi öğrencilere okutur. Hikâyedeki bazı bölümler şu şekildedir: Doğru ve yanlış olan dünyanın kökeni, zihnın doğası, çocuk hakları, çocuğun yetişkin otoritesine karşı yükümlülüğü, insanlara insan yerine bir şeymiş gibi davranılması vb. Yetişkinler, eserde çok küçük bir role sahipken, kelime dağarcığı genel olarak 4. sınıf düzeyindedir. Felsefi terimler hiç kullanılmazken, kitabın hiçbir yerinde çocuklar, felsefeyle meşgul olduklarının farkına varmazlar. Kitaba ilişkin tartışmaların sonucunda çocuklar, daha derin bir anlayış kazanıp, mantıklı çıkarımlar yapmaya başlarlar.³⁸³

“Bazen bir kişi, çeşitli türden eylem gruplarıyla karşı karşıya kalır. Örneğin, bir çocuk, yabancı bir ülkeyi ziyaret eder, orada geçit törenlerini, bayraklı ve pankartlı çocukları, konuşmaları ve şarkıları gözlemler ve ‘bu bir çeşit ulusal bayram olmalı’ sonucuna varır. Bu, gözlemlenebilir kanıtlardan alınan bir çıkarımdır.”³⁸⁴ Somut verilerden hareketle çıkarım yapmak, çocuğun kolaylıkla yapacağı bir çıkarım türüdür. Bunun için çocuğun öncelikle yaşamın içinde pek çok tecrübe kazanması gerekir.

³⁷⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 40.

³⁸⁰ Muammer Yılmaz, “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/9, 2008, s. 138.

³⁸¹ Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1989, s. 49; Afşar Timuçin, *Felsefe Sözlüğü*, İncancıl Yayınları, İstanbul 1994, s. 65.

³⁸² Özlem Algül ve B. Ümit Bozkurt, “Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Becerisine İlişkin Belirlemeler”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, Denizli 2021, s. 179.

³⁸³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 27.

³⁸⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 40.

Çünkü geçit törenlerinin, bayraklı ve pankartlı yürüyüşlerin, şarkıların bir tür ulusal bayramı işaret ettiğinin anlaşılması için, çocuk tarafından bu durumun daha önceden deneyimlenmesi ya da bilgisine sahip olunması lazımdır. Aksi takdirde mevcut somut veriler, çocuk için bir anlam ifade etmeyecektir.

Bir başka örnek vermek gerekirse, ellerinde dövizlerle yürüyen ve bağırarak bir grup kalabalık insanın ve ardından meydanda mikrofon eşliğinde açıklama yapan bir kişinin varlığı, orada protesto yapıldığının kanıtıdır. Çocuğun bu akıl yürütmeyi yapabilmesi için, öncülleri doğru anlaması gerekir. Ortamda bulunan somut verilerin herhangi bir olaya tepki göstermek amaçlı yapılan protestoya karşılık geldiğini anlayan çocuk, daha da ileri giderek dövizlerdeki yazılardan ve basın açıklamasından protestonun hangi amaçla yapıldığını anlayabilir. Bunun için çocuğun bilişsel açıdan yeterli düzeye gelmesi şarttır. Ayrıca çocuk, ne kadar çok farklı tecrübe edinirse, çıkarım yapma yönünden o denli hazır hale gelir. Zira etrafta olup bitenlerin bir anlama sahip olduğu, rastgele gerçekleşmediği bilinmelidir. Amaçsız ve anlamsız davranışların olduğu yerde rasyonel bir olayın gerçekleşmediği sonucuna varılmalıdır.

Lipman, bu üç çıkarımın çocuklar üzerindeki etkisini şu şekilde ifade eder:

Yukarıda belirtilen türden çıkarımların herhangi biri veya tümü ile zorluk yaşayan çocuklar, muhtemelen akademik zorluklar da yaşayacaktır. Çocuk iyi okuyabilir, ancak materyalden çıkarım yapmaktaki zorluk nedeniyle okuduklarını yorumlayamaz. Bir çocuk laboratuvarında belirli talimatlar verildiğinde iyi bir iş çıkarabilir, ancak daha sonra ne yapıldığının anlamı sorulduğunda ortadan kaybolabilir: Çocuk etkileri gözlemler ancak, nedenleri çıkarmakta güçlük çeker. Ya da çocuk, aynı türden sayısız örneği gözlemleyebilir, ancak bununla ilgili bir kural veya kanunun olabileceği sonucuna varamayabilir.³⁸⁵

Algısal, mantıksal ve kanıta dayalı çıkarımlardan birini veya tamamını yapmakta güçlük çeken bir çocuğun, hem gündelik yaşamında hem de eğitim hayatında birtakım sorunlarla karşılaşması olasıdır. Özellikle teknolojinin de her alana nüfuz etmesi çocukların düşünme becerilerini bazı araştırmacılara göre, olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. “Geçmişe kıyasla günümüz çocuklarının bilişsel becerilerini geliştirme fırsatlarını kaybettiği sayısız örneğe bakacak olursak (problem çözme, planlama, organizasyon ve iletişim) çocukların ve gençlerin yetişkinlerin dünyasına büyük ölçüde hazırlıksız olarak giriş yaptığını”³⁸⁶ görmekteyiz. Yukarıda verilen örneklerde

³⁸⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 40.

³⁸⁶ Darlene Sweetland and Ron Stolberg, *Kendine Yeteabilen, Bağımsız ve Düşünceli Çocuklar Yetiştirmek, Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek*, s. 110.

çocuk, akıl yürüterek sonuca varmak yerine teknolojiden yararlanarak kısa sürede olayın hangi amaçla yapıldığını anlayabilir. Kendisi düşünmek yerine, teknolojinin imkânlarını sürekli kullanan bir çocuğun, düşünme tembelliği yaptığını söylemek mümkündür. Örneğin öğretmen, öğrencilere tahtada bir resim gösterir. Bu resim bir şehrin meydanı olup, büyük bir camiyi, saat kulesini ve birtakım tarihi kalıntıları içerir. Öğretmen, resimdeki kalıntılardan hareketle, çocukların resimdeki meydanın hangi şehre ait olduğunu araştırmalarını ister. Onlardan akıl yürütmelerini ve doğru tahminler yapmalarını bekler. Ancak çocuklar, teknolojinin yardımıyla düşünme zahmetine girmeden birkaç saniyede meydanın ait olduğu şehri doğru olarak söylerler. Bu ve bunun gibi sayısız örnek, çoğu çocuğun akıl yürütmekten ve çıkarım yapmaktan uzak, teknoloji merkezli bir yaşam sürdürdüğünü gösterir.

Oysa çocukların düşünme edimini, kendi başlarına gerçekleştirmesi gerekir. Fakat konuya ilişkin iki farklı görüş bulunmaktadır: Literatür taraması yapıldığında bazı araştırmacılar 10 yaşlarına kadar çocukların çıkarımsal akıl yürütme becerilerine sahip olamadığını, diğer araştırmacılar ise, basit mantıksal akıl yürütmelerin okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından bile gerçekleştirildiğini söyler. Ülkemizde akıl yürütme becerilerini ve mantıksal düşünmeyi kazandırmayı hedefleyen mantık ve sembolik mantık dersi, liseden itibaren okutulmaktadır. Bu durum akıl yürütmeyi destekleyecek formel mantık bilgisinin çok geç yaşlarda verildiğini gösterir. Bu tespiti karşılık olarak, erken yaşlardan itibaren çocukların mantıksal düşünme becerilerinin başka dersler içinde verildiği söylenebilir. Ancak lise düzeyinden daha erken yaşlarda mantıksal düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir dersin olması gerekliliği ile anlatılmak istenen şey, formel mantık bilgisidir. Çünkü mantık, önermelerin içeriği ile ilgilenmez. Önermelerin içeriğiyle doğruluk ve yanlışlık yönünden ilgilenmek, bir bilgi konusudur. Öğretim ortamında önermelerden yola çıkarak yapılan çıkarımlar üzerinde akıl yürütme ve tartışma, çocuklara kazandırılması hedeflenen bir konudur. Fakat öncelikle, çocukların mantık ilkelerini ve akıl yürütme yöntemlerini diğer disiplinlerden bağımsız bir şekilde ve formel nitelikte öğrenmesi amaçlanmalıdır. Bu bağlamda ortaöğretim seviyesinde verilen mantık dersinin, daha erken yaşlara çekilmesi gerektiği düşünülür.³⁸⁷ Lipman, çocukların akıl yürütme ve çıkarım yapma

³⁸⁷ Derya Can, vd., “8-12 Yaş Aralığındaki Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16/1, Van 2019, s. 1143.

becerisine dair herhangi bir yaş sınırı koymamıştır. Genel olarak çocukların düşünme becerileri ile ilgilenmiştir.

Lipman, çıkarım yapmakta güçlük çeken çocuklar için şu öneriyi dile getirir:

Bu tür çocuklar bir “çıkartım bloğu” yaşıyor olabilirler ve bu tür bir blok, büyük olasılıkla tekrarlanan egzersizler veya düşünme kurallarının ezberlenmesi ile çözülemez. Aslında, bir “çıkartım bloğu”nun kolay bir çözümü yoktur. Bu felsefi düşünme dersi, çocukların bunu yapmasına teşvik eden bir ortam yaratarak çıkartım süreçlerine girmelerine yardımcı olarak, belki de sorunun hafifletilmesine katkıda bulunabilir. Çocuklar İçin Felsefe, onları daha iyi çıkartımlar yapmaya teşvik etmeli, kanıtları belirlemelerine ve hatalı çıkartımları fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Çocuklar gördüklerinin ve okuduklarının ötesine geçmenin ve çıkartım yapma yeteneğini geliştirmenin uygulanabilirliğini anlamak için, kendi deneyimleriyle ikna edilebilirlerse, çok şey başarılabilir. Etraflarında olup biten somut olaylara ve sözlü ifadelerle takılıp kaldıkları sürece çocuklar, her şeyden öylesine bunalmış hissedebilirler ki, içerikten ve gerçeklerden hareketle düşünme sürecine başlayamazlar. Bu nedenle, sorgulama sürecinin dışlanması yönelik içeriği vurgulayan öğretim, uzun vadede çocuklar için çok zararlıdır.³⁸⁸

Lipman, verilen öncüllerden hareketle doğru çıkartım yapamayan çocukların “çıkartım bloğu” yaşadığını ve bundan kolaylıkla kurtulamayacaklarını söyler. Sorunun hafifletilmesi için, çocuklara felsefe dersinin verilmesi gerektiğini ifade eder. Bu sayede çocukların çıkartım yapma yetenekleri gelişir ve onlar, daha doğru düşünmeye başlarlar. Ayrıca “çocuklarla felsefe konuşmak demek, çocuğun mevcut sorularını kavramsal düzeye taşımak demektir. ... Felsefe, konuşmak, sorgulamak, fikirleri incelemek demektir.”³⁸⁹ Felsefe, sadece bir avuç elit kesimin üst düzey soyut kavramlarla yaptığı bir etkinlik değildir. Lipman sayesinde çocukların da felsefe yapabildiği konusu tartışılmaktadır. Yılmaz ve Bilican, konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade ederler:

Bize göre felsefe, çocukluktan başlayarak her seviyede yapılabilecek bir düşünme etkinliğidir. Nasıl ki 4 yaşında bir çocuğun sayılarla yaptığı şeyi de, üniversitede en üst düzeyde yapılan şeyi de matematik olarak adlandırıyor ve bunda matematiğin değerinin düşeceği gibi bir sakınca görmüyorsa, her düzeyde, felsefi sorular sorma ya da felsefi sorular hakkında yürütülen düşünme faaliyetini de felsefe olarak adlandırmakta bir sakınca görmüyoruz. Üstelik bunun adına büyük bir kazanç olduğunu da düşünmekteyiz.³⁹⁰

Ayrıca Lipman çocuklarla felsefe etkinliklerine ne zaman başlanması gerektiğine dair şu görüşleri ortaya koyar:

Bir muhakeme, okuma ve dil sanatları programı, çocuklara, işbirlikçi diyalojik sorgulama yoluyla, onları ilgilendiren fikirler hakkında felsefi düşünme fırsatı

³⁸⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 40-41.

³⁸⁹ Nurşah Yılmaz ve Yılmaz Murat Bilican, *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2021, s. 14.

³⁹⁰ Nurşah Yılmaz ve Yılmaz Murat Bilican, *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe*, s. 12-13.

verirken, düşünme becerilerinin keskinleştirilmesine odaklanmalıdır. Ama nereden başlamalı? Genellikle erken çocukluk döneminin özelliği olan şaşkınlık ve merak durumuna mümkün olduğunca yaklaşılarak başlayabiliriz. Sonuçta, eğitim, öğretmenin olduğu yerde değil de çocuğun olduğu yerde başlayacaksa, daha iyi bir başlangıç noktası ne olabilir?³⁹¹

Lipman’a göre, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için erken çocukluk döneminin özelliklerinden olan şaşkınlık ve merak durumuna odaklanmak oldukça önemlidir. Bu odaklanmanın, çocuklara düşünsel yeteneklerini kullanma ve analitik düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sağladığı belirtilir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, genellikle dünyayı keşfederken genellikle doğal bir merak ve şaşkınlık içinde olurlar. Lipman’a göre, eğitim programları, bu özellikleri değerlendirerek çocukların düşünme becerilerini keskinleştirmek ve onları felsefi düşünmeye teşvik etmek için, müfredatta felsefeye yer vermelidir. Bu şekilde hazırlanan eğitim programı, çocukları düşünmeye teşvik ederken aynı zamanda onların bilişsel ve entelektüel gelişimine katkıda bulunabilir. Ayrıca çocukları erken yaşta “felsefi tartışmalara dahil etmek, felsefenin görünürlüğünü ve ulaştığı kişi sayısını arttırabilir. Felsefenin, okullara taşınması toplumsal tartışmaların dışında kalmasını önleyebilir ve felsefi yaklaşımın etik, toplumsal ve politik problemler hakkındaki kolektif düşüncelerimize nasıl katkıda bulunabileceği konusunda farkındalık yaratabilir.”³⁹² Felsefe, çocukların farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme yeteneklerini geliştirirken, toplumsal dönüşüm ve ilerleme için önemli bir araç olabilir.

Bu bölümde Lipman’ın çocuk, çocukluk ve felsefe alanındaki önemli katkılarına odaklanılmıştır. Çocuklarla felsefe etkinliği yapabilmek için bu konuda Lipman’ın haklı gerekçeleri ve fikirleri incelenmiştir. Onun çocukların erken yaşlardan itibaren felsefi tartışmalara katılması ve akıl yürütme becerilerini geliştirmesi konusunda önemli bir savunucu olduğu görülmüştür. Bir sonraki bölümde Çocuklar İçin Felsefe programına ve Lipman’ın çocuklara birtakım becerileri kazandırma ve toplumsal sorunlarla ilgili düşünce geliştirme konusundaki yaklaşımına değinilecektir.

³⁹¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 99.

³⁹² Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 22.

4. MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE ÖĞRETİMİ

4.1. Çocuk ve Felsefe Öğretimi

Lipman'a göre, ailede edindiği becerilere ek olarak eksik kalan yanları tamamlamak için okula giden çocuklar, ülkenin mevcut sistemine göre düzenlenen, belli kurallarla sınırları çizilen bir eğitimden geçerler. Ebeveynlere göre okulda verilmesi gereken en önemli eğitim, akıl yürütmedir. Lipman'a göre, ev ortamında bu beceriyi aileler kendi başlarına veremedikleri için çocuklarını okullara gönderirler. Ancak ilköğretim müfredatında çocukların zihinsel yaşamı göz ardı edildiği için, eğitim sisteminden sorumlu karar vericilerin gözden geçirilmesi gerekir.³⁹³ Lipman'a göre, çocukların okula gitmelerindeki en büyük etken, ailede edinemedikleri becerileri tamamlamadır. Mevcut eğitim sistemi, belli sınırlar ve kurallarla düzenlenirken, çocukların zihinsel yaşamını desteklemediği için, çocuklara bütüncül bir eğitim verememektedir. Bu bağlamda Lipman düşüncesinde ülkenin eğitim politikalarını düzenleyen kişilerin özenle seçilmesi büyük önem taşımaktadır.

Lipman, "bu noktada müfredatı düzenleyenlerin, onu yürürlüğe sokanların öğretmenlerden daha fazla sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Zira öğretmenin materyalleri sınırlıdır ve materyaller sınırlı olduğunda öğretmen, bu eksikliği telafi edemez."³⁹⁴ Ülkenin eğitim programını belirleyen, müfredatına karar veren kişilerin çocukların doğru akıl yürütmeyi öğrenmesinde çok büyük rolü vardır. Öğretmenler, bu işin uygulayıcısı olarak görev alırken, görevi veren, eğitimin sınırlarını belirleyen ise bakanlıktır. Ülkenin eğitim bakanının, devlet büyüklerinin belirlediği hedefler, çocukların nasıl bir eğitim alacağına karar verir. Akıl yürütme becerisi gelişmiş, eleştirel, sorgulayıcı düşünebilen, düşündüklerini özgürce ifade edebilen bir toplumun yetişmesini isteyen bakanlık, eğitim müfredatına küçük yaşlardan itibaren felsefe derslerini koyar ve müfredatın içeriğini bu hedef doğrultusunda yapılandırır. Bunun tam tersi olarak da, dogmatik düşünme ve itaat etme üzerine kurulu bir toplumun varlığını isteyen bakanlık ise, ders müfredatını sorgulama üzerine değil de, daha çok eleştiriye kapalı, sorgusuz kabullenmeyi telkin eden bir planlamayla hareket eder. Bu içerikte ise aklın, mantığın ve bilimin uzağında daha çok inanç eksenli dersler yer alır.

³⁹³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 5-6.

³⁹⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 6.

Öyle ki belli bir dinin inancı bağlamında toplumun yetişmesini isteyen eğitim görevlileri, din derslerini çeşitlendirerek aynı şeyleri farklı dersler adı altında yineleyerek, çocukların düşünme şekillerini küçük yaşlardan itibaren belli bir kalıba sokarlar. Lipman'ın belirttiği üzere nasıl bir toplum hedefleniyorsa, eğitim bakanlığı da müfredatı ona göre düzenler.

Lipman, bu noktada öğretmenlerin çok fazla sorumluluğunun bulunmadığını ifade eder. Belli konularda haklı olsa da, eğitim politikalarına rağmen aydın, vizyon sahibi, yenilikçi bir öğretmen kendi girdiği dersleri çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kurgulayabilir. Özellikle ilkokulda bunu yapmak nispeten daha kolaydır. Çünkü sınıf öğretmeni belli bir dönem sürekli aynı çocuklarla ders yaptığı için, onlara daha kolay hitap edebilmekte ve onları şekillendirebilmektedir. Düşünme becerilerini profesyonel anlamda felsefe öğretmenleri geliştirmesi gerekirken, ilkokulda felsefe öğretmenin olmadığı göz önünde bulundurulursa, belli başlı eğitimlerle sınıf öğretmenleri derslerinin bir kısmını bu konuya ayırabilir. Zira asıl amaç düşünen, sorgulayan, eleştiren bir nesil yetiştirmek olduğundan bu noktada öğretmenler sorumlu davranmalıdır.

Lipman, düşüncenin geliştirilmesi için okul ortamında birtakım değişiklikler yapılması gerektiğini salık verir. Bunun için öncelikle ilkokulda ve ortaokulda eğitim müfredatına felsefe dersinin ilave edilmesi şarttır. Lipman'ın burada felsefe dersiyle söylemeye çalıştığı şey, üniversitede verilen katı ve akademik bir felsefe dersi değildir. Daha ziyade Lipman, öğrencilere düşünme becerisi kazandıran, üniversitede verilen kuru ve akademik dersin uzağında, basit ve anlaşılabilir bir felsefe dersinden söz eder. Çünkü üst düzey düşünme eğitimi, herkesi kapsayan kaliteli bir eğitime karşılık gelir.³⁹⁵ Lipman'ın ifade ettiği üzere, üniversitede verilen felsefe dersinin ilkokul öğrencisine verilmesi, planlanan hedefe ulaşmayı zorlaştırırken, aynı zamanda çocukların felsefeye karşı olumsuz duygular geliştirmesine neden olur. Hatta ilkokuldan önce anaokulu sıralarında da çocuklarla felsefi diyaloglar geliştirmek mümkündür. Merakın üst düzeyde olduğu bu yaşlarda çocukları doğru yönlendirmek, onlara düşünme becerileri kazandırmak kaliteli eğitimin en önemli basamaklarından. Bu sebeple çocukların nitelikli bir eğitim almalarında felsefe ile karşılaşmaları büyük rol oynar.

³⁹⁵ Matthew Lipman, "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program", *Jurnal of The Clearing House*, 71/5, 1998, s. 279.

Ayrıca Lipman, çocukları düşünmeye zorlarken aynı zamanda çocuklarla felsefe etkinliklerinin onların okumasına da etki ettiğini belirtir. Yapmış olduğu bir çalışma sonucunda çocukların okumalarının iyileştiğini gözlemlemiştir. “Beşinci sınıfa giden bir öğrenci, düzenli olarak dört aylık felsefe etkinliklerinden sonra okuma hızında 16 aylık bir gelişim göstermiştir. Altıncı sınıf düzeyinde sadece 3,5 seviyesinde okuyan bir sınıf, bir dönem bu etkinlikleri aldıktan sonra ülkenin ideal seviyesine ulaşarak kalan 2,5 seneyi başarılı bir şekilde tamamlamıştır.”³⁹⁶ Lipman’ın yaptığı araştırma, çocuklarla felsefe etkinliklerinin onların sadece düşünme becerilerine değil, aynı zamanda okuma becerilerine de etki ettiğini ortaya çıkarmıştır. Zira bu etkinlikler çocukları bilişsel yönden geliştirirken okuduğunu anlama yetisine de katkı sunmaktadır. Yaşamın bütünü anlama üzerine kuruludur. Eğitimde ise okuduğunu anlama çok önemlidir. Bu konuda hem öğretmenler hem de aileler, oldukça muzdariptir. Çocukların problem çözmek için önce onu anlamaları gerektiği, okudukları metni analiz edebilmeleri için de yine öncelikle o metni anlamaları gerektiği çokça dile getirilir. Hatta bazı öğretmenler, öğrencilere çok basit sorular sormalarına rağmen, öğrencilerin soruları tam olarak anlayamadıklarını ve cevap olarak da alakasız bir şekilde kendi hayatlarından bahsettiklerini ifade ederler. Dolayısıyla bu sorunu çözmek için, üniversite sıralarının çok geç olduğu düşünülürse, ilkokuldan hatta anaokulundan itibaren felsefe etkinlikleri yapılmalı ve çocukların okuma becerisi iyileştirilmelidir.

Müfredatın içerik olarak çok yoğun olması, Lipman tarafından eleştirilen bir diğer konudur. Eğitim sistemindeki aşırı uzmanlaşmayı dengelemenin yolu, sınıfa felsefeyi sokmaktır. Lipman’a göre, “felsefeyi sınıfa sokma, çocukların kendileri tarafından istekli bir şekilde karşılanacaktır, çünkü felsefenin temsil ettiği anlamlar, çocukların en çok değer verdiği anlamlar arasındadır.”³⁹⁷ Lipman, sınıfa felsefe dersinin sokulmasının çocuklar tarafından istekli bir şekilde karşılanacağını ve onların bundan memnun kalacağını belirtir. Aşırı uzmanlaşmanın yer aldığı bir ortamda çocukların kapsamlılığa ihtiyacı vardır. Disiplinler arasında bağ kurmadan onların hayal güçlerini zedeleyen dersler, çocuklarla felsefe etkinlikleri aracılığı ile iyileştirilebilir. Bu şekilde çocuklar, konuların birbirleriyle entegre edilebileceğini görüp entelektüel bakımdan kendilerini daha donanımlı ve meraklı hissedeceklerdir.

³⁹⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 6.

³⁹⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 10.

Ayrıca bu sayede bütüncül bakış açısı kazanacaklardır. Bu nokta Lipman, Dewey'in görüşlerinden yararlanır. Dewey'e göre refleksif düşünme alışkanlıklarının oluşturulmasındaki yöntem sorunu, merak uyandıracak ve yönlendirecek koşulların oluşturulması sorunudur. Yaşanan olaylarda, ilerleyen durumlarda önerilerin devamını teşvik edecek, sorunlar ve fikirler arasında mantıklı bir bağlantı kurarak, ardışıklığı destekleyecek bağlantılar oluşturulmalıdır. Benzer şekilde ardışıklıktan yoksun bir müfredat, bir sıra duygusu geliştirme mücadelesinde çocuk için bir model olamaz. Çocuklar neler olup bittiğine dair keskin bir sezgiye sahiptir, ancak kendi başlarına inşa etmeye ve büyümeye başlayacakları şekilde olayların nasıl sıralanabileceğine dair keskin bir anlayışa sahip olmaları gerekmez.³⁹⁸ Bu nedenle, disiplinler arasında bağ kurma sorununu felsefe eğitimi sayesinde çözmek mümkündür.

Lipman, "çağdaş eğitim anlayışında eğitimin hem sürece hem de ürüne yönelik planlandığını"³⁹⁹ aktarır. Bu yeni anlayış doğrultusunda bilginin yanında düşünme, gerçekliğin yanında sorgulama, öğrenmenin yanında tecrübe ve konuşmanın yanında diyalog önem kazanmıştır. Geleneksel eğitim eleştirilerek, öncelikler yeniden belirlenmiştir. Lipman, sınıfta öğretmen merkezli bir eğitimden, bütün öğrencilerin birbiriyle diyalog kurduğu bir eğitime sorgulama toplulukları aracılığıyla geçmeyi amaçlamıştır. Çünkü dünyaya ait pek çok sorunun ve bilginin çocuklar tarafından sorgulanması onlarda olumlu özelliklerin ortaya çıkmasına olanak sağlar. Bunlar; işbirliği yapma, başkalarının fikrine saygı duyma, onların farklı bakış açılarını fark etme, birlikte bilgiye ve çözüme ulaşma gibi özelliklerdir. Bu özellikleri kazandırmayı amaçlayan bir sistem, çağdaş eğitimin gereklerine uygun hareket etmektedir.⁴⁰⁰ Sorgulama toplulukları çocuklara şu alışkanlıkları kazandırmayı amaçlamaktadır: Birbirlerini dinleme, birbirlerinin görüşlerini ve sorularını ifade etmeyi sağlama, birbirlerinin düşüncelerini saygı ve hoşgörü çerçevesinde eleştirme, birbirlerinin düşüncelerini inşa etme ve şekillendirme, ortaya çıkan ürünü veya çözümü grubun çıktısı olarak tanımlama. Bütün bu beceriler, çocuklarda demokrasi kültürünü oluşturmayı ve bunu bir yaşam felsefesi haline getirmeyi hedeflemektedir. Bunun dışında sosyalleşen çocukların empati duygusuyla tanışması, değerler eğitimi için bir

³⁹⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 14.

³⁹⁹ Matthew Lipman, "Critical Thinking: What It Can Be?", s. 40.

⁴⁰⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 76.

zemin oluşturmaktadır.⁴⁰¹ Lipman, içinde bulunduğu toplumun eğitim sisteminden hareketle genel bir eleştiri yapar. Bununla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade eder:

Amerikan okul çocuğunun entelektüel olanakları büyük ölçüde tanınmıyor ve keşfedilmemiş durumdadır. Çocuğa çeşitli konular hakkında düşünmesini öğretiyoruz -İngilizce, tarih, sosyal bilgiler vb. Ama çocuk, refleksif düşünmeyi yapacak ve bununla ilgilenecek kapasitede olmasına rağmen, biz ona refleksif düşünmeyi öğretmiyoruz. Biz çocuğu kendisini düşünmeye, bağımsız yargılar oluşturmaya, kişisel iç görüşlerle gurur duymaya, kendine ait bir bakış açısına sahip olmaktan gurur duymaya, bir kez daha Püriten mirasımıza aykırı davranan akıl yürütme konusundaki cesaretinden memnun olmaya yeterince teşvik etmiyoruz. Çocuğu hassas olmaya teşvik etmek için şimdi moda, duyarlı olmak -onu duygulara karşı zırlamak ve duygulara karşı anestezi altına almak. Ama onun düşünmesine güvenmiyoruz.⁴⁰²

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çocukların düşünme yetilerinin henüz keşfedilmemiş olması, Lipman açısından büyük bir sorundur. Geleneksel eğitim sisteminde çocuklara birtakım genel kültür dersleri verilmekte ve bu dersleri öğrenip öğrenmedikleri konusunda onlardan geri bildirimler alınmaktadır. Örneğin çocuk, tarih dersinde geçmiş zamana ilişkin birtakım bilgiler edinmekte ve bu bilgiler üzerine düşünce üretmektedir. Aynı durum diğer bütün dersler için de geçerlidir. Farklı konular üzerine düşünmeyi öğrenen çocuk, kendi düşünmesi üzerine herhangi bir düşünme faaliyeti gerçekleştirmemektedir. Dahası çocuğa bu konu ile ilgili bir eğitim verilmemektedir. Geleneksel eğitimde uygulanan bu sistem çocuğun kendi düşünmesine odaklanmasına ve kendine ait bir bakış açısı geliştirmesine izin vermediği için Lipman tarafından eleştirilir. Sözü edilen bu toplumda çocuğun farklı düşünmesi teşvik edilmeliyken, aksine bundan rahatsızlık duyulmaktadır. Oysa çocuğun bağımsız düşünmesini teşvik etmek ve ona güvenmek gerekir. Çocuk, bu şekilde toplumda bağımsız bir birey olma yolunda kendi varlığının bilincinde olacaktır. Ayrıca Lipman'ın yaptığı bir diğer eleştiri, çocukların duyguları öğrenmesine ve yaşamasına izin verilmesi gerekirken tam tersi bir tavır sergilendiğidir.

Lipman, refleksif düşünme kavramını Dewey'den alarak, refleksif düşünme tarzının çocukların eğitiminde ne kadar önemli olduğunu belirtir. Dewey'e göre, biz düşünme sayesinde dürtülerin ve alışkanlıkların kölesi olmaktan kurtuluruz. Düşünme, öngörüyle eylememize, davranışlarımızı hedeflere ve amaçlara göre planlamamıza izin verir, bir işe kalkıştığımızda ne yapmak üzere olduğumuzu baştan bilmemizi

⁴⁰¹ Maughn Gregory, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, s. 12.

⁴⁰² Matthew Lipman, "Philosophy for Children", s. 21-22.

sağlar, davranışımızı akıllı eyleme dönüştürür. Örneğin refleksif düşünemeyen bir hayvan, yağmura yakalandığında bedenindeki uyarıcılar nedeniyle hemen kovuğuna kaçacaktır. Oysa refleksif düşünen bir varlık, yağmurun yağacağını önceden gösteren işaretleri doğru algılayıp, ona göre hazırlık yapacaktır. Tohum ekmek, toprağı işlemek, hasat toplamak gibi eylemler, bir amaca dönüktür. Refleksif düşünme sayesinde doğanın önceden haber verdiği işaretler, doğru algılanır ve bu eylemler ona göre gerçekleştirilir.⁴⁰³ Buna göre refleksif düşünmenin, düşünceleri, deneyimleri ve eylemleri anlamak, sorgulamak ve değerlendirmek için bilinçli bir düşünme süreci olduğu söylenebilir. Lipman'a göre, çocukların refleksif düşünmeye dönük ilgileri ve becerileri büyüdükçe azalmaktadır. Düşünme, hayal gücüne dayanmayan, eleştiriden ve sorgulamadan uzak bir noktaya evrilmektedir.⁴⁰⁴

Geleneksel eğitimdeki bir başka sorun, bilginin çocuğa net bir şekilde sunulması ve gizemden uzak bir yapıya sahip olmasıdır. Böyle bir sistemde çocuğun öğrenmesini güdüleyen şey merak değil, öğrenme zorunluluğunun olmasıdır.⁴⁰⁵ Lipman'a göre, çocuğun merakının sönmesinde aileler ve öğretmenler çok büyük etkiye sahiptir. Çocuğun merakı neticesinde sorduğu soruların cevaplanmaması, cevaplansa da onu araştırmaya teşvik edecek bir şekilde olmaması ve önemsenmemesi onun merakına zarar verir. Bu bağlamda Lipman, çocuğun pek çok yöntemle donatılması gerektiğini savunur. Kararlı, net ve disiplinli, yansıtmacı ve yapılandırmacı, eleştirme, sorgulama ve tanımlamaya dönük düşünceleri nerede ve nasıl kullanacağını bilen bir çocuk, sorunları görme ve çözme konusunda özgüven kazanıp, merakının peşinden gidecektir. Dolayısıyla çocuklara öncelikle bu becerilerin kazandırılması gerekir.⁴⁰⁶ Geleneksel eğitim ve çağdaş eğitim karşılaştırıldığında, merak duygusunun belirleyici bir unsur olduğu görülür. Geleneksel eğitimde kullanılan yöntemin, daha çok düz anlatım ve öğretmen merkezli olduğunu, dolayısıyla öğrencinin merakının peşinden gidip keşif yapmaktan uzak, yalnızca anlatılan bilgileri öğrenmek zorunda kaldığını söylemek mümkündür. Çağdaş eğitimde ise, hem yöntem hem de müfredat değişikliğine gidilir. Öğretmen merkezli bir sınıftan, öğrenci merkezli bir sınıfa geçilir. Çocuğun anlatılan bilgiler üzerine öğrenme gerçekleştirmesi yerine, kendi düşüncesi

⁴⁰³ John Dewey, *Nasıl Düşünürüz?*, çev. Halil Kayıkcı, Fol Yayınları, Ankara 2022, s. 29-30.

⁴⁰⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 109.

⁴⁰⁵ Daniela Dumitru, "Communities of Inquiry: A Method to Teach", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 2012, s. 239.

⁴⁰⁶ Matthew Lipman, "Philosophy for Children", s. 21.

üzerine düşünmesi ön plana çıkar. Kişinin kendi düşüncesi üzerine kafa yormasına imkân sağlayan ve bu konuda yol gösteren felsefe dersi, çağdaş eğitimde çocuğun düşünsel, bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler. Ancak Lipman’a göre, çağdaş eğitimden uzak okullar, çocuk üzerinde farklı olumsuzluklara neden olur. O, bunu şu şekilde ifade eder:

Okulun çocuğa kazandırdığı şey, olumsuz bir karizma, kendi entelektüel iktidarsızlığına nedensiz bir inanç, başkaları tarafından formüle edilen ve kendisine verilen sorunlarla başa çıkmak için gerekenlerin dışında kendi entelektüel gücüne olan güvensizliktir. Çocuğun dürtüsünün önemli bir parçası gibi görünen doğal merak, er ya da geç eğitim sisteminin uzlaşmazlıkları tarafından yok edilir ya da azaltılır.⁴⁰⁷

Lipman’ın eleştirisi, yalnızca geleneksel eğitimden ibaret değildir. Ayrıca o, medyanın çocuk üzerinde olumsuz etkileri olduğunu şu sözlerle ifade eder: “Televizyon çocuğa potansiyel bir tüketici muamelesi yapar; çocuk dergileri erkeklere potansiyel asker, kızlara ise potansiyel ev hanımı muamelesi yapar.”⁴⁰⁸ Lipman’ın bu ifadesinde, televizyonun ve çocuk dergilerinin, cinsiyet stereotiplerini pekiştiren ve çocukları belli rollerle sınırlayan bir etkiye sahip olduğu vurgulanır. Televizyon, çocukları potansiyel tüketiciler olarak görme eğiliminde iken reklamlar, çocukların tüketim alışkanlıklarını etkilemeye yönelik içerikler sunar. Öte yandan, çocuk dergileri, cinsiyetlere farklı roller biçer. Bu dergilerde erkekler, potansiyel asker ve kahraman olarak görülürken, kızlar potansiyel ev hanımı görülür. Dolayısıyla bu cinsiyet stereotipleri, çocukların kendi yeteneklerini, ilgi alanlarını ve potansiyellerini daraltabilir ve onları belli kalıplara uymaya yönlendirebilir.

Çocuğun okulda art arda aldığı dersler arasında bir bağlantı kuramaması ve buna benzer şeylerle gündelik yaşamında da karşılaşması Lipman’ın eleştirdiği bir diğer konudur. O, bu düşüncesini şöyle ifade eder:

Bugün eğitim uygulamasındaki en büyük sorunlardan biri, çocuğun eğitim deneyiminin birleştirilmemesidir. Çocuğun karşılaştığı şey, bir dizi bağlantısız, özel sunumlardır. Çocuk, sabah programında matematiği takip eden dil sanatları ile arasında, dil sanatları ile onu takip eden sosyal bilgiler arasında veya sosyal bilgiler ile fizik bilimleri arasında bir bağlantı göremez.

Okul gününün bu parçalanması, ister okulda ister dışarıda olsun, modern yaşamı karakterize eden deneyimin genel parçalanmasını yansıtır. Ancak, aynı zamanda insan bilgisinin gerçek boyutundaki muazzam artış yüzünden, eğitim çocuğa bilgi aktarımını içerdiği sürece o, uzmanlar tarafından basitleştirilmeli ve şematize edilmelidir. Bunun sonucu, her disiplinin kendi kendine yetme

⁴⁰⁷ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, s. 22.

⁴⁰⁸ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, s. 22.

eğiliminde olduğu ve sadece o belirli alanın öz bir taslağını sunma çabasıyla, insan bilgisinin bütünü ile bağlantılarını kaybettiğidir.⁴⁰⁹

Okulda, her sınıf seviyesinde çocuğun alması gereken birtakım dersler vardır. Bu derslerin birbirini tamamlaması gerekirken Lipman'a göre durum tam tersidir. Sınıfa giren her öğretmenin dersine ilişkin sunumlar yapması ve öğrencilerin birbirinden farklı bu sunumlar arasında bir ilişki kuramaması, eğitimin bütünlüğüne zarar vermektedir. Okuldaki dersler arasında bir ilişki kuramayan çocuk, aynı sorunu okul dışında yani gündelik hayatında da devam ettirir ve karşılaştığı olayları ve edindiği bilgileri ilişkilendirme konusunda güçlük çeker. Çünkü okul, hem yaşamın prototipi iken, hem de yaşama hazırlıktır. Bu sebeple çocuğun aldığı derslere bütüncül bakabilmesi için, farklı bir düşünme eğitimine ihtiyaç vardır. Lipman'ın verdiği örneğe göre, çocuğun art arda gelen matematik ile edebiyat, edebiyat ile sosyal bilgiler, sosyal bilgiler ile fizik arasında bir bağ kuramaması, onun çok yönlü ve bütüncül düşünmeye ihtiyacı olduğunu gösterir. Bütün bu disiplinler arasında bağ kurulamamasının sorumlusu kimdir? Her ne kadar dersi aktaran öğretmenin farklı disiplinler arasında ilişki kurma sorumluluğu var gibi görünse de Lipman, bu konuda farklı düşünür. O, öğretmenin bunun için eğitilmediğini ve bir müfredat değişikliğine gidilmesi gerektiğini şu şekilde ifade eder:

Bu tür bir uzmanlığın öngörülebilir gelecekte hâkim olması muhtemel olduğundan, okul müfredatını oluşturan farklı disiplinler arasında süreklilik kurmanın bir yolu olmalıdır. Normalde, süreklilik kurma yükü, ne yazık ki, farklı konu alanları arasındaki sürekliliği görmek için nadiren eğitilmiş olan öğretmene atılır. Bu nedenle, öğretmenin çocuk için böyle bir sürekliliği tesis edebilmesini beklemek mantıksızdır. Öğretmen, dilbilgisi, matematik ve mantık arasındaki biçimsel benzerliklerin ya da fiziksel ve sosyal bilimleri birbirine bağlayan metodolojik sürekliliklerin farkında olmak için eğitilmemiş olabilir. Ne de öğretmen, toplumsal yaşamın edebi betimlemesi ile toplumsal yaşamın sosyolojik betimlemeleri arasındaki bağlantıları zorunlu olarak görebilir. Ayrıca, uzmanlar uzun zamandır bu sürekliliği organize edemedikleri ve ifade edemediklerinden, öğretmenlerden çocuklar için farklı konu alanları arasında süreklilik yaratmasını istemek gerçekçi değildir.

Ancak atılması gereken en acil adım, sürekliliğin öğretmenden kaldırılması ve en azından kısmen çocuğa aktarılmasıdır. Bu, çocukların doğal merakı, doğal bütünlük arzusu, tatmin olana kadar sorgulamaya devam etme yönündeki doğal eğilimleri, bu tür bir sorgulamanın kendilerine öngörülen disiplinlerin sınırları içinde kalıp kalmayacağı üzerine inşa edilerek yapılabilir. Çocuklar, anlayışlarının bütüncül ve eksiksiz olması konusunda ısrar etmek için motivasyon ve ilgiye sahiptir. Bu nedenle hem çocukların hem de öğretmenin ihtiyaç duyduğu şey, aradıkları bağlantıları nasıl yapacaklarını onlara gösterecek olan müfredat rehberliğidir.⁴¹⁰

⁴⁰⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 6-7.

⁴¹⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 7.

Lipman'ın öne sürdüğü sorunun, gelecek yıllarda ayrı bir uzmanlık dalı olarak eğitimde yer alacağı öngörüldüğünden, bu durum zihinsel dönüşümün varlığını zorunlu kılar. Öğretmen, farklı disiplinler arasında bağ kuracak bir uzmanlığa ve yeterliliğe sahip olmadığından, ondan çocuk için bir süreklilik ortaya koymasını beklemek doğru değildir. Ayrıca Lipman, öğretmenin toplumsal hayatın edebi betimlemesi ile sosyolojik betimlemesi arasındaki ilişkileri göremeyeceğini düşünmesi, onun gözünde öğretmenin her iki bakış açısını bileştirememesi anlamına gelir. Zira farklı disiplinler arasındaki sürekliliği sağlamada öğretmenin tam olarak sorumlu olmadığını söylemek yanlış bir tutumdur. Çünkü disiplinlerarası yaklaşımla ders anlatmak ve aynı konunun farklı disiplinlerde nasıl ele alındığını öğrencilere göstermek, öğretmenin sorumluluğunda olan bir durumdur. Ancak Lipman'ın sözünü ettiği şey, müfredatla ilgili olduğundan o, öğretmeni müfredatın dışına çıkarmayarak sorunu farklı uzmanlarla çözmeye çalışır. Çocuğun doğal merakından, ilgisinden, sorgulama yeteneğinden ve bütünlük arzusundan hareketle oluşturulan bir müfredat, öğretmene rehberlik yaparak dolaylı şekilde çocuğun da ilişki kurarak öğrenmesine yardım edecektir. Bu sebeple, Lipman'ın önerdiği müfredatı hazırlayacak uzmanlara ve bütün disiplinleri tek çatı altında toplayacak bir alana ihtiyaç vardır. Lipman'a göre, bu alan felsefedir. O, bu konuda şunları söyler:

Felsefe, hem öğretmen hem de çocuklar için bu süreklilik ihtiyacını nasıl karşılayabilir? Bu sorunun cevabı açıktır: Eğer çocukların eğitim sürecine en büyük katkısı onların meraklılığı ise ve felsefe karakteristik olarak soru soran bir disiplin ise, o zaman felsefe ve çocuklar doğal müttefikler gibi görünecektir. Çocukları, insan bilgisinin biçimsel yapısıyla geleneksel olarak farklı entelektüel disiplinler arasındaki karşılıklı ilişkilerle ve insan deneyiminin nasıl anlaşılacağı ve yorumlanacağı konusunda giderek daha derin soruların ortaya çıkmasıyla ilgilenen bir disiplinden daha iyi ne bağlayabilir? Başka bir deyişle, felsefe, çocuklara ve öğretmenlere mevcut müfredatın bağlantısızlığı ve parçalanmışlığıyla başa çıkma sevgisini sağlayabilecek entelektüel becerikliliği ve esnekliği teşvik eder. Felsefenin ilgilendiği konular, etik, bilginin doğası, gerçekliğin doğası ve mevcut disiplinleri aşan konulardır ve aynı zamanda o, temelde mevcut disiplinlerin ilgilendiği konularla ilgilenir.⁴¹¹

Lipman, yukarıdaki ifadelerde felsefe ile çocuğun ortak özelliklerinden (merak etme, soru sorma vb.) hareketle çocuğun eğitim sürecine en büyük katkısının onun meraklı yapısı olduğunu ve dolayısıyla bunun felsefeyle sistemli bir hale getirilmesi gerektiğini belirtir. Fakat bu düşüncenin arka planında büyük bir sorun yatar. Farklı entelektüel disiplinler ve sosyal olaylar arasındaki ilişkinin anlaşılması ve doğru

⁴¹¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 7-8.

yorumlanması için ne yapmak gerekir? Bu konuda hem toplumdaki değerlerin, olgu ve olayların akıl-mantık düzlemindeki ilişkiselliğine hem de sınıf içindeki disiplinlerin bütünselliğine ilişkin üç alan öne çıkar. Lipman, söz konusu üç alanı şöyle ifade eder:

Bilim, felsefe ve edebiyat, hümanist değerlerin çıkarılabileceği ve uygulama önerileri olarak formüle edilebileceği disiplinlerdir. Ancak edebiyat, düşünme eğitimi için birincil kalkan olarak hizmet edemeyecek kadar dağınık ve çeşitlidir. Bilim ise çok dar ve birleşiktir. Mantıksal kesinlik üzerindeki katı ısrarı ve esnekliğe yaptığı vurgu ile felsefe, çok daha muhtemel bir adaydır.⁴¹²

Lipman'ın öne sürdüğü ve karşılaştırdığı üç farklı alandan felsefenin öne çıkması, onun var olanlar üzerine sorgulayıcı ve genel bir tavır içinde olmasından kaynaklanır. Ayrıca Lipman, “felsefe disiplininin tamamının diğer disiplinlerle benzersiz bir ilişkisi olduğunu, çünkü felsefenin öğrencileri diğer disiplinlerde düşünmeye hazırladığını”⁴¹³ da belirtir. “İyi işlenmiş felsefe, bütün bilimlerle şöyle ya da böyle bağlantılıdır”⁴¹⁴ diyen Jaspers de, iyi düzenlenmiş felsefenin bütün disiplinlerle ilişki içinde olduğunu ifade ederken, Lipman da bunun düşüncede kalmayarak somut yaşama aktarılması ve sınıflara girmesi gerektiği görüşünü paylaşır. Felsefenin farklı disiplinler üzerinde birleştirici bir gücü olduğunu ve öğrencinin bir derste farklı alanlara ilişkin sorular sorabildiğini Lipman, şöyle ifade eder:

Öte yandan bir filozof, metafizik, epistemolojik, estetik veya etik olan soruları gündeme getirir ve bu sorularla ilgili benzersiz olan şey, doğrudan çeşitli konu alanlarını içermeleridir. Neyin etik olduğunu sormak, bilimlere, sanata, mesleklere ve insan faaliyetinin diğer tüm yönlerine eşit ölçüde geçerli olan bir soru sormaktır. Aynı şekilde, her konu alanının estetik, epistemolojik ve metafizik bir boyutu vardır. Matematikçi, çocukların basit aritmetik işlemleri öğrenerek başlaması konusunda ısrar edebilir, ancak çocuklar öğretmeni -son derece derin bir metafizik soru olan- “sayı nedir?” diye sorarak şaşırtabilirler. Tarih öğretmeni, Roma İmparatorluğu'nun tarihine odaklanmak isteyebilir ancak masum çocuklar öncelikle “tarih nedir?”i bilmek isterler ve herhangi bir açıklama olmaksızın devam etme konusunda emin değillerdir. Benzer şekilde “tanım nedir?”, “itaat etme nedir?”, “iyilik nedir?” gibi sorular da sorulur. Öğrencilerin “gerçekleri anlaması” konusunda ısrar eden öğretmen, “ama gerçek nedir?” diye soran çocukla tartışmaya istekli olmalıdır. Başka bir deyişle, çocuklar çalıştıkları konunun temel varsayımlarını her sorguladıklarında metafizik sorular ortaya çıkarırlar. Her şeyden nasıl emin olabileceklerini bilmek istediklerinde, epistemolojik sorular sorarlar. Ebeveynlerinin veya öğretmenlerinin, örneğin James Bond yerine Tom Sawyer'ı neden, hangi gerekçelerle tavsiye ettiklerini bilmek istediklerinde, estetik sorular sorarlar.⁴¹⁵

Buna göre, filozofun en önemli özelliklerinden biri her alana ilişkin sorular sorabilmesidir. Çocukların küçük filozoflar olduğu göz önüne alındığında, farklı

⁴¹² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 69.

⁴¹³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 69.

⁴¹⁴ Karl Jaspers, *Felsefe Nedir?*, çev. İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul 2001, s. 53.

⁴¹⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 8.

derslerde farklı sorgulamalar yapmaları onların esasında hemen hemen bütün alanlarla eşit şekilde ilgili olduklarını gösterir. Lipman'ın verdiği örneğe göre, çocuğun matematik ve tarih dersinde öncelikle merak ettiği konu farklıdır. Müfredata uygun bir şekilde ders işleyen öğretmen, öğrencilerin basit aritmetik işlemleri anlaması konusunda ısrarcı olabilir. Ancak bu esnada öğrencinin zihnini kurcalayan “sayı nedir?” sorusu onun dersi anlamasını zorlaştırabilir. Bu soruyu matematik öğretmenine sorduğunda Lipman'a göre öğretmen, şaşkınlık yaşamaktadır. Çünkü basit aritmetik işlemlere ilişkin soru sorması beklenen öğrencinin, sayının anlamına ilişkin metafizik bir soru sorması onun daha derin konularla ilgilendiğini gösterir. Benzer durum tarih dersi ve diğer dersler için de geçerlidir. Öğretmen, çocuğun soruları karşısında duyarsız bir tavır sergilediğinde, onun derse olan ilgisinin azalması kaçınılmazdır. Bu sebeple, öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencinin soruları karşısında öğretmen, duyarsız kalmak yerine öğrenciyle tartışmaya istekli olmalıdır. Metafizik, estetik, epistemolojik ve etik sorularla öğrencinin zihninin meşgul olması, onun felsefeye ne denli yakın olduğunu gösterir. Anne-babaların veya öğretmenlerin çocuğa James Bond yerine Tom Sawyer'ı tavsiye etmeleri ve çocuğun hangi gerekçelerle bunu tavsiye ettiklerini sorması, Lipman'a göre, estetik bir merakın ortaya çıkması demektir. Sanat alanına ait bir sorgulamayı Lipman, her ne kadar estetik olarak adlandırsa da bu durum, saf ve sıradan bir merak olarak da kabul edilebilir. Çünkü çocukların derslerde anlatılan konulardan bağımsız pek çok şeye ilişkin soru sordukları bilinmekte ve görülmektedir. Özellikle felsefi alana dair sordukları soruların tam olarak hazır cevaplarının bulunmaması öğretmenin sürekli bir çaba içinde olmasını zorunlu kılar. “Çocukların sürekli olarak gündeme getirdiği bu felsefi soruların hazır yanıtlarının olmaması gerçeği, çocuk sorduğunda bu tür soruları reddetmek için bir gerekçe değildir. Bu tür bir sorgulama, çocukların bütünlük ve tamlik arayışını, yapay kategorilerin sağlıklı bir şekilde göz ardı edilmesini ve anlamının önündeki engelleri temsil eder.”⁴¹⁶ Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek yeni bir düzenlemeye gidilmesi, sorunları büyük oranda çözecek gibi görünmektedir. Lipman bu bağlamda Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını önerir ve bu yaklaşımın çocuklara faydasını şu şekilde ifade eder:

“Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımı, bu nedenle, çocukların sorularının olağanüstü geniş kapsamlı ve ihtişamlı olma eğiliminde olduğu görüşünü içerir.

⁴¹⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 9.

“Dünya nasıl başladı?”, “her şey neden yapılmıştır?” veya “bir insana öldüğünde ne olur?” diye bir soru sormak, çok büyük metafiziksel önemi olan konuları gündeme getirmektir. Çocukların bu tür sorular sorabildikleri gerçeği, onların bütüncül açıklamalara susamışlıkla başladığını gösterir ve sordukları sorulara eşit genellikte kavramlar geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmamamız en hafif tabirle, küstahlıktır. Felsefe, bu nedenle, yaşam deneyiminin farklı yönlerini etkili bir şekilde temsil edebilecek kavramlar oluşturmaya çalışan bir bireye çok büyük fayda sağlar. Çocukların talep ettiği bütünlük duygusunu tanıyan ve saygı duyan bir öğretmen, onlara mümkün olan en büyük entelektüel esnekliği ve becerikliliği geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışacaktır. Çocuklar, bir soruyu başka bir soruyla cevaplamaktan başka bir şey ifade etmese bile, sorularını ciddiye alan öğretmene saygı duyacaktır. Böylece, çocuk “dünya maddeden mi oluştu?” diye sorarsa, öğretmen çocuğa “sizce önemli olan nedir?” diye sorabilir. Ya da çocuk “dünya nasıl başladı?” diye sorarsa, öğretmen “bir başlangıcı olduğunu nasıl anlarsın?” diye sorabilir. Bu da, öğretmeni çocuğunki gibi sorgulayıcı ya da araştırıcı bir role zorlar.⁴¹⁷

Lipman, çocuk ile felsefe arasındaki benzerlikten hareketle öne sürdüğü Çocuklar İçin Felsefe programının sınıfta uygulanmaya başlamasıyla çocuklara çok büyük fayda sağlayacağını ifade eder. Felsefe ile çocuğun benzer sorulara cevap aramaya çalışması, bu birlikteliğin başlamasında büyük rolü olduğunu gösterir. Lipman, ikisi arasındaki ilişkiye dair şunları söyler:

Felsefe ve çocukluk arasında derin bir simetri vardır, ancak bu, dil ortaya çıkana ve ikisi arasında arabuluculuk (ve bir miktar yabancılaşma) sağlayana kadar büyük ölçüde çalışmaz durumda kalır. Belki de bu, Çocuklar İçin Felsefenin kişinin varlığının köklerini bulmaya çalıştığı ve onu çocuklukta bulduğunu düşündüğü, çocuklar ise varlıklarının temel anlamını keşfetmeye çalıştığı ve onu felsefe yoluyla bulmayı düşündüğü fikrinden doğan bir simetridir.⁴¹⁸

Bu ifade, felsefe ve çocukluk arasında önemli bir bağ olduğunu vurgular. Felsefe, insanın düşünce süreçlerini ve varoluşsal sorularını ele alan bir disiplindir. Çocukluk ise, bireyin hayatının erken dönemlerindeki gelişim ve deneyim sürecini temsil eder. İfade, bu iki kavramın birbirine paralel bir şekilde ilerlediğini ve birbirlerini tamamladığını öne sürer. Dilin ortaya çıkması, insanların düşüncelerini ifade etmek, anlamak ve paylaşmak için kullanılan önemli bir araçtır. Buna göre, dilin ortaya çıkması, felsefe ve çocukluk arasındaki simetriyi daha belirgin hale getirir ve bir bağlantı kurar. Dil, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine ve felsefi sorular sormalarına yardımcı olurken, felsefe de dil aracılığıyla çocukların varoluşsal sorularını ele alır ve düşünsel keşiflerini destekler. Çocuklar İçin Felsefe, çocukların düşünsel kapasitelerini geliştirme amacıyla tasarlanmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelinde, çocukların varlığın özünü bulma amacı yattığı ve çocukların da kendi

⁴¹⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 9.

⁴¹⁸ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, *Growing up with Philosophy*, Kendall Hunt Publishing Company, Iowa 1994, s. 7.

varoluşsal anlamlarını keşfetmek için felsefeyi kullanabilecekleri düşüncesi yer alır. Ancak, felsefenin sınıfta öğrenciler tarafından nasıl karşılanacağına dair bazı kafa karışıklıkları olabilir. Lipman, bu konuda şunları söyler:

Genelleme ve süreklilik yükünü, daha genel soruları gündeme getirmek veya çeşitli konular arasında süreklilik görmek için eğitilmemiş öğretmenlere itmek pratik değildir. Sınıftaki felsefe, eğitim sistemindeki aşırı uzmanlaşmaya karşı dengeleyici bir güç olarak görülmelidir ve felsefeyi sınıfa sokmanın yükü, çocukların kendileri tarafından istekli bir şekilde karşılanacaktır, çünkü felsefenin temsil ettiği anlamlar, çocukların en çok değer verdiği anlamlar arasındadır.⁴¹⁹

Felsefenin ilgilendiği ve temsil ettiği anlamlar, çocukların da en çok değer verdiği anlamlar olduğundan felsefenin, sınıfta çocuklar tarafından çok olumlu karşılanacağı aşikârdır. Çocuğun felsefeyi benimseyerek yaşamına uyarlaması için, mümkün olan en erken yaşta felsefi gelenekle tanışması gerekir. Yani “felsefeyi öğrenmek için kişinin felsefenin yaşamına aktif olarak dâhil olması gerekir ve bu ancak çocukların felsefi geleneği benimsemeleri, onu kendi deneyimleri açısından yeniden hayata geçirmeleri, eleştirel olarak yansıtmaları ve bu şekilde edindikleri anlamları hayatlarının devam eden davranışına dâhil etmeleriyle başarılabilir.”⁴²⁰ Hem anne-babaların hem de öğretmenlerin çocuklara yol göstermeye, ilham vermeye, onları eğitmeye olan merakı, çocukların yetişkinlere aktardığı çözümleri fark etmekten daha fazladır. Farkında olunmayan ve göz ardı edilen en kıymetli şey çocukların sahip oldukları farklı bakış açılarıdır.⁴²¹ Oysa ülkelerin geleceğinde büyük rol oynayan çocukların önemsiz görülen sorgulamaları ve bakış açıları, yetişkinler tarafından dikkate alındığında ve bu durum eğitimle desteklendiğinde çok farklı toplumların ortaya çıkacağını söylemek mümkündür. Ayrıca çocuğun anlam arayışında yaş faktörünün çok önemli olmaması, felsefeyle tanışması için büyük bir şanstır. Özellikle ilkokul, çocukların sorgulama yeteneklerinin en yoğun şekilde yaşandığı bir dönemdir. Felsefe, onların mantıklı düşünme becerilerini geliştirerek, derinlemesine düşünme alışkanlıklarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini destekleyebilir. Bu dönemi daha iyi anlamak için, süreci yakından incelemekte yarar vardır.

⁴¹⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 10.

⁴²⁰ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, *Growing up with Philosophy*, s. x.

⁴²¹ Gareth B. Matthews, *Çocukluk Felsefesi*, çev. Emrah Çakmak, Gendaş Yayınları, İstanbul 2000, s. 22.

4.2. İlkokulda Çocuklar İçin Felsefe

Çoğu filozof, mantıklı düşünmenin yalnızca yetişkinlere ait olduğunu söyler. Çocuklar sevecen, hoş ve tatlıdırlar, ancak her zaman mantıklı ve akıllı değildirler. Örneğin Descartes ve genç Piaget'e göre, çocukluk, yıllar geçtikçe kaybolan epistemolojik bir eksiklik dönemi olarak tanımlanır. Fakat Sokrates, her yaş grubundan insanla felsefe yaparak, bunun bir sınırı olmadığını gösterir. Zira felsefe, bir yaş meselesi olmayıp, kişinin önemseydiği şeyler üzerinde düşünme ve konuşma etkinliğidir.⁴²² Lipman da Sokrates gibi, felsefenin sadece yetişkinlerle değil, aynı zamanda çocuklarla da yapılabileceğini gösterir. Ayrıca o, ilkokuldaki felsefe dersinin çocuklara ilişkin yararını şu şekilde ifade eder:

Felsefe disiplininin tamamının diğer disiplinlerle benzersiz bir ilişkisi olduğunu, çünkü felsefenin öğrencileri diğer disiplinlerde düşünmeye hazırladığını ekleyebilirim. Felsefenin erken ilkokulda güçlendirdiği muhakeme etme, kavram oluşturma ve akıl yürütme becerileri, çocuğun ortaokul yıllarının vazgeçilmezidir. Felsefenin ilkokul boyunca sağladığı şey -sınıf müzakereleri için temel hümanist fikirlerin bir rezervuarı- ortaokul, kolej ve vatandaşlık için vazgeçilmezdir. Ebeveynlik için hiçbir şey söylememektedir. Felsefenin yalnızca yaşlılar için olduğu efsanesi çok talihsizdir. Felsefe, esasen hazırlık niteliğindedir ve diğer disiplinler bunu ne kadar erken kabul ederse, genel olarak eğitimde düşünmek için o kadar iyi olacaktır.⁴²³

Nasıl ki çocukluk dönemi, yetişkinlik için bir hazırlık evresi ise çocukluk dönemindeki akıl yürütme de yetişkinlikteki zihinsel olgunluk için bir hazırlık evresidir. Yetişkinlikte sahip olunan bütün beceriler, çocukluk döneminde kazanıldığı için bu döneme ayrı bir önem vermek gerekmektedir. Lipman'ın yukarıdaki ifadelerinden, çocuğun ilkokulda kazandığı becerilerin ortaokul için bir temel oluşturduğu görülmektedir. Her bir dönem bir sonrakine hazırlık olduğu için, çocuğun içinde bulunduğu dönemi en iyi şekilde geçirmesi önemlidir. Çocuğun örgün eğitim hayatının ilkokulla başladığı dikkate alınırsa, bu süreçte elde edilen bütün kazanımların çocuğun ileriki eğitim hayatını belirleyeceği ortadadır. Zira okul öncesi eğitimin ve ailede verilen eğitimin de çocuğun ilkokula hazırlanmasında büyük rol oynadığı bilinmektedir. Ancak çocuğun zorunlu eğitim hayatı ilkokulla başladığı için, bu dönem öne çıkmaktadır. Bütün eğitim yaşamının temeli ilkokulda atıldığına göre, bu dönemde çocuğun felsefeyle buluşması ve bu alana ait becerileri kazanması felsefenin sadece yetişkinlere ait olmadığını göstermek ve çocuğun düşünme

⁴²² Matthew Lipman, "Philosophical Practice and Educational Reform", *Journal of Thought*, 20/4, 1985, s. 25.

⁴²³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 70.

becerilerini geliştirmek açısından doğru bir uygulamadır. Çocuklar, bu süreçte “başkalarını dinleyebilme, bir konuşmanın akışını takip edebilme, açık sorular sormayı öğrenme ve düşünme tarzlarının nedenlerini ifade etme gibi beceriler”⁴²⁴ kazanırlar.

İlkokulda ocuğa felsefe eğitimi nasıl verilir? Dahası çoğu yetişkinin bile anlamakta zorluk çektiği felsefeyi ilkokuldaki çocuklara basit şekilde aktarmak mümkün müdür? Eğitim hayatının başlangıcında ocuk, okulda öncelikle okuma-yazma öğrenir. Felsefe aracılığı ile çocuğa kazandırılması hedeflenen beceriler eleştirel, sorgulayıcı, çok yönlü ve özenli düşünme olduğundan bu becerileri çocuğa okuma-yazma öğretirken kazandırmak mümkündür. Lipman, “okuma ve yazma daha eleştirel hale getirilebilirse, öğrencilerin kendileri bu refleksif düşünmeyi belirli disiplinlere aktaracaktır”⁴²⁵ ifadesiyle okuma ve yazmanın sadece mekanik beceriler olmaktan öteye geçerek, eleştirel düşünme süreçlerini desteklemesi gerektiğine inanır. Sadece kelimelerin ve cümlelerin ezberlenmesi yerine, öğrencilerin metinleri anlama, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmesi önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin okudukları metinleri sorgulamaları ve analiz etmeleri, farklı bakış açılarına sahip olmaları sağlanır. Ayrıca bu yaş grubundaki çocukların daha çok rol model olarak öğrendiği bilindiğinden, öğretmenin de çocuklara bilişsel ve düşünsel açıdan örnek olması ve onları yönlendirmesi gerekir. Okuduklarına ve yazdıklarına eleştirel bir gözle bakabilen ğretmen, ilkokuldaki öğrenciler için büyük bir kazanımdır. Felsefi yöntemin dikkate alındığı bir oturumda öncelikle çocukların diyalog kurması sağlanır. Daha sonrasında ise öğretmenin yapması gerekenleri Lipman, şu şekilde ifade eder:

Felsefi olarak yürütülen bir bilim oturumunun ilk aşaması, çocukları okuma, konuşma ve dinleme kombinasyonuna dâhil eder; bu da başlayacak diyalog için bir zemin hazırlar ve aynı zamanda çocuklara refleksif bir tartışma modeli sunar.

Daha sonra çocuklara okudukları pasajda neleri ilgi çekici buldukları sorulur. Bu, ğrencilerin tartışma konularını belirlemelerini sağlar: aslında, gündemi belirlemelerine olanak tanır (ancak bu durum, öğretmenin tartışmayı hak eden diğer konuları sunmasına engel değildir). Diyalog devam ederken, ğretmen uygun noktalarda, söz konusu noktaları geliştirmek ya da tartışılan pasajdan anlamlar çıkarmak için gereken muhakeme becerilerini güçlendirmek amacıyla eğitim kılavuzunda verilen alıştırmaları ya da tartışma planlarını sunar.⁴²⁶

⁴²⁴ Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs, *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, s. 119.

⁴²⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 71.

⁴²⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 96.

Lipman’a göre, “örgün eğitim içinde yer alan çocukların entelektüel yetenekleri büyük oranda fark edilmemiş ve keşfedilmemiş durumdadır.”⁴²⁷ Çocukların entelektüel yeteneklerini ortaya çıkarmada sınıflarda düzenlenen bilim oturumları büyük rol oynar. Bilim oturumları felsefe ile iç içe yapıldığında Çocuklar İçin Felsefe programı ortaya çıkar. Lipman’ın yukarıda ifade ettikleri de sınıfta Çocuklar İçin Felsefe programının nasıl uygulanması gerektiğine karşılık gelir. Okunan metnin öğrenciler tarafından dikkat çekici bulunup bulunmadığını anlamak için bir sorgulama yapılır. Eğer metin büyük oranda ilgi çekici bulundaysa, öğrenciler tartışacakları noktaları saptamaya başlarlar. Öğrencinin merkezde olduğu bu oturumda, gündemi belirleyen çocuk olduğu için, öğretmenin görevi, çocuklar tartışırken belli noktalara değinmek ve onların akıl yürütme becerilerini geliştirmek için, kılavuz kitaba uygun şekilde hareket etmektir. İlkokulun başında henüz okuma-yazma öğrenmeyen çocuklar da, bu oturumu dinledikleri bir uyarandan hareketle gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca Lipman, öğretmenin bilgi aktaran bir konumdan sınıfı yönlendiren bir konuma geçtiğini söyleyerek, onun değişen rolünü şu şekilde aktarır: “Öğretmenin bilgilendirici otorite rolünden feragat ederken, öğretim otoritesi rolünden vazgeçmediği anlaşılmalıdır. Yani öğretmen, sınıfı gitgide daha üretken, daha fazla öz-düzeltilici söylemsel sorgulamaya yönlendirecek düzenlemeleri oluşturmak için her zaman nihai sorumluluğu almalıdır.”⁴²⁸ Esasında oturumdaki diyalogların daha etkin ve verimli hale gelmesinde öğretmenin büyük sorumluluğu olduğunu unutmamak gerekir. Öğretmenin diğer görevlerini ise Lipman, şu şekilde ifade eder:

Genel olarak çocuğun gelişiminin bilişsel temellerinin, dil edinimi ile birlikte, mantıksal ve sözdizimsel yeterliliklerin kazanıldığı aile ortamında oluşturulduğu kabul edilir. İlkokulun ilk yıllarında öğretmenler, çocuğun mantıksal ve sözdizimsel gelişiminde meydana gelen eksiklikleri tedavi etmekle ilgilenmelidir ve bu, öncelikle çocukların sınıftaki konuşmalarını besleyerek gerçekleştirilir. Yetenekli bilişsel performansların geliştirilmesinde, öğretmenlerin mantıksal işlemleri tanımlayan etiketleri önemsizleştirmesi ve bu işlemlerin başarılı performansını vurgulaması gerekmektedir.⁴²⁹

Temel bilişsel beceriler, basit akıl yürütmeler ve dil edinimi gibi ilk eğitime dair çıktıları, çocuk ailede kazanır. Ailenin yetersiz kaldığı ya da çocuğun yetenekli olmadığı durumlarda ise ilkokuldaki öğretmene büyük iş düşer. Özellikle mantığa ve sözdizimine ilişkin eksiklikler öğretmenin, çocuğun sınıftaki konuşmalarına yapıcı

⁴²⁷ Matthew Lipman, “Philosophical Practice and Educational Reform”, s. 21.

⁴²⁸ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 97.

⁴²⁹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 97-98.

geribildirim vermesiyle giderilir. Bilişsel becerileri iyi olan öğrencilerin daha iyi ve bilişsel becerileri zayıf olan öğrencilerin ise, iyi olmasının amaçlandığı bir ilkokulda öğretmen, okuma ile düşünme ilişkisinden hareketle öğrencilerin okumasına önem vermelidir. Lipman'a göre, "okuma sorunu olan çocukların aynı zamanda düşüncelerinde engellenmiş olmasının muhtemel olduğu konusunda oldukça genel bir görüş vardır. İnanılmaktadır ki, bu şekildeki çocukların okumasını geliştirmek aynı zamanda onların düşünme yolunu açacaktır."⁴³⁰ Okumakta güçlük çeken öğrencilerin aynı şekilde doğru düşünemedikleri belirtildiğinden, ilkokulda yapılması gereken şeyin öğrencilere iyi okumayı öğretmek olduğu görülmektedir. Çünkü "bizim iddiamız, okuma ve düşünmenin birbirine bağlı olduğu yönündedir. Biri diğerine bağlıdır. Bu nedenle, çocukların düşüncelerine yardım etmek, onların okumalarına yardım etmekle çok iyi bir şekilde sonuçlanabilir."⁴³¹ Lipman'ın bu sözlerinden okumanın temelini düşünme, düşünmenin temelini de okuma oluşturduğu anlaşılır.

Eğitimin ilk aşaması, bilişsel becerilerin pratikle güçlendirildiği bir aşamadır. Öğrenciler, ilkokulda mantıksal açıdan akıl yürütmeyi öğrendikten sonra, ortaokulda belli disiplinler temelinde akıl yürütmeye başlarlar. Epistemolojik, metafizik, etik, mantıksal ve estetik olarak akıl yürütmeyi öğrenen öğrenciler, cebirsel, geometrik, tarihsel, bilimsel ve pratik olarak akıl yürütmeye hazırlanırlar. Ancak burada bir kesinlik yoktur. Çünkü çocukların düşüncesi, her zaman ilkel becerilerden karmaşık becerilere adım adım ilerlemez. Becerilerin birçoğu dil öğrenirken kazanılmaktadır. Fakat daha karmaşık becerilerin edinilmesi, erken aşamada daha basit olanların edinilmesine göre, doğal olarak daha şematik ve belirsizdir. Dahası, hangi becerilerin daha düşük ve hangilerinin daha yüksek olduğunu söylemek kolay değildir. Örneğin sınıflandırma, en deneyimsiz, yürümeye yeni başlayan çocuk ve en sofistike bilim adamları tarafından yapılır. Ancak yürümeye yeni başlayan çocuğun sınıflandırma performansı bile büyük karmaşıklığa sahip teorik soruları gündeme getirir.⁴³² Temel mantıksal akıl yürütmelerin felsefenin alt dalları açısından kazanılması için, ilkokulda hem formel mantık bilgisine hem de felsefe öğretimine ihtiyaç vardır. Çocukların düşüncesi doğrusal olarak ilerlemediği için onların, daha karmaşık beceriyi erken yaşta, daha basit beceriyi de geç yaşta edinme olasılıkları vardır. Bu sebeple onların

⁴³⁰ Matthew Lipman, *Philosophy in the Classroom*, s. 1.

⁴³¹ Matthew Lipman, *Philosophy in the Classroom*, s. 1.

⁴³² Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 98.

farklı tecrübelerle ilişkin çıkarım yapmalarının düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca çıkarım yapma ile anlam arasında bir ilişki olduğunu Lipman, şu şekilde ifade eder:

Yaşamımızın her anında çıkarımlar yaparız. Eğer caddeden geçersen ve bir korna sesi duyarsan, arabanın geldiği çıkarımını yaparsın. İçinde süt artığı olan boş bir bardak görürseniz, birisinin bir bardak süt içtiği sonucuna varırsınız. Çıkarım sayesinde, gördüğümüzden, duyduğumuzdan, tattığımızdan, dokunduğumuzdan ve kokladığımızdan ve yanı sıra düşündüğümüzden sayısız anlam elde edebiliriz.

Doğal olarak, çocuklar ne kadar çabuk çıkarımlar yaparsa, okuduklarından o kadar çok anlam çıkarabilirler. Bu da dolayısıyla onların okumalarını daha tatmin edici hale getirir. Ve okuduklarından ne kadar memnun olurlarsa -eğlenme, rahatlama veya anlama için olsun- daha sık okuma olasılıkları o kadar yüksek olur.⁴³³

Çıkarım aracılığıyla dış dünyayı daha yakından tanıyan çocuk, bu sayede çok fazla anlam edinir. Çocuk, yıkılan bir ev gördüğünde deprem olduğu ve binanın zemine uygun, sağlam yapılmadığı; açlıktan bayılan birini gördüğünde o kişinin günlerdir yemek yemediği; ortaokula giden bir öğrencinin öncesinde ilkokula gittiği sonucunu çıkarabilir. Özellikle iletişim araçlarının oldukça yaygın kullanıldığı günümüz dünyasında çocuğun geçmişe oranla, daha çok bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Ancak sürekli değişen ve yenilenen dünyada bilgiler arası bir çıkarım yapmak ve neden-sonuç ilişkisi kurmak mevcut olayları doğru değerlendirmek açısından çok önemlidir. Bu nedenle Lipman'ın önerdiği ilkokulda Çocuklar İçin Felsefe programını uygulamak, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek ve anlam açıklıklarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için gerekli görülmektedir. Bunun dışında ilkokuldaki felsefe dersi, çocukların değerler üzerinde de düşüncelerine olanak sağlar. Lipman, bunu şöyle aktarır:

İlkokuldaki felsefe dersi, çocukların eylemleri kadar değerleri üzerinde de düşüncelerini sağlayan bir forum sağlar. Bu yansımalar sayesinde çocuklar, standartlarına uymayan değerleri reddetmenin ve uygun olanları elde tutmanın yollarını görmeye başlayabilirler. Felsefe, değerlerin eleştiriye tabi tutulabileceği bir forum sunar. Bu, belki de şimdiye kadar ilkokul sınıfından dışlanmasının ve şimdi, en sonunda dâhil edilmesinin başlıca nedenlerinden biridir. Örneğin hoşgörünün değerini düşünün. Bir toplumdaki bir grup, otoriter bir konumda olduğu sürece, diğer gruplar ondan hoşgörülü olmasını isterler ve bu örnekte hoşgörü açık bir erdem olarak ortaya konur. Ancak, çoğulcu bir toplumda olduğu gibi, hiçbir grup üstün değilse, bir grubun diğerlerine müsamaha gösterdiğini iddia etmesi, küçümseyici veya ikiyüzlü olur. John Locke ve Spinoza'nın çok önemli bir değer olduğu zamanlarının aksine, bir değer olarak hoşgörünün modası bu nedenle geçmiştir. Öğrencilerin, tıpkı sadakatin ne zaman körü körüne fanatizme dönüştüğü veya soğukkanlılığın sadece kayıtsızlık için bir etiket olduğu zaman

⁴³³ Matthew Lipman, *Philosophy in the Classroom*, s. 3.

kendilerine sorabilmeleri gerektiği gibi, bağlam farklılıklarını da tartışabilmeleri ve tanıyabilmeleri gerekir. Çocukların yargılarını, bu yargıların dayanması gereken değerleri dikkatlice incelemeye teşvik etmeden nasıl güçlendirebileceğimizi görmek zordur.⁴³⁴

İlkokuldaki felsefe aracılığıyla çocuklar, hem davranışlar hem de değerler üzerine bir düşünme faaliyeti gerçekleştirirler. Her alana ilişkin yapılan tartışmalarda çocuklar, kendilerini daha yakından tanırlar ve mevcut değerlerle ilgili sorgulama yaparlar. Küçük yaşlarda yapılan bu sorgulama faaliyeti, çocukların daha bilinçli ve donanımlı olmalarını sağlar. Ayrıca toplumda oldukça kabul gören ve pek çok kesim tarafından eleştirilmesinin doğru olmadığına inanılan bazı değerlerin çocuklar tarafından sorgulanması, ilkokulda felsefe dersinin varlığını tartışmalı hale getirir. Lipman'a göre, özellikle değerlerin sorgulanması, felsefenin ilkokuldan uzak tutulmasına neden olur. Ancak sürece dayalı olarak yapılan etkinliklerde çocuğun değerleri çok yönlü olarak ele alması ve kendi değerler sistemini oluşturması, ilerleyen süreçte sınıfta felsefenin varlığını zorunlu hale getirir. Lipman, hoşgörünün değerini örneklendirerek, onun toplumdaki koşullara göre farklı şekilde değerlendirildiğini belirtir. Eğer ki toplumda bireyler arasında bir eşitlik yoksa yani bir grup diğerine baskınsa, o gruptan beklenen şey onların toleranslı davranışlarıdır. Bu açıkça ifade edildiği için hoşgörü, bir erdem olarak ortaya konur. Aslında burada hoşgörü, arzu edilen ve talep edilen bir değer olarak öne çıkar. Diğer açıdan ele alan Lipman, herkesin eşit olduğu bir toplumda birinin diğerine müsamaha göstermesinin alaycı bir tavırla karşılandığını belirterek, esasında bir toplum eleştirisi ortaya koyar. Hoşgörünün değerler arasında saygınlığını yitirmesi, onun kavram olarak yeniden ele alınması ve tartışılması gerektiğini gösterir. Lipman, benzer durumu sadakat için de örneklendirir. En önemli insani değerlerden biri olan sadakat, bir kişiye samimi ve derin duygularla bağlanmak iken, anlamını yitirerek, o, körü körüne bağlılık ve yandaşlık şeklinde ifade edilir. Çocukların ise, kendi yargılarını oluşturabilmeleri için, değerleri enine boyuna tartışması gerekir. Çünkü bu değerler, yargıların temelini oluşturmakta ve dolayısıyla sağlam yargılar oluşturabilmek için, değerlerin doğru şekilde analiz edilmesi Lipman açısından büyük önem taşımaktadır. Bunun için tartışmaların düzenli, sistemli, bilinçli yapılması ve çocukların bilişsel, düşünsel gelişiminin daha sağlıklı olması için hem ilkokul hem de ortaokul müfredatına felsefe dersinin konulmasının zorunlu hale geldiğini Lipman, şu sözlerle ifade eder:

⁴³⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 278-279.

Felsefe, ilkokul ve ortaokul müfredatının zorunlu bir parçası haline getirilmeye hazırdır. Bu şu anda nadiren oluyor çünkü mevcut müfredat tüm “yabancıları” dışlayacak kadar şişirilmiş durumda. Ancak mevcut müfredat uygun şekilde daraltıldığında, felsefenin artık günümüzde sıklıkla yapılması gerektiği gibi dil sanatları, okuma veya sosyal bilgiler dersi olarak maskelenmesi gerekmeyecek.

İnsanlar, bazen felsefenin çocuklar için çok fazla olduğunu belirtirler, ancak bu sadece öğretmenlere çocuklara felsefe öğretmeyi öğretmenin çok zahmetli olduğunu dolaylı bir şekilde ifade etme şeklidir gibi görünmektedir. Bununla birlikte, eğitim fakülteleri çocukların eğitiminde yargının güçlendirilmesinin merkezi rolünü ve öğretmenleri bu görevi yerine getirmek için hazırlamanın gerekliliğini kabul etmelidir.⁴³⁵

Lipman’ın yukarıdaki ifadelerinden eğitim müfredatında gereksiz, çok sayıda dersin olduğu anlaşılır. Felsefenin öğrenciye kazandırdıkları göz önüne alındığında ilkokul ve ortaokulda müfredatın zorunlu bir parçası olması gerekirken o, başka dersler adı altında varlığını farklı bir biçimde sürdürür. Ancak gereksiz dersler müfredattan ayıklandığında, felsefe için de yeterli bir boşluk oluşacaktır. Aynı zamanda eğitim fakültelerinin, öğretmenleri çocuklara felsefe öğretmeleri için hazırlamaları gerekir. Bu, öğretmenlerin felsefi düşünme ve eleştirel değerlendirme becerilerini geliştirmeleri ve bunları çocuklara aktarabilmeleri için uygun eğitim almaları gerektiğini gösterir. Bir başka deyişle, felsefenin çocuklara öğretilmesi önemli iken, öğretmenlerin bu becerileri kazanması ve uygulaması için desteklenmeleri şarttır. Lipman, ilkokuldan itibaren felsefe dersinin okullarda yer alması için bir zemin hazırlar. Anlaşıldığı üzere o, çocukların mevcut yapılarının felsefi eğitimle desteklenmesi için hem toplumu buna hazırlamaya hem de müfredattaki fazlalık dersleri azaltıp felsefeye yer açmaya çalışır.

Uzun yıllar sürecek olan eğitim hayatının temeli ilkokulda atıldığına göre, bu döneme ayrıca önem vermek, müfredat hazırlanırken felsefe alanında uzman isimleri davet etmek ve sınıf öğretmenini çocukların felsefi merakına ilişkin soruları karşısında donanımlı hale getirmek çok önemlidir. Bu sayede eğitim daha nitelikli hale getirilir ve çocuklar da, kendilerine uygun olarak hazırlanan bu yeni eğitim sisteminde anlama isteğinden hareketle meraklarını keşfetme arzusuyla bütünleştirirler. Çünkü Lipman, “çocukların anlama aç olduklarına ve eğitim, onlar için anlamlı olmaktan çıktığında eğitimden uzaklaştıklarına”⁴³⁶ inanır. Ayrıca edindikleri birtakım düşünme becerileri ve doğru akıl yürütmeler ile çocuklar, yaşam boyu merak ettiklerinin peşinden giderler

⁴³⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 291.

⁴³⁶ Matthew Lipman, *Thinking Children in Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque 1993, s. 384.

ve ilerleyen yıllarda felsefi sorgulamayı kendi yaşamlarına aktarırlar.⁴³⁷ Lipman, eğitim sürecinin çocuklar için anlamsız hale geldiği durumlarda, onların eğitimden uzaklaşabileceğine inanır. Bu, eğitimin sadece bilgi yüklemekle sınırlı kaldığı, öğrencilerin gerçek dünya bağlantılarını kuramadığı veya ilgi duymadığı bir süreç olduğunda ortaya çıkabilir. Yetişkinlikteki bütün becerilerin küçük yaşlarda kazanıldığı görüşünden hareketle Lipman'ın da üzerinde durduğu ve ayrı bir önem verdiği ilkökul eğitiminin çocukların felsefi düşünme becerilerine uygun şekilde hazırlanmasında yarar vardır.

4.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Metotlar

Avrupa'da, çocuklar ve yetişkinlerle çalışanlar için sıkça kullanılan yöntemler arasında Matthew Lipman'ın "Çocuklar için Felsefe" (P4C) programı, Mc Call'ın FST metodu ve Leonard Nelson'ın Sokratik metodu bulunur. Bu yöntemler arasında benzerlikler ve önemli farklılıklar mevcuttur. Sokratik metot genellikle yetişkinlere yönelik olarak uygulanırken, Lipman'ın P4C programı daha çok çocuklar ve gençler için tasarlanmıştır. FST ise hem yetişkinler hem de çocuklar için uygulanabilir bir yöntemdir.⁴³⁸ Lipman'ın diğer kuramcılardan farkını ortaya koymak için Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde kullanılan metotları detaylı bir şekilde incelemekte yarar vardır.

Matthew Lipman Metodu: Matthew Lipman, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının kurucusudur. O, 1970'lerin başlarında Montclair Üniversitesi'ndeki arkadaşları ile bu yaklaşımın hayata geçirilebilmesi için bir müfredat oluşturmuştur. Bu müfredat, 6 ile 15 yaş arasındaki çocuklar için tasarlanmış olup, felsefenin çeşitli konularından kavramları içeren 7 farklı roman ve öğretmenler için bir eğitim rehberi içermektedir. Lipman'ın geliştirdiği felsefi destek materyalinin temel amacı, genç nesillerin ortak sorunları ele alırken eleştirel düşünme ve akranlarla diyalog kurma yeteneklerini ve tutumlarını geliştirmektir. Lipman'ın bu metodunun uygulanmasını kolaylaştırmak için üç adım önerilmiştir: 1) Belirsizlikleri ve çelişkileri içeren bir romanın okunması; 2) Çocuklardan romandaki belirsiz veya çelişkili durumlarla ilgili sorular toplanması; 3) John Dewey'in pragmatik yaklaşımını temel alan P4C'deki

⁴³⁷ Ömer Kızıltan ve Mehmet Ali Dombaycı, "Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli", s. 19.

⁴³⁸ Nihal Petek Boyacı, vd., "Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar", s. 154.

‘Sorgulama Topluluğu’, hem felsefi bir diyalog geliştirme hem de grup olarak sorulan soruları cevaplama sürecini somutlaştırarak oluşturulur.⁴³⁹

Lipman’ın düşüncelerinin felsefi arka planında Dewey’de mevcut olan pragmatizmin izlerine rastlamak mümkündür. Dewey, pragmatizmin peşinden giderek, düşüncelerinde akıl ile dış dünya arasındaki ayrımı reddeder ve organizma ile çevre arasındaki ilişkinin sürekli olarak yeniden inşa edildiği biyolojik bir temele dayanır. Bu, bilgi ve deneyim arasındaki sürekli bir etkileşimi vurgular. Lipman ise Dewey’in görüşlerini bir adım daha ileri taşır. Ona göre, düşünme süreci sadece bilginin aktarılmasına dayalı formal bir yaklaşım olmamalıdır. Lipman, düşünmeyi yaşamın kendisiyle ilişkilendiren bir yaklaşımın gerekli olduğunu savunur. Yani, düşünme deneyimleriyle bireyin yaşam deneyimleri arasında sıkı bir ilişki bulunmalıdır. Ayrıca, Dewey ve Lipman arasındaki fark, felsefi hakikat ile bilimsel hakikat arasındaki ayrıma da dayanır. Dewey’e göre böyle bir ayrım yoktur, ancak Lipman bu farkı kabul eder. Lipman, felsefi düşünmenin kendi hakikati olduğunu ve bilimsel bilginin sadece bir perspektif olduğunu savunur. Bu, felsefenin daha özgür ve yaratıcı bir düşünme sürecini teşvik ettiği anlamına gelir. Bir başka deyişle Dewey ve Lipman, felsefi düşünme, eğitim ve bilgiye dair farklı perspektiflere sahiptirler, ancak her ikisi de düşünmenin deneyimlerle yakından ilişkili olduğunu vurgular ve bilimsel ve felsefi hakikat arasındaki ayrım konusunda farklı görüşlere sahiptirler.⁴⁴⁰

Lipman, Çocuklar İçin Felsefe anlayışını oluşturmuş ve felsefe yardımıyla çocukların düşünme becerilerini iyileştirmeyi amaçlamıştır. Bu noktada Lipman’ın yöneldiği temel konular “epistemoloji, mantık, metafizik, etik ve estetikdir. Modern eğitimin zayıflığının büyük kısmı, bu alt disiplinlerin ele aldığı kaygıların müfredattan çıkarılmasından kaynaklanmaktadır.”⁴⁴¹ Lipman’a göre, bu alt disiplinler, öğrencilere temel düşünme becerilerini kazandırma, problem çözme yeteneklerini geliştirme, etik ve estetik değerleri anlama konusunda yardımcı olur. Ancak modern eğitim sisteminde bu alanlar genellikle ikinci plana atılmış veya ihmal edilmiştir. Lipman, epistemoloji, mantık, metafizik, etik ve estetik gibi felsefenin temel alt disiplinlerine odaklanarak çocukların zihinsel yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda felsefe eğitiminin müfredatlarda daha fazla yer bulması ve çocukların bu temel felsefi

⁴³⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 85-86.

⁴⁴⁰ Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, çev. Mehmet Kerem, Usturlab Yayınları, İstanbul 2023, s. 15.

⁴⁴¹ Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, s. 136.

konuları öğrenmeleri, onların genel düşünme becerilerini ve entelektüel kapasitelerini geliştirmelerine katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.

“Epistemoloji, bir şeye doğru demek için sahip olduğumuz ya da olmadığımız gerekçelerle ilgilidir ve çocuklar bir şeye neden doğru dediğimizin nedenini sorduklarında epistemolojik bir soru soruyorlardır. Mantığın devreye girdiği nokta işte burasıdır.”⁴⁴² Çocukların neden ve nasıl bilgiye ulaştıklarını, bilginin temelini ve neden bir şeyin doğru veya yanlış olduğunu anlamaya çalıştıklarını gösteren temel alan epistemolojidir. Mantık, epistemoloji ile ilişkilendirilmiş olup çocukların düşünce süreçlerini yapılandırarak, neden bazı şeylerin doğru ya da yanlış olduğunu makul bir şekilde açıklamalarına yardımcı olur. Kısaca epistemoloji ve mantık, çocukların düşünsel gelişimlerine katkıda bulunabilir ve onları daha iyi bir şekilde bilinçlendirerek daha iyi düşünülmüş kararlar almalarına yardımcı olabilir. Lipman’ın verdiği örnekten hareketle konuyu derinleştirmek mümkündür. “Kuyruklu yıldızın donmuş gazlardan oluştuğu iddia edilmektedir / düşünülmektedir / inanılmaktadır / tartışılmaktadır / bilinmektedir / vb.”⁴⁴³ Çocukların hem bu bilgiye nereden ulaşıldığını hem de “iddia etmek, düşünmek, inanmak, tartışmak, bilinmek vb.” gibi sözcüklerin karşılaştırmalı olarak ne anlama geldiğini sorması onların epistemolojik bir sorgulama içine girdiğini gösterir.

Sınıfta çocuklar kadar öğretmen de felsefeyle ilgilidir. Örnek vermek gerekirse “çocuklar Güneş’in her gün gökyüzünde hareket ettiğini gördüklerinde ısrar ederse, öğretmen de ‘sadece öyle görünüyor mu’ diye merak etme ihtiyacı hissedebilir ve sıkıştırıldığında ‘görünümle gerçeklik’ arasındaki ayrım ile ilgili açıklama getirmek zorunda kalabilir. Bu metafizik bir ayrımdır.”⁴⁴⁴ Öğretmenin bu tür bir metafiziksel ayrımı öğrencilere açıklaması, öğrencilerin bilginin sadece yüzeyine bakmaktansa onun ötesine geçmelerine imkan sağlar. Bu tutum, öğretmenlerin felsefî düşünmeyi sınıf içinde nasıl teşvik edebilecekleri konusunda oldukça önemlidir.

“Etik ve estetik çocukları, insanların şeylere ‘doğru’, ‘adil’, ‘iyi’ ve ‘güzel’ deme gerekçeleriyle tanıştırır. Çocuklara insanların petrol sondajı yapma, her gün işe gitme veya evlenmeleriyle ilgili gerekçeler sunmaya devam ederken, bu gerekçelerin ve akıl

⁴⁴² Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, s. 137.

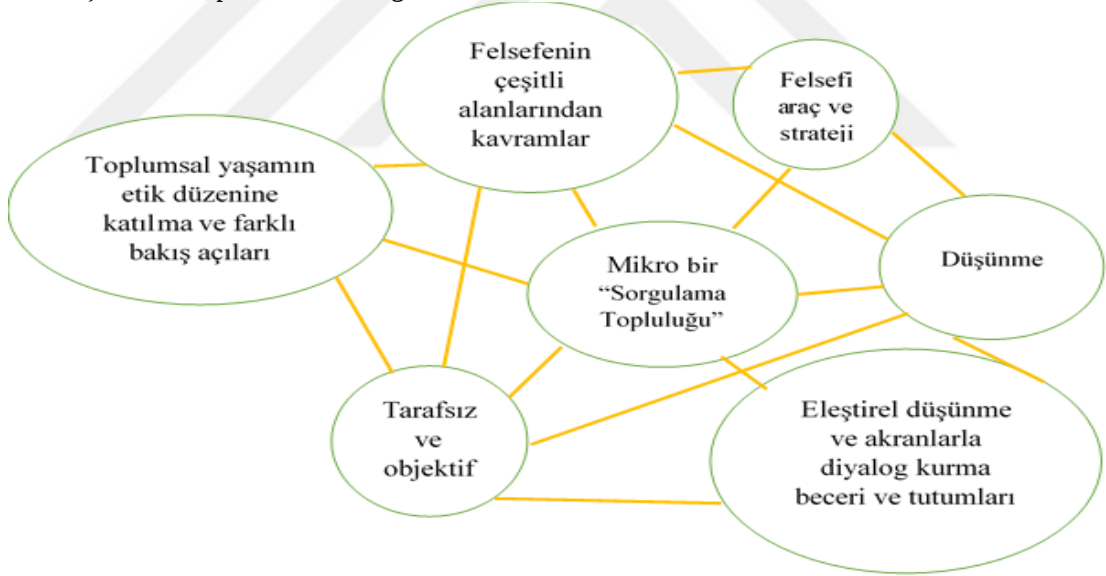
⁴⁴³ Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, s. 137.

⁴⁴⁴ Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, s. 138.

yürütmelerin incelenmesinin sınıflardan nasıl uzaklaştırılacağını anlamak zor olacaktır.”⁴⁴⁵ Etik ve estetik kavramlar, çocuklara toplumsal değerler, ahlaki prensipler ve güzellik anlayışları hakkında düşünmeleri için birer fırsat sunar. Bu, onların değerleri anlamalarına ve kendi ahlaki veya estetik değer yargılarını geliştirmelerine imkan sağlayabilir. Ayrıca insanların neden belirli eylemleri yapmayı seçtikleri veya belirli şeylere “iyi” veya “güzel” dedikleri hakkında düşünmelerini teşvik eder.

Lipman’ın P4C uygulamasında yapmaya çalıştığı ve önemsedığı ilkeler şu şekildedir: Öncelikle çocuklar, topluluk içinde kolektif bir yaratım sürecinin bir parçası olduklarından demokratik uygulamalara önem verilir. Bu noktada, çocukların anlam dünyaları topluluk üyeleri tarafından birlikte inşa edilir ve bu, en önemli konudur. Çocuklar, kişisel düşünceleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi doğrudan yaparak yaşayarak öğrenirler. Çocuğun deneyimi ve düşüncesi arasında bir öncelik sırası yoktur, her ikisi de aynı derecede değerlidir.⁴⁴⁶ Lipman metodunda yer alan öğeleri şu şekilde göstermek mümkündür:

Şekil 4.1. Lipman Metodu Öğeleri⁴⁴⁷



Yukarıdaki şekle göre sınıfı toplumu yansıtan mikro bir sorgulama topluluğu olarak görmek mümkündür. Bu toplulukta yer alan unsurlar düşünme, felsefi araç ve strateji, felsefi kavramlar, toplumsal yaşamın etik düzenine katılma ve farklı bakış

⁴⁴⁵ Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, s. 138.

⁴⁴⁶ Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, s. 104.

⁴⁴⁷ Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 156.

açıları, tarafsızlık, eleştirel düşünme, akranlarla iletişim kurma becerileri ve tutumları. Tüm bu unsurlar birbiriyle ilişki içindedir ve hiçbirisi tek başına Lipman metodunu oluşturmak için yeterli değildir. Çocuklar düşünme pratiği yoluyla bilgi ve anlayış geliştirirler. Bu düşünme süreci, felsefi sorular sorma, düşünme araçları ve stratejilerini kullanma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekle ilgilidir. Lipman, P4C uygulaması ile çocuklara felsefi düşünme araçlarını ve stratejilerini öğretmeyi amaçlar. Bu, mantık yürütme, argümantasyon oluşturma, sorgulama, düşünme süreçlerini yapılandırma gibi konuları içerir. Ayrıca çocuklar, felsefi kavramları öğrenerek bu kavramları günlük yaşamlarına uygulama fırsatı bulurlar. Lipman metoduna göre çocuklar, etik değerleri ve toplumsal sorumluluklarını anlarlar ve bu değerlere katkıda bulunma becerilerini geliştirirler. Bu süreçte çocukların farklı bakış açılarını öğrenmeleri ve tarafsız olmaları gerekir. Lipman, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflerken aynı zamanda akranlarıyla iletişim kurma yeteneklerini de iyileştirmeyi amaçlar. Sonuç olarak Lipman metodunda çocukların felsefi düşünme becerilerini kazanmaları için bu farklı bileşenlerin birbiriyle entegre bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir.

Nelson’ın Sokratik Metodu: Leonard Nelson, felsefenin doğası ve felsefe yapmanın önemi konularına odaklanan bir Alman filozoftur. Ona göre, bu yöntemde felsefeyi öğretmek yerine felsefe yapmayı öğretmelidir. Ayrıca öğrencilere sadece filozoflar hakkında bilgi vermek değil, aynı zamanda öğrencileri filozoflar gibi düşünmeye teşvik etmek de önemlidir. Nelson, Sokrates ve Kant’ın felsefe yapma yöntemlerinden etkilenecek bu yaklaşımı geliştirmiştir ve bu yöntemi “geriye giden soyutlama” olarak adlandırmıştır. Nelson’ın yöntemi belli adımları takip eder.⁴⁴⁸ Öncelikle ilk aşamada grup, üzerinde konuşmak istediği konuyu bulur. Bu konunun grubun uzun saatler boyunca üzerinde çalışması gerekeceği düşünülürse, her grup üyesinin gerçekten ilgi duyduğu bir konu seçilmesi oldukça önemlidir. İdeal olarak, bu çalışma haftada yirmi ile otuz saat arasında gerçekleşmelidir. Konunun belirlenmesi iki şekilde yapılabilir: Birincisi, grup üyelerinin tartışmaları sonucunda belirlenir; diğeri ise zaman kısıtlı olduğunda, katılımcılara bir konu listesi verilir ve katılımcıların

⁴⁴⁸ Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 158.

ilgi gösterdikleri konuyu tercih etmelerine izin verilir.⁴⁴⁹ Bir diğer aşamada grup için konuyla ilgili en kapsamlı soru bulunur. İdeal olan, bu sorunun “tartışma lideri” tarafından seçilmesidir; zaman kısıtlıysa, katılımcılara bir soru listesi verilir ve onlar en çok ilgilendikleri soruyu seçerler. Sonraki aşama, bu yöntemin kritik ve uzun zaman alan bir aşamasıdır. Tartışma liderinin rehberliğinde, grup üyeleri kendi yaşam öykülerinden yola çıkarak sorunun yanıtı olarak düşündükleri örnekler oluştururlar. Tartışma lideri, örnekler arasından seçim yaparken örneklerin soruyla yakından ilgili, herkesin kolayca anlayabileceği, evet veya hayır cevabına yol açabilecek ve örneği veren kişinin deneyimiyle ilgili derinlemesine bir incelemeye sahip niteliklere sahip olmasına dikkat eder. Bir sonraki aşamada, tartışma lideri, seçilen örneği veren kişiden örneği soruyla nasıl ilişkilendirdiğini ve örneği ayrıntılı bir şekilde anlatmasını talep eder. Ardından diğer katılımcılara da soru sorma hakkı tanır.⁴⁵⁰ Nelson’ın Sokratik metodundaki unsurları şu şekilde göstermek mümkündür:

Şekil 4.2. Nelson’un Sokratik Metodu Öğeleri⁴⁵¹



Sonuç olarak Nelson’ın metodu, sadece yaşanmış gerçek deneyimlere dayalı bir sorgulamayı teşvik eder. Yani, felsefi soruşturma gerçek yaşam deneyimlerinden yola

⁴⁴⁹ Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, s. 94-101.

⁴⁵⁰ Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 158.

⁴⁵¹ Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 159.

çıkar. Anlama yetisinin sınırları anlaşılmalı ve bu sınırlar etrafında bir fikir birliği oluşturmak amaçlanır. Grup, tartışılan konunun altında yatan temel ilkelere ve varsayımlara ulaşmaya çalışır ve bu şekilde ortak bir anlayış geliştirir. Bu, derinlemesine düşünmeyi teşvik eder ve sorunun özünü anlamayı kolaylaştırır. Nelson'ın yaklaşımında hakikat evrenseldir. Yani doğru ve yanlışın nesnel bir gerçekliği vardır.⁴⁵² Özetlemek gerekirse bu metodun temel amacı, grup üyelerini gerçek yaşam deneyimlerine dayalı olarak düşünmeye teşvik etmek, anlama yetisini sınırları içinde keşfetmek, fikir birliği oluşturmak, temel ilkelere varmak ve nihayetinde evrensel hakikati aramaktır. Bu, felsefi soruşturmanın kişisel ve toplumsal boyutlarını birleştirerek derin bir anlayışın peşinde olduğu bir metodolojiyi yansıtır.

Gareth Matthews Metodu: Matthews, büyük kitleler tarafından kabul gören bilişsel gelişim teorilerinde yaygın olarak kullanılan 'evreler' kavramını sorgulayan az sayıdaki teorisyenden biridir. Bununla birlikte, birçok uzman, küçük çocukların yalnızca somut terimlerle düşünebildiğini savladığı için soyut fikirler eğitim müfredatlarından büyük ölçüde çıkarılmıştır.⁴⁵³ Bu nedenle, 1960'ların başından itibaren küçük çocuklar, soyut kavramlar, belirsizlikler, çelişkiler ve tutarsızlıklar üzerine düşünme ve mantık yürütme deneyimi kazanmada büyük ölçüde yetersiz kalmışlardır. Matthews'un bu konudaki görüşleri Lipman'ın görüşlerine benzerdir. Ancak, Matthews ve Lipman, felsefe yapmayı doğal bir aktivite olarak görme konusunda ayrılırlar. Ek olarak, Matthews, Çocuklar İçin Felsefenin sadece çocuklar için olup olmadığı iddiasını sorgulamış ve çocukların yaptıklarını "yetişkinler için felsefe" olarak da kabul etmiştir. Matthews, bu yöntemin hem çocuklara hem de yetişkinlere felsefe yapma tutumunu kazandırabileceğini belirtmiştir.⁴⁵⁴

Thomas E. Jackson Metodu: Lipman'ın ardından, birçok düşünür ve eğitmeni felsefe öğretimini savunmaya başlamıştır. Bu isimlerden biri Dr. Thomas E. Jackson, genellikle "Dr. J" olarak anılır. Dr. Jackson'ın yöntemi hakkında çok fazla detaylı bilgi olmasa da, bazı eğitimciler ve filozoflar bu yöntemle ilgili kısmi bilgiler sunmuşlardır. Bu konuda yazarlardan biri Doris Daurer'dir ve "çocuklarla felsefe yapma"

⁴⁵² Nihal Petek Boyacı, vd., "Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar", s. 159.

⁴⁵³ Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, s. 21.

⁴⁵⁴ Matthew Lipman, "Caring as Thinking", *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15/1, 1995, s. 11.

konusunda yazdığı eserinde Jackson'un kavramını ele alan bir bölüm sunmuştur.⁴⁵⁵ Bu metod, mevcut bazı yöntemlerden esinlenilerek geliştirilmiştir. Jackson, çocuklarla felsefe uygulamalarının, okul öncesi dönemden itibaren eğitim müfredatının bir parçası olması gerektiğini öngörmüştür. Jackson, bağımsız düşünce ve davranış geliştirmenin çocuklarla felsefede ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu metodun temelinde iki ilke yatar: Yaşı kaç olursa olsun herkesin düşüncelerini küçümsemeden önemsemek ve her düşüncenin özgürce aktarılması için bir ortam oluşturmak.⁴⁵⁶ Jackson'un yöntemi, dört aşamada gerçekleşir: Okuma, soru oluşturma, diyalog/tartışma ve değerlendirme. Okuma aşamasında, bir hikaye sesli olarak okunur. Soru oluşturma aşamasında, tartışılacak sorular oluşturulur ve grup hangi soruyu tartışmak istediğine karar verir. Her katılımcının soru sormasına önem verilir ve soruların neden, nasıl gibi açık uçlu olmasına dikkat edilir. Diyalog/tartışma aşamasında, seçilen soru başlangıç noktası olur ve grup bu soru etrafında tartışmaya başlar. Daha sonra, önceden hazırlanan etkinlikler çocuklarla birlikte uygulanır. Tartışmanın değerlendirme aşamasında, grup ve tartışma süreci belirli kriterlere göre değerlendirilir. Katılım ve dinleme becerilerini içeren değerlendirme formları kullanılır ve bu formlar öğrenciler veya öğretmenler tarafından doldurulur.⁴⁵⁷ Daurer, "çocuklarla felsefe yapma" konusunda yazdığı yapıtında yetilerin gelişimi ile ilgili aşağıdaki bilgileri "Jackson-konsepti" başlığı altında sunmuştur:

1. Kişilik Geliştiren Yetiler: Çocukların ve gençlerin kendilerine güven duymaları, sebeplere dayandırılabilen kendi bağımsız düşüncelerini oluşturma, oto kritik, başkalarına karşı kendi görüşlerini savunabilme ve gerekirse, "hayır" diyebilme.

2. Sosyal Yetiler: Tartışmaya hazır olma, hemcinsine karşı hoşgörölü ve saygılı olma, farklı görüşleri kabullenme, dilsel ve iletişimsel beceriler kazanma, yeti sorunu, çatışmayı ve eleştiriyi zenginlik olarak tanıma veya kabul etme, demokratik anlayış kazanma, farklı çözüm ve önerilere açık olma, "biz" duygusunu yaşama.

⁴⁵⁵ Zeki Karakaya, "Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6/1, 2006, s. 21.

⁴⁵⁶ Doris Daurer, *Staunen, Zweifeln und Betroffensein Mit Kindern Philosophieren*, Weinheim, Basel 1999, s. 31.; Akt. Nihal Petek Boyacı, vd., "Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar", s. 160.

⁴⁵⁷ Thomas Jackson, *A Guide for Teachers*, 1989, s. 8-9.; akt. Nihan Akkocaoğlu Çayır, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*, s. 27-28.

3. Mantıksal Yetiler: Argümantasyon, eleştirel ve mantıklı düşünce, değerlendirme ve yargılama gücünü geliştirme.

4. Felsefi Düşünme Yetileri: Felsefi sohbetlerde, ahlak, varoluş, metafizik, din felsefesi, estetik, dil felsefesi, bilgi teorisi gibi felsefenin temel alanlarıyla ilgili olarak, çocukların bilinen filozoflardan farklı olarak yeni düşünceler oluşturma amaçlanır.⁴⁵⁸

Daurer'ın Jackson-konsepti adı altında sunduğu bu yetiler, felsefe eğitiminin önemini ve etkisini vurgular. Felsefe, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunurken, eleştirel düşünme, özgüven, empati ve demokratik değerler gibi hayati yetilerin kazanılmasına da yardımcı olur. Bu doğrultuda felsefe eğitimi, öğrencilerin günümüzün karmaşık dünyasında daha iyi düşünme ve etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine imkan sağlar. Bu nedenle bu tür eğitim metodları, günümüz dünyasında daha da değerli hale gelmektedir.

Felsefi Sorgulama Metodu (CoPI): Catherine McCall, 1980'lerde Matthew Lipman ile birlikte yürüttüğü çalışmalar ve bu alandaki deneyimleri sonucunda "Çocuklarla Felsefe" yaklaşımını geliştirmiştir.⁴⁵⁹ Bu yaklaşım; akıl yürütme, argümantasyon, iletişim-etkileşimden anlam çıkarma, yaratıcı olma ve sorgulama gibi yetiler temelinde oluşturulmuştur.⁴⁶⁰ Bu yaklaşımın uygulama metodu "Felsefi Sorgulama Topluluğu" (FST) olarak adlandırılır. FST oturumlarında oturum başkanının rolü, felsefi diyalogun gelişimini teşvik etmek ve farklı dinamikler yaratmaktır. Bu nedenle oturum başkanının temel düzeyde felsefe ve mantık bilgisine sahip olması çok önemlidir. Oturum başkanı, farklı türdeki felsefi teorileri anlama ve günlük konuşmaların altında yatan felsefi varsayımları tanıma yeteneğine sahip olmalıdır. Ayrıca, bu beceriyi FST uygulamasını öğrenirken uzman bir eğitmenin rehberliğinde pratiğe dökmelidir. Bu yaklaşımda çocuklar, felsefi diyalog kurarken "Felsefi Sorgulama Topluluğu" adı altında bir araya gelirler. Oturum başkanının görevi, her katılımcıya eşit katılım fırsatı sunmaktır. Böylece farklı görüşlerin ortaya konduğundan emin olur ve tartışma, felsefi bir zeminde ilerler. Oturumlar, Fisher'ın belirttiği gibi, oturum başkanının bir uyarıcı sunumuyla başlar. Katılımcılara soru

⁴⁵⁸ Doris Daurer, *Staunen, Zweifeln und Betroffensein Mit Kindern Philosophieren*, Weinheim, Basel 1999, s. 31.; Akt. Zeki Karakaya, "Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6/1, 2006, s. 28-29.

⁴⁵⁹ Claire Cassidy, *Thinking Children*, Continuum, London 2007, s. 121-125.

⁴⁶⁰ Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, s. 3.

oluşturma fırsatı verilir, ardından seçilen bir soru etrafında felsefi sorgulama süreci başlar. Katılımcılar, fikirlerini gerekçeleriyle birlikte sunmak zorundadır, bu da diyalogun niteliğini artırır. FST oturumları genellikle oturum başkanının katılımcıların yorulduğunu fark ettiği ve oturumun yeterince devam ettiği bir noktada sona erer. Bu yöntem, çocuklara felsefi düşünme becerilerini kazandırma ve farklı görüşleri anlama yetilerini geliştirme açısından etkili bir yaklaşım sunar.⁴⁶¹

McCall'ın diyalog temelli yaklaşımında, Lipman'ın CPI (Felsefi Sorgulama Topluluğu) olarak bilinen yaklaşımına bazı değişiklikler getirilmektedir. McCall'ın geliştirdiği “Felsefi Sorgulama Topluluğu/Community of Philosophical Inquiry (CoPI)” ile ana hedef, grupları felsefi diyalogun ve birlikte sorgulamanın içine daha fazla dahil etmektir.⁴⁶² CoPI'nin temeli dört ana önermeye dayanmaktadır: (1) İnsanlar olarak hepimizin düşünme yeteneği vardır; (2) İnsanlar olarak hepimiz yanılabiliriz; (3) İnsanlar olarak iletişim kurarken anlam inşa etmek zorunda olduğumuz için hepimiz birer yaratıcıyız; (4) Sorgulayabileceğimiz bir dış gerçeklik vardır ve bu önermeler dahil her şey her açıdan sorgulanabilir. Bu varsayımlar, yetişkinlerin yanı sıra çocuklar için de geçerlidir.⁴⁶³ CoPI'nin vurguladığı düşünme yeteneği, yanılabilirlik, iletişim becerileri ve sorgulama, eğitimcilerin çocuklara eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik edebileceğini öngörmek mümkündür.

Rehberli Sokratik Tartışma Programları: McCall, Rehberli Sokratik Tartışma serisinin, okul öğrencileri ve öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla tasarlanmış 8 ders kitabından oluştuğunu belirtir. Her kitap 10 ders içermektedir. Bu kitapların merkezinde, çocukların ve gençlerin günlük hayatlarında tanık olabilecekleri felsefi kavramlar, düşünceler ve bilmecelerden oluşan bir hikaye bulunmaktadır. Her ders, şu altı unsurdan oluşur: Beceri alıştırmaları, meta-bilişel alıştırmalar, paylaşımlı sesli okuma, tartışma soruları, rehberli grup tartışması ve grup

⁴⁶¹ Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*.; Akt. Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 156-157.

⁴⁶² Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, s. 79.

⁴⁶³ Claire Cassidy and Donald Christie, “Philosophy with Children: Talking, Thinking and Learning Together”, *Early Child Development and Care*, 183/8, 2013, s. 1073.

değerlendirmesi.⁴⁶⁴ Bu metot, öğrencilere felsefi düşünme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunar. Her bir ders, öğrencilerin felsefi kavramları ve düşünce süreçlerini günlük yaşamlarına uygulamalarına yardımcı olur. Beceri alıştırmaları ve meta-bilişsel alıştırmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini arttırmalarına katkıda bulunur. Paylaşımlı sesli okuma, öğrencilerin düşüncelerini ifade etme ve başkalarının görüşlerini anlama becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Tartışma soruları, öğrencileri felsefi konular etrafında düşünmeye teşvik eder ve onların farklı bakış açılarını keşfetmelerine imkan tanır. Rehberli grup tartışması, öğrencilerin birlikte düşünme ve tartışma becerilerini geliştirmelerine fırsat tanırken, grup değerlendirmesi ise öğrenme sürecini izlemeye ve geliştirmeye yardımcı olur. Bu metot, öğrencilerin felsefi düşünmeye ilgi duymalarını teşvik ederken, aynı zamanda öğretmenlere de bu süreçte nasıl rehberlik yapacaklarını öğretme fırsatı sunar. Sonuç olarak, McCall'ın bu yaklaşımı, felsefi düşünme becerilerini geliştirmek isteyen öğrencilere ve öğretmenlere önemli bir kaynak sağlamaktadır.

Oscar Brenifier'in Sokratik Metodu: Felsefi Uygulama Enstitüsü'nün kurucusu olan Brenifier, felsefi diyaloga yani Sokratik yaklaşıma geri dönmektedir. Sokrates kendi rolünü, eleştirel düşüncenin ilerici ve mantıklı bir çizgisini geliştirmek için sorular yoluyla grubun tartışmasına dikkatlice rehberlik ederek ve farklı kavramları yeniden ifade ederek öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olan bir eşe benzetmiştir. Brenifier, Felsefi Uygulama Enstitüsü tarafından yayımlanan *Lespetits albums de philosophical* serisi de dahil olmak üzere, felsefi diyaloga yani Sokratik yaklaşıma geri dönen çok sayıda öğretim materyali üretmiştir. Bu metotta öğretmen sınıfa rehberlik ederek çocukları yansıtıcı ve sorgulayıcı bir tutum geliştirmeye teşvik eder. Benzer bir yaklaşım, 1998 yılında Fransa'da bu yönetime öncülük eden Anne Lalanne (73) tarafından da savunulmuştur: Bir soru üzerinde düşünürken, bir öğrenci bir fikir öne sürer ve diğer öğrenciler bu fikri ne kadar iyi anladıklarını göstermek için kendi sözcükleriyle yeniden ifade etmek zorunda kalır. Grubun tamamının fikri tam olarak anladığından emin olduğunda, kolaylaştırıcı onlara herhangi bir şeye neden katılmadıklarını sorar. Öğrenciler, sınıfın

⁴⁶⁴ Catherine C. McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*.; Akt. Pınar Erdoğan, *Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2018, s. 63.

tamamı anlayana kadar her bir itirazı yeniden değerlendirmek için tekrar birlikte çalışırlar. Bu noktada öğretmen öğrencilerden itiraza yanıt vermelerini ister ve süreç devam eder. Fikirler metodik olarak tahtaya yazılarak takip edilir.⁴⁶⁵ Bu metotta Sokratik yaklaşımın temel öğeleri kullanılarak öğrencilerin fikirlerini geliştirme amacı söz konusudur. Bu yaklaşım öğrencilere eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği becerileri kazandırmada oldukça etkili bir araç olabilir. Aynı zamanda, felsefi düşünceyi teşvik ederek öğrencilere kendi düşüncelerini geliştirme ve sorgulama fırsatı sunar.

Jacques Levine Metodu: Bir gelişim psikoloğu ve psikanalist olan Lévine, 1996 yılından bu yana okul öncesinden (üç ila dört yaş) ortaokula (on altı yaş) kadar olan çocuklar için bir öğretim ve araştırma yöntemi geliştirmiştir. Öğretmen, çocukların ve yetişkinlerin ilgisini çeken bir konuda (örneğin büyüme) felsefi bir soru sorarak ve çocuklardan kendi görüşlerini bildirmelerini isteyerek biraz ciddi bir şekilde tartışmayı başlatır. Çocuklar soruyu on dakika boyunca tartışır ve öğretmen sessiz kalır. Her çocuğa konuşma şansı vermek için bir baton dolaştırılır. Oturum kaydedilir ve kaset daha sonra sınıfa dinletilir, çocuklar herhangi bir noktada araya girerek tartışmaya katkıda bulunabilirler. Bu psikolojik yöntem, çocukların felsefi bir tartışmaya katılan bir grupta (bir grup cogitans ya da ‘genç düşünürler’) eleştirel düşüncelerini (Lévine, Descartes’a doğrudan bir gönderme olan cogito terimini kullanır) kullanarak özgün fikirler oluştururlar. Çocuklar, kendi fikirlerinin gruptaki diğerlerinin fikirleriyle bağlantılı ancak onlardan farklı olduğunu kabul ederek, psikolojik açıdan özerk düşünce geliştirmeye elverişli bir durumda olmaya çalışırlar. Öğrencilerin tartışması sırasında öğretmen hem tartışmanın dışında olan hem de tartışmayı izleyen bir seyircidir; öğretmenin rolü, öğrencilerin insanlık durumuyla ilgili ortak sorular hakkında eleştirel düşünme kapasitelerinin artmasını teşvik etmektir. Öğretmenin varlığı daha çok semboliktir çünkü o, sessizdir. Bu sessizlik öğrencilere konuşma yetkisi verir, çünkü artık öğrenciler, öğretmene ‘doğru’ cevabı verme arzusuyla sınırlandırılmamışlardır. Sessizlik, yargılanmadan ya da değerlendirilmeden konuşmak için bir davettir. Çocuklar kendi hayatları ve düşünceleriyle doğrudan ilgili konular hakkında konuşabilirler. Çocuklar fikirlerini akranlarının huzurunda ifade ederler. Düşüncelerin dile getirilmesi ve diğerlerine hitap

⁴⁶⁵ UNESCO, *A School of Freedom*, s. 34-35.

edilmesi kamusal bir boyut kazanıldığını gösterir. Antropolojik bir sohbet deneyimi, öğrencileri ortak bir kültürde birbirine bağlar, bu da genç ve spontane olmalarına rağmen fikirlerini ifade etme biçimlerine belirli bir derinlik ve sakinlik kazandırır. Bu yöntem bazı filozoflar, eğitim kuramcıları ve öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Çünkü çocukların eleştirel düşüncelerini geliştirmek anlamında felsefe yapmayı öğretmeyi değil, düşünen varlıklar olarak kimliklerini sağlamlaştırarak -kendileri de dahil olmak üzere tüm insanlar için temel olan bir soru hakkında söyleyecek bir şeyleri olduğunu öğrenerek- kişisel gelişimlerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Düşünen varlıklar olarak kapasitelerine olan güvenlerini artırarak ve öz saygılarını geliştirerek, çocuklar daha kolay bir şekilde kişisel yansıtma yapabilir ve bir sorgulama topluluğuna katılabilirler.⁴⁶⁶

Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde kullanılan sözü edilen metotları karşılaştırmak ve Matthew Lipman'ı diğer kuramcılardan ayırt eden özellikleri şu şekilde tablo halinde göstermek mümkündür:

Tablo 4.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Metotların Karşılaştırılması

Metotlar	Tartışma diyalog temelidir	Tartışma liderinin felsefe bilmesi şarttır	Öğretmen el kılavuzu ve ders kitapları kullanılır	Hikaye dışında farklı uyarıcılar da kullanılabilir	Tartışma herkes hemfikir olana kadar devam eder	Felsefe eğitime 6 yaşından önce başlaması gerekir	Tartışma lideri daha çok pasiftir
Matthew Lipman P4C Programı	x	x	x				
Nelson'ın Sokratik Metodu	x	x			x		
Gareth Matthews Metodu	x	x		x		x	
Thomas E. Jackson Metodu	x	x		x		x	
Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu	x	x		x		x	

⁴⁶⁶ UNESCO, *A School of Freedom*, s. 35.

Rehberli Sokratik Tartışma Programları	x	x	x				
Oscar Brenifier'in Sokratik Metodu	x	x			x		
Jacques Levine Metodu	x	x					x

4.4. Felsefe ve Etik Anlayış Geliştirme

İnsan davranışlarını ele almayı ve düzenlemeyi içeren etik kavramı, Yunanca *ethos* sözcüğünden gelir. Karakter anlamına gelen *ethos* kelimesinin Türkçe karşılığı “ahlak” kavramıyla denk olarak kullanılır.⁴⁶⁷ Türk Dil Kurumu ise etiği “ahlaki, ahlakla ilgili, çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü”⁴⁶⁸ olarak açıklar. Ahlaka ilişkin tanımlarda onun Arapça *Hulk* kökünden geldiği aktarılır. Hal ve hareket, tutum, iyi davranışta bulunmak anlamlarının yanı sıra, belli bir yolda ilerlemek ve o yolu içselleştirmek anlamlarını da kapsayacak türde yaratılış, fitrat, kişinin düşünme açısından iç dünyası anlamlarına da geldiği ifade edilir.⁴⁶⁹ Başka bir tanıma göre ise, insanın ruhsal ve zihinsel halleri, iyilik yapmak ve kötülük yapmaktan kaçınmak için, takip edilmesi ve uyulması gereken yöntemleri anlatan çalışma alanı anlamlarına gelir.⁴⁷⁰ Ahlak ile eş anlamlı olarak kullanılan moral ise, Latince *Mos* kökünden gelip tabiat, mizaç, karakter, huy vb. anlamlarında kullanılır.⁴⁷¹ Kuçuradi’ye göre, “etik, felsefenin bir dalıdır. İnsanlar arası ilişkilerde eylemin ne olduğunu -bir eylemin ne gibi öğelerden oluştuğunu ve ne gibi belirleyicileri olduğunu- inceliyor.”⁴⁷²

⁴⁶⁷ İlayet Aydın, *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2002.; Rıdvan Küçükali, vd., “Eğitimde Etik”, *Eğitim Felsefesi*, ed. Rıdvan Küçükali, Anı Yayıncılık, Ankara 2021, s. 267.

⁴⁶⁸ “Ahlak”, *Güncel Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr/>, (26.01.2023).

⁴⁶⁹ İsmet Zeki Eyuboğlu, *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1991, s. 15.

⁴⁷⁰ Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, haz. Aydın Sami Güneşçâl, Aydın Kitabevi Yayınları, 20. bs., Ankara 2003, s. 17.

⁴⁷¹ Francis E. Peters, *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, çev. Hakkı Hünler, Paradigma Yayınları, İstanbul 2004, s. 120.

⁴⁷² İonna Kuçuradi, *Özgürlük Ahlak Kültür Kavramları*, Türkiye Felsefe Kurumu, 3. bs., Ankara 1997, s. 34.

“Eğitimin amaçlarından biri de, topluma ait değer yargılarının nesilden nesile aktarılmasıdır.”⁴⁷³ Eğitimin temelinde bulunan insan, etiğin de dolaylı olarak eğitimin içinde yer almasını gerektirir. Çünkü etiğin de temelinde insan bulunur. Öte yandan toplumu şekillendirmeye çalışan eğitimin bireylere, kendisine ve topluma ne ölçüde faydalı olacağını etik belirler.⁴⁷⁴ Eğitim ile etik arasındaki zorunlu ilişkinin yanı sıra günümüzde ise, eğitim ile etik ilişkisi konusunda çok ciddi bir tartışma vardır. Lipman’a göre tartışma üç grup etrafında toplanır: “Birinci grup, bütün eğitimin ahlaki bir boyutu olduğunu iddia eder. İkinci grup, eğitimle ilgilenen kişilerin her ne olursa olsun ahlaki sınıfa sokmaması gerektiğini düşünür. Zira bu, onlara göre telkinden başka bir şey değildir. Üçüncü grup ise, sağlam bir eğitimin ahlaki eğitimi de içermesi gerektiğini”⁴⁷⁵ söyler. Bu ifadeye göre, grupların anlaşamadıkları nokta, ahlaki değerlerin eğitim ortamına dâhil edilip edilemeyeceği ve dâhil edildiğinde de ne ölçüde eğitimin içinde yer alacağı konusudur.

Birinci gruba göre, bütün eğitimin ahlaki bir boyutu olduğu düşünülürse, eğitim, bu zemin üzerinde inşa edilmelidir. Eğitim kurumunda yer alan herkes, kurallara uygun davranmalıdır. Bu düşünceden hareketle eğitim ile ahlak iç içedir. İkinci grupta yer alanlar, ahlakın sınıf ortamına sokulmaması gerektiğini düşünür. Çocukların sadece bilişsel gelişimine, akademik başarısına önem veren, ahlaki değerlerden bağımsız, bilimsel bir eğitim ortamı desteklenir. Üçüncü grupta yer alanlar ise, sağlam ve kaliteli bir eğitimde, ahlaki eğitimin de olması gerektiğini düşünürler. Buna göre, ahlaki eğitim müfredatın bir parçası olmalıdır. Nasıl ki çocukların akademik gelişimi için birtakım dersler belirleniyorsa, ahlaki eğitimi de içeren özerk dersler belirlenmelidir. Lipman, konuya dair yetişkinlerin ahlaki kuralları öğretmesinden ziyade etik araştırma yönteminin daha önemli olduğunu ve vurgulanması gerektiğini şu şekilde ifade eder:

Ahlak ve eğitim sorunları bu şekilde formüle edildiğinde, onların arasında bir pozisyon alamıyoruz. Bu grupların her biri, ahlakın ahlaki ilke ve kurallardan oluştuğunu varsayar; anlaşmazlıklarının çoğu, hangi kuralların öğretilmesi gerektiği veya bunların öğretilip öğretilmemesi gerektiği konusundaki anlaşmazlıklara kadar gidebilir. Bizim görüşümüze göre, etiğe felsefi bir yaklaşım, belirli yetişkinlerin belirli ahlaki kurallarından ziyade etik araştırma yöntemini vurgulayan yaklaşımdır. Felsefe öğretmeni, çocuklara mantığın geçerli olduğu konularda mantıksal olarak akıl yürütmelerini sağlamanın, ahlaki olanlar da dâhil

⁴⁷³ Ali Rıza Erdem ve Musa Altunsaray, “Eğitimde Niteliği Belirleyen Önemli Bir Etken: Eğitim Etiği”, *The Journal of Academic Social Science*, 4/23, 2016, s. 22.

⁴⁷⁴ Selçuk Ilgaz ve Türkan Bilgili, “Eğitim ve Öğretimde Etik”, *KKEFD/ OKKEF*, 14, 2006, s. 202-203.

⁴⁷⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 43-44.

olmak üzere insani sorunların çözümünde gerçekten yardımcı olacağını varsayar. Felsefe öğretmeni de benzer şekilde, insan deneyiminin metafizik, epistemolojik, estetik ve diğer yönlerinin farkındalığı olmaksızın, tek başına etik araştırmanın eksik ve sağlıklı olacağına inanır. Yine felsefe öğretmeni, öğrencilerini sağlam ahlaki yargılara varmanın önemini görmeye teşvik etmekle ilgilenir ve bu, bu tür öğrencilerin etik duyarlılık, özen ve ilgi geliştirmelerini gerektirir. Bu nedenle, etik, Çocuklar İçin Felsefe bağlamında sunulduğundan, somut ahlaki kurallar veya sözde ahlaki ilkeler aşılama ile değil, öğrenciyi ahlaki sorgulama pratiğiyle tanıştırmakla ilgilidir.⁴⁷⁶

Çocuklar İçin Felsefenin temelinde felsefe değil, felsefe yapmak öğretildiği gibi aynı şey etik için de geçerlidir. Çocuklara ahlaki kurallar öğretmek yerine, onların kendi başına etiğe ulaşması amaçlanır. Lipman için önemli olan şey, yöntemdir. Öğretmen, çocuklara düşünme ve sorgulama becerisi kazandırırken, onların kendi başına etik sistemlerini oluşturmasının yolunu da açar. Ahlak kuralları, kişinin içinde yaşadığı topluma ve kimi zaman inanç sistemine göre belirlenmiştir. Etik ise bireysel olup, herkesin düşünme şekline, dünyayı algılama tarzına ve değer yargısına göre değişkenlik gösterir. Felsefe öğretmeni de Lipman'ın belirttiği üzere, çocukların kendi etik değerlerine ulaşmasını sağlamalıdır. Örneğin, bazı toplumlarda toplu taşımada yaşlılara yer vermek bir saygı göstergesidir. Çocuk, küçük yaştan itibaren bunu kültürel olarak öğrenir. O, toplu taşımaya bindiğinde kendinden yaşça büyüklere yer vermek durumundadır ve vermediğinde ise, farklı muamele ile karşılaşır. Aynı davranışı başka bir ülkede sergilediğinde çocuk, farklı tepkilerle karşılaşabilir. Bu sefer, yer verdiği yaşça büyük kişi aynı davranışı, kendisine hakaret olarak algılayabilir. Dolayısıyla çocuk, kendinden büyüklere yer verme hareketinin bir saygı göstergesi olup olmadığı konusunda kafa karışıklığı yaşar. Çocuk, bu eylem ile ilgili düşünme yolculuğuna çıkarak, kendi etik sisteminde saygı kavramını soruşturur. Ayrıca Lipman, ahlaki karar almanın bir sonraki aşamasına geçmek için, çocukların ahlaki yargıların doğasının farkına varmaları ve bunları benimsemeleri için onlara yardımcı olmak gerektiğini şöyle ifade eder:

Ahlaki kararlar vermeleri veya ahlaki karar vermenin “daha yüksek” bir aşamasına “ilerlemeleri” için, çocukları zorlamaktan çok, onların ahlaki davranışların doğasının farkına varmalarına yardımcı olmayı vurguladığımız açık olmalıdır. Bizim bakış açımıza göre davranış, etik bir bireyin yaşamının yalnızca bir yönüdür. Böyle bir davranış, ahlaki farkındalık ve ahlaki zekâ tarafından koşullandırılmalıdır. Dahası, ahlaki birey yalnızca “doğru” davranışlarda bulunma konusunda usta olan değil, aynı zamanda doğru davranmaya ihtiyaç

⁴⁷⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 42-43.

duyulmadığında bunu bilen ve bu tür durumlarda doğru davranmaktan kaçınan kişidir.⁴⁷⁷

Davranışın, ahlaki farkındalık ve ahlaki zekâ tarafından harekete geçirilmesi gerektiğini söyleyen Lipman’a göre ahlak, farklı bileşenlerden oluşur. Ahlaki farkındalık, kişinin ahlaki davranmaya ilişkin attığı ilk adımdır. Ahlaki bilinç olarak da adlandırmak gerekirse ahlaki farkındalık, kişinin eylemlerinin bilincinde olması ve eylemlerini özgür iradeye uygun şekilde gerçekleştirmesidir. Ahlaki zekâ ise “kişinin kendine ve başkalarına zarar vermeyen düşünce, tavır ve davranışlar içinde olma kapasitesi; ahlaki olarak doğru karar alma ve yerinde davranışlar sergileme yeteneği; ahlaki değerler doğrultusunda kişinin yaşamını ve davranışlarını şekillendirme kapasitesi”⁴⁷⁸ olarak tanımlanır. Buna göre kişinin çoğunlukla hem kendisini hem çevresini düşünerek iyi eylemde bulunması, doğru karar alarak buna uygun davranması ve yaşamını ahlaki değerler üzerine inşa etmesi onun ahlaki zekâ bakımından olgun olduğunu gösterir. Ancak Lipman’a göre, tüm bunlar kişinin ahlaklı olması için yeterli değildir. Kişinin doğru eylemlerde bulunmasının yanı sıra bunun zamanlamasını da çok iyi yapması gerekir. Çünkü eylemler, içinde bulundukları koşullara göre ahlaki ya da ahlaki olmayan olarak değerlendirilir. Lipman, etik sorgulamanın rasyonaliteden ayrı olmadığını ve davranışın bireysel olduğu gibi toplumsal da olabileceğini şu şekilde ifade eder:

Etik sorgulama yaklaşımı, davranış veya makullikle yumuşatılmış akılcılığın geliştirilmesine odaklanır. Burada atıfta bulunulan davranış, bir bütün olarak hareket eden topluluğun toplu davranışı (referandumda olduğu gibi) veya birey olarak hareket eden topluluk üyelerinin davranışları olabilir. Makul terimine gelince? Her biri büyük ölçüde kişisel çıkar kavramına dayanan hem rasyonel hem de ihtiyatlardan ayırt edilmelidir. Buna karşılık makul terimi, etik araştırmanın, elbette kişinin kendi çıkarları da dâhil olmak üzere topluluktaki herkesin çıkarlarını dikkate alan bir çözümle sonuçlanacağını varsayar. Pek çok durumda, kararlar anlaşmalardır, çetin müzakerelerin ve uzlaşmaların ürünleridir. Önemli bir özsayı kaybı içermedikleri sürece, bunların mantıksız olması gerekmez.⁴⁷⁹

Kişinin bir eylemde bulunmadan önce üzerinde çok yönlü düşündüğü, kimi zaman müzakereler yaptığı ve bunun sonucunda da aldığı kararı etik yargı olarak adlandırmak mümkündür. Lipman’ın belirttiği üzere bu etik yargılar, toplumdaki bütün bireylerin ortak yargısı olduğu gibi bazı bireylerin kendi yargılarını belli grupları yönlendirmek için kullanması ve bu grupların sözü edilen yargılar ekseninde hareket

⁴⁷⁷ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 44.

⁴⁷⁸ Mehmet Kanoğlu, *Ahlaki Zekâ*, Hayat Yayıncılık, Ankara 2019, s. 16-17.

⁴⁷⁹ Matthew Lipman, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, *Ethics in Progress*, 2/1, 2011, s. 7.

etmesi durumu da söz konusudur. Lipman'ın referandum örneğine göre, toplumların ortak yargısı ülkede birtakım şeylerin değişmesinde etkilidir. Bu örneği bütün kurumlarla olduğu gibi eğitimle de ilişkilendirmek gerekir. Zira sınıftaki öğrenciler, bir bütün halinde veya birbirlerinden bağımsız olarak hareket edebilirler. Örneğin sınıfın tamamını ilgilendiren bir konuda hareket etmek gerektiğinde öğrenciler, birlikte rasyonel düşünerek ortak bir yargı veya tam aksine bireysel yargı geliştirebilirler. Bu bağlamda etik anlayışın gelişmesinde sınıfta felsefenin sunduğu yöntemi kullanarak, öğrencilerin makul düzeyde yargılar oluşturmaları gerekir. Lipman, etik anlayışta kişinin makul kararlar alması ve ona uygun davranması gerektiğini söylemeden önce makul teriminin anlamına ilişkin düşüncesini şöyle ifade eder:

Makul olmak, kişinin rasyonel prosedürleri makul bir şekilde uygulama kapasitesine sahip olduğunu gösterir; bu, örneğin, oldukça bulaşıcı bir hastalığa sahip olan hastayla ilgilenen bir hastane doktorunun, standart tıbbi prosedürlerin kullanımı konusunda makul kararlar vermesi gerektiği anlamına gelir. Öte yandan, makul olmak, yalnızca kişinin nasıl davrandığına değil, nasıl davranıldığına da atıfta bulunabilir: kişinin dinleme veya akılcılığa açık olma kapasitesini ifade eder. Terimin her iki anlamı da önemlidir.⁴⁸⁰

Lipman, makul olmayı iki farklı anlama indirger. İlk anlama göre birey, rasyonel resmi işleyişe uygun hareket etmek ve kriz anlarında sağduyulu bir şekilde resmi prosedürleri risk alarak esnetmek durumundadır. Lipman'ın verdiği örneğe göre, bir doktor, bulaşıcı hastalığı olan bir hastaya standart kurallar çerçevesinde davranmak zorunda değildir. Rasyonel prosedürleri de göz önünde bulundurarak, hastaya en doğru şekilde yaklaşmak için karar alan doktor, makul davranmaya çalışır. Benzer şekilde öğretmen-öğrenci ilişkisinde de, kimi zaman resmi işleyişin dışına çıkmak gerekebilir. Çünkü bireysel farklılıkların oldukça fazla olduğu sınıfta, her bir öğrenciye prosedüre uygun şekilde aynı davranmak, mevcut düzenin bozulmasına neden olabilir. Sınıf düzenine uygun hareket etmeyen, davranış bozukluğu olan öğrenciye öğretmenin farklı bir davranış geliştirmesi onun makul düşünmesi ile ilişkilidir. Böyle sorunlu ve çözüm gerektiren ortamlarda kişinin resmi işleyişin dışına çok fazla çıkmadan hem kendisinin hem de karşıdakinin çıkarlarını gözeterek makul düşünmesi ve karar alması çok önemlidir. Lipman'ın sözünü ettiği ikinci anlama göre ise, yalnızca kişinin nasıl davrandığı değil, aynı zamanda bir başkasının ona ilişkin davranışında nasıl tavrı aldığı da dikkat çekmektedir. Kişinin, bir başkasının davranışı karşısında sergilediği tavır onun makul olup olmadığını gösterir. Karşı tarafı dinlemek, anlamak, anlatılan şeyler

⁴⁸⁰ Matthew Lipman, "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", s. 7.

üzerine kafa yormak ve onun fikirlerine saygı göstermek makul tutum için gerekli davranış şekilleridir. Lipman’a göre, bu iki anlayış ekseninde kişinin makul olup olmadığını değerlendirmek mümkündür. Bunun dışında Lipman, yetişkinler ve çocuklar arasındaki etik değerlere ilişkin farklı bakış açıları sonucu oluşan kuşak farkının ahlaki gelişime zarar vermemesi için okulların önemine şöyle değinir:

Sosyal değişim hızının arttığı ve her geçen yıl yaşlı neslin, genç neslin ahlaki eğitime güven duygusunun azaldığı yaygın bir görüştür. Yaşlı nesil, daha önce güvenilir olarak kabul edilen ve bu nedenle bir nesilden diğerine güvenle aktarılan bilgilerin artık daha istikrarlı koşullarda olduğu kadar geçerli olmayabileceğine dair şüpheler nedeniyle, günümüzde genç nesil üyelerinin akranlarının görüşlerine çok fazla önem verdiklerinin farkına varmaları nedeniyle ve eski nesil üyeleri tarafından ortaya konan herhangi bir görüşün, genç nesli tam tersi görüşleri benimsemeye zorluyor gibi görünmesi nedeniyle de kendisini daha az güvende hissetmektedir. Sonuç olarak, aile içinde değerlerin ebeveynlerden çocuklara aktarılma sürecinin yeterliliği konusunda endişe oluşmaktadır ve aile, bu süreci sağlayamadığı hissiyle giderek okullara yönelerek okullardan ahlaki eğitimi sağlamalarını beklemektedir.⁴⁸¹

Her yaş grubunun, kendine ait dünyayı anlama tarzı ve bu ekseninde oluşturduğu etik değerleri vardır. Geçmişte toplumsal değişimin bu denli hızlı olmadığı dönemde yetişkinlerin gençlere aktardığı ve gençlerin de kabul ettiği birtakım değerler söz konusudur. Bu sayede kabul edilen mevcut ahlaki yapı, nesilden nesile aktararak varlığını devam ettirmekteydi ve bunu bilen yetişkin kesim ise, değerlerin korunması konusunda kendisini daha güvende hissetmekteydi. Ancak bilim ve teknik alanda meydana gelen gelişmeler, kuşaklar arasındaki farkın genişlemesine ve kuşakların farklı değerleri benimsemesine neden olmaktadır. Lipman’ın dikkat çektiği bu noktada genç neslin, önceki kuşaktan hem düşünsel hem de ahlaki olarak farklı olduğu görülür. Gençler, kendilerinden yaşça büyükler gibi düşünmemekte ve onlar gibi davranmamaktadırlar. Çocukları ve gençleri tüm dünyadaki akranlarıyla buluşturan iletişim ağları, onlar için birincil ahlaki değer kaynağı olabilmektedir. Bunun sonucunda hem ailenin hem de toplumun, kuşaklar arasındaki ahlaki değer farkını kapatma veya en aza indirmeye konusunda başarısız olması, okulların önemini giderek arttırmaktadır. Lipman’a göre, okulları önemli yapan özellik onların “yapılandırılmış bir ortama”⁴⁸² sahip olmalarıdır. Yapılandırılmış bir ortamda çocuklara ahlaki eğitim vermenin daha uygun olduğu görüşüne karşılık okullar, aynı düşüncüyü paylaşmamaktadır. “Okullar, öğrencilerini ebeveynlere ve genel olarak topluma karşı

⁴⁸¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 73.

⁴⁸² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 13.

sorumlulukları konusunda özerk olmaya ve kişisel ve sosyal değerlere ilişkin geleneksel bir duruşu kabul etmeye teşvik etme konusunda eğitimci olarak yükümlülüklerini yerine getirmekte zorlanmaktadır.”⁴⁸³ Buna göre okullar, öğrencilere mutlak değerleri mi yoksa göreceli değerleri mi öğretmek gerektiği konusunda bir çelişki yaşarlar. Ayrıca ailenin ve toplumun, çocukların ahlaki gelişimleri konusunda sorun yaşamaları öğretmenleri tedirgin eder. Çünkü Lipman’a göre, öğretmenler böyle büyük bir sorumluluk altına girmekten endişe duyarlar. O, bu konuda şunları söyler:

Gençlerin ahlaki yargılarının nasıl geliştirileceği sorunu, bir toplumun başa çıkması gereken herhangi bir sorun kadar karmaşıktır. Ebeveynlerin normalde sorunla başa çıkma sorumluluğunun olması, ebeveyn olmayı seçerken üstlendikleri yükün bir parçasıdır. Ancak öğretmenler, böyle bir yükün bir kısmını bile üstlenmelerinin istenmesinden haklı olarak endişe duyabilirler.⁴⁸⁴

Lipman, çocukların ve gençlerin ahlaki tutumlarının nasıl geliştirileceği konusunu toplumda büyük bir sorun olarak görür. Toplumda bulunan bireylerin, barış ve huzur içinde yaşamaları bir bakıma mevcut ahlaki yargılarla ilişkili olduğundan, Lipman’ın saptamasının doğru olduğunu söylemek gerekir. Çocukların ve gençlerin ahlaki gelişiminden öncelikle sorumlu olan ebeveynler, çocuk sahibi olmaya karar verdiklerinde bazı sorunları çözmek için de büyük bir rol üstlenmiş olurlar. Lipman’ın bu düşüncesine göre, çocuk sahibi olmak isteyen ebeveynler, öncesinde uzun uzun düşünüp çocuğun davranışları ve geleceği konusunda ciddi bir planlama yapmak durumundadırlar. Çünkü toplum, ailelerden oluşan bir birlikteliktir. Her aile, çocuğunun ahlaki gelişiminin rasyonel zeminde olması için çaba harcarsa, toplumda çözülmeyi bekleyen büyük sorunların meydana gelmesi engellenir. Ancak bütün bireylerin değer yargılarının farklı olmasından hareketle, her ailenin çocuğuna aynı eğitimi vereceğini düşünmek, zor gibi görünmektedir. Aynı anda pek çok çocuğa eğitim veren kurum okuldur. Çocukların eğitiminden ise, öğretmen sorumludur. Böylece, toplumda öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Lipman, toplumda çözülmesi zor gibi görünen bir sorunun çözümü konusunda öğretmenlerin endişesini haklı bulmaktadır. Öğretmenlerin yükünü hafifletmek için onların ayrıca rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirten Lipman, bu konuda da en etkili yöntemin Çocuklar İçin Felsefe olduğunu ifade eder. “Eğitim sürecine açıkça ahlaki bir boyut dâhil edildiğinde, ortaya çıkan çok geniş ve şaşırtıcı bir sorunla etkili bir şekilde başa çıkmak istiyorlarsa,

⁴⁸³ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 74.

⁴⁸⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 168.

öğretmenlerin şimdiye kadar verilenden çok daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyacakları açık olmalıdır. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı bu açıdan yardımcı olabilir.”⁴⁸⁵ Buna göre öğretmenler, ahlaki sorunların çözümünde tek başlarına sorumluluk almayacak olup, dışardan birtakım desteklerle ve farklı paydaşlarla konunun üstesinden gelebileceklerdir.

Etik, tüm insanlığı ilgilendiren bir olgu olsa da Lipman, yetişkinlerin etiği ile çocukların etiği arasında bir ayrım yapar. “Bir bakıma çocuklar için etik, yetişkinler için etikten çok farklıdır. Yetişkinlere, genellikle yaş önemsizmiş gibi veya çoğu yetişkin aynı yaşıymış gibi davranılır. Ancak Çocuklar İçin Felsefede çocukların yaş farklılıkları kabul edilmektedir. Bu nedenle bir çocuğun yaş düzeyi için uygun olan yaklaşım, diğer düzeyler için uygun olmayabilir.”⁴⁸⁶ Belli fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerden sonra olgun olarak kabul edilen yetişkinlerin yaş ayırt etmeksizin büyük çoğunluğunda aynı etik anlayış geçerlidir. Ancak çocukların her yaş aralığındaki gelişim görevleri, bir önceki yaş aralığından çok farklıdır. Dolayısıyla etik anlayışın öğretilmesine ilişkin planlama da çocuğun yaşına uygun olmak zorundadır. Örneğin “10 yaşındaki çocuklarla etik idealler tartışılırken, 11 ve 12 yaşındaki çocuklara mantığın daha resmi kullanımları sunulur. 6-9 yaş arası çocukların kullanacağı ahlaki akıl yürütme araçlarına (farklılıklar, ilişkiler, karşılaştırmalar, nedenler, yargılar vb.) sürekli dikkat çekilir.”⁴⁸⁷ Etik muhakemeyi geliştirmek için akıl yürütme becerilerine (sınıflandırma, karşılaştırma, geçerli çıkarımlar yapma, soru formülasyonu) ihtiyaç vardır. Çocuğun gelişimine bağlı olarak ilerleyen süreçte ondan üst bilişsel becerilere (sorgulama, hipotez oluşturma, açıklama, kavram oluşturma) sahip olması beklenir.⁴⁸⁸

Çocuğun zihinsel kapasitesi ve hazır bulunuşluğu dikkate alınarak yapılan etik tartışmaların daha etkili ve kalıcı olduğunu söylemek mümkündür. Lipman, çocukların sadece etik düşüncelerini geliştirmenin dışında bilişsel yeterliliklerinin de güçlendirilmesi için birtakım hazırlıklar yapılması gerektiğini ve bu yeterliliklerin hangileri olduğunu şöyle belirtir:

- Üst düzey düşünmenin bileşenleri (eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme)

⁴⁸⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 169.

⁴⁸⁶ Matthew Lipman, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, s. 7.

⁴⁸⁷ Matthew Lipman, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, s. 8.

⁴⁸⁸ Matthew Lipman, “Ethical Reasoning and the Craft of Moral Practice”, *Journal of Moral Education* 16/2, 1987, s. 144-145.

- Bilişsel uygulama modları (kavramsallaştırma, muhakeme ve iletişim)
- Davranış biçimleri (yapma, söyleme ve gerçekleştirme)⁴⁸⁹

“Bunlar, ahlaki akıl yürütme çağrısı yapanlar kadar önemsiz sorunlarla başa çıkmak için insanın sahip olması ve mükemmel olması gereken yetkinlik unsurlarından yalnızca birkaçıdır. Bu nedenle, ilkokul öğrencilerini farklı disiplinlerde düşünmeye hazırlamak için felsefenin kendisinden daha az karmaşık olmayan bir disipline ihtiyaç vardır.”⁴⁹⁰ Lipman, ilkokulda ihtiyaç duyulan disiplinin felsefe olduğunu ifade ederek, felsefenin diğer disiplinlere bir düşünsel hazırlık görevi gördüğünü ortaya koyar. Çünkü “çocukların etkili bir şekilde akıl yürütebileceklerine dair şüphe, ahlaki eğitimin önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır.”⁴⁹¹ Çocuklarda ahlaki eğitimin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için, öncesinde onlara doğru akıl yürütme yapabilmelerine olanak sağlayan bir eğitim vermek gerekir. Her şeyin temelinde bilişsel süreçlerin yer alması, eğitim ortamında da öncelikle bu alana ilişkin bir müfredatın varlığını zorunlu kılar. İlkokuldan itibaren öğrencilere felsefe ve mantık dersleri vermek, onların hem bilişsel hem de etik olarak gelişmelerine yardımcı olmak, demektir. Lipman, uygulamalı olarak bu alana ilişkin bir gözlem yapıldığını ve gözlem sonucunda çocuklarda meydana gelen gelişmelerin neler olduğunu şu şekilde sıralar:

1. Çocuklar, görüşlerini daha kolay ve istekli bir şekilde ifade ederler.
2. Nedenler bulma ve akıl yürütme konusunda daha fazla beceri sergilerler.
3. Aralarındaki anlaşmazlıkları açıkça dile getirirler.
4. Tartışmayı, çatışma çözümü için bir araç olarak kullanırlar.
5. Hem birey hem topluluk olarak kendilerini düzeltmek için daha yetenekli hale gelirler.
6. Birbirlerini dinlerler.
7. Birbirlerine karşı daha fazla hoşgörü geliştirirler.
8. Tartışmada birbirlerinin fikirlerini geliştirirler.
9. Kız ve erkek çocukları arasında bir denge gözetirler.
10. Kafa karışıklıklarını soru sorarak daha kolay formüle ederler.
11. Yanlış tanımlanmış ve belirsiz ama önemli kavramları açıklığa kavuşturma ihtiyacını kendileri fark ederler.

⁴⁸⁹ Matthew Lipman, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, s. 9.

⁴⁹⁰ Matthew Lipman, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, s. 9.

⁴⁹¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 74.

12. Refleksif yargıları ifade etmede ve argümanları organize etmede daha fazla ustalık sergilerler.⁴⁹²

Lipman, çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinin sonucunda onlarda meydana gelen on iki farklı gelişmenin temelde bilişsel olduğunu göstermeye çalışır. Bu noktada, Çocuklar İçin Felsefenin çocukların etik anlayışlarını geliştirdiği söylenebilir mi? Etik anlayışın gelişimi bilişsel gelişime bağlı olduğu için, etik anlayış sağlam temeller üzerine inşa edildiği sürece çocuklarda kayda değer değişiklikler meydana gelecektir. Çünkü Lipman'a göre, "öğrenciler sorgulama, tanımlama, sınıflandırma, ayırım yapma, akıl yürütme ve belirsizlikleri belirleme gibi temel bilişsel becerilerde daha usta hale geldikleri sürece, bu becerilerin yardımıyla verdikleri kararların daha güçlü olacağı söylenebilir."⁴⁹³ Daha güçlü bir akıl yürütme yeteneği, öğrencilerin karşılaştıkları durumlara daha iyi tepki verme ve doğru kararlar alma yeteneklerini artırır. Bu da onların kişisel ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

Lipman'a göre, "bir öğretmenin öğrencileri ahlaklı olmaya nasıl teşvik edeceği sorusu, modern eğitimde en çok kafa karıştıran konulardan biridir."⁴⁹⁴ Modern eğitim, sadece akademik başarıya odaklanmak yerine, öğrencilerin ahlak gelişimini de önemseyen bir yaklaşım benimser. Ancak ahlaki değerlerin nasıl öğretileceği ve öğrencilerin nasıl teşvik edileceği konusu, karmaşık ve zor bir süreçtir. Lipman, bu konuda öğretmenin sınıfta ne yapması gerektiği ile ilgili şunları söyler:

Eğitim teorisyenleri öğretmenlere çocuğun ahlaki doğasına ilişkin o kadar geniş bir yelpazede alternatif teoriler sunmuşlardır ki, uç görüşler neredeyse birbirini yok etmektedir. Bir yanda çocuk evcilleştirilmesi gereken küçük bir vahşi olarak görülürken, diğer yanda çocuklar zaten ahlaki ve erdemli dürtülere sahip küçük melekler olarak görülmekte ve böylece tek yapılması gerekenin onlara kendileri olmaları için doğru ortamı sağlamak olduğu ileri sürülmektedir. Daha makul bir görüşe göre, çocuğun doğasında, teşvik edildiği takdirde her türlü insani davranışa yol açabilecek ve çoğu zaman da açan sayısız eğilim vardır. Önemli olan, çocuğun içinde büyüdüğü ortamın, büyümeye katkıda bulunmayan davranış biçimlerini eleyip, katkıda bulunanları teşvik edecek şekilde olmasıdır. Bu, tek yapılması gerekenin doğru ortamı sağlamak ve çocukların "doğal olarak iyi" benlikleri olmalarına izin vermek olduğunu savunan romantik görüşle aynı şey değildir. Başka bir deyişle, bir öğretmen, öğrencilerin açıkça kendine zarar veren davranış biçimlerini elemek ve kendini yapılandıran davranışlarını da muhafaza etmekle sorumludur. Öğretmenin, her bir çocuk için hangi davranış özelliklerinin teşvik edilmesi ya da caydırılması gerektiğine, tek tek çocuklar hakkındaki bilgilerine dayanarak karar vermesi gerekebilir. Bir çocuğun dikkatinin çekilmesi gerekebilir; bir diğerinin daha fazla özdenetim geliştirmesi gerekebilir. Ancak

⁴⁹² Matthew Lipman, "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", s. 9.

⁴⁹³ Matthew Lipman, "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", s. 9.

⁴⁹⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 138.

amaç, çocuğun yaratıcı düşünme, hareket etme ve davranma güçlerini, birbirlerini engellemek ya da etkisiz hale getirmek yerine birbirlerini güçlendirecek ve pekiştirecek şekilde geliştirerek özgürleştirmektir.⁴⁹⁵

Lipman, yukarıdaki ifadelerde çocuğa ilişkin iki farklı bakış açısının bulunduğunu belirtir. İlk bakış açısına göre çocuk, evcilleştirilmesi gereken bir vahşidir. Bu düşünce, çocuğun ahlaki eğitime tabi tutulması gerektiğini gösterir. Çünkü doğada, insanlardan uzak bir yaşam sürdüğü düşünülen vahşilerin davranışlarının da kaba, yabani, saldırgan ve acımasız olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çocuğun da böyle olduğunu düşünenler, onun toplumla uyumlu bir birey olması için, ahlaki açıdan eğitilmesi gerektiğini ifade ederler. Öte yandan diğer bakış açısına göre, çok iyimser bir tavırla çocuk, doğası gereği zaten etik değerleri içinde barındırmaktadır ve dolayısıyla onun ahlaki açıdan eğitime ihtiyacı yoktur. İhtiyaç duyulan tek şey, çocuğa davranışlarını rahatça sergileyebileceği ortamlar yaratmaktır. Bu iki farklı bakış açısının dışında daha objektif görüş belirten bir diğer gruba göre de, çocukların kendilerine özgü davranışlarının olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönündedir. Doğru davranışların sürekliliği için çocuğun cesaretlendirilmesi gerekirken, yanlış davranışların ortadan kalkması için de, çocuğun uyarılması gerekir. Eğitim ortamında bu sorumluluk öğretmene aittir. Herhangi bir olay meydana geldiğinde, çocukların davranışlarını değerlendirip, hangilerinin teşvik edilmesi hangilerinin engellenmesi gerektiği konusunda onlara telkinde bulunmalıdır. Bu bağlamda Lipman, öğretmenin sınıftaki rolünü şu şekilde ifade eder:

Her çocuk, bir bireydir ve aynı zamanda her çocuk, sınıfın bir parçasıdır. Öğretmen, bu gerçeklerin hiçbirini unutmamalıdır. Ama bunlar, ayrı gerçekler değildir. Bir birey olarak çocuk ayırt edicidir ve grup içinde oynayacağı roller açısından kendine özgü güçlerini geliştirebilir. Bireysel ayırt edicilik, sınıfta yarattığı farklılıkla kendini gösterecektir ve sınıftaki her çocuk, bir fark yaratmalıdır. Bu nedenle, bir anlamda öğretmenin rolü, her çocuğun bir fark yaratma kapasitesine sahip olduğunu hissetmesini ve her gün bu varsayıma göre, hareket etmesini sağlamaktır. Sınıfınızdaki her çocuk için kendinize sorun: “Bu çocuğun yokluğu sınıfta fark edilir bir fark yaratır mı?” Cevap “hayır” ise, o çocukla ilgili olarak öğretme rolünüzü tasarlama biçiminizde kesinlikle yanlış olan bir şeyler vardır. O çocuğu kendi benzersizliğinin aktif bir arayıcısı, kendi güçlerinin aktif bir uyumlulaştırıcısı, sınıf grubuna kendi katkılarının aktif bir yaratıcısı olmaya teşvik etmediğiniz ölçüde, bir öğretmen olarak başarıya ulaşamamışsınız demektir.⁴⁹⁶

Sınıfta bir arada bulunan çocukların her birinin kendine has özellikleri vardır. Kişisel, psikolojik, duygusal özellikleri, hedefleri, yaşamdan beklentileri, olaylara

⁴⁹⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 138-139.

⁴⁹⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 139.

verdikleri tepkiler vb. birbirinden farklıdır. Çocukları birbirinden farklı kılan bu özelliklerin anlaşılması için öğretmenin, etkinlik esnasında doğru gözlem yapması gerekir. Öğretmen, etkinliklerde her bir çocuğa verilen rolün ve görevin onların yapısına uygun olduğunu düşünerek, sahip oldukları yeteneklerin geliştirilmesi için onlara rehberlik eden bir konumdadır. Çocukların birbirinden farklı olduğunu anlamak için, onları yakından tanımak gerekir. Bütün çocuklar, sınıfta fark yaratma kapasitesine sahiptir. Öğretmenin görevi, çocukların bu bilince sahip olmasını sağlamaktır. Örneğin, yirmi kişilik bir sınıfta iki öğrencinin gelmemesi ve diğer on sekiz kişinin de gelmeyen iki öğrencinin yokluğunu hissetmemesi, ortada ciddi bir sorunun varlığına işaret eder. Lipman’a göre bu sorunun sebebi, sınıf birlikteliğini ve grup bilincini oluşturmamayan öğretmendir. Çocuğun varlığını konumlandırması için, öncelikle farkını ortaya koyması, fark edilmesi ve aidiyet duygusunu hissetmesi gerekir. Lipman, çocuktaki farkı ve değeri ortaya çıkaramayan öğretmeni başarısız olarak nitelendirirken, bu durumun sadece çocukluk döneminde değil, ilerleyen yıllarda da devam etmesinin muhtemel olduğunu belirtir. Dolayısıyla yetişkinlik dönemindeki sorunların kaynağını çocukluk döneminde arayarak, bu dönemin olabildiğince doğru ve iyi bir şekilde geçirilmesinde yarar vardır. Çocuğun zamanının büyük bir bölümünün okulda geçtiği düşünülürse, sınıf ortamının önemi açıkça ortadadır. Eğitsel açıdan sınıfta şu özelliklerin dikkate alınması gerekir:

- Sınıf, bireylerden meydana gelen bir topluluktur.
- Çocukların verimli öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için, sınıftaki diyaloglara aktif olarak katılmaları ve düşüncelerini rahatça ifade etmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenler, çocukları dinlemeli ve onlara yanıt vermelidir.
- Sınıfta, diyalog için uygun yere ve yeterli zamana ihtiyaç vardır.⁴⁹⁷

Lipman, öğretmenlere ilişkin getirdiği eleştirilerin dışında onlara bu kadar sorumluluk vermenin zor gibi görüldüğünü belirterek, çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişmesi için, öncelikle öğretmenlerin sorumlu birer birey olarak davranmaları gerektiğini ifade eder. “Öğretmenin omuzlarına bu kadar sorumluluk yüklemek zor gelebilir, ama çevrelerinde bulunan ve model olarak taklit etmeye çalıştıkları yetişkinler de, sınıfta olanların sorumluluğunu aynı şekilde kabul

⁴⁹⁷ Jeffrey Haynes, “Thinking Together: Enjoying Dialogue with Children”, *Joyful Teaching and Learning in the Primary School*, ed. Denis Hayes, 2007, s. 19.

etmedikçe çocuklardan sorumluluk duygusu geliştirmeleri beklenemez.”⁴⁹⁸ Öğretmen, çocuğun gözünde rol modelidir. O nasıl davranıyorsa, çocuk da o şekilde davranmak ister. Bunun için çocuklarda davranış değişikliği yaratmak isteyen öğretmen, öncelikle kendi davranışlarını gözden geçirmek durumundadır. Ancak Lipman, “sırf sebep olma anlamında sorumlu olan şeyler ile hesap verebilirlik anlamında sorumlu olan şeyler”⁴⁹⁹ arasında bir ayrım yapar. Çünkü “çocuğun organik dürtüleri ve doğal eğilimleri, davranışında nedensel bir rol oynar, ancak davranışından sorumlu tutulamazlar. Çocuk, elbette, bu dürtüleri kontrol etmekten sorumludur.”⁵⁰⁰ Örneğin çok hareketli olan bir çocuk, hareketlerinden ötürü sorumlu tutulamaz. Ancak bu durum bir başka çocuğa zarar verirse o zaman çocuk, davranışından sorumlu tutulur. Bu noktada çocuk, dürtülerini kontrol altına almak ve onları yönetmek zorundadır. Lipman, ahlaki gelişimin toplum ve okul açısından ilişkisini şöyle belirtir:

Öte yandan, toplumun üzerinde kontrol sahibi olduğu okul ortamı, bu eğilimleri teşvik eden veya caydıran bir ortam, toplumun sorumlu tutulabileceği bir şeydir. Bu ölçüde, çocukların ahlaki gelişimi ancak çocukların kendilerini içinde buldukları toplumun hesap verebilirliği ile ilişkili olarak tahmin edilebilir. Ahlaki büyümeye elverişli bir okul ortamına değer vermeyen bir toplum (ve bu genellikle sadece eğitime yatırım yapmaya istekli olduğu para miktarı ile ifade edilir), çocuklarının ahlaksız davranışları için suç payını açıkça kabul etmesi gereken bir toplumdur.⁵⁰¹

Bu durumda çocuğun ahlaki gelişiminden sadece öğretmen sorumlu değildir. Eğitim kurumları üzerinde oldukça etkili olan toplum da çocuğun ahlaki gelişiminden aynı oranda sorumludur. Toplum ve eğitim kurumları birbirleriyle etkileşim halinde olduğu için, ahlaki tutum açısından da benzer görüşlere sahiptirler. Ayrıca uygulanan eğitim modeli toplumun değerlerinden bağımsız değildir. Örneğin geleneksel değerlere sıkı sıkı bağlı olan bir toplumda, çağdaş bir eğitim modelinin uygulanması zordur. Okul ortamında ahlaki değerlerin öğretilmesinden rahatsızlık duyan kimseler, toplumun bozulmasından sorumlu tutulurken, bu durumdan en çok etkilenen kesimin de çocuklar olduğunu unutmamak gerekir. Okulda yalan söylemenin, hırsızlık yapmanın vb. davranışların yanlış olduğunu öğrenen çocuk, okul ortamının dışına çıktığında ve öğrendiği davranışların toplumda açıkça sergilendiğini gördüğünde bir kafa karışıklığı yaşar. Bu durumun önüne geçmek için sadece öğretmenin değil,

⁴⁹⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 139.

⁴⁹⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 139.

⁵⁰⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 139.

⁵⁰¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 140.

toplumdaki herkesin ahlaki bir tutum içine girip çocuklara etik değerleri davranışlarıyla anlatıp örnek olması gerekir. Lipman, çocuğun ahlaki gelişimi için söylenenlerin dışında öğretmenin başka görevlerinin de bulunduğunu şu şekilde ifade eder:

Öğretmen, çocuğun ev ortamına, ahlaki davranışa elverişli olabilecek veya olmayabilecek bir ortama güvenmek yerine, sınıfta oluşturulabilecek ortam türüne odaklanmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, öğretmenin sorumluluğu, çocukların büyümesine yol açan bu tür eğilimleri incelemek ve bireysel olarak çocuk ile bir bütün olarak sınıf ortamı arasındaki etkileşimi teşvik etmektir. (Bu ortam, diğer çocuklar kadar öğretmeni de kapsıyor.) Sınıfta, geçmişte hor görülen bir çocuğun artık kendine saygısızca davranmaya başladığı bir gerçektir. Bu çocuğa bu şekilde davrananlar, elbette bunu yapmaktan sorumludur. Ancak bu çocuğun sınıfında bulunan öğretmen, geçmişte mağdur olduğu davranış biçimini ortadan kaldırmak için, çocuğun saygıyı ve desteği hissettiği bir ortamı sağlamaktan sorumludur. Başka bir çocuğun, yine evde ya da okulda caydırıcı bir ortamın ya da sistemin bir sonucu olarak hayal gücünün ya da merakının azaldığı görülebilir. Öğretmenin sorumluluğu, bu çocuğa eski çevresinden kaynaklanan uyuşukluk ve ilgisizliğin üstesinden gelmesi için, günlük olarak zorlu bir ortamın yaratılmasını sağlamaktır. Yine başka bir çocuk, belki de sıklıkla saldırganlığa maruz kaldığı ev ortamının bir sonucu olarak, başkalarına karşı çok saldırgan davranışlara başvurabilir. Bu çocuğun, zarar görmüş bütünlüğünü geri kazanması için saldırgan davranışlarda bulunmasına gerek kalmayacak şekilde yetiştirilmesini sağlamak, öğretmenin sorumluluğundadır.⁵⁰²

Öğretmen, çocuğun aile ortamına sürekli müdahale edemeyeceği için, sınıfta uygun ortamı hazırlamak durumundadır. Zira okuldan çıkıp evine giden bir çocuğun aile ortamında yaşadıklarının ve şahit olduklarının ahlaki gelişim açısından ona uygun olup olmadığını takip etmek öğretmen açısından çok kolay değildir. Çocuğun evdeki ortamını değiştirmek her zaman mümkün olmadığından, öğretmenin yapması gereken şey, sınıftaki ortamı yeniden düzenlemek ve öğrenci-sınıf etkileşimini olabildiğince aktif hale getirmektir. Bu noktada etkileşim, sadece öğrenci ve sınıf arasında olmayıp, öğretmen de bunun içinde yer almak durumundadır. Öğretmen hem bütün öğrencilerle ayrı ayrı hem de genel olarak sınıfın tamamıyla iletişim kurmak zorundadır. Ailesi tarafından hor görülen veya dışlanan bir çocuğun yaşadığı özgüven eksikliğini öğretmen sınıfta telafi etmelidir. Çocuğun kendine güvenmesi için sınıfta gerekli koşulları oluşturmak, onu yeniden kazanmak, toplumda meydana gelebilecek sorunları önlemek, demektir. Kısaca Lipman'ın sözlerinden ailesinde benliği zedelenen öğrencileri onarmak görevinin sınıfta öğretmene ait olduğu anlaşılır.

⁵⁰² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 140.

Dahası Lipman, “başkalarını rahatsız eden çocuk, rahatsız bir çocuktur”⁵⁰³ atasözünü eleştirir. Bu atasözü, bir çocuğun diğer insanları rahatsız ettiği durumlarda, genel olarak o çocuğun sorunlu veya olumsuz bir şekilde nitelendirilmesine dayanan bir önyargıyı ifade eder. Oysa arka planda çocuğun içinde bulunduğu koşulları, aile ortamını ve sosyal çevresini göz önünde bulundurmak gerekir. Öğretmen, çocuklarda öz-saygıyı destekleyecek ortamı yaratmaya başladığında, ahlaki gelişimin eğitime dâhil edildiğine de şahit olunur. Zira “sınıftaki her bireye karşılıklı güven ve saygıya elverişli bir ortam yaratılmadığı sürece ne Çocuklar İçin Felsefe ne de başka hiçbir eğitim programı, çocukların ahlaki bireyler olmalarına yardımcı olmada büyük bir fark yaratacaktır.”⁵⁰⁴ Lipman’a göre, sınıfta sağlanacak böyle bir ortam, Çocuklar İçin Felsefe veya diğer eğitim programlarının çocukların ahlaki gelişimine gerçek anlamda katkıda bulunabilmesi için temel bir gerekliliktir. Güven ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulduğunda, çocuklar daha iyi bir şekilde düşünebilir, empati yapabilir ve etik değerlere uygun kararlar verebilirler.

4.5. Felsefe, Sosyalleşme ve Özerklik

Pek çok insan, çocukların karmaşık, zor, asi ve ahlaki değerlerden uzak bir yaşam sürdüğünü düşünür. Yetişkinler, bu durumun sorumlusunun kendileri olduğunu kabul etmek yerine, çocuğun karakterinin sorunlu olduğu yargısına varırlar. Sorunlu karakter de, ahlaki eğitimin sorunlu olduğu sonucuna götürür. Oysa yetişkinlerin anlaması gereken bir şey vardır. Çocuğa özerklik verirken, aynı zamanda kontrolü de ellerinde tutmaları gerekir. Çocuk ne tür bir kişi olmak istiyor? Anne-baba çocuğunun ne tür bir kişi olmasını istiyor? Bu sorulara dürüstçe cevap verebilen kişi, çocuğun da seçim yapma hakkına sahip olduğunu anladığı için onun ahlaki gelişimi daha az kafa karıştırıcı olmaktadır.⁵⁰⁵ Bu ifade, Lipman’ın yetişkinlerin çocuğun ahlaki gelişimine aktif bir şekilde katkıda bulunmaları gerektiğini vurgulayan düşüncesini yansıtır. Anne-baba-çocuk ilişkisinde olduğu gibi, toplum-çocuk ilişkisinde de karşılıklı görevlerin bulunduğunu ve kurumların rasyonel bir şekilde oluşturulmadığında ortaya çıkabilecek sorunların olduğunu Lipman, şu şekilde aktarır:

Adına layık ahlaki eğitim, zorunlu olarak çocuklara toplumun onlardan ne beklediğini öğretmeyi içerir. Ayrıca, çocukların bu tür beklentileri eleştirel bir şekilde değerlendirmek için ihtiyaç duydukları araçları geliştirmelerini sağlamayı

⁵⁰³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 140.

⁵⁰⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 141.

⁵⁰⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 141.

içerir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde olduğu gibi, toplum-çocuk ilişkisi de karşılıklı görevler ve karşılıklı haklarla doludur. Bunları tek taraflı olarak sunmak, eğitim değildir. Bazılarımız, kurumların kendilerinin baskıcı olduğunu ve daha iyi bir dünyada kurumlardan hiç acı çekmeyeceğimizi düşünmeye meyilliyiz. Ancak bu, durumun ciddi bir şekilde yanlış okunmasıdır. Mesele kurumlara sahip olup olmamak değil, daha ziyade sahip olduğumuz kurumların rasyonel ve katılımcı bir tarzda organize edilip edilmeyeceği meselesidir. Olmadıklarında ise, bireyin insafına kaldığını söylemek doğrudur. Olduklarında, zorlayıcı olmaktan çıkarlar ve bireysel ilgi ve hedeflere ulaşmak için, yapıcı araçlar haline gelirler.⁵⁰⁶

“Hangi geçmişten gelirlerse gelsinler, çoğu çocuk, eğitim sistemine aktif, öğrenmeye hevesli, ilgili ve güvenle girer. Ancak birçoğu, sistem içinde ilerledikçe süreci anlamsız bulur ve bu gerçekleşikçe giderek daha kayıtsız ve umutsuz hale gelirler.”⁵⁰⁷ Lipman’a göre, çocuklar doğal olarak meraklı ve öğrenmeye isteklidirler. Ancak bazı eğitim sistemleri, çocukların doğal meraklarını ve ilgilerini bastırabilir veya sınırlayabilir. Bu durum, çocukların öğrenmeye duydukları hevesin azalmasına ve motivasyonlarının kaybolmasına yol açabilir. Bunun yerine eğitim sistemi, “öğrencilere umut veren bir sistem olmalıdır; aslında bu, durumun umutsuz olduğunu hisseden herhangi bir topluluk için ilk adımdır. Bu nedenle çocukların karşılıklı saygı, disiplinli diyalog, işbirliğine dayalı sorgulama, keyfilik ve manipölasyondan uzak bir bağlamda var olmanın nasıl bir şey olduğunu deneyimlemelerine izin verilmelidir.”⁵⁰⁸ Lipman’ın önerisine göre, çözüm ilk olarak sınıftadır. Öğrencilere kazandırılması gereken özellikler, eğitim sisteminin nasıl daha uygun hale getirileceği konusunda karar vericilere yol gösterir. Bunun dışında çocuklara toplumun beklentilerine uygun davranış kalıplarını öğretirken, aynı zamanda onların içinde yer aldıkları toplumu eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri için, eğitim almaları gerektiğini Lipman, şöyle ifade eder: “Çocuklara toplumun onlardan beklediği davranışları öğretmek, sorumlu bir ahlak eğitiminin çok önemli bir parçası olmasına rağmen, yalnızca bir parçasıdır. Ayrıca, çocukların gerektiğinde içinde yaşadıkları toplumu yaratıcı bir şekilde yenileyebilmeleri gerekmektedir.”⁵⁰⁹ Dünyada meydana gelen değişimlere paralel olarak, hem toplumun hem de çocuğun kendisini yenileyebilecek bir yapıya sahip olacak şekilde yetiştirilmesi çok önemlidir. Bunun için öğretmen, sınıfta çocukların eleştirel bir tutuma sahip olmaları için gerekli ortamı hazırlamalıdır. Nedenini Lipman, şöyle açıklar:

⁵⁰⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 141.

⁵⁰⁷ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 48.

⁵⁰⁸ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 48.

⁵⁰⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 141.

Amaç bir eleştirmenler sınıfı oluşturmak değil, dünyayı ve kendini objektif olarak değerlendirebilen, kendini akıcı ve yaratıcı bir şekilde ifade edebilen insanlar yetiştirmektir. Eleştirel bir tutumun oluşturulması, öğretmenin rolünün yalnızca bir parçasıdır. Öğrenciler, geri çekilip çevrelerindeki kurumlara objektif olarak bakabilmenin gerekli olduğunu, ancak bunun yeterli olmadığını anlamalıdır.⁵¹⁰

Öğretmen, öğrencilerin birer eleştirmen olmalarından ziyade eleştiri yapma özelliğini kazanmalarında onlara yol gösterici bir rehber konumundadır. Ancak öğretmen, sınıftaki eleştirel ortamı nasıl sağlamalıdır? Lipman, bu soruyu şöyle cevaplandırır:

Ama öğretmenin yıkıcı olduğuna karar verdiği yaratıcı fikirlere ne demeli? Örneğin, bir çocuğun “daha iyi bir toplum için, ilk adım olarak x azınlığından kurtulalım” önermesini söylediğini varsayalım. Her zaman olduğu gibi, bu tür fikirlere en iyi cevap, sınıftaki diğer çocuklar olmalıdır. Eğer fikir gerçekten yapıcı değilse, o zaman diğer çocukların eleştirel yetenekleri fikrin eksikliklerini tespit etmeli ve onlara işaret etmelidir. Ama diyelim ki yapmıyorlar mı? Öğretmen müdahale etmeli mi? Eh, öğretmenin her zaman müdahale etme ve koşullar uygunsa, kendi fikrini belirtme hakkı vardır. Yanlış olan, çocuklar ilk önermeye cevap verme şansı bulamadan, öğretmenin kendi fikrini ortaya koyması ve böylece alternatiflerin gerçek bir şekilde değerlendirilmesini engellemesidir. Öte yandan, eğer öğretmen, çocukların kendi fikirlerini geliştirebildiklerini ve onları güçlü ve kendine güvenen bir şekilde ifade ettiklerini hissediyorsa, kendi fikirlerini söylememelidir. Aynı öğretmen, çocukların kendilerinin böyle bir bakış açısını ortaya koyamadıkları zaman kendi fikirlerini ifade etme konusunda tereddüt etmemelidir. Çocuklar, öğretmenin, katılımcı rolünü üstlenmek için moderatör rolünü geçici olarak terk ettiğini anlamalıdır.⁵¹¹

Lipman’ın düşüncelerini somut bir örnekle anlatmak mümkündür. Okulların pek çoğunda mülteci çocukların bulunduğunu ve yerli çocuklar ile mülteci çocukların aynı sınıfta eğitim aldığını varsayalım. Bu durumun zaman zaman sorunlara neden olduğunu tahmin etmek zor değildir. Çocuklar İçin Felsefe etkinliği yapan bir öğretmen, sınıfta bir öğrencinin “daha mutlu ve huzurlu bir toplum için mültecilerden kurtulmalıyız” cümlesi ile karşılaştığında nasıl bir tavır almalı ve ne yapmalıdır? Lipman’a göre, öğrencinin düşüncesine yine bir başka öğrenci yanıt vermelidir. Diğer öğrencilerin, düşüncedeki eksiklikleri ve hataları görüp eleştirel yeteneklerini ortaya çıkarmaları gerekir. Ancak konu ile ilgili kimse bir şey söylemediğinde, öğretmen duruma müdahale etmelidir. Yanlış olan şey ise, öğrenciler fikirlerini belirtmeden öğretmenin kendi görüşünü ortaya koymasıdır. Bu şekilde öğretmen, öğrencilerin fikirlerini yönlendirir ve onların yaratıcı düşüncelerini engeller. Lipman’a göre, öğretmenin kendi fikirlerini ifade etme hakkı vardır, ancak bunun koşullar uygun

⁵¹⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 141.

⁵¹¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 143.

olduğunda ve çocukların kendi fikirlerini geliştirebildiği ve güvenle ifade edebildiği bir ortamda yapılması gerekir. Çocuklar, yönlendirilmeye kapalı hale geldiklerinden ve kendi fikirlerini bağımsız bir şekilde ifade etmeyi öğrendiklerinden, öğretmenin fikirleri çocuk üzerinde çok etkili olmayacaktır. Bu durum, çocuğun özerk bir birey haline geldiğinin göstergesidir. Çocuğun bireysel mi toplumsal mı olması gerektiği konusunda Lipman, şu görüşlerini paylaşır:

Söylediklerimizin özü, öğretmenin kendisini çocuğun toplumsal değerlere boyun eğmesini sağlama rolüne sokmasının ya da ahlaki eğitim alanında veya başka herhangi bir alanda çocuğun bireyselliğinin yerini akılsızca uyumsuzluğa bırakmasını teşvik etme rolünü üstlenmesinin yapıcı olmadığıdır. Öğretmen, toplumla çocuk arasında bir hakem değil, bir arabulucudur. Çocuğu topluma uyarlamak öğretmenin görevi değildir. Onun görevi, çocukları bireysel kaygılara daha duyarlı bir şekilde nihayetinde toplumu şekillendirebilecekleri şekilde eğitmektir.⁵¹²

Lipman'ın söylemeye çalıştığı temel düşünce, öğretmenin çocuğun bireyselliğini ve özgünlüğünü koruması ve toplumsal uyuma zorlaması yerine, çocukları kendi kaygılarına duyarlı, eleştirel ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirmek için, bir arabulucu olarak hareket etmesi gerektiğidir. Bu yaklaşım, öğretmenin çocukları sadece topluma uydurmak yerine, onları bireysel düşüncelerini geliştirmeye teşvik etmesi gerektiğini vurgular. Bu tutum, ahlaki eğitim ve toplumsal değerlerin aktarımıyla ilgili tartışmalara yeni bir bakış açısı getirebilir. Öğretmen, sadece otoriter bir figür değildir. O, çocukları toplumu şekillendirecek birer aktör olarak yetiştirir. Bu bağlamda arabulucu rolünde yer alan öğretmen, daha yapıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olabilir.

4.6. Lipman'ın Felsefi Hikayeleri ve Önemi

Lipman, Çocuklar İçin Felsefe eğitimini bir uyarıcı ile başlatmaktadır. Bu uyarıcı ise kendisinin hazırlamış olduğu felsefi hikayelerdir. Hikayelerin konusu, içeriği ve karşılık geldiği felsefi alanı yaşa göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca Lipman, Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde görev alan öğretmenler için kılavuz kitap hazırlamış ve bu sayede onlara oturum esnasında ne yapacakları konusunda yol göstermiştir. Lipman'ın hazırladığı felsefi hikayeleri, yaş grubunu, kılavuz kitabı, felsefi alanları ve eğitim alanlarını aşağıdaki tabloda bir bütün halinde görmek mümkündür:

⁵¹² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 143.

Tablo 4.2. Lipman’ın Felsefi Hikayeleri⁵¹³

Yaş Grubu	Hikaye	Öğretmen Kılavuz Kitabı	Felsefi Alan	Eğitim Alanı
3-6 yaş	Doll Hospital (1999)	Making sense of my word (Dünyanın anlamlandırılması)	Kavram oluşumu	Temel kavramlar-doğru, iyi, gerçek, güzel nedir?
6-7 yaş	Elfie (1987)	Getting our thought together (Düşüncelerimizi birlikte oluşturma)	Düşünme hakkında akıl yürütme	Keşfetme serüveni
7-8 yaş	Kio and Gus (1982)	Wondering at the world (Dünyada dolaşma)	Doğa hakkında akıl yürütme	Çevresel eğitim
8-10 yaş	Pixie (1981)	Looking for Meaning (Anlam arayışı)	Dil hakkında akıl yürütme	Dil ve sanat
10-12 yaş	Harry Stottlemeir’s Discovery (1971)	Philosophical Inquiry (Felsefi sorgulama)	Temel akıl yürütme becerileri	Düşünme ve mantık
12-13 yaş	Lisa (1983)	Ethical inquiry (Etik sorgulama)	Etik hakkında akıl yürütme	Ahlaki eğitim
14-15 yaş	Suki (1978)	Writing: How and Why (Yazma: Nasıl ve neden?)	Dilde akıl yürütme	Yazı ve edebiyat
16 yaş ve üzeri	Mark (1979)	Social inquiry (Toplumsal sorgulama)	Sosyal konularda akıl yürütme	Toplumsal çalışmalar

Lipman’ın hazırladığı felsefi hikayelerin içeriğinin yaşa göre değişkenlik göstermesinin nedeni çocukların bilişsel gelişim seviyelerinin farklı olmasıdır. Ayrıca her yaş grubunun özel ihtiyacı bulunmaktadır. Bu farklı ihtiyaçlar hikayelerde karşılık bulmaktadır. Bu sınıflandırma ile Lipman, Piaget’in bilişsel gelişim teorilerini temel alarak, çocukların farklı yaşlarda farklı düşünme yeteneklerine sahip olduklarını ve bu nedenle felsefi düşünme becerilerini farklı seviyelerde geliştirebileceklerini kabul etmiştir. Bu noktada şöyle bir ayrımdan söz edilebilir: Piaget soyut düşünmenin 11 yaşından itibaren gerçekleştiğini söylerken, Lipman ise çocukların erken yaşlardan itibaren basit düzeyde de olsa soyut düşünme gerçekleştirebildiklerini belirtir. Lipman’da farklı olan durum, çocukların soyut düşünme kapasitelerinin yaşa göre gelişim göstermesidir. Örneğin, daha küçük çocuklar için hazırlanan hikayelerde daha basit felsefi sorular yer alır ve bunlar, çocukların temel kavramları anlamalarına

⁵¹³ Hafızhah Zulkifli and Rosnani Hashim, “Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education”, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19/2, 2020, s. 32.

yardımcı olur. Daha büyük çocuklar için tasarlanan hikayelerde ise daha karmaşık düşünce süreçleri ve soyut kavramlar yer alır. Böylece, Lipman'ın felsefi hikayeleri, çocukların yaşlarına uygun olarak felsefi düşünme yeteneklerini adım adım geliştirmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, felsefi düşünme eğitimi daha etkili hale getirir ve öğrencilerin kendi bilişsel kapasitelerine uygun zorluk seviyeleriyle karşılaşmalarını sağlar. Felsefi hikayeler, çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yaşa uygun bir eğitim aracı olarak kullanılır.

Lipman'ın belirttiği üzere her hikaye, insan zihninin işleyişi olan ortak bir tema etrafında döner ve temanın temel amacı, entelektüel tartışmalar için sıçrama tahtası görevi görmektir.⁵¹⁴ Ancak hikayelerin dezavantajlarından biri de hikâye olarak ilgi çekmemesi nedeniyle edebi anlamda iyi hikâye olmamasıydı. Yine de Lipman bunu bir avantaj olarak gördü. Çoğu çocuk kitabı zengin bir felsefi soru yelpazesi içermez ve çocuklara sorgulayıcı düşünürler olarak örnekler sunmaz. Çocukların mevcut edebi deneyimlerinin entelektüel uyarımdan yoksun olduğuna, bunun da okuma ve düşünme arasındaki bağlantının kopmasına neden olduğuna inanıyordu. Çocuklar genellikle kelimelerin hikaye için ne anlama geldiğini düşünmezler ve sonunda okumanın sadece kitaptaki kelimeleri takip etmek olduğuna inanırlar.⁵¹⁵ Lipman'ın bu konudaki görüşleri, çocukların sadece hikayelerdeki kelimeleri takip etmeye alıştıkları ve doğal olarak okuma ile düşünme arasındaki bağlantının kaybolduğu anlamına gelmektedir. Yani çocuklar hikayeleri sadece olayları takip etmek olarak görüp derinlemesine düşünmeyebilirler. Lipman'ın felsefi düşünme ve düşünce süreçlerini teşvik etme amacıyla hikayeleri kullanma yaklaşımı, bu durumu düzeltebileceğini varsayar. Bu durum, çocukların daha fazla düşünmeye teşvik edilmesi ve edebi deneyimlerinin zenginleştirilmesi amacı taşır.

Harry Stottlemeier'in Keşfi, Lisa, Suki, Mark ve Tony, kahramanlarının akıl yürütme kurallarını ve asırlar öncesinden gelen alternatif felsefi görüşleri keşfettikleri kurgu eserlerdir. Hikayelerde çocukların keşfetme yöntemi, düşünmeyle diyalogun birlikteliğidir. Akranlarla, öğretmenlerle, ebeveynlerle, aile büyükleriyle ve akrabalarla gerçekleşen bu diyaloglarla dönüşümlü giden düşünme, hikayelerde yer

⁵¹⁴ Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, s. 204.

⁵¹⁵ Hafizhah Zulkifli and Rosnani Hashim, "Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education", s. 32.

alan kahramanların öğrenirken kullandıkları temel araçtır. Öğrenciler de benzer şekilde aynı şeyleri konuşarak ve onları enine boyuna düşünerek öğrenirler.⁵¹⁶ Lipman, hikayelerin çocukların akıl yürütme yeteneğine olan etkisini şu şekilde bir tablo ile gösterir:

Tablo 4.3. Çocuklarda Akıl Yürütme Yeteneğinin Geliştirilmesi⁵¹⁷

Anaokulu-2	3-4	5-6	6	7-10	11-12
Genel Felsefi Temeller					
Dil Edinimi	Dil Edinimi	Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Mantık Edinimi	Temel Felsefi Uzmanlaşma	İleri Düzey Felsefi Uzmanlaşma	
					Etik
				Lisa	Epistemoloji
Anaokulu-2	3-4	Harry	Tony	Suki	Metafizik
				Mark	Estetik
					Mantık

Lipman tarafından oluşturulan bu tabloya göre çocuklarda dil edinimi 4 yaşına kadar devam etmektedir. Biçimsel ve biçimsel olmayan mantık edinimi 5 yaşında başlamaktadır. Harry adlı hikaye de bu sürece destek olmaktadır. Çocuk, 6 yaşında hem mantıksal akıl yürütmeler yaparken hem de temel düzeyde felsefi uzmanlaşma gerçekleştirir. Bu süreçte özellikle 7-10 yaş arasında *Tony*, *Lisa*, *Suki* ve *Mark* adlı hikayeler çocuğa yardımcı olur. 11-12 yaşlarında ileri düzeyde felsefi uzmanlaşma gerçekleştiren çocuklar etik, epistemoloji, metafizik, estetik ve mantık alanlarında derinlemesine düşünme becerileri geliştirirler. Etik üzerinde çalışarak, moral değerleri, hakları ve yanlışları sorgularlar. Epistemolojiyi inceleyerek bilgi kaynaklarını, ve bilginin doğasını anlamaya çalışırlar. Metafiziği keşfederek varlık, gerçeklik ve evrenin temel doğası üzerinde düşünürler. Estetik konusunda sanatın ve güzellik algısının farklı yönlerini keşfederler. Ayrıca mantık konusunda doğru akıl yürütme, argümanları analiz etme ve mantıklı sonuçlara ulaşma yeteneklerini geliştirirler. Dil edinimi ile başlayan bu süreç, akıl yürütme becerisinin yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak felsefi hikayeler, felsefi kavramları aktarmak için felsefi metinlere kıyasla daha etkili bir yöntemdir; çünkü hikayeler aracılığıyla felsefi bağlamı iletme daha keyiflidir. Hikayeler, bireysel deneyimlere odaklandığında ve aynı zamanda

⁵¹⁶ Matthew Lipman, vd., *Felsefe Sınıfı*, çev. Mehmet Kerem, Usturlab Yayınları, İstanbul 2023, s. 136.

⁵¹⁷ Matthew Lipman, vd., *Felsefe Sınıfı*, s. 95.

merak uyandırıcı ve tartışmaya açık olduğunda, çocuklar düşünmeye ve keşfetmeye daha fazla istekli olurlar. Felsefi metinler, deneyim eksikliğine rağmen felsefeyi mantıklı ve ayrıntılı bir şekilde sunma amacı taşır. Hikayeler, gelecekteki felsefi araştırmalara ilham kaynağı olabilecek veya çocuklar için bir başlangıç noktası olabilecek bir kaynak olarak hizmet ederler.⁵¹⁸ Lipman'ın felsefi hikayeleri geliştirme yaklaşımı, bu noktada oldukça anlamlı bir rol oynar. Lipman, felsefi soruları ve düşünme becerilerini çocuklara hikayeler aracılığıyla aktararak, felsefi kavramları daha cazip ve anlaşılır hale getirir. Felsefi hikayeler, çocukların kişisel deneyimlerine ve yaşamlarına odaklandıkları için, öğrenciler bu hikayeleri gündelik yaşamlarıyla daha yakından ilişkilendirebilirler. Bu tutum çocukları daha fazla motive ederken aynı zamanda onların felsefi düşünme süreçlerine katkıda bulunur.

4.7. Felsefi Hikayeler ve Etik Gelişime Katkıları

Çocukların ahlak eğitiminde kullanılan yaygın bir pedagojik strateji, etik kuralı veya ilkeyi öğretmektir. Bu, dikkat çekici olmayacak kadar sıradan bir tutumdur. “Büyüklerinize saygı gösterin”, “asla yalan söylemeyin”, “hayvanlara karşı nazik olun”, “başkasının malını izinsiz almayın” vb. tavsiye edilmesi ve anlatılması kolay kural türleridir. Bu kurallar davranışları, mizaçları veya karakter özelliklerini kapsar. Örneğin, “nazik bir insan ol” ifadesinde, hem davranışa hem de mizaca ilişkin bir anlayış söz konusudur. Dolayısıyla kurallar, her sınıf düzeyinde ahlaki karakteri açıkça geliştirmek için bazı okullar tarafından zorunlu kılınan karakter eğitimi programlarının dile getirdiği talebi karşılamak için de kullanılabilir. Bununla birlikte, çoğu insan ahlaki eğitimin, bu kurallar başlangıçta ne kadar makul olursa olsun, etik kurallara veya ilkelere nasıl uyulacağını öğrenmekten daha fazlası olduğuna inanmaktadır. Bu, etik uzmanlığın en iyi nasıl geliştirileceği konusunda birkaç soru sorulmasını sağlamaktadır. Kurallara uygun bir yaşam süren öğretmenler, küçük çocukların da böyle olmalarını isterken haklı mıdır? Fakat daha yetenekli ve etik konusunda akıl yürüten çocuklar için de haksız mıdır? Eğer öyleyse pedagoji, kural olmadan etik düşünceyi söyleme ve uygulama konusunda daha doğru nasıl bir yol izler? Ya da belki

⁵¹⁸ Hafizhah Zulkifli and Rosnani Hashim, “Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education”, s. 33.; Yazarlar bu çalışmada şu kaynağa atıfta bulunurlar: Ann Margaret Sharp, “Philosophical Novel”, *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, eds. Saeed Naji and Rosnani Hashi, Routledge, New York 2017, ss. 18-29.

de kuralı takip eden strateji en başından beri yanlıştır.⁵¹⁹ Buna göre, kurallara bağlı olmayan yeni bir etik anlayışın varlığı gerekli görülmektedir.

Lipman'a göre, etik gelişim için destekleyici birtakım araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü kendisi oldukça karmaşık bir yapıda olan insanın, başka insanlarla olan ilişkisini incelemek ve toplumda nasıl davranması gerektiğini belirlemek çok kolay değildir. Lipman, bu düşünceden hareketle çocuklar için etik eğitiminin daha etkili olması için, edebiyattan yararlanılması gerektiğini ve edebiyatın insan ilişkileri için önemini şu sözlerle aktarır:

İnsan ilişkisinin sonsuz çeşitlilikteki nüanslarının ve inceliklerinin didaktik olarak aktarılamayacağını da akılda tutmalıyız. Yalnızca edebiyat, insan ilişkilerinin çok katmanlı çokluğuna nüfuz etmek ve iletişim kurmak için gereken inceliği ve esnekliği göstermiştir. Sonuç olarak, ahlaki yargının iyileştirilmesi, için, ahlaki farkındalığın modlarını, ahlaki bütünlüğün doğasını, ahlaki sorgulama tekniklerini ve alternatif etik anlayış yapılarını somutlaştıracak ve sergileyecek özel bir edebi eserler bütününe inşasına ihtiyaç vardır. Çocuklar İçin Felsefe, etik eğitim için etkili bir müfredat olmak üzere, sonuç olarak, mantıksal yeterlilik, estetik duyarlılık, epistemolojik içgörü ve metafizik kavrayışı geliştirmeyi amaçlayan felsefi prosedürlerle birlikte edebi metinlerin birlikte kullanımını vurgulamalıdır. Bu tür prosedürleri önemseyen çocuklar, eğitimleri sırasında ahlaki muhakemelerinin gelişmesi en muhtemel olan çocuklardır.⁵²⁰

Çocuklar İçin Felsefe eğitimi, mantıksal açıdan yeterlilik, estetik açıdan duyarlılık, epistemolojik iç görüş ve metafizik anlayış geliştirmenin dışında etik eğitim için de etkili bir müfredatın ve planlamanın gündeme getirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Çocuklar, toplumda nasıl davranmalarına ilişkin zaman zaman kafa karışıklığı yaşamaktadırlar. Bunu önlemenin yolu ise “tüm karmaşıklığı içinde bağlamsal koşulları etik düşünceye sokarak, söyleyerek ve yaparak çocukların ahlaki eğitimine başlamaktır.”⁵²¹ Lipman, çocukların ahlaki gelişimi için onların seviyesine uygun felsefi hikayeler⁵²² yazmıştır. 3 ve 7. sınıf öğrencileri için hazırlanan *Nous*⁵²³ bunlardan biridir. Burada, örneğin, yalan söylemenin etik sorunu, bir ifadenin ne zaman ve hangi koşullarda yalan olarak kabul edilebileceği, adalet kavramının hangi durumlarda ve nasıl kullanıldığı ve birinin zulmü savunduğu durumların ne zaman

⁵¹⁹ Beth A. Dixon, “Ethical Rules and Particular Skills”, *Childhood&Philosophy*, 11/21, 2015, s. 69.

⁵²⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 172.

⁵²¹ Beth A. Dixon, “Ethical Rules and Particular Skills”, s. 76.

⁵²² Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından yazılan diğer felsefi hikayeler: The Doll Hospital, Elfie, Kio and Gus, Kio and Joao, Pixie, Harry Stottlemeier's Discovery, Harry Prime, Lisa, Suki, Mark, Marty and Eddy, Natasha.

⁵²³ Matthew Lipman, *Nous*, IAPC Montclair, New Jersey 1996.

söylenilebileceği konuları detaylı bir şekilde incelenir.⁵²⁴ Ahlaki kavramları öğretmeye yönelik bu yaklaşım, tasarım gereğidir.⁵²⁵ Nous'a eşlik eden öğretmen kılavuzunun girişinde Lipman, şöyle der:

Çocuğun bir eylem listesi oluşturması ve hangilerinin onaylanıp hangilerinin onaylanmadığını ezberlemesi, nispeten basit bir mesele olacaktır. Ne yazık ki, meseleler o kadar basit değil. Yetişkinlerden aldıkları sinyal sadece “x doğru değil, y yanlıştır.” Aldıkları şey, “x doğrudur, ancak a, b, c, d vb. koşulları dışında, bu durumda yanlış olabilir veya olmayabilir.” Ve böylece çocuklar değerlerin bağımsız olmaktan ziyade bağlamsal olduğunu öğrenirler. Bağımsızlıkta hiçbir şey iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış değildir, meydana geldiği ortam ya da çevre için her zaman hüküm verilmelidir. Ancak davranışın tanımlanması çok zor olmasa da, davranışın bağlamını oluşturan koşulları okumak kolay olmaktan uzaktır.⁵²⁶

Lipman'ın bu ifadesi, çocukların değerlerin ve davranışların bağlamsal olduğunu anlamalarının önemini vurgulamaktadır. Bir eylemi sadece doğru ya da yanlış olarak etiketlemek yerine, çocukların o eylemin çeşitli koşullar altında farklı sonuçlara yol açabileceğini anlamaları gerekir. Bu anlayış, çocukların daha geniş bir düşünme tarzı geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, onlara farklı bakış açılarını anlamayı, etik sorunları çeşitli perspektiflerden değerlendirmeyi ve çeşitli faktörleri dikkate almayı öğretir. Böylece çocuklar, değerlerin bağlamsal olduğunu ve karar verme sürecinin karmaşık olduğunu kavrayarak daha bütüncül bir ahlaki anlayış geliştirebilirler. Bu noktada felsefi hikayeler, çocuğa somut örnekler sunduğu için oldukça önemlidir. Dahası Lipman, felsefi hikayelerin küçük yaşlardan itibaren ilgi görmesinin nedenini şöyle açıklar: “Felsefi hikaye, bağlama dikkat etmesi ve etik kuralları reddetmesiyle küçük yaşlardan itibaren ilgi gördü.”⁵²⁷

Çocuklar için hazırlanan felsefi hikayeler, yaşa bakılmaksızın etiğin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair modeller sunmaktadır.⁵²⁸ Bu eserlerin bir amacı da çocuklarda etik anlayış geliştirmektir. “Etik duyarlılığın, özenin ve ilginin ortaya çıkmasına öncülük eden felsefi hikayeler, somut ahlaki kuralları veya sözde ahlaki ilkeleri telkin etmekle değil, öğrenciyi ahlaki sorgulamayla tanıştırmakla ilgilenir.”⁵²⁹ Söz konusu eserlerin çocuklarda ortaya çıkmasını amaçladığı şeyler, yalnızca bunlar

⁵²⁴ Matthew Lipman, *Deciding What to Do: Instructional Manual to Accompany Nous*, IAPC Montclair, New Jersey 1996, s. 130.

⁵²⁵ Beth A. Dixon, “Ethical Rules and Particular Skills”, s. 76.

⁵²⁶ Matthew Lipman, *Deciding What to Do: Instructional Manual to Accompany Nous*, s. ii.

⁵²⁷ Matthew Lipman, *Deciding What to Do: Instructional Manual to Accompany Nous*, s. 100.

⁵²⁸ Beth A. Dixon, “Ethical Rules and Particular Skills”, s. 79.

⁵²⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 43-44.

değildir. “Felsefi hikayenin yerine getirebileceği bir diğer temel işlev, ahlaki durumların karmaşıklığı ve belirsizliğine ve bazen de uygun ahlaki davranışa başvurma veya uygun ahlaki davranış yaratmanın gerekliliğine karşı çocukları duyarlı hale getirmektir.”⁵³⁰ Eserlerdeki kurgudan hareketle çocuk, öncelikle ahlaki kuralları sorgular ve sonrasında yanlış olduğunu düşündüğü davranışın yerine bir başka davranışın daha uygun olduğu düşüncesine varır. Çocuk, yaşamında bütünlüğe ve tutarlılığa eriştiği sürece, yanlış olduğunu düşündüğü bir davranışla karşılaştığında bundan rahatsızlık duyar. Çünkü bu hoşnutsuzluk, onun sahip olduğu erdemlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu bağlamda “alışkanlıkları ve inançları tutarlı bir şekilde bütünlüşmüş çocuklar, kendi erdemlerinin en iyi koruyucularıdır. O halde çocuklarda erdeme değer verirken, benliklerinin bütünlüğünün gelişmesini teşvik etmek için mümkün olan her şeyi yapmalıyız.”⁵³¹ Örneğin Lisa’nın birinci bölümünde Lisa, tavuğun tadına olan sevgisi ve bazı açılardan kendisine benzeyen bir hayvanı yediğinin farkındalığıyla mücadele eder. Lisa, “kuşları ve hayvanları öldürmeyi” onaylamadığı için, düşünceleri ve eylemleri arasındaki bir tür tutarsızlığı fark eder ve bundan dolayı endişelenir.⁵³² Lisa’nın yaşamış olduğu ikilem, davranışın sorgulanmasına neden olur. Benzer bir şekilde hikayeyi okuyan çocuk da kendisini aynı sorgulamanın içinde bulacaktır. Çünkü çocuk, kendi yaşamında haz duyarak yaptığı bir eylemin artık yanlış olduğunu düşünecektir.

Felsefi hikaye, insanda etik bütünlüğün gelişmesine ne gibi katkılar sağlar? Lipman ve arkadaşlarına göre, hikayelerin katma değerli özelliği bağlamdır. Karakterler, hayatlarının etik boyutlarını deneyimlerken “ahlaki durumların ve seçimlerin çok boyutluluğunu ve bu seçimlerin sonuçlarını” göstermek için buna en uygun ve mükemmel edebi eser, hikayedir.⁵³³ Adil, doğru, iyi gibi etik kavramlar hikayede öncelikle tanımlanarak tanıtılmaz. Aksine, bu kavramların anlamları, hikayedeki karakterlerin somut günlük olaylarında ve hikayeyi okuyan çocukların deneyimlerinde ortaya çıktıkça keşfedilir.⁵³⁴ Benzer şekilde kurallar ve terimler tartışılırken, soyut ilkeler aracılığıyla tartışılmaz. Bu kural ve ilkelerin akla yatkın olup olmadığı, pratik yaşamdaki örnekler incelenerek anlaşılır. Lisa’nın on üçüncü

⁵³⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 161.

⁵³¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 165-166.

⁵³² Matthew Lipman, *Lisa*, Upper Montclair, New Jersey 1976, s. 5.

⁵³³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 161.

⁵³⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 149.

bölümünde bunun güzel bir örneği yer alır. Harry ile babası arasında şu konuşma geçer:

“Peki, yalan söylemek ne zaman yanlış olur? Bunun yanlış bir şey olduğundan nasıl emin olabilirim?”

“Kesinlikle emin değilim, ama söylediklerinin yanlış olduğunu, birini incitmek için kastettiğini ve bunu söylemenin aslında iyiden çok zarar vereceğini bilersen bundan oldukça emin olabileceğini düşünüyorum.”

“Bunlar devin üç başı mı?”

“Evet. Bunlar devin üç başı.”

“Deneyeceğim. Kahretsin, her şeyi deneyeceğim.”

“Tamam. Şimdi, bu bir çeşit kişisel koleksiyon...”

“Doğru mu demek istiyorsun?”

“Böyle sorular sorma konusunda sana ne demiştim?”

“Tamam, susacağım. Bana hatırladığın gibi anlat.”

“Ben çocukken, senden çok daha küçükken, annem bir doğum günü partisi vermem ve sınıftaki herkesi davet etmem gerektiğine karar verdi. Bu yüzden bana, herkese davetiye yazmamı ve onları evimize davet etmemi söyledi. Parti 14’ünün gecesi.”

“Şimdi önce Kenny’ye yazdım. Ama Kenny’den hoşlanmadım ve onu incitmek istedim. Bu yüzden ona kasıtlı olarak ayın 16’sında gelmesini söyledim. Ama bir şekilde partinin gerçekten 14’ünde olduğunu öğrendi ki, o zaman geldi ve harika zaman geçirdi.”

Harry dikkatle başını kaldırdı: “Aha yalan söyledin ve niyetin kötüydü, ama büyük bir zarar vermedin.”

“Doğru. Sonra katlanamadığım Sally’ye yazdım. Ona ayın 14’ünde gelmesini söyledim ve bazılarının nefret ettiğini düşündüm.” “Yani,” diye sözünü kesti Harry, “söylediğin doğruydum ama amacın canını yakmaktı.” “Ve yaptım. Daha sonra bizim sınıfımızın bir üyesi olmayan arkadaşım Sam’i davet ettim. Annemin onun gelmesini istediğini yazdım ki bu, hiç doğru değildi. Ama kötü bir niyetim yoktu. Ve Sam geldi ve harika zaman geçirdi.”

“Başka var mıydı?”

“Sadece Linda’dan bahsedeceğim. Linda’yı çok severdim. Ama yanlışlıkla onu ayın 16’sına davet ettim. Bu yüzden partiyi kaçırdı ve çok kırıldı.” “Yanlış, zararlı ama kötü niyetli değil,” dedi Harry.⁵³⁵

Lipman’ın hikâye şeklinde sunduğu baba ile çocuk arasında geçen diyalogda, çocuk yalan söylemenin ne zaman yanlış olduğuna dair bir sorgulama içerisine girer.

⁵³⁵ Matthew Lipman, *Lisa*, s. 130-132.

Çocuğun ‘yalan söylemek ne zaman yanlış olur?’ sorusunun arka planında, yalan söylemenin yanlış olmadığı zamanların da var olduğu düşüncesi yatar. Bu hikâyeyi okuyan bir başka çocuk da mantıksal akıl yürütmeye aynı sonuca varabilir. Baba, çok emin olmamakla birlikte üç farklı durumda yalan söylemenin yanlış olacağını belirtir. Bunlar, kişinin söylediklerinin gerçeğe aykırı olması, birini incitmek amacıyla sözler söylemesi ve söylenen sözlerin zarar vereceğini bilmesi yalanı yanlış hale getiren durumlardır. Babanın bu varsayımları yapması, Harry’nin kendi yaşamını gözden geçirmesine yol açar ve buna uygun örnek bulmasına olanak sağlar. Harry’nin kendi yaşamından bir kesit sunması ve bunu sorgulaması, hikâyeyi okuyan diğer çocukların da farklı şekillerde düşünmelerine neden olur. Çünkü yalan söylemenin farklı durumlarda yanlış olduğunun aktarılması, çocuğun bu davranışı çeşitli açılardan değerlendirmesine yol açar. Çocuk, kendi yaşantısı ile karakterin yaşantısı arasında bir bağ kurar. Lipman’a göre, felsefi hikayede kavramlar, öyküleştirilerek anlatıldığı için “çocukların kendi düşünme biçimleriyle karakterlerin düşünme biçimleri doğası gereği iç içe geçmiştir.”⁵³⁶ Çocuklara yönelik bir felsefenin dış dünyayı içeri aktarırken, içerdekini dışarıya aktardığı kurgunun özünü ne oluşturmaktadır?⁵³⁷ Çocuklar İçin Felsefe eğitimi sayesinde çocuk, felsefi sorular sormayı, farklı perspektifleri değerlendirmeyi ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir. Çocuklar, kurgusal hikâyeler veya romanlar aracılığıyla felsefi düşüncenin uygulanabilir ve anlaşılır bir şekilde sunulduğu ortamlara yönlendirilir. Örneğin çocuklar, hikayedeki olayları ve karakterleri bütünüyle kabul ederken, derinlemesine düşünme sonrasında yalnızca kendi yaşamlarına uyan düşünme biçimlerini alırlar. Bunun sonucunda hem çocukların hem de karakterlerin düşünme biçimlerinin birbirinden ayırt edilemez hale geleceğini söylemek mümkündür. Felsefi hikayelerin çocuklar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında çocukların, karakterlerin düşünme biçiminden etkilenmesi doğaldır. Çünkü onların karmaşık dünyayı öğrenmesi için basitleştirilmiş bir kurguya ihtiyaçları vardır. Kurgu sayesinde kişi, çoğu şeyi deneyimlemeden öğrenme şansı elde eder. Özellikle çocuk, bu sayede yaşamın belirsizliği ve toplumsal ilişkilerin karmaşıklığı karşısında nasıl bir tavır takınacağına karar verir. Bu bağlamda “bu tür hikayeler, çocuğa yaşam deneyimlerinin muğlaklıklarına ve kişilerarası davranışların

⁵³⁶ Matthew Lipman, “Philosophical Discussion Plans and Exercises,” *Analytic Teaching*, 16/2, 1996, s. 64.

⁵³⁷ Matthew Lipman, *A Life Teaching Thinking*, Montclair, New Jersey 2008, s. 106.

nüanslarına, inceliklerine ve farklı boyutlarına karşı duyarlı hale gelme fırsatı verir.”⁵³⁸ Felsefi hikayelerin, çocukları düşündürmenin yanı sıra, toplumsal olaylara ve sosyal ilişkilere karşı da daha duyarlı hale getirdiği anlaşılmaktadır.

Lipman, felsefenin tam olarak Platon’un diyalogları ile başladığını, Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin ise kendine ait özel bir edebiyat türü oluştuğunda başladığını belirtmektedir. “Bir çalışma konusu olarak felsefe, Platon’un diyaloglarını beklemek zorundaydı. Çocuklar İçin Felsefe alanında da aynı şekilde bir eğitim konusu olarak ancak kendine ait özel bir edebiyat türü geliştirdiğinde başladığı söylenebilir: Felsefi çocuk hikayesi.”⁵³⁹ Lipman’ın bu sözlerinden felsefi çocuk hikayesinin, mevcut çocuk hikayelerinden farklı olduğu düşüncesi ortaya çıkar. Felsefi hikayenin en önemli özelliklerinden birisi “her çocuğun kendi düşünce ve davranış tarzına sahip olduğunu gösteren bir araç”⁵⁴⁰ olmasıdır. Bir diğer özelliği ise, felsefi içeriğinin “bilgilendirici ve öğrenciye keyif verecek şekilde”⁵⁴¹ düzenlenmesi ve sunulmasıdır. 5 ve 6. sınıflar (11-12 yaş) için hazırlanan *Harry Stottlemeier’s Discovery*⁵⁴² adlı felsefi hikayede “felsefi terimler ve ayrımlar neredeyse hiç kullanılmaz ve kitabın hiçbir yerinde çocuklar, felsefeyle meşgul olduklarının farkına varmazlar.”⁵⁴³ Bu eserin devamı niteliğinde sayılan Lisa’da ise, etik sorunlar ve sosyal konular ön plana çıkar. Lipman, sözü edilen felsefi hikayede ele alınan konuları şu şekilde belirtir:

Lisa, şu anda çocukları ilgilendiren etik ve sosyal konulara odaklanma eğilimindedir: Yalan ve doğru söyleme, neyin adil, doğru, doğal olduğu, kuralların ve standartların ne olduğu. Meslek ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı, cezalandırma, ölümün doğası ve çocuk hakları gibi konular da hikayede çocuklar tarafından araştırılmaktadır. Her yerde, kişisel kimliğin yanı sıra kişilerarası ilişkilerin karmaşıklığı hakkında artan bir farkındalık vardır.⁵⁴⁴

Lipman’ın kaleme aldığı iki önemli hikaye, çocukların edebiyat aracılığıyla felsefe ile tanıştıklarını gösterir. Bu sayede felsefi çocuk hikayelerinin edebiyat dünyasına giriş yaptığını söylemek mümkündür. Lipman’ın bu ifadesine göre, Lisa’nın çocukların yaşadığı gerçek dünyadaki etik meseleleri ele alması, onların doğru ve

⁵³⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 26.

⁵³⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 26.

⁵⁴⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 162.

⁵⁴¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 27.

⁵⁴² Matthew Lipman, *Harry Stottlemeier’s Discovery*, Montclair State College, New Jersey 1974. Bu eser Lipman tarafından yazılan ilk çocuk hikayesidir. İlk olarak 1971’te yayınlanmış ve 1974’te revize edilmiştir.

⁵⁴³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 27.

⁵⁴⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 27.

yanlış arasındaki ayrımı anlamalarına, “adil” kavramını sorgulamalarına ve kuralların ne olduğunu keşfetmelerine yardımcı olur. Ayrıca meslek ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı gibi konuların hikaye içerisinde çocuklar tarafından araştırılması, çocukların sosyal adalet, eşitlik ve insan hakları gibi karmaşık konulara ilgi duyduklarını ve bu konularda düşünme ve sorgulama yeteneklerini geliştirdiklerini gösterir. Lipman’ın ifadesinde, kişisel kimliklerin yanı sıra kişilerarası ilişkilerin karmaşıklığına dair artan bir farkındalık olduğu vurgulanır. İnsan ilişkilerinin karmaşıklığına dair farkındalık, çocukların empati geliştirme, başkalarını anlama ve karşılıklı saygı gibi önemli sosyal becerileri öğrenmelerine katkıda bulunur. Böylelikle çocukların etik ve sosyal konulara odaklanması, onların düşünsel yeteneklerini ve ahlaki farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuklara hitap eden bu hikayeler, eğitim ortamında nasıl kullanılır ve çocuklara ne gibi fayda sağlar? Lipman, soruyu şu şekilde cevaplandırır:

Bir felsefe metni olarak hikaye, sınıftaki öğrencilere, bir anlamda çocuğun özgürlüğünü koruyan dolaylı bir iletişim biçimi sunar. Çocuklar, sınıfın ilgi odağı olmadıklarını hissettiklerinde daha az çekingen davranırlar. Kurgusal tekniğin zorunlu kıldığı mesafeyle, ahlaki açıdan ‘yanlış’ cevabı bulacaklarından veya tartışmanın manipülatif bir psikolojik teşhisin parçası olacağından korkmadan, kendileri için hangi felsefi görüşlerin en anlamlı olduğunu yorumlamakta ve belki de kendileri karar vermekte özgür bırakılırlar. Çocuklar, kendilerini bir kurgu eserinde diğer çocuklar hakkında okurken bulduklarında, anlatılan yaşam deneyimlerinin duygusal yönlerini tartışırken kendilerini daha rahat hissetme eğilimindedirler; ayrıca bu duygusal yönler, kurgusal karakterlerin deneyimlerini anlamlandırmalarına yardımcı olacak akıl yürütme yolları için bilişsel arayışlarıyla bütünleştirilir. Bu akıl yürütme yöntemlerinde ustalaştıkça, öğrencileriniz kendilerini daha kontrollü ve özgüvenli hissetmeye başlayacak. Sınıf içi diyalog ilerledikçe, öğrencilerin artan özgüveni, öğrencilerinizin bazı felsefi kavramları kendi kişisel yaşamlarıyla ilişkilendirerek tartışmakta kendilerini özgür hissedecekleri bir güven ve açıklık ortamının temelini oluşturabilir.⁵⁴⁵

Felsefi içeriğe sahip bir hikaye, dolaylı iletişim sayesinde çocuğun özgürlük alanını genişletebilir. Çünkü çocuk, sınıfta ilgi odağı olmadığında daha rahat hareket eder. Başkaları tarafından sürekli takip edilmek kişinin davranışlarını sınırlandırdığından, bu sorunun kurgusal metinlerle çözülmesi mümkündür. Kurgusal metinler yani hikayeler sayesinde çocuk, odak noktası olmaktan çıkarak hikaye karakterlerinin yaşadığı olayları hem psikolojik hem de felsefi açıdan yorumlar. Bunu yaparken çocuğun serbest bırakılması, kendisinin daha özgür hissetmesini sağlar. Süreç içinde karakterler duygusal, etik ve bilişsel açıdan bir bütün halinde

⁵⁴⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 27-28.

değerlendirilirler. Bu etkinlikleri düzenli olarak yapan çocuklarda birtakım değişikliklerin meydana gelmesi kaçınılmazdır. Özellikle Lipman'ın değindiği özgürlük konusunda çocuğun gelişim kaydettiği görülür. Hikayedeki kurguyu serbestçe değerlendiren çocuğun özgüveni artarken, akıl yürütme konusunda da daha iyi bir konuma geldiğini söylemek mümkündür. Çünkü sürekli çıkarımlar yapması, karakterler ile kendi yaşamı arasında bir bağ kurması ve kendi yaşamını felsefi kavramlar temelinde tartışması onun akıl yürütme becerilerini olumlu yönde etkiler. Yine kurgudan hareketle etik değerler üzerine sorgulama yapan çocuğun davranışında değişiklikler meydana geldiği söylenebilir. Bunların dışında felsefi hikayelerin diğer amaçlarını Lipman, şöyle aktarır:

Aynı zamanda felsefi hikaye, diğer amaçlara da hizmet edebilir. O, öğrencileriniz için anlamlı bir diyalog modeli olarak hareket edebilir. Ayrıca, akıl yürütme yasaları ve çocukların yaşamlarında önemli olan konularla olan ilişkileri ile ilgili keşif süreçleri için bir sıçrama tahtası olarak da hareket edebilir. O, çocukların mantıklı ve mantıksız düşünme arasındaki farkı öğrenmelerini sağlayabilir. Ayrıca, mantıksal düşüncenin uygun olduğu ve mantıksal olmayan düşüncenin tercih edilebileceği durumları da gösterebilir. Aynı derecede önemli olan, çocukları ahlaki durumların karmaşıklığına ve sık sık belirsizliğine ve bu gibi durumlarda akıl yürütmenin rolüne duyarlı hale getirmek için felsefi hikaye mükemmel bir araçtır. Ayrıca, akranlar arasında ve akranlar ile yetişkinler arasında daha derin bir anlayışa yardımcı olacak tartışmayı kolaylaştırabilir, böylece bu tür tartışmalara katılan herkesin sosyal gelişimini güçlendirebilir. (Hikayelerde, karşılıklı endişe sorunlarının ortak keşiflerinin bir sonucu olarak, yetişkin karakterinin yanı sıra çocuk karakterinin gelişimi de tespit edilebilir.)⁵⁴⁶

Görüldüğü üzere, felsefi hikayenin çocuk üzerinde çok sayıda olumlu etkisi bulunmaktadır. Çocuğun düşünme becerisini geliştirmek için eğitim müfredatında felsefi hikayelere yer vermek doğru bir uygulama gibi görünmektedir. Doğru düşünme becerisini kazanamayan çocuğun etik sorgulama içerisine girmesi kolay değildir. Lipman'ın dediği üzere, “okul, aile, öğretmen ve müfredat düşünmeyi teşvik etmiyorsa ve gerçekleştiğinde bunu hoş karşılamıyorsa, çocuğun etik muhakeme yapabilme olasılığı oldukça düşüktür.”⁵⁴⁷ Bilişsel ve düşünsel gelişime bağlı olan etik muhakemeyi çocuğun yaşamına sokmanın en kolay yolu, onu felsefi hikayelerle tanıştırmaktır. Kendi dünyasından örnekleri farklı biçimde gören çocuk, kendisini karakterin yerine koyarak gerçek yaşamdaki davranışı ile hikayedeki karakterin davranışı arasında bir karşılaştırma yapar. Akıl ve mantık temelinde yapılan bu karşılaştırma, çocuğun davranışlarını yeniden şekillendirmesini sağlar. Bunun için

⁵⁴⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 28.

⁵⁴⁷ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 76.

hem aile ortamında hem de sınıfta çocuğun felsefi hikayeler okumasına ve bunları arkadaşlarıyla tartışmasına izin verilmesi önemlidir. Felsefi hikayelerin nasıl oluşturulması gerektiği konusunda örnekler sunan Lipman, kendisinden sonra bu alana dair çok sayıda eserin ortaya çıkmasına öncülük ettiği görülür. Ülkemiz, felsefi çocuk hikayeleri açısından oldukça zengindir. Hatta bu alana dair son zamanlarda farklı bir ilginin olduğunu da söylemek gerekir. Bu denli zengin kaynağa sahip bir toplumda çocukların bilişsel, düşünsel ve etik gelişimleri için yapılması gereken şey hem ailede hem de okulda çocukların felsefi hikaye okumasına destek olmak ve buna imkân yaratmaktır.

Lipman’a göre, edebiyat eserlerinin felsefi düşünme tarzı kazandırmasının yanı sıra felsefe tarihinde yer alan filozofların düşüncelerini hikâye tarzında aktarma misyonu da bulunmaktadır. Lipman’ın, Elfie isimli hikayesinde bir bölüm bu durumu açıkça gözler önüne serer. Bu bölüm şöyledir:

Dün gece gece yarısı uyandım ve kendi kendime “Elfie, uyuyor musun?” dedim. Gözlerime dokundum ve aşıktılar, bu yüzden “hayır, uyumuyorum” dedim. Ama bu yanlış olabilir. Belki bir insan gözleri açık uyuyabilirdi. Sonra kendi kendime “şu anda düşünüyor muyum?” dedim. Gerçekten merak ediyorum. Ben de kendi kendime cevap verdim, “aptal, merak edebiliyorsan, düşünüyor olmalısın! Ve eğer düşünüyorsan, Seth ne derse desin, sen gerçeksın.”⁵⁴⁸

Elfie’den alınan bu bölümde Descartes’ın felsefe tarihinde bulunan düşünme şekli yer alır. Bu durumda, bir söylem biçimi olarak felsefe tarihi ile bir düşünme biçimi olarak felsefe tarihi arasında ayırım yapmak mümkündür.⁵⁴⁹ Söylem biçimi olarak felsefe tarihi, filozofların düşüncelerini aktarma işlevi görürken; düşünme biçimi olarak felsefe tarihi ise filozofların düşünme şekillerini aktarma işlevi görür. Elfie’den yapılan bu alıntı, söylem biçimi olarak felsefe tarihinden bir filozofun düşüncelerini aktarır. Metni okuyup ve anlayan çocuğun, filozofun düşünme tarzını benimsemesi doğaldır. Bu bağlamda Lipman, çocuklar için hazırlanan bir felsefe metninin felsefe tarihinde yer alan bir düşünceyi içermesi gerektiğini belirtir. “Çocuklar için bir felsefe metni, felsefe disiplini tarihinde var olan düşünceyi temsil etmelidir.”⁵⁵⁰ Dahası Lipman, felsefi hikayelere hazırlık olarak oluşturulan öğretim kılavuzunun da aynı işlevi gördüğünü söyler. “Öğretim kılavuzu, hikayelerin

⁵⁴⁸ Matthew Lipman, *Elfie*, Upper Montclair, New Jersey 1988, s. 2-3.

⁵⁴⁹ Darryl Matthew De Marzio, “What Happens in Philosophical Texts: Matthew Lipman’s Theory And Practice of The Philosophical Text As Model”, *Childhood&Philosophy*, 7/13, 2011, s. 42.

⁵⁵⁰ Matthew Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, s. 34.

her birinde önde gelen felsefi fikirleri tanımlamaya ve öğretmen için bu kavramların her biri hakkında bir açıklık sağlamaya çalışır.”⁵⁵¹ Buna göre felsefe oturumları sayesinde çocuğun hem felsefe tarihinde yer alan düşünceleri hem de filozofların düşünme şekillerini öğrenmesi beklenir.

Lipman, son yıllarda çocuklar için hazırlanan felsefi hikayeleri eleştirir. “Son yıllarda çocuklar için gördüğüm felsefi hikayelerin başlıca kusurları olarak ne bulduğumu söylemem istenseydi, bazılarının tamamen hikaye olduğunu ve felsefe olmadığını, diğerlerinin ise tamamen felsefe olduğunu ve hikaye olmadığını söyledim.”⁵⁵² Oysa olması gereken, hikaye ile felsefenin birbirine harmanlanmış şekilde hazırlanmasıdır. Çocuğa felsefi hikaye adı altında salt hikaye okutulması, onun hayal dünyasının zenginleşmesine ancak düşünme becerileri açısından zayıf kalmasına; tam tersi olarak da felsefi hikaye adı altında salt felsefe okutulması, onun felsefeyi tam olarak anlayamamasına ve dolayısıyla felsefeye karşı önyargı geliştirmesine neden olacaktır. Bu sebeple amacına uygun bir şekilde çocuklarla felsefe etkinlikleri yapmak için felsefi hikayelerin, filozofların düşünme tarzlarını ve birtakım kavramları içinde barındırması gerekir. Hayali karakterler aracılığıyla aktarılan felsefi kavramlar çocukların düşüncelerini teşvik ettiğinden edebi hikayelerin çocuk felsefesi alanına çok büyük katkısı bulunur. Dolayısıyla bu eserlerin çok ciddi bir şekilde hazırlanması ve eğitim ortamına aktarılması büyük önem taşır. Çocukların düşünme becerilerini, eleştirel düşüncelerini, etik değerlerini ve analitik yeteneklerini geliştiren felsefi hikayelere eğitim müfredatında yer verilmesi daha bilinçli ve etik bir toplum için oldukça önemlidir.

4.8. Sorgulama Topluluğu ve Önemi

Çocuklar İçin Felsefe çalışmasının temeli Sokrates’e uzanırken Charles Peirce’den ödünç alınan “sorgulama topluluğu” isimli bir pedagojiyle de içeriği yapılandırılmıştır. Kişi, sorgulama topluluğunun metodolojisini kullanarak birtakım beceriler elde eder. Bunlar: Kişinin kendi düşünceleri ile başkalarının düşünceleri üzerine özenli düşünme alışkanlığı edinebilmesi, meydana gelebilecek yeni olasılıkları tahmin etme ve değerlendirme yetisini geliştirebilmesi, doğru gerekçelerden hareketle

⁵⁵¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 29.

⁵⁵² Matthew Lipman, “Where to P4C?”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16/2, 2002, s. 12.

fikirlerini değiştirebilme alışkanlığını kazanabilmesi ve sağlıklı yargılar için uygun kriterler oluşturabilmesi.⁵⁵³ Lipman, Peirce tarafından ortaya atılan bu kavramı eleştirerek onun başlangıçta sınırlı bir içeriğe sahip olduğunu ifade eder. “Muhtemelen Charles Sanders Peirce tarafından türetilen bu deyim, başlangıçta bilimsel araştırma uygulayıcılarıyla sınırlıydı ve bunların tümü, benzer şekilde aynı hedeflerin peşinde benzer prosedürlerin kullanımına adanmış oldukları için bir topluluk oluşturdukları düşünülebilir.”⁵⁵⁴ Başlangıçta yalnızca bilimsel araştırmaya dair çalışmalarla sınırlı kalan sorgulama topluluğunun geniş kitlelere ulaşması zor gibi görünmektedir. Çünkü bu topluluğun yapabilecekleri, bilimsel metodoloji ile kısıtlandığından süreç içinde topluluğun görev alanlarının genişletilmesine ihtiyaç duyulur. Lipman’a göre, Peirce’den sonra meydana gelen değişiklikler şu şekildedir:

Ancak Peirce’den bu yana ifade, bilimsel veya bilimsel olmayan her türlü soruşturmayı içerecek şekilde genişletildi. Böylece, artık öğrencilerin birbirlerini saygıyla dinledikleri, fikirlerini birbirlerinin fikirleri üzerine inşa ettikleri, aksi takdirde desteklenmeyen görüşler için sebepler sunmak için birbirlerine meydan okudukları, çıkarımlarda birbirlerine yardım ettikleri ve söylenenlerden yola çıkarak birbirlerinin varsayımlarını belirlemeye çalıştıkları “sınıfı bir sorgulama topluluğuna dönüştürmekten” söz edebiliriz. Bir sorgulama topluluğu, mevcut disiplinlerin sınırları tarafından kaleme alınmak yerine sorgulamanın götürdüğü yerde onu takip etmeye çalışır.⁵⁵⁵

Lipman’ın ifadelerinden hareketle sorgulama topluluğunun sınıfa girmesi ve öğrenciler tarafından kullanılmaya başlanması onun bilimi de kapsayan daha geniş bir alana giriş yaptığını gösterir. Bilimi de kapsayan geniş alanın felsefe olduğunu söylemek gerekir. Buna göre, öğrencilerin birbirlerini saygıyla dinlemeleri, fikirlerini paylaşımları ve argümanlarla görüşlerini temellendirmeleri sorgulama topluluğunun felsefe ile işbirliği yapması sonucu ortaya çıkan kazanımlardır. “Sorgulama toplulukları, düşmanca olmayan müzakereler, paylaşılan bilişler, okuryazarlık ve felsefi hayal gücünün geliştirilmesi, derin bir okumanın teşvik edilmesi ve diyalojik metinlerin keyfi ile karakterize edilir.”⁵⁵⁶ Bu yaklaşıma göre öğrenmenin temelinde

⁵⁵³ Philip Cam, “Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society”, *The Journal of Educational Philosophy and Theory*, 46/11, 2014, s. 1205.; David Kennedy, “Community of Philosophical Inquiry and The Play of The World”, *Teaching Philosophy*, 41/3, 2018, s. 12.

⁵⁵⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 20. Ayrıca Lipman, konu ile ilgili olarak şu kaynağa gönderme yapmaktadır: Charles Sanders Peirce, “The Fixation of Belief”, *Philosophical Writings of Peirce*, ed. Justus Buchler, Dover, New York 1955, ss. 5-22.

⁵⁵⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 20.

⁵⁵⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 94.

diyaloglar yer almaktadır.⁵⁵⁷ Birtakım düzenlemeler yapıldığında akademik yönden başarısız ve sessiz öğrenciler sorgulama becerisinin alelade akademik yeterliliklerle değil de tecrübe, düşünce ve hayal gücüyle ilgili olduğunu çok hızlı bir şekilde anlarlar. Sessiz öğrenciler de belli bir zaman sonra düşüncelerini paylaşmak için yarışa dâhil olurlar. Diyalog iki farklı yönde ilerler. İlkinde, zihinsel çaba sonucu ortaya çıkan düşünceler birbiriyle mantıksal bağlantılar oluştururken, ikincisinde söz konusu eylemleri gerçekleştiren öğrenciler diğerleriyle sosyal ilişkiler kurmaya başlar. Birincisinde anlam bütünlüğüne doğru bir ilerleme gerçekleşirken, ikincisinde kişilerarası, ortak bir dayanışma ve işbirliği ortaya çıkmaktadır.⁵⁵⁸

Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp, Çocuklar İçin Felsefeyi daha uygun ve erişilebilir hale getirme sürecinde, bir dizi filozof ve eğitimci tarafından geliştirilen teorilerden etkilenmişlerdir. Bu teoriler arasında Dewey'in sosyal teorisi ve sorgulama mantığı, Peirce'in epistemolojisi ve bilimsel araştırma topluluğu, Buchler'in yargı teorisi, Vygotsky'nin ilişkisel, etkileşimli, sosyal öğrenme teorisi, Sokrates'in sorgulama süreci ve Nelson ile Heckmann'ın Sokrates'in yöntemine dair ilkeler yer almaktadır. Lipman ve Sharp, bu teorileri kullanarak felsefeyi çocuklar için daha erişilebilir ve çekici bir söylem biçimi haline getirmişlerdir.⁵⁵⁹

Sorgulama topluluğu, felsefenin ve eğitimin bağımsız disiplinler olarak gelişmesini ve aralarındaki ilişkinin yeniden yapılandırılmasını teşvik etmiştir. Geleneksel eğitim anlayışlarından farklı olarak, sorgulama topluluğu öğrenme ortamını felsefenin eğitimdeki merkezi bir unsuru olarak görür. Felsefe artık yalnızca kendi sınırları içinde kalmayıp aynı zamanda diğer bilimler ve disiplinlerde sorgulama, araştırma, merak, hayret ve bilgi edinme isteği için bir araç olarak kullanıldığında büyük bir öneme sahip olmaktadır. Bu yeni anlayışa göre felsefe, disiplinler arasında işbirliği ve diyalojik araştırmayı teşvik eden bir alan olarak ortaya çıkar. Bu tutum, farklı disiplinler arasındaki işbirliğini artırır ve bu tür araştırmaların doğal olarak büyümesine ve yayılmasına katkıda bulunur.⁵⁶⁰

⁵⁵⁷ Hanneke Maria Jones-Teuben, “‘I Disagree with Myself!’ Creative Thinking in a Key Stage 1 Community of Enquiry”, *Communication and Language Sciences*, Newcastle University, 2013, s. 125.

⁵⁵⁸ Matthew Lipman, “Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program”, s. 279.

⁵⁵⁹ David Kennedy, “The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry”, *Metaphilosophy*, 35/5, 2004, s. 746.

⁵⁶⁰ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, *Oxford Review of Education*, 4/1, 1978, s. 87.

Sorgulama topluluğunun hedefi, öğretim materyalini öğrencinin deneyimlerini tanıyabileceği ve uygulayabileceği bir şekilde dönüştürmektir.⁵⁶¹ Lipman, Dewey'in deneyim kavramını kendi pedagojik yaklaşımında yeniden değerlendirerek, düşünmenin bilinçli deneyimlerle birlikte gelişen bir süreç olduğunu ileri sürer.⁵⁶² Lipman, Dewey'in eğitimdeki büyük bir hatayı fark ettiğini ve bu hatayı düzeltmeye çalıştığını ifade eder. Bu büyük hata, eğitimcilerin öğrencilere sadece çözümleri, sonuçları ve ürünleri öğretmeye çalışmalarıdır. Lipman'a göre, öğrenciler aslında bilim insanlarının uyguladığı yöntemleri kullanarak sorunlu durumları keşfedebilir ve bu sorunlara nasıl çözüm üretebileceklerini araştırabilirler. Bu nedenle eğitimin amacı, çocuklara sadece bilim insanlarının ve filozofların sonuçları veya başlangıç problemleri hakkında bilgi vermekten öteye gitmeli ve bu sonuçları veya başlangıç problemlerini yeniden sorgulamalarına imkan tanınmalıdır.⁵⁶³ Lipman, sınıfı sorgulama topluluğuna dönüştürme sürecinde, Dewey'in bu görüşlerinden ilham almıştır. Bu sayede, sınıf ortamı öğrencilerin birbirini saygıyla dinlediği, fikirlerini zenginleştirdiği, temellendirilmemiş veya desteklenmemiş düşünceler için tartıştığı, anlaştığı, sonuçlar çıkardığı, varsayımlar oluşturduğu ve birbirlerine destek olduğu bir topluluk haline gelmiştir.⁵⁶⁴

Lipman'ın ilkokulda önerdiği sorgulama topluluğunun aşamaları şu şekildedir: İlk aşama, ders zili çaldığı ancak dersin başlamadığı aşamadır. İkinci aşamada, felsefe metni öğrenciler tarafından okunur, ancak metin, doğal kabul edilen inançlara meydan okuduğu için öğrencilerde şaşkınlık ve kafa karışıklığı yaratır. Üçüncü aşamada, öğrenciler metnin kışkırtmalarına bilişsel ve duygusal olarak yanıt vermeye başladıklarında bir dizi öneri ortaya çıkar. Dördüncü aşamada, öğrenciler öncelikle öğretmenin kendilerini neyin şaşırttığı sorusuna cevap verirler ve sonra tartışılması gerekiymiş gibi görünen sorunu formüle ederler. Beşinci aşamada, sınıf içi diyalog için gündem olarak önerilen sorunlar gözden geçirilir. Altıncı aşamada, sorunlar rasyonel söylemlerle müzakere edilir ve çözüm için önerilen fikirler üzerinde yaratıcı faaliyetler gerçekleştirilir. Bu aşama esasında müzakereci muhakeme aşamasıdır.

⁵⁶¹ Matthew Lipman, "Can Philosophy for Children be the Basis of Educational Redesign?", *The Social Studies*, 69/6, 1978, s. 256.

⁵⁶² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 58.

⁵⁶³ David Kennedy, "Lipman, Dewey and Community of Philosophical Inquiry", *Education&Culture*, 28/2, 2012, s. 48.

⁵⁶⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 24.

Yedinci aşamada, yapılan çıkarımlar, ayrımlar, varsayımlar, analogiler vb. sayesinde süreç, daha kararlı bir karakter kazanır. Sekizinci aşamada ise akademik dönem sonlandırılır.⁵⁶⁵ Lipman, bütün bu süreci bir örnekle anlatır. Hikâyeye eşlik eden öğretim kılavuzunda açıklandığı gibi, Harry'nin soruşturmasının bir kodlaması şöyledir:

(1) Zorluk veya hayal kırıklığı hissi

Air Bradley, “uzun kuyruğu olan ve 77 yılda bir güneşin etrafında dönen nedir?” Harry, “bir gezegen” diye yanıtlar. Sınıf güldü. Harry utandı.

(2) Şüphe (Ne yanlış gitti?)

Harry “tüm gezegenler güneşin etrafında döner” cümlesinin doğru olduğunu biliyordu. Bu nedenle, bu kuyruklu şeyin de güneş etrafında dönmesi gerektiğini düşündü. Ancak bunun yanlış olduğunu öğrendi. Nasıl olur?

(3) Sorunun formülasyonu (veya ‘sorunun tanımlanması’)

Harry: “Tüm gezegenler güneş etrafında döner, ancak güneşin etrafında dönen her şey bir gezegen değildir.” Harry, tüm gezegenlerin güneş etrafında dönmesi nedeniyle, güneş etrafında dönen her şeyin bir gezegen olması gerektiğini varsaydığını fark eder. Aslında, cümlelerin tersine çevrilebilir olduğunu varsayıyordu.

(4) Hipotez (bir teori oluşturmak)

Harry: “Bir cümle tersine çevrilemez. Bir cümlenin son kısmını ilk sıraya koyarsan, artık doğru olmaz!”

(5) Hipotezi test etmek için ilk çabalar (mantıksal sonuçlar)

Harry bazı örnek cümlelerle deneyler yapar:

(a) “Tüm model uçaklar, oyuncaktır” (doğru), tersi “tüm oyuncaklar, model uçaklardır” olur. (Yanlış)

(b) “Bütün salatalıklar, sebzedir” (doğru), tersi “bütün sebzeler, salatalıktır” olur. (Yanlış)

(6) Hipotezle çelişen kanıtların keşfi (karşı örnek)

⁵⁶⁵ Matthew Lipman, “Promoting Better Classroom Thinking”, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 13/3-4, 1993, s. 297.

Lisa, “hiçbir kartal, aslan değildir” (doğru) cümlesini sunar ve bu, tersine çevrildiğinde “aslanlar, kartal değildir” olur. (O da doğru)

(7) Çelişkili kanıtları açıklamak için hipotezi gözden geçirmek

Lisa, ‘Hayır’ ile başlayan cümlelerin tersine çevrildiğinde doğru kalmasını önerir; örnek cümlelerle süreci test eder:

(a) “Hiçbir denizaltı, kanguru değildir.”

(b) “Hiçbir sivrisinek, lolipop değildir.”

(8) Gözden geçirilmiş hipotezin yaşam durumuna uygulanması (pratik sonuçların bulunması)

Harry, annesi ve Bayan Olson arasındaki tartışmaya, Bayan Olson’ın Bayan Bates hakkındaki mantığının yanlış olduğunu iddia ederek müdahale eder.⁵⁶⁶ Lipman, bu sekiz aşamalı sorgulama sürecinin önemini şöyle ifade eder:

Yukarıdaki aşamaların her biri, kişinin çözüme giden yolda durduğu bir adımdan daha fazlasıdır, çünkü her biri, kendi yolunda düşünmeyi içerir ve her düşünme aşaması, bir sorgulama aşamasıdır. Toplamda sekiz aşama, bir şehrin sokaklarının altında yatan teller ve kablolar gibi, herhangi bir soruşturma örneğinin altında yatan, bükülmüş düşünce tellerinin oldukça karmaşık dokusunun büyük bir sadeleştirilmesini temsil eder. Öğrencilerin felsefe yapmayı öğrendiklerinde yapmayı öğrendikleri şeylerden biri, gizli anlamları ortaya çıkarmak ve felsefenin yardımı olmadan sahip olduklarından daha iyi bir anlayışa ulaşmak için gizli telkin, ima, kinaye, çıkarım ve benzerlerini keşfetmektir.⁵⁶⁷

Lipman’ın ifadelerine göre, çocuğun kendi yolunda düşünmeyi öğrenmesi için felsefe bir araçtır. Çünkü “çocuklar, felsefi düşünmeye teşvik edildiğinde, sınıf bir sorgulama topluluğuna dönüşür. Böyle bir topluluk, soruşturma prosedürlerine, kanıta ve akla açık olmayı öngören sorumlu arama tekniklerine bağlıdır. Topluluğun bu prosedürleri içselleştirildiğinde, bireyin yansıtıcı alışkanlıkları haline geldiği varsayılır.”⁵⁶⁸ Felsefi düşünme faaliyetini düzenli olarak gerçekleştiren bir çocuğun, bunu alışkanlık haline getireceği öngörülmektedir. Sorgulama topluluğu sayesinde kendisini tanıyan ve farklılıklara saygı duyan çocuklar, demokratik değerleri içselleştirerek kendileri gibi olmayan herkese karşı da hoşgörülü olmayı öğrenirler. Lipman’ın “mükemmelliğin çeşitlilik ve bolluk içinde geliştiği bir toplum

⁵⁶⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophical Inquiry*, Upper Montclair, New Jersey 1984, s. 4.

⁵⁶⁷ Matthew Lipman, “Promoting Better Classroom Thinking”, s. 299.

⁵⁶⁸ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 88.

yaratmalıyız”⁵⁶⁹ sözü nasıl bir toplum hayal ettiğini gösterir. Lipman’ın hayalindeki toplumu gerçekleştirmesinde öncelikle öğretmen sorumludur. “Öğretmenler, toplumdaki farklılıklardan dolayı bireylerin bir araya gelmesiyle yetinmek yerine, bireysel farklılıklara rağmen bir sınıf sorgulama topluluğu yaratmanın peşine düşmelidir. Farklılığın ilk işaretinde sınıf topluluğunu dağıtmaya ve ayırmaya çalışırsak, eşitlikçi, çoğulcu bir toplum inşa etmeyi pek umut edemeyiz.”⁵⁷⁰

Lipman, birtakım ön hazırlıklar olmadan sınıfta sorgulama topluluğunun oluşturulamayacağını ve bunun için gerekli koşulların neler olduğunu şöyle belirtir:

Bir sorgulama topluluğunun inşası, yalnızca uygun bir ortamın yaratılmasından daha önemli bir başarıdır. Bazı koşullar, önkoşullardır: Akıl yürütmeye hazır olma, karşılıklı saygı (çocukların birbirine ve çocukların ve öğretmenlerin birbirlerine karşı) ve beyin yıkamanın olmaması. Bu koşullar felsefenin kendisine içkin olduğu ve doğasının bir parçası olduğu için, sınıfın, çocukların felsefi düşüncelerini etkili bir şekilde teşvik etmek için bir arena olarak hizmet ettiği her durumda, bir sorgulama topluluğu haline gelmesi şaşırtıcı değildir.⁵⁷¹

Gerekli ön-hazırlıklar yapılmadan sorgulama topluluğunu oluşturmak mümkün değildir. Öğrencinin akıl yürütme yapabilmesi için birtakım düşünme becerilerini edinmesi, öğretmen de dâhil olmak üzere sınıftaki herkesin farklı fikirde olduğunu bilip buna hoşgörüyle yaklaşması ve bir başkasının düşüncelerini değiştirmesi için onu farklı yollarla ikna etmemesi, sorgulama topluluğunun sınıfta ortaya çıkması için gerekli hazırlıklardır. Sözü edilen üç özellik, felsefenin yapısında yer aldığından felsefe ile tanışan öğrencilerin sorgulama topluluğunu kolaylıkla oluşturabilmeleri mümkündür. Çünkü felsefe kültürünü edindiklerinden, onların sorgulama topluluğunun gerektirdiği birtakım değişikliklere bilişsel, düşünsel, duyuşsal, sosyal ve etik açıdan hazır hale geldiklerini belirtmek gerekir.

Lipman, sınıfta sorgulama topluluğu oluşturmanın psikolojik olduğu kadar pedagojik bir yönü de olduğunu belirtmektedir. Değerli bir prototip olarak gördüğü felsefi sorgulama topluluğunun, diğer disiplinlere örnek olduğunu ve diğer disiplinlerdeki sorgulama topluluklarının bu prototipe yaklaştığı ölçüde başarılı

⁵⁶⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 3.

⁵⁷⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 76.

⁵⁷¹ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 88.

olacaklarını düşünmektedir.⁵⁷² Lipman, bu sürecin nasıl gerçekleştiğini şöyle ifade eder:

I. Metnin sunulması

1. Bir sorgulama topluluğunun öykü biçimindeki modeli olarak metin
2. Geçmiş nesillerin değerlerini ve başarılarını yansıtan metin
3. Kültür ile birey arasında aracı olarak metin
4. Zihinsel yansımayı zaten kendi içinde taşıyan son derece özel bir algı nesnesi olarak metin
5. İnsan ilişkilerini mantıksal ilişkiler içinde analiz edilebilir olarak tasvir eden metin
6. Sırayla yüksek sesle okuma
 - a. Okumayı ve dinlemeyi dönüşümlü olarak yapmanın etik anlamı
 - b. Yazılı metnin sözlü olarak yeniden üretilmesi
 - c. Bir iş bölümü olarak sıra alma: Sınıf topluluğunun başlangıcı
7. Kurgusal karakterlerin düşünme davranışlarının kademeli olarak içselleştirilmesi (örneğin, kurgusal bir karakterin bir soruyu nasıl sorduğunu okumak gerçek bir çocuğu sınıfta böyle bir soru sormaya yönlendirebilir)
8. Metnin anlamlı ve ilgili olduğunun sınıf tarafından keşfedilmesi; bu anlamların sınıf üyeleri tarafından benimsenmesi

II. Gündemin oluşturulması

1. Soruların sunulması: Sınıfın metne ilk tepkisi
2. Öğretmen tarafından katkıda bulunan öğrencilerin isimlerinin tanınması
3. Topluluğun ortak çalışması olarak gündemin inşası
4. Öğrenci ilgi alanlarının bir haritası olarak gündem
5. Öğrencilerin metinde neyi önemli gördüklerinin bir göstergesi ve grubun bilişsel ihtiyaçlarının bir ifadesi olarak gündem

⁵⁷² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 101.

6. Tartışmaya nereden başlanacağına karar vermede öğretmen ve öğrencilerin işbirliği

III. Topluluğu sağlamlaştırmak

1. Diyalojik sorgulama yoluyla grup dayanışması
2. Etkinliğin yansıma üzerindeki önceliği
3. Anlaşmazlıkların dile getirilmesi ve anlam arayışı
4. Diyalojik yöntem aracılığıyla bilişsel becerilerin (örn. varsayımda bulunma, genelleme, örnekleme) teşvik edilmesi
5. Bilişsel araçları kullanmayı öğrenme (örn. nedenler, kriterler, kavramlar, algoritmalar, kurallar, ilkeler)
6. İşbirlikçi akıl yürütmede bir araya gelmek (örn. birbirlerinin fikirleri üzerine inşa etmek, karşı örnekler veya alternatif hipotezler sunmak vb.)
7. Topluluğun açık bilişsel davranışlarının içselleştirilmesi (örn. sınıf arkadaşlarının her biri sistematik olarak kendi kendini düzeltene kadar birbirlerini düzeltme biçimlerinin yansıtılması) – “psikolojiler arası ilişkinin psikoloji içi yeniden üretimi” (Vygotsky)
8. Bağlamsal farklılıkların anlamlı nüanslarına karşı giderek daha duyarlı hale gelmek

9. Grup kolektif olarak el yordamıyla ilerler ve tartışmanın götürdüğü yere gider

IV. Alıştırma ve tartışma planlarını kullanma

1. Akademik gelenekten sorular kullanmak: Profesyonel rehberliğe başvurmak
2. Disiplin metodolojisinin öğrenciler tarafından benimsenmesi
3. Öğrencileri diğer felsefi alternatiflere açmak
4. Pratik kararlar vermeye zorlamak için belirli sorunlara odaklanmak
5. Sorgulamayı hakikat, topluluk, kişilik, güzellik, adalet ve iyilik gibi kapsayıcı ve düzenleyici fikirleri incelemeye zorlamak

V. Daha fazla yanıtın teşvik edilmesi

1. Daha fazla yanıt almak (hikaye, şiir, resim, çizim ve diğer bilişsel ifade biçimlerinin anlatılması veya yazılması şeklinde)
2. Eleştirel ve yaratıcı olanın birey ve toplumsal olanla sentezini tanımak
3. Güçlendirilmiş muhakeme yeteneğinin getirdiği derinleşmiş anlam duygusunu kutlamak⁵⁷³

Lipman'ın sorgulama topluluğunu anlattığı bu süreç, eğitimde düşünme becerilerini geliştirme amacına odaklanan ve öğrencilere metinlerle daha derinlemesine etkileşimde bulunma fırsatı sunan değerli bir yöntem olarak görülebilir. Sorgulama topluluğu, öğrencilerin metinleri yalnızca bilgi aktarımı olarak görmelerini değil, aynı zamanda bu metinlerin içindeki düşünsel zenginlikleri keşfetmelerini sağlar. Metinler sadece bilgi kaynağı olarak değil, aynı zamanda düşünme ve sorgulama aracı olarak görülür. Gündemin oluşturulması aşaması, öğrencilerin kendi düşünsel ilgi alanlarını ve önceliklerini ifade etmelerine fırsat tanır. Öğrencilerin metinde hangi sorunlara odaklanacaklarını seçmeleri, kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlar. Topluluğu sağlamlaştırma aşaması, öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve farklı bakış açılarını anlamalarını teşvik eder. Anlaşmazlıkların açıkça ifade edilmesi, öğrencilerin daha derinlemesine düşüncelerini sağlar. Lipman'ın sorgulama topluluğu, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmelerine ve bu becerileri günlük yaşamlarına uyarlamalarına yardımcı olur. Kısaca bu yaklaşım öğrencilere metinlerle etkileşimde bulunarak düşünsel becerilerini geliştirmeleri için değerli bir araç sunar.

Lipman'ın sorgulama topluluğu oluşturma amacının en öncelikli ve belki de en önemlisi, çocukların bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirmektir.⁵⁷⁴ Çünkü geleneksel eğitim sisteminde ve toplum düzeninde çocukların bağımsız düşünme becerilerini sınırlandıran ve bastıran pek çok unsur bulunmaktadır. İlk olarak geleneksel eğitim anlayışının temelinde bulunan bilgi aktarımı ve ezber yapma, çocukların bilgileri sadece kabul etmelerini ve tekrar etmelerini salık verir. Bu anlayışta bağımsız düşünme yerine bilginin ezberlenmesi yer alır. Dolayısıyla çocukların tek tip düşünmek, aynı bilgileri bellek dışında başka seçenekleri yoktur. Böyle bir ortamda hemen hemen her çocuğun benzer düşünme sürecine sahip

⁵⁷³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 101-103.

⁵⁷⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 21.

olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca hem okul ortamında hem de okulun protitipi olan toplumda çocukların fikirlerini özgürce ifade etmesine izin verilmemesi, çocukların bağımsız düşünme yeteneklerine zarar vermektedir. Yine okulda çocukların öğrenmelerini değerlendiren standart sınavlar, çocukların bilgiyi hızlıca edinme yeteneklerini ölçerken bağımsız düşünme yeteneklerini yeterince değerlendirememektedir. Bir başka unsura göre de toplumun genel beklentileri ve normları, çocukların kendi düşünce tarzlarını ve fikirlerini sorgulamadan kabul etmelerine yol açabilir. İşte Lipman bu sorunu sorgulama topluluğu ile aşmaya çalışmaktadır.

Sorgulama topluluğu gelişigüzel ve amaçsız bir şekilde oluşturulmamaktadır. Lipman, bunun beş farklı amaca hizmet ettiğini şu şekilde ifade eder:

Öncelikle sorgulama topluluğunun amaçsız olmadığını görmemiz gerektiğini düşünüyorum. Bu, ne kadar kısmi ve belirsiz olursa olsun, bir tür uzlaşmada veya değerlendirmede, bir ürün üretmeyi amaçlayan bir süreçtir. İkincisi, sürecin yön duygusu vardır; argümanın götürdüğü yere hareket eder. Üçüncüsü, süreç sadece konuşma veya tartışma değildir; diyalojiktir. Bu, bir yapıya sahip olduğu anlamına gelir. Nasıl bir parlamento tartışması parlamento düzeni kurallarına göre yönetiliyorsa, soruşturmanın da doğası gereği büyük ölçüde mantıklı kendine has kuralları vardır. Dördüncüsü, mantıklılığın, yaratıcılığın ve özenin sorgulama topluluğu için nasıl geçerli olduğunu biraz daha yakından incelememiz gerekiyor. Son olarak, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme tanımlarını işlevsel hale getirmek ve uygulamak için, sorgulama topluluğunu kullanma meselesi var.⁵⁷⁵

Öğrenciler, süreç içinde tam olarak ne yaptıklarının farkında olmasalar da sonunda bir ürün elde etmektedirler. Bu ürün, maddi olmayıp daha çok düşünseldir. İkinci olarak sürecin gidişatını belirleyen şey, öğrenciler tarafından oluşturulan argümanlardır. Argümanlar ve ona karşı oluşturulan anti-tezler, sürece yön vermektedir. Üçüncü olarak, öğrenciler kendi başlarına konuşmazlar ve bir konuyu tartışmazlar. Aksine diyalog halinde sağduyulu ve hoşgörülü bir şekilde birbirlerini dinleyerek düşüncelerini paylaşırlar. Lipman'ın anlattıklarından diyalogların ikili değil de çoklu olduğu anlaşılır. Dördüncü olarak sorgulama topluluğu için gerekli ilkelerin mantıklılık, yaratıcılık ve özen olduğu görülmektedir. Zira bu ilkeler temelinde hareket etmeyen bir topluluğun, sorgulama topluluğu olduğunu söylemek zordur. Beşinci ve son olarak da eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini öğrencilerin süreç içerisinde kullanması gerekir. Felsefe eğitimi alan bir çocukta bu becerilerin doğal olarak geliştiğini söylemek mümkündür. Ancak çocuğun bunları

⁵⁷⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 83-84.

sorgulama topluluğunda uygulamalı olarak göstermesi, topluluğun işlevselliği açısından önemlidir. Öğrencilerin sahip olması gereken ön koşullar, süreç içerisinde nasıl davranmaları gerektiği ve elde edecekleri becerileri ifade ettikten sonra öğretmenin rolüne de bakmak gerekir. Çünkü öğrenciler, bu topluluğu tek başlarına oluşturamazken, bir öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Lipman, sorgulama topluluğundaki bir öğretmenin özelliklerini şu şekilde ifade eder:

Müfredata uygun pedagoji, sınıfı bir ‘sorgulama topluluğuna’ dönüştürmeyi amaçlayan pedagojidir. Öğretmenin rolü öncelikle öğrencilerin sorularını kolaylaştırmaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin akıl yürütmelerini ve düşüncelerini güçlendirebilmeleri, böylece refleksif düşüncelerini sağlayabilmeleri için ‘pedagojik olarak güçlü ama felsefi olarak alçakgönüllü olmaları için’ eğitilmeleri gerekirken, aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerine kendi kişisel fikirlerini aşmaktan kaçınmaya çalışırlar.⁵⁷⁶

Sorgulama topluluğunun üç temel unsuru vardır: Kolaylaştırıcı, topluluk ve uyarıcı. Kolaylaştırıcı, topluluk içinde iletişimi sağlar, konuşmanın tamamını kontrol etmek yerine düzeni sağlar, tartışmaları başlatır ve doğru soruları seçerek cevapları açıklığa kavuşturmaya çalışır.⁵⁷⁷ Lipman’ın ifadelerinden de sorgulama topluluğunun öğretmene farklı görevler verdiği ve onun konumunu değiştirdiği anlaşılır. Öğretmen, eğiten ve öğreten rolünden kolaylaştırıcı rolüne geçiş yapar. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişime öğrenci-öğrenci diyalogu da eklenerek bütün sınıfın aktif olduğu bir düzen meydana getirilir. Lipman’a göre, sorgulama topluluğunda bir öğretmenin kolaylaştırıcı olarak görev alabilmesi için, öncesinde farklı bir eğitime tabi tutulması gerekir. Çünkü o, eğiticilik rolünden ayrılacağı için öğrencilerin düşünme becerilerini ortaya çıkaracak farklı bir donanıma ve aynı zamanda felsefe bilgisine sahip olmalıdır. Ayrıca pedagojik olarak çocukları tanımak ve onların gelişimlerini takip etmek, öğretmenin mevcut yapısında var olan özelliklerdir. Lipman’ın öğretmenin felsefi olarak alçakgönüllü olması gerektiğini söylemesi, onun öğrencilerin karşısında bilgiçlik taslamaması gerektiği anlamına gelir. Dolayısıyla bu düşünceye göre, öğretmenin kişilik özellikleri sorgulama topluluğunda oldukça önemlidir. Öğrencilerin özgür düşünmesine ve düşündüklerini özgürce aktarmasına önem vermesi gereken öğretmen, kendi kişisel fikirlerini aşmaktan uzak durmalıdır. Kısaca Lipman’ın

⁵⁷⁶ Matthew Lipman, “Promoting Better Classroom Thinking”, s. 296.

⁵⁷⁷ Merve Çakır Kaytancı ve Mehmet Ali Dombaycı, “Sorgulama Topluluğu’nun Felsefi ve Kavramsal Temelleri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9/2, 2020, s. 30.

ifadelerinden öğretmenin hem kişisel hem de eğitsel olarak farklı bir yapıda olması gerektiğini çıkarmak mümkündür.

Lipman, eğitimden ne anladığını şöyle belirtir: “Eğitim, hedefleri arasında anlayış ve iyi akıl yürütme başarısı olan, öğretmen rehberliğinde bir sorgulama topluluğuna katılımın bir sonucudur.”⁵⁷⁸ Buna göre nitelikli eğitim, bilişsel ve düşünsel becerilere hizmet eden bir sorgulama topluluğudur. Lipman’ın eğitimi bu çerçevede yapılandığı ve geleneksel eğitimden farklı düşündüğü görülür. Sorgulama topluluğu temelinde şekillendirilen eğitimin müfredatı da aynı yapıda olmak durumundadır. Müfredatın öğrencilerin, sorgulama topluluğu oluşturmaya izin verecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Lipman’ın deyişiyle “müfredat, öğrencilerin gecikmiş dikkatlerini çekmek ve onları bir sorgulama topluluğu oluşturmaya teşvik etmek için konunun kararsız ve sorunlu yönlerini ortaya çıkarmalıdır.”⁵⁷⁹ Eğitimin içeriği öğrencinin dikkatini çekecek şekilde düzenlendiğinde, derse olan ilginin artacağını söylemek mümkündür. İlgisi artan öğrencinin öğrenmeye karşı daha motive olduğu söylenebilir. Lipman’ın ifadesinde dikkat çeken şey, müfredatın mükemmel şekilde oluşturulmasının aksine öğrenciye anlatılmak istenen konunun belirsiz ve problematik yönlerine ağırlık vermek gerektiği düşüncesidir. Bu şekilde hem öğrencinin dikkati çekilmiş olur hem de konuyu öğretmenin tek taraflı anlatması yerine eğitim sürecine bütün sınıfın katıldığı etkili bir öğrenme ortamı oluşturulur. Ortaya çıkacak öğrenmelerin de daha kalıcı olduğunu öngörmek mümkündür. Lipman, bütün okulların sorgulama topluluğuna sahip olmadığını, hatta bazılarının bu düşünceden çok uzak olduğunu ve bir topluluğun sorgulama olması için şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir:

Tüm okullar sorgulama değildir -hatta ondan çok uzaktır. Sorgulamanın olması için, her şeyin yolunda olduğuna dair bazı şüpheler olmalı, kişinin durumunun rahatsız edici zorluklar içerdiğini ve kişi, bir şekilde sorunlara sahip olduğunu kabul etmelidir. Tüm hususları dikkate alan ve sorunun çözülebileceği yollar olarak alternatif hipotezler oluşturan kendi kendini düzelten bir araştırma olmalıdır. Her şeyden önce, sorgulama soru sormayı, daha dar anlamda bir hakikat arayışını, daha geniş anlamda bir anlam arayışını içerir.⁵⁸⁰

Sorgulama topluluğu, kesinlikten uzak olup hep bir şüphe içindedir. Bilimsel yöntemin kullanıldığı ve felsefi anlamların arandığı bu topluluk, farklı özelliklere

⁵⁷⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 18.

⁵⁷⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 21.

⁵⁸⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 94.

sahip diğer topluluklardan pek çok açıdan ayrılır. Bu ayrımı daha iyi görebilmek için Lipman'ın sorgulama topluluğunun ilkelerine ve amaçlarına bakmak gerekir. Bunlar şunlardır:⁵⁸¹

- a. Kapsayıcılık: Topluluklar kendi içinde farklı olabilir veya olmayabilir. Hiç kimse dini, milliyeti, yaşı gibi nedenlerden dolayı etkinliklerden dışlanmamalıdır.
- b. Katılım: Topluluklar, katılımcıları sözlü ve eşit olarak gruba katılmaya teşvik eder ancak zorunlu tutmaz. Bir kitap gibi bir topluluğun bilişsel bir şema olduğu duygusu vardır. Şemalar, ilginç bir kitabın okuyucusunun onu elinden bırakmasına izin vermeyeceği şekilde katılımcıların katılımını sağlayan Gestalt benzeri ilişki yapılarıdır.
- c. Paylaşılan biliş: Uzun süreli bir özel düşünme seansında, kişi eldeki meseleye nüfuz etmeyi ve onu analiz etmeyi amaçlayan bir dizi zihinsel eylemde bulunacaktır. Böylece kişi merak etme, sorgulama, çıkarımda bulunma, tanımlama, varsayma, hayal etme, ayırt etme vb. ile meşgul olacaktır. Paylaşılan biliş de, aynı eylemler topluluğunun farklı üyeleri tarafından gerçekleştirilir. Bir kişi bir soru ortaya atar, bir başkası altta yatan bir varsayıma itiraz eder, yine bir başkası karşı bir örnek sunar. Katedilen entelektüel mesafe aynı olabilir, ancak ikinci örnek, düşünen bir topluluğun nasıl olabileceğini gösterir.
- d. Yüz yüze ilişkiler: Bu ilişkiler sorgulama toplulukları için gerekli olmayabilir, ancak çok avantajlı olabilirler. Yüzler, sürekli okumaya ve yorumlamaya çalışılan karmaşık anlam dokularının depolarıdır. Bu anlamlar, yüz yüze ilişkilerle daha kolay üretilir.
- e. Anlam arayışı: Çocuklar, anlamaya heveslidir ve sonuç olarak her cümleden, her nesneden, her deneyimden anlam çıkarmaya çalışırlar. Bu nedenle sorgulama toplulukları, hastanelerdeki yoğun bakım ünitelerinin hayat kurtarıcı olduğu gibi bir anlam arar.
- f. Sosyal dayanışma duyguları: Küçük çocukların genellikle yoğun ama anlaşılabilir duygularla birbirlerine bağlandıkları görülür. Bazı öğretmenler, bu tür sınıf arkadaşlıklarını otoriteleri için biraz tehdit edici bulmaya meyillidir ve

⁵⁸¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 95-100.

bunun sonucunda bir böl ve yönet stratejisi benimserler. Bununla birlikte, sınıf toplulukları ve arkadaşlıklar, birinin yakınlığının diğerine tehdit olarak algılanmayacağı şekilde tanımlanmalı ve anlaşılmalıdır.

- g. Müzakere: Müzakere, genellikle bir sonuca varmaya hazırlık olarak gerçekleştiğinden, süreçten nedenlerin ve alternatiflerin “tartışılması” olarak söz ederiz. Müzakere edenlerin kendilerinin inandıkları pozisyonu diğerlerine kabul ettirme düşüncesinin olmadığı, tartışmacıların ise başkalarına kabul ettirmeye çalıştıkları pozisyona inanmaları gerekmeyişi sürece, müzakere ile tartışma arasında yararlı bir zıtlık olabilir.
- h. Tarafsızlık: Tarafsız soruşturma, herkesin çıkarlarının yanı sıra tüm hususları ve bakış açılarını dikkate alan bir uzlaşma ile sonuçlanmalıdır.
- i. Modelleme: Felsefi literatürde çocuk karakterler, sınıftaki çocuklara felsefi sorgulama modeli olarak sunulabilir. Öğrenciler, soru soran öğretmenin daha fazla soru değil, cevap istediğini varsayma eğiliminde olabilirler. Bu nedenle, birçok çocuğun model olarak çocuk karakterleri yaşayan yetişkinlere tercih etmesi muhtemeldir.
- j. Refleksif düşünme: Topluluğun konformist, bağımsız düşünceye düşman olma olasılığı hafife alınmamalıdır. Toplulukta etkin olan güçlü şemalar, tıpkı bir jüride olduğu gibi, hem kapanışı hem de anlaşmayı talep edebilir ve bireyin görüşü, çoğunluğun görüşünün yalnızca bir yankısı haline gelebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin yanıtlarının özgünlüğünden gurur duymalarını sağlamak mümkündür. Başkalarının görüşlerine saygı duyulması gerekir, ancak taklit edilmeleri gerekmez. Sağlıklı bir sorgulama topluluğunda öğrenciler, aynı mimariye sahip olmaları gerekmez de birbirlerinin fikirlerini geliştirmeyi öğrenirler. Ayrıca öğrenciler, sorunun diğer tarafının keşfedilmesini teşvik eden bir toplulukta, kişinin diğer tarafta olmaktan gurur duyabileceği pek çok durum olduğunu da öğrenirler.
- k. Prosedürel meydan okuma: Çocuklar kendi aralarında tartıştıklarında, yoğun bir şekilde birbirlerine meydan okuyabilirler. Bu düşünceyi destekleyen nedeni veya bu düşüncenin anlamını öğrenmek isterler. Hararetle meydan okurlarsa, bunun nedeni başka bir meydan okuma yolunun olduğunu bilmemeleridir. Sorgulama deneyimi topluluğu, onlara meydan okumanın iyi olduğunu ancak

hararete ihtiyaç duymadığını öğretir. Bu, katılımcıların araştırmaları sırasında gerçekleştirmeleri gereken bir başka bilişsel prosedürdür. Çocuklar genellikle bunu öğrenince rahatlarlar. Makul olmayı arzulayan sadece yetişkinler değildir.

- l. Makullük: Makul olmak, kişinin rasyonel prosedürleri makul bir şekilde uygulama kapasitesine sahip olduğunu gösterir. Yalnızca kişinin nasıl davrandığına değil, nasıl davranıldığına da atıfta bulunabilir.
- m. Okuma: Bir sorgulama topluluğunu içeren bir sınıf oturumu, sınıf üyelerini yansıtıcı okumaya, yansıtıcı sorgulamaya ve yansıtıcı tartışmaya teşvik etmeyi amaçlar. Bunlardan herhangi birinde başarılı olunduğu ölçüde, diğer ikisinde de derinlemesine düşünmeyi görmek muhtemeldir. Bu, her oturumun anlam arayışını tetikleyebileceğine güvenilebilecek bir prosedür veya olayla başlaması gerektiği anlamına gelir. Bu anlamda felsefi bir metni ilk kez okumak, bir tabloyu ilk kez seyretmeye veya bir müzik parçasını ilk kez dinlemeye benzer. Gözlemlenmesi gerekeni gözlemlmeli, değerli olanı takdir etmeli, söyleneni anlamalı, varsayıları çözmeli, ima edileni anlamalı, önerileni kavramalı ve neyin denendiğini tahmin etmelidir. Bu, yüzeysel okumanın aksine derin okumadır ve öğrencilerin hedeflemesi gereken bir şeydir. Metnin sınıfta yüksek sesle okunması teşvik edilmelidir. Yüksek sesle okumak, düşünmede doğruluk ve kesinlik için bir ön koşul olan dikkatli dinleme pratiğini destekler.
- n. Sorgulama: Okumanın tamamlanmasıyla birlikte, öğretmen kafası karışmış öğrencileri, şaşkınlıklarını bir soru şeklinde formüle etmeye davet eder. Bu sorular, daha sonra kara tahtaya yazılır ve ardından topluluğun çalışmasına katkıda bulunan kişinin adı eklenir. Bu, haklı olarak gurur duydukları, fikirlerinin sorumluluğunu alabilecekleri bir andır. Tamamlanan kuruldaki soru listesi, topluluk üyelerinin tartışılacak konudaki çeşitli ilgi alanlarını ve bakış açılarını, aynı zamanda bu tartışma için olası bir gündemi temsil eder. Bu çok önemli bir andır. Öğretmen, tartışılacak soruları seçerse öğrencilerin, bu eylemi eski otoriterliğin bir kalıntısı olarak yorumlamaları muhtemeldir. Neyse ki, demokrasi ile uyumlu bir takım alternatifler mevcuttur. Tartışılacak soruların sırası, kura ile veya soru göndermemiş birinden gerekli seçimi yapması istenerek belirlenebilir. Sorunun bu şekilde belirlenmesi öğrencilere, sorgulamanın öncüsü olduklarını hatırlatacaktır. Her soru, dünyanın bir bölümünü içine alan küresel bir potansiyele sahiptir. Sorgulamak, şüpheyi

kurumsallaştırıp meşrulaştırmak ve eleştirel değerlendirmeye davet etmektir. Eski doğru/yanlış cevap ikileminin aksine, yeni seçeneklerin ve yeni alternatiflerin ipuçlarını açıkça vermektir. Öğrenciyi sorgulamaya teşvik etmenin yeni yollarını sürekli olarak aramak gerekmektedir.

Öncü soru sorulduktan ve yanıtlandıktan sonra “ne demek istiyorsun?” sorusu ile sorgulamaya devam edilmelidir. Bir sorgulayıcının amacını veya niyetini tahmin etmek, genellikle basit bir mesele değildir. Çoğu zaman bir soru, öğrencileri altta yatan bir problemten haberdar etmek için bir cazibe görevi görür. Sorun bir bakıma buzdağı, soru ise buzdağının görünen yüzüdür. Ancak daha önce, soru sormanın sorgulamanın öncüsü olduğu öne sürülmüştü. Soru, akla şüpheler sokar ve şüphe, sorgulamanın başlangıcıdır.

- o. Tartışma: Tartışma genellikle, topluluğun önce tartışılması gerektiğine karar verdiği soruyu soran kişiye dönerek başlar. Bu öğrenciden, sorunun kaynakları, sorunun sorulmasının nedenleri ve sorunun neden önemli görüldüğü hakkında birkaç kelime söylemesi istenebilir. Hiçbir şey, tartışma kadar düşünme becerilerini geliştirmez. Bu muhtemelen tüm disiplinler için geçerlidir, ancak özellikle düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan sınıflar için daha çok geçerlidir. Çocukların tartıştığı problemler önemsiz olabilir ama aynı zamanda önemli derecede soyut kavramları da içerebilirler. Öğrenciler, en iyi akıl yürütmelerini, en ayrıntılı bilgilerini ve en mantıklı muhakemelerini kullanmaya çalışırlar. Çünkü bütün bunlar herkesin yani öğretmenlerinin ve akranlarının önünde gerçekleşir. Sınıf arkadaşlarıyla karşı karşıya gelecek şekilde sandalyelere oturarak, başkalarının kullandığını gördükleri aynı düşünme becerilerini ve düşünme araçlarını kullanırlar.

Görüldüğü üzere Lipman, sorgulama topluluğunu on beş farklı ilke ve amaç ile açıklar. Sorgulamaya, akıl yürütmeye, tartışmaya, ilişki kurmaya, meydan okumaya ve problem çözmeye dayalı becerilerle ders yapılan bir sınıfın sorgulama topluluğuna dönüştüğünü söylemek mümkündür. Lipman’ın kavram ile ilgili çoğu ifadelerinden bu topluluğun yapılandırılmış öğrenme ortamlarında geçerli ve etkin olduğu görülür. Her ne kadar yüz yüze iletişimin gerekli olmadığını söylese de avantajlarının bu süreçte göz ardı edilemeyeceğini açık bir dille vurgular. Öğrenciler, birbirlerinin yüzüne bakarak birtakım anlamlar çıkarmaya çalışırlar. Zira sorgulama topluluğunun önemli amaçlarından biri de anlam arayışı olduğundan yüz yüze iletişim bu noktada

oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bilim ve teknik alanındaki gelişmeler, eğitimi sanal dünyaya taşıyarak öğretmen ve öğrencilerin gerçek yaşamda bir araya gelmeden yüz yüze iletişim kurabilmelerine olanak tanır. Öğrencilerin birbirlerinin yüzlerini dijital pencereden izlemeleri, elde etmek istedikleri anlama tam olarak ulaşamamalarına neden olur. Bu sebeple Lipman'ın gerçek sınıf ortamını tercih ettiği söylenebilir. Ayrıca sınıf ortamında oluşturulan sorgulama topluluklarındaki diyaloglar, belli becerilerin gelişmesine yardım eder. Lipman ve arkadaşları tarafından yazılan felsefi hikâye kitaplarının öğretmen için hazırlanan kılavuz kitaplarında ne tarz bir tartışmanın hangi bilişsel becerileri geliştireceği belirtilir. Dolayısıyla gelişigüzel bir şekilde değil de belli bir plan dâhilinde ortaya çıkan sorgulama topluluğunu bu alanda uzman kişilerden destek alarak gerçekleştirmekte yarar vardır. Öğrencilerin bilişsel ve düşünsel başta olmak üzere pek çok alanda gelişimini destekleyen bu topluluğun eğitim müfredatında yer alması, sorgulayan bireyler için çok önemlidir. Lipman, sorgulama topluluğunda teşvik edilen ve geliştirilen becerileri ve önermeleri şu şekilde ele alır:

Tablo 4.4. Sorgulama Topluluklarında Geliştirilen Beceriler⁵⁸²

Beceriler ve Önermeler	Örnekler
1. <i>Soruları formüle eder.</i> Öğrenciler sorulara sık sık bulaşan birtakım kusurları tanımalıdır. Soruları formüle etmek sorgulama sürecinde esastır. Sorular öğrencilerin söylenen ya da okunan şeyin anlamını anlamasına imkân sağlaması için formüle edilir. Bunlar aynı zamanda altında yatan sorunlara da işaret edebilir. Ancak, bütün soruların iyi olması diye bir kural da yoktur.	Kusurlu sorular genellikle: a) Belirsizdir. “Hayvanlar nereden gelir?” b) Yüklüdür. “Sınavlarda kopya çekmeyi bıraktın mı?” c) Kendiyle çelişir. “Eğer gemi güvertedekilerle birlikte battıysa, kurtulanlara ne oldu?” d) Saçmadır. “Burkma ile gürkma arasındaki fark nedir?” e) Doğru olmayan varsayımlara dayanır. “Sincan İstanbul’un en yoğun ilçesidir, değil mi?” (“Chicago Teksas’ın en işlek şehri, değil mi?”)
2. <i>Kapsamlı genellemelerden kaçınır.</i> (Aynı zamanda basmakalıp olarak da bilinir.) Kapsamlı genellemeler bir sınıfın bir üyesi için doğru olan şeyin tüm sınıf için de doğru olduğunu iddia eder.	“Dün bankayı soyan adam yaklaşık yedi metre uzunluğundaydı. Bu da uzun adamlara güvenemeyeceğinin bir kanıtıdır.”
3. <i>İddialarının kanıtlarla desteklenmesini ister.</i> Gerçeğe dayalı iddialarda bulunanlar bu iddialarını gerçeğe dayalı kanıtlarla desteklemeleri için hazır olmalı ya da en azından bunu nasıl bulacağını bilmeleri gerekir.	“Ben bu ilacın güvenli bir şekilde kullanılabileceğini varsayıyorum çünkü on yıldır denenmekte, etkileri hala sürmekte ve hiçbir yan etki göstermemektedir. Bu araştırma çok geniş kapsamlıdır, farklı şartlar altında binlerce denek bu araştırmaya katılmıştır.”
4. <i>Açıklayıcı hipotezler geliştirir.</i> Genelde kanıt mevcuttur ancak tatmin edici bir açıklama eksiktir. Ya da kanıtlar kopuk kopuktur ve birbiriyle bağlantısı yoktur. Varsayım ona	“Bu kötü bir komşuluk. İnsanlar kapılarını geceleri kilitliyorlar. Eğer sen kapılarını kilitliyorsan, bulunduğun yerde er ya da geç bir

⁵⁸² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 167-171.

tutarlılık sağlar ve olup bitenin süreçte konu edinmek üzere belirgin hale getirir.	soygun olacağını varsayıyorsun. En azından bu senin beklentin.”
5. <i>Durumsal farklılıkları tanır.</i> Bazı bağlamsal farklılıklar güçlü bir tümevarımsal tartışmayı geçersiz kılabilir. Yetenekli sorgulayıcılar sürekli olarak kendi genellemelerini daha tehlikeli hale getirecek ince, durumsal farklılıklara kilitlenirler.	Hangi şartlarda aşağıdaki ifadeler doğru olabilir? a.Su ateşi söndürmez. b.Ev havada uçar. Hangi şartlarda aşağıdaki ifadeler yanlış olabilir? a.Ay’da yaşayan hiçbir canlı yoktur. b. ABD’nin başkenti N.Y.C’dir.
6. <i>Başkalarının fikirleri üzerine fikirlerini inşa eder.</i> Sadece kendi fikirleri üzerine inşa etmez, aynı zamanda başka insanların fikirlerinin güçlendirilmesine ve uygulanabilirliğine de katkı sağlar.	Öğretmen: “Odanın önünde, şu anda durduğum yerden, hepinizin yüzünü görebiliyorum.” Johnny: Biz ise bu taraftan ancak birbirimizin enselerini görebiliyoruz.
7. <i>Makul eleştirileri kabul eder.</i> Açık fikirli olanlar kendi fikirleri konusunda “savunmacı” olmaktan kaçınırlar. Kendi görüşleri için tartışırlar ancak aynı zamanda yapıcı eleştirinin değerini de bilirler.	Marie: “Benim babam sigaranın kansere neden olduğuyla ilgili bir şeyler okuyor, bu yüzden sigara içmeyi bırakacak.” Tom: “Niye okumayı bırakmıyor?” Marie: “Belki bu okumanın getireceği riskleri azaltır ama kanser olma riskini azaltmaz.
8. “ <i>Olayın diğer tarafı</i> ” sözünü duymayı hoş karşılar. Farklı alternatifleri hesaba katmada isteklidir.	“Fran’ın o çocuğu bu şekilde itmeye hakkı yoktu.” “Sınıfın giriş kapısını bu şekilde kapatmaya hakkın yoktu. Olayı bir de bu bakış açısından görmek gerekir.”
9. <i>Kişi olarak başkalarına saygı duyar.</i> Bir sorgulama topluluğunda kişi diğerlerine insan olarak saygı duyar. Kişi olumsuz eleştirisini tartışmayı öneren kişiden ziyade tartışmanın kendisiyle sınırlandırır.	“Jeremy, sivrisinekleri öldürüyor ve onların insanlara zararlı olduğunu iddia ediyor.” “Jeremy’nin söylediği hiçbir şeye inanma. Herkes bilir ki, o her şeyden korkar.”
10. <i>Uygun analogiler yapar.</i> Analogiler sadece tek nitelikli değil, aynı zamanda bütün nitelik sistemleriyle ilgili benzetmelerdir. Bir kere öğrenciler ilişkileri tanımlamayı öğrendiklerinde, analogilerin iki ilişki arasındaki benzerlik ilişkisini içerdiğini bilmeye hazır halledirler.	-Ayak başparmaklarımız el parmaklarımızdan daha çok işlev görür. -Daha açık söyleyebilir misin? -Ellerinle kavrayabildiğin şekilde ayaklarınla kavrayamazsın ve ayaklarınla yürüyebildiğin gibi ellerinle yürüyemezsin.
11. <i>Kötü tanımlanmış kavramları netleştirmeye çalışır.</i> İyi tanımlanmış problemleri ortaya atan öğrenciler genelde kötü tanımlanmış kavramları, motive etmeyen ve ilginç olmayan şeyler olarak görürler. Netleştirme ve analiz ihtiyacıyla kötü tanımlanmış olanlarla, problemleri kavramlarla işe başlayabilirler.	“Bu resmi ‘eşsiz’ olarak isimlendirmek basitçe, ‘dünyada bunun gibi başka bir şey’ yok demektir. Bu çok nadir bulunur.” “Hayır, bunu ‘eşsiz’ olarak nitelendirmek, bu o kadar bireyselleştirilmiştir ki aşağı yukarı buna benzer birçok büyük eser olsa bile bu hala onlardan farklıdır, demektir.”
12. <i>Uygun ayrımlar ve bağlantılar yapar.</i> Sorgulamada eğer kişi bir ayrım yaparsa, bunun karşılığı olan dünyada da bir farklılık olması gerekir. Farklılık olmadan ayrım olmaz. Benzerlik olmadan bağlantı olmaz.	-Ben ‘doktorlar’ ile ‘fizyologları’ ayırıyorum, çünkü fizyologlar doktorların yapamadıklarını yapabilirler. -Doktorun yapamayacağını yapabilecek hiçbir fizyolog yoktur. Bu terimler tamamen eş anlamlıdır. -Ancak nörolog ile psikiyatrist arasında da bir bağlantı var. Bunların her ikisi de tıp alanında meslekler.
13. <i>Görüşleri ikna edici nedenlerle destekler.</i> Bir görüşe cevap verirken kişi bu görüşü doğrulayacak bir tartışma geliştirme sorumluluğu olduğunu varsayar. En azından bu hem güçlü hem de uygun bir neden bulma anlamına gelir.	“Percy sağlam bir vatandaş olarak tanıdığım en iyi örnek. Görüşleri ve davranışları söz konusu olduğunda herkesten çok farklı biri.”
14. <i>Örnekler ve karşı örnekler sunar.</i> Bir örnek vermek, özel belli genel bir kural, bir prensip ya	-Ebeveynler her zaman çocuklarını korurlar.

da bir kavram olayından bahsetmek demektir. Karşı örnek vermek ise, birisi tarafından geliştirilen bir tartışmayı çürüten bir olaydan bahsetmek demektir.	-Peki ebeveynleri tarafından terk edilmiş çocuklar ne olacak?
15. <i>Alta yatan anlamı açmaya çalışır.</i> Bizim ileri sürdüğümüz iddialar genelde gizlenmiş olan varsayımlara (kendimizce olduğu kadar başkalarının da) dayanmaktadır.	“Jeff bir tesisatçı ve muhafazakar. Lancaster’dan gelmiş olmalı.” “Bu çıkarımı ancak öncelikle muhafazakar tesisatçıların tamamının Lancaster’dan geldiğini varsayarsanız yapabilirsiniz.”
16. <i>Uygun çıkarımlarda bulunur.</i> Mümkün olduğu yerde kişi geçerlilik kurallarını ihlal etmeyen çıkarımlarda bulunmalıdır.	“Ancak bugünün Çarşamba olması durumunda yarının Perşembe olacağı doğrudur.” “Evet.” “Ve yarının Cuma olduğu da doğrudur.” “Öyleyse bugün Çarşamba olamaz.”
17. <i>Dengeli değerlendirmeye dayalı yargılarda bulunur.</i> Dengeli değerlendirmeye dayalı yargılar farklı tür kriterler arasında bir denge gerektirir.	“Çin’in mi yoksa Japonya’nın mı büyük olduğuna karar vermek için nüfus gibi nicel kriterler mi kullanırsın, yoksa kültürel kazanımlar gibi nitel kriterler mi kullanırsın?” “Niye ikisini de kullanmayayım?”

Bu tabloda yer alan maddeler aşağıdaki becerilere karşılık gelmektedir.⁵⁸³

1. *Genel sorgulama becerileri:* 1’den 6’ya kadar olan maddeler, müzakereci sorgulama yapan öğrencilerin özellikleridir.

2. *Açık fikirlilik:* 7’den 9’a kadar olan maddeler, topluluktaki diğerleriyle ilgili makul ve işbirlikçi davranışları temsil eder.

3. *Akıl yürütme becerileri:* 10’dan 17’ye kadar olan maddeler, genel sorgulama becerilerinden ziyade mantıksal akıl yürütmeye daha yakından ilişkilidir. Ayrıca her iki grupta da (genel sorgulama becerileri ve açık fikirlilik) “analiz”i ve “sentez”i temsil eden başka maddeler bulunmaktadır.

Lipman’ın sorgulama topluluğu yaklaşımı, demokratik bir toplumun oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Demokratik bir toplum, bireylerin katılımı, eleştirel düşünme, anlayışa dayalı iletişim ve farklı görüşlere saygı gösterme gibi temel değerlere dayanır. Örneğin topluluk çevreyi koruma konusunda tartışma başlatabilir. Bu süreçte çocuklar, farklı çevre politikalarını eleştirel bir şekilde inceleme fırsatı bulurlar. Bu tutum, öğrencilere demokratik bir toplumda çevre meselelerini anlama ve tartışma becerileri kazandırır.

Lipman, sorgulama topluluğu aracılığıyla dünyada kalıcı barışı tesis etmeye çalışır. Bu noktada duygusal tepkiler geliştirmek ya da barışın ne kadar iyi, şiddetin ne

⁵⁸³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 167.

kadar kötü olduğunu tekrarlamak yeterli değildir. Bunun yerine çocukların şiddeti azaltma ve barışı geliştirme konularını anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak önemlidir. Uygun uyaran sunulduğunda sadece anlık tepkiler vermekle kalmayıp, bu konular hakkında kendi başlarına düşünmeyi öğrenmeleri şarttır. Bir yandan, öğrencilerin barış, özgürlük, eşitlik, demokrasi, kişilik, haklar ve adalet gibi kavramların anlamlarına şu anda olduğundan çok daha fazla aşina olmaları gerektiği sonucu çıkmaktadır, her ne kadar bu anlamlar hakkında derin anlaşmazlıkları su yüzüne çıkarsa da. Öte yandan, öğrencilerin rasyonel müzakere, kalıp yargılara maruz kalma, önyargı ve çatışmaları azaltma prosedürlerinde çok daha fazla pratik yapmaları gerekmektedir. Bu noktada öne çıkan iki durum söz konusudur: Sıradan sınıfların, öğrencilerin fikir üretip paylaşabilecekleri, kavramları netleştirebilecekleri, hipotezler geliştirebilecekleri, olası sonuçları tartabilecekleri ve genel olarak entelektüel deneyimlerinden keyif almayı öğrenirken birlikte makul bir şekilde tartışabilecekleri sorgulama topluluklarına dönüştürülmesi. Bu sınıf toplulukları sorgulama, akıl yürütme ve kavram oluşturma becerilerini geliştirir; bu beceriler, daha büyük meselelerin çözümü zor olsa bile, yönetilebilir tartışmaları ve çözüm için ikincil sorunları izole etmelerini sağlar.⁵⁸⁴

İyi arkadaşların dostluğa değer vermesi gibi güçlü topluluklar da topluma değer vermektedir. Barışçıl toplumlar barışın ne anlama geldiğini ve barışın sürdürülmesi için hangi koşulların uygun olduğunun bilincindedir. Barışın nasıl sağlanacağını ve korunacağını anlamak için çok az çaba harcayan toplumların barışa sahip olmaları ya da barıştan keyif almaları pek mümkün değildir. Şiddeti kınayan ve barışı yücelten vaazlar ve konferanslar çoğunlukla basmakalıp düşüncenin egzersizleridir. Bağlamı ve koşulları dikkate almadan, söz konusu şiddetin haklı mı yoksa haksız mı olduğunu merak etmeden, kendilerini dinleyenlerin barıştan yana ve koşulsuz şiddete karşı olmaları gerektiğini sıklıkla doğal karşılarlar. Bunun yol açtığı şey, stereotiplerden beslenen tek boyutlu ahlaki düşüncedir. “O, sessiz; iyi biri olmalı.” “O, uysal ve ılımlı; erdemli biri olmalı.” “O, çok atılgan; başkalarının hakkını ihlal etmiş olamaz.” Başka bir deyişle, insanlara klişelere sözde bağlılık göstermeleri gerektiği öğretildi. Bu koşullar altında, tecavüzün genellikle bir erkek ayrıcalığı olarak hoşgörülle karşılanması şaşırtıcı değildir. Mesele sadece mağdurların protestolarına izin

⁵⁸⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 105-106.

verilmemesi değildir ki protestoları duyulmamaktadır. Bir süre sonra, tecavüze uğrayanlar protesto etmekten vazgeçerler çünkü bunu yapmanın umutsuz olduğunu görürler ve protesto etmemeleri, müsamahakâr davrandıklarının ya da gördükleri muameleyi hak ettiklerinin kesin bir işareti olarak kabul edilir. Bu nedenle şiddeti azaltan eğitim ile barışı sağlayan eğitim aynı madalyonun iki farklı yüzüdür. Önce şiddeti tasvir edip sonra kınayarak şiddeti azaltma konusunda eğitim verenlerin kullandığı strateji işe yaramamaktadır. Çünkü izleyiciler tasvirden keyif alırken, kınamayı görmezden gelmektedir. Aynı şey, barışı donuk renklerle boyayan, insanların vebalıymış gibi ondan kaçınmak istemesine neden olan barış savunuculuğu için de geçerlidir.⁵⁸⁵

Günümüzde, birçok insanın şiddete olan merakı, kitle iletişim araçlarının bu ilgiyi daha da teşvik etmesiyle bir soruna dönüşür. Çağdaş dünyada, kitaplar, filmler, televizyon programları ve gazeteler, şiddet olaylarını ayrıntılı bir şekilde işler, çünkü medya bu tür içeriğin talep gördüğünün farkındadır. Şiddet, yoğun duygusal deneyimlerle ve heyecanlarla bağlantılıdır; bu nedenle, birçok insanın ilgisi uyuşturucu maddeye olan ilgiyle benzerlik taşır, çünkü uyuşturucular deneyimsel “başarısızlıklar” sunar. Şiddet, pazarlama açısından oldukça cazip bir konudur. Pasif bir televizyon izleyicisi, şiddetin görsel sunumundan tatmin olabilir, çünkü bu tür içerikler deneyimsel bir tatmin sağlar. Ayrıca, bu tür şiddet sahnelerini izlerken gerçek dünyadaki sorumluluğu taşımadığı için heyecanını büyük ölçüde korur. Bu şiddet takıntısı, insanların hayatlarının sıkıcı ve kasvetli olduğunu düşündükleri anlarda daha yoğun, tatmin edici ve zengin bir yaşam deneyimine duydukları özlemi yansıtır. Aynı zamanda, bireylerin kendilerini güçsüz, ümitsiz ve tükenmiş hissettikleri anlarda bastırdıkları acı ve öfkeyi atmanın bir yolu olarak şiddet fantezileri geliştirebileceklerini işaret ediyor. Dahası insanlar hayatlarında anlam bulmak için mücadele eder, bulamadıklarında ise anlam yaratmak için uğraşırlar. Ancak insanların iyi niyetli çabaları sıklıkla karaya oturur, çünkü kendilerini şiddet imgeleriyle çevrelemekten elde edecekleri değersiz heyecanları, anlamlar açısından zengin, kalite açısından yoğun ve yapıcı insan ilişkileriyle dolup taşan bir hayat yaşamamanın

⁵⁸⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 106-107.

heyecanından ayırt edemezler. İşte bu noktada asıl eğitim, bu türden korkunç hatalar yapmaktan kaçınılmasına yardımcı olan eğitimidir.⁵⁸⁶

Lipman'ın sorgulama topluluğu yaklaşımı dünya barışını doğrudan sağlama amacı taşımazken, bireylerin barışa katkıda bulunma potansiyelini artırır. Çünkü sorgulama topluluğunun sonucunda çocuklarda kültürel anlayış ve hoşgörü ortaya çıkar. Aynı zamanda çocuklar bu sayede karmaşık sorunları anlama ve yaratıcı çözümler geliştirme becerilerini geliştirirler. Bu tutum da çeşitli çatışma alanlarında barışın inşasına yardımcı olur. Bu nedenle şiddetin azalması ve barışın geliştirilmesi için eğitim ortamında başvurulması gereken bazı kriterler bulunmaktadır. Lipman, bunları şu şekilde belirtir: “Kendi tecrübemizi aktarabilir ve bunun bizi bu konuda yetkili kıldığını göstermeye çalışabiliriz. Çocuğun deneyimine başvurabiliriz. Çocuğu argüman ve retorik yoluyla ikna etmeye çalışabiliriz. Hem çocuğun hem de kendimizin aklını kullanabiliriz.”⁵⁸⁷ Dünya barışı, birçok faktörün bir araya gelmesini gerektiren karmaşık bir meseledir. Yine de Lipman'ın eğitim ortamına getirdiği bu yeni yaklaşım, bireylerin daha iyi bir dünya vatandaşları olmaları yolunda oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Lipman, sorgulama topluluğunun işbirlikli öğrenme ile karıştırıldığını ve aralarındaki farkın ne olduğunu şu şekilde belirtir:

Sorgulama topluluğunu işbirlikli öğrenme ile karıştırma eğilimi vardır, ancak biri diğeriyle karıştırılmamalıdır. Aralarındaki temel fark, işbirlikli öğrenmenin rekabetçi olmayan tartışmayı, sorgulama topluluğunun ise paylaşılan, işbirlikçi sorgulamayı vurgulamasıdır. Sorgulama ise bir sorun durumunu araştırmak için ilerlemeyi vurgular ve aynı zamanda bir ürün ortaya çıkarmayı amaçlar. Ürün, anlaşmazlıkların çözümü olabilir, bir karar olabilir veya davranışa dökülmüş bir yargı olabilir, ancak her durumda, basit bir süreçten daha fazlasıdır.⁵⁸⁸

Sorgulama topluluğu ile işbirlikli öğrenme arasındaki temel farkı bir örnek üzerinden açıklamak daha doğru olur. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak bilgiyi paylaşmalarına dayalıdır. Örneğin, bir grup öğrenci, bir projeyi tamamlamak veya bir sorunu çözmek için bir araya gelir. Bu süreçte, her öğrenci kendi bilgi ve becerilerini paylaşır, ancak amaçları, ortak bir hedefe ulaşmak olduğu için rekabet yoktur. Öte yandan, sorgulama topluluğu, işbirlikçi sorgulamayı vurgular.

⁵⁸⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 107-108.

⁵⁸⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 108.

⁵⁸⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 119.

Öğrenciler, bir konuyu araştırmak ve anlamak için bir araya gelir, ancak bu sırada bir ürün ortaya çıkarma amacı taşırlar. Örneğin, bir sorgulama topluluğu, bir etik sorunu tartışabilir ve bu tartışma sonucunda ortak bir değerlendirme veya çözüm üretebilir. Bu süreç, sadece bilgi paylaşımının ötesine geçer, çünkü amaç, derinlemesine anlayış geliştirmek ve bir sonuca ulaşmaktır. Özetle, işbirlikli öğrenme daha çok bilgi paylaşımına ve işbirliğine dayalı iken, sorgulama topluluğu ise bir sorunu araştırmaya ve bir ürün ortaya çıkarmaya dayalıdır.

Lipman, sorgulama topluluğu aracılığıyla değerlerin kazandırılması hususunu sırasıyla şu beş aşamadaki görevle ifade eder:⁵⁸⁹

a) *İdeal bir tip olarak kavramsal analiz gerektiren söz konusu değer (şiddet veya barış);*

Barış eğitimi veya şiddetin azaltılması eğitimi oturumuna başlamanın bir yolu, katılımcılara, “barış” ve “şiddet” gibi anahtar terimleri tanımlamaya çalışan kurgusal bir sorgulama topluluğunun bulunduğu bir metni okutmaktır. Sınıf topluluğunun, bilinçli ya da bilinçsiz olarak taklit etmeye çalıştığı kurgusal topluluk tarafından etkilenmesine ve yönlendirilmesine izin vereceği keşfedilecektir.

İkinci göreve başlamadan önce ilk görevin tamamlanması gerektiği vb. düşünülmemelidir. Beş görevin tümü üzerindeki çalışmalar aynı anda yürütülebilir. Yine de öğrenciler “barış” ve “şiddet” terimlerinden ne anlaşılması gerektiğini netleştirmeyi faydalı bulurlar. Bu nedenle görevlerden biri tanımlayıcı niteliktedir ve anlamların açıklanmasıyla ilgilidir.

b) *Söz konusu değerlerin fenomenolojisi;*

İkinci olarak, topluluğun kavramaya çalıştığı anlamları ete kemiğe büründürmek için, incelenen değerlerin veya değersizliklerin bir fenomenolojisini sağlayabilecek anlatı veya betimleme projelerine girişmek gerekir. Hobbes bunun bir kısmını yapar: Doğa durumunu, insan hayatının “iğrenç, acımasız ve kısa” olduğu bir savaş durumu olarak canlı bir şekilde tanımlar, bugünlerde “soğuk savaş” olarak adlandırabileceğimiz bir ara durum olduğunu reddeder ve daha fazla uzatmadan “diğer tüm zamanların barış olduğu” sonucuna varır. Barışın kendisi nadiren tarif edilir. Yine de Hobbes’taki ima yeterince açıktır: Barış, ticaret ve sanayi zamanıdır, engelsiz bir

⁵⁸⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 119-121.

iletişim zamanıdır, sanat ve bilimlerin geliştiği, insanların istedikleri gibi seyahat ettikleri ve komşularından korkmadan yaşadıkları bir zamandır.

c) Değere yaklaşmak ya da bir ideal olmasını sağlamak için istenen somut şartlar ya da gler;

s, toplum, aranan değerlerin elde edilmesinde veya değersizliklerden başarıyla kaınılmasında kullanılacak araçları bulmalıdır. Bu nedenle, demokrasi sıklıkla barışın garantörü olarak gösterilirken, siyasi otoriterliğin şiddetin garantörü olduğu kabul edilir, tıpkı protein açısından zengin gıdaların birçok durumda sağlığa yardımcı olduğu düşünülürken, bu tür gıdaların eksikliğinin sağlıksızlığa yol aması gibi.

d) İdeal ve onu gerçekleştirmek için istenen g arasındaki ilişki;

Dikkate alınması gereken neden-sonuç ilişkileri vardır. Açıkçası, protein açısından zengin gıdalar ile sağlık arasındaki neden-sonuç ilişkisi beslenme denilen şeydir ve otoriterlik ile şiddet arasındaki neden-sonuç ilişkisi baskı olarak düşünülebilir. Ancak otoriterlik dışında şiddet ile nedensel bir ilişki kurulabilecek pek çok şeyin olduğu açıktır. Örneğin ocuk istismarı, genellikle etkilenen çocuklarda antisosyal tutumları sağlamanın ve onların ergenlik ve yetişkinlik döneminde antisosyal davranışlarını güvence altına almanın bir yolu olarak gösterilmektedir. İstismar edilen çocuklar istismarcı yetişkinlere dönüşebilir. Başkalarını rahatsız eden yetişkinlerin çoğu zaman çocukken başkaları tarafından da rahatsız edildiği ortaya çıkar. Kısacası dördüncü görev belirli durumlarda olumlu değerlerin diğer durumlarda ise, olumsuz değerlerin gelişmesini açıklayabilecek nedensel ilişkilerin öğrenilmesini içerir.

e) Yalnızca nc faktörlerin incelenmesinin değil aynı zamanda araştırılmakta olan arzu edilen değerlerin ortaya çıkarılmasının da gerçekleştiği eğitim ortamı;

Beşinci ve son olarak, barışçıl davranışların teşvik edilmesi ve gerek eğilim gerekse eylem olarak şiddetin engellenmesi için vazgeçilmez olan eğitim ortamıdır.

şiddeti önlemede müzakereci sorgulama topluluğu erken yaşlardan itibaren bireylerin yaşamında büyük bir öneme sahiptir. Zira Lipman’a göre şiddetin iki önemli kaynağı bulunmaktadır: “Bunlardan biri bireylerin düşüncesiz drtselliliğidir. Diğeri

ise kurumların hem iç hem de dış saldırganlığıdır.”⁵⁹⁰ Lipman’ın sorgulama topluluğu yaklaşımı, bireyleri düşünceli ve eleştirel düşünmeye teşvik eder, böylece düşüncesiz dürtüselliğin önüne geçer. Aynı zamanda, topluluklar arası işbirliğini teşvik ederek kurumların iç ve dış saldırganlığını azaltır. Bu yöntem, bireylerin empati, anlayış ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur, bu da şiddeti azaltmaya katkı sağlar.

Kaytancı ve Dombaycı düşüncesinde de sorgulama topluluğu, mühim ve gerekli görülmektedir. Çünkü günümüz dünyasında, bilginin üretilmesi ve dönüştürülmesi önemli hale gelmiştir. Bilgiye kolayca erişilebilen bir dünyada, bilgiyi pratiğe dökülebilmek ve dönüştürebilmek büyük önem taşır. Bilgi kavramı da zamanla değişmiştir ve artık kazanılan veya edinilen bir şeyden ziyade, üretilen, keşfedilen, araştırılan ve dönüştürülen bir süreç olarak algılanmaktadır. Bu dönüşüm ihtiyacı sadece felsefe alanında değil, her alanda geçerlidir. Bilgiyi işlemek ve dönüştürmek için bireysel çabalar yeterli olmayabilir. Topluluk içinde yapılan çalışmalar, farklı perspektiflerin bir araya gelmesiyle daha verimli sonuçlar doğurur. Bir elin nesi var, iki elin sesi var atasözündeki gibi, topluluk içinde sorgulama yapmak, tartışma kültürünü benimsemek ve birlikte hareket etmek önemlidir. Bu şekilde, bireyin sesi diğerleriyle birleşerek daha güçlü hale gelir ve bu güç, toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşmayı sağlar. Dolayısıyla sorgulama topluluğu, yeni dünya düzeninde sorgulayan, öğrenen, anlamlandıran, aktif, hem kendisini hem de toplumu geliştiren bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım, demokratik bir toplumun oluşmasına katkı sağlar ve bu şekilde sorun yerine çözüme odaklanan bir toplum ortaya çıkar.⁵⁹¹

Lipman’ın sorgulama topluluğu yaklaşımı, 21. yüzyılın eğitim ve toplum ihtiyaçlarına yanıt veren bir eğitim modeli olarak oldukça önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilere düşünme, öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunar ve böylece geleceğin sorunlarını ele almak için donanımlı bireyler yetiştirmeye imkan sağlar. Mevcut dönemde hem iş dünyası hem de toplum eleştirel düşünme becerilerine ihtiyaç duyar. Lipman’ın öne sürdüğü bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler. Bir diğer çıktı olarak sorgulama topluluğu aracılığıyla öğrenciler, fikirlerini paylaşırlar, tartışır ve birlikte çalışma yeteneklerini,

⁵⁹⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 121.

⁵⁹¹ Merve Çakır Kaytancı ve Mehmet Ali Dombaycı, “Sorgulama Topluluğu’nun Felsefi ve Kavramsal Temelleri”, s. 22.

işbirliği yapma becerilerini geliştirirler. Ayrıca tüm dünyada kültürel çeşitlilik ve sosyal adalet konuları herkesçe önemli hale gelmiştir. Bu noktada sorgulama topluluğu, küresel sorunları anlama, kültürel çeşitliliği saygıyla karşılama ve dünya genelinde pozitif bir etki yaratma konularında öğrencilere dünya vatandaşı olma yolunda önemli katkılar sağlayabilir. Toplumsal sorunlarla ilgilenen öğrenciler, değişim yaratma arzusunu harekete geçirirler. Savaş, sürdürülebilirlik, iklim değişikliği, insan hakları gibi önemli meseleleri anlayan erken yaştaki çocukların ilerleyen yıllarda bu sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda sorgulama topluluğuna sınıflarda yer verilmesi öğrencileri geleceğin sorunlarına hazırlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde, Çocuklar İçin Felsefenin önemi üzerinde duruluş ve felsefenin çocukların etik gelişimine, sosyal ilişkilerine, özerkliklerine, demokratik anlayışlarına ve düşünsel yeteneklerine nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Çocuklar İçin Felsefenin, ilkokuldan itibaren çocukların sorgulama becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve etik değerleri anlama kapasitelerini nasıl geliştirdiği görülmüştür. Lipman dışında Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde kullanılan metotlar ve özellikleri yine bu bölümde ele alınmıştır. Ardından Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde uyarıcı olarak yer alan felsefi hikayelerine yer verilmiştir. Lipman tarafından hazırlanan hikayelerin hem uyarıcı olması hem de tek bir etkinlikten hareketle çocuklarda birden fazla düşünme becerisini geliştirmesi açısından oldukça önemli olduğu anlaşılmıştır. Dahası felsefi hikayeler çocuklara derin düşünmeyi sağlayan kurgular ve etik sorunlar sunarak, onların ahlaki gelişimine büyük bir destek sağlamıştır. Son olarak Lipman düşüncesinde sorgulama topluluğunun içeriği ve önemi tartışılmıştır. Bir sonraki bölümde ise Lipman'ın yaklaşımının çocukların bilişsel düşünme becerilerini nasıl desteklediği, problem çözme yeteneklerini nasıl geliştirdiği ve düşünsel süreçlerine nasıl katkı sağladığı incelenecektir.

5. MATTHEW LIPMAN'DA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN DÜŞÜNSEL İŞLEVLERİ VE ETKİLERİ

5.1. Felsefe ve Eğitimi

Lipman, mevcut eğitim sistemindeki noksanlıklardan hareketle eğitimi yeniden tasarlama ihtiyacı hissetmiştir. Ona göre bu yeni tasarım, “en yüksek içsel değeri, en yüksek anlamlılık ve akılcılığı ve en yüksek metodolojik birlik ve tutarlılığı”⁵⁹² olan bir sisteme karşılık gelmektedir. Bu kavramlar tek tek açıklandığında, Lipman’ın nasıl bir eğitim tasarladığını anlamak mümkündür. Öncelikle “en yüksek içsel değer” ifadesi, eğitimin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin içsel dünyalarını, değerlerini ve duygularını anlamalarını ve geliştirmelerini de kapsayan bir süreç olması gerektiği anlamına karşılık gelir. “En yüksek anlamlılık ve akılcılık” ifadesi, bilgilerin ezberlenmesi yerine, öğrencilerin gerçek dünyadaki sorunları anlamalarını ve mantıklı çözümler üretmelerini sağlamalıdır. Lipman, “en yüksek metodolojik birlik ve tutarlılık” ifadesiyle, eğitimde kullanılan yöntem ve materyallerin birbirini tamamlayıcı ve tutarlı bir şekilde düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapar. Eğitimde kullanılan araçlar, öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçlerini desteklemeli ve bütünsel bir eğitim deneyimi sağlamalıdır. Lipman’ın eğitime ilişkin düşünceleri, geleneksel eğitim yaklaşımlarının bazı eksikliklerini ve zayıflıklarını eleştiren bir bakış açısını yansıtır. O, bu eksiklikleri felsefe eğitimi ile tamamlayarak yeni bir anlayışın doğmasına öncülük etmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe, dünyada ilk olarak ABD’de Columbia Üniversitesi’nde felsefe ve mantık dersleri veren Lipman ile ortaya çıkmıştır. Lipman, ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini beşinci sınıf öğrencileriyle yapmıştır. O, bu çalışmasında çocuklarla birlikte öyküler okumuş ve orada yer alan soruları birlikte tartışmıştır.⁵⁹³ Ancak Lipman’ın çıkış noktası altmışlı yıllara dayanır. O, 1960’lı yılların sonlarında lisans öğrencilerinin akıl yürütme ve muhakeme becerilerinin eksik olduğunu görmüş⁵⁹⁴ ve bunun nedeninin çocukluk döneminde aranması ve dahası düşünsel yetilerin çocukluk döneminde kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için öncelikle çocuklara felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandırılmayacağını

⁵⁹² Matthew Lipman, vd., *Felsefe Sınıfı*, s. 21-22.

⁵⁹³ Zeki Karakaya, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”, s. 25.

⁵⁹⁴ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, röportajı yapan araştırmacı gazeteci Naji Saeed, 2003, www.buf.no/en/, s. 1, (10.02.2022).

araştırmıştır.⁵⁹⁵ Çocuklar İçin Felsefe, “1970'teki başlangıcından bu yana, kökleri Sokrates'e dayanan ve başlığı Charles Peirce'dan ödünç alınan ‘sorgulama topluluğu’ adlı bir pedagoji kullanır. Sorgulama topluluğu, müzakereci ve işbirlikçi toplulukların eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi teşvik etme, daha sağlam muhakeme, anlayış ve yargılamaya yol açma becerilerinde”⁵⁹⁶ istisnai olduğu iddiasını içerir. Bu iddianın deneysel kanıtlarla desteklendiğini söylemek mümkündür.

“Çocuk felsefesi”, kavramı felsefe literatüründe ilk kez 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır.⁵⁹⁷ Almanca *Kinderphilosophie* veya *Philosophie für Kinder*, İngilizce *Philosophy for Children* olarak geçen terim; “çocuk” ve “felsefe” kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu kavram Türkçeye “çocuk felsefesi”, “çocuklarla felsefe” veya “Çocuklar İçin Felsefe” olarak çevrilmiştir.⁵⁹⁸ “Çocukların kendileri için nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine yardımcı olmak”⁵⁹⁹ ifadesi, programın çıkış nedenini ortaya koyar. Lipman, Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. Çocuklar İçin Felsefe, anlatı biçiminde sunulur -romanlar, kısa öyküler, hatta çizgi romanlar. Felsefi sorgulama topluluğunun üyeleri olarak çocuklara sunulan bu kurgusal yaklaşım, muhakeme ve duyarlı olma, değer verme ve değerlendirme, icat etme ve keşfetme, sağduyulu algılama ve sezgisel muhakeme, akıllı davranma ve yaratıcı düşünme modelleri sunarak eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi birleştirir.
2. Felsefe yaparak kazanılan beceriler, erken eğitim için hayati öneme sahiptir. Bunlara sorgulama becerileri, akıl yürütme becerileri, kavram oluşturma becerileri ve çeviri becerileri dâhildir. Felsefeyi “çocukları disiplinler içinde düşünmeye hazırlayan disiplin” yapan da budur.
3. Çocukların (öğretilmek yerine) felsefe yaptıkları pedagoji, sorgulama topluluğu pedagojisidir. Bu, kurgusal modelde özetlenen bilişsel uygulamaların sınıfta gerçek uygulamaya konulabileceği anlamına gelir. Çocuk karakterlerin mantıksal olarak disipline edilmiş hareketleri, gerçek öğrenciler tarafından

⁵⁹⁵ Zeki Karakaya, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”, s. 25.

⁵⁹⁶ Matthew Lipman, “Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program”, s. 278.

⁵⁹⁷ Karl Jaspers, *Felsefeye Giriş*, çev. Mehmet Akalın, Dergâh Yayınları, İstanbul 1971, s. 30.

⁵⁹⁸ Zeki Karakaya, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”, s. 24.

⁵⁹⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 31.

diyalogları sırasında taklit edilir ve bu dağınık hareketler, daha makul yansıma ve muhakeme içeren, daha verimli bir bilişsel paradigma biçiminde her bir çocuk tarafından hızla içselleştirilir.

4. Çocuklar İçin Felsefe programına eşlik eden devasa eğitim kılavuzlarının her biri, öğretmenleri ve öğrencileri benzer şekilde klasik felsefi uygulama prosedürleriyle tanıştırmak için çok şey yapabilecek yüzlerce alıştırma ve tartışma planı içerir. Bu devasa çalışma kitapları, belirli bir karar verme prosedürü olmayan sorular ortaya koyar, bunun sonucunda öğrenciler onlara cevaben kendi görüşlerini tasarlamak zorunda kalırlar. (Başarılı bir ahlaki eğitim için çok önemli olan muhakemenin güçlendirilmesi, alışılmış koşullar altında yapılması gerekenleri yapma pratiği gerektirdiği kadar, alışılmadık durumlara neyin uygun olabileceğini keşfetme pratiği de gerektirir.)
5. Pek çok çocuğun ahlaki eğitim beklentisi, neşesiz ve baskıcı bir rejimdir. Yine de çocuklar, toplumun kendilerinden ne beklediği ve etraflarını saran karanlık belirsizliklerle nasıl başa çıkacakları konusunda şaşkıncıdır. Birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerini, birbirlerinin anlayışlarını paylaşmalarını ve daha geniş bir topluluğa ait olma duygusunu hissetmelerini sağlayan bir ahlaki eğitim yaklaşımı, onlar tarafından şüphe ve çekingenlikle değil, neşe, sıcaklık ve coşkuyla karşılanacaktır.
6. Sınıftaki felsefi müzakere topluluğu, yalnızca örgün eğitimin sonraki aşamaları için değil, aynı zamanda kişinin demokratik bir toplumun katılımcı bir üyesi olarak sonraki yaşamı için de hazırlayıcı bir mikro kozmos olabilir. Oy verme çağına gelene kadar pasif ve asimile olan insanların, yetişkin olduklarında siyasi olarak aktif ve üretken olmalarını sağlayan ani ve anlaşılmaz bir başkalaşım geçirmelerini bekleyemeyiz. Sadece demokratik olmayan sistemlere uygun eğitim paradigmalarına zincirlenmiş olduğumuz sürece, demokrasi yönünde ilerlemeye devam edemeyiz.⁶⁰⁰ Oy verme çağına gelmeden önce çocukların ülkenin yönetiminde ve geleceği konusunda bir karara varmaları için bilişsel ve düşünsel olarak hazırlanmaları, toplumun geleceği bakımından önemli görünmektedir.

⁶⁰⁰ Matthew Lipman, "Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children", *Early Child Development and Care*, 107/1, 1995, s. 69-70.

Lipman, Çocuklar İçin Felsefenin özelliklerini tanıtırken onun nasıl uygulandığını ve öğrenciye ne gibi yararlar sağladığını da belirtir. Program, çocukların kendileri için düşünmelerini sağlarken aynı zamanda onların yaşam karşısında bir duruşa sahip olmalarının da yolunu açar. “Çocuklar İçin Felsefe, çocukları kendileri için düşünmeye teşvik etme konusunda ciddidir ve kendi yaşam felsefelerinin temellerini keşfetmelerine yardımcı olacaktır. Bunu yaparken, çocukların kendi kimlikleri hakkında daha güvenli bir his geliştirmelerine yardımcı olur.”⁶⁰¹ Çocuk, kendisi için düşünmeye başladığında öncelikle kendi bireysel varlığını tanımaya ve anlamaya başlayacaktır. Kendisini tanıyan bir çocuğun yaşam karşısında daha bilinçli ve kararlı olması beklenen bir durumdur. Özellikle bunu küçük yaşlarda kazanma şansı olan bir çocuğun ilerleyen yıllarda daha az ikilemler yaşayacağını öngörmek mümkündür. Bunun dışında Lipman çocuğun, Çocuklar İçin Felsefe programına dâhil olarak öğrenmeleri nasıl gerçekleştirdiğini şöyle aktarır:

Doğal olarak, zihnin doğası ve bir çocuğun Çocuklar İçin Felsefe programına dâhil olarak nasıl öğrendiğiyle ilgili bazı temel varsayımlar vardır. Zihni, ‘eğitilmiş’ olmak için bilgi veya içerikle doldurulması gereken boş pasif bir kap olarak hayal etmek yerine, çocukların keşiflere aktif olarak katılarak öğrendikleri varsayılmaktadır. Dahası, bilginin basitçe ezberle öğrenilmediği, aksine çevre ile etkileşimde bulunarak ve çocuklar için önemli olan problemleri çözerek öğrenilen bir şey olduğu varsayılır. Bilgi, tartışmaları ve eylemleri aracılığıyla, ister bir kıyaslamayı çözmek olsun, ister oyun alanında kişiler arası bir çatışmayla başa çıkmak olsun, yaptıkları şeye uygulayabileceklerini gösterebildiklerinde onlarıdır. Kelimeleri söyleyebiliyorlar ama kelimelerin ifade ettiği bilgiyi kullanamıyorlarsa, bu onların değildir. Felsefe, “kimin neyi, ne zaman söylediğini” veya “bir felsefi görüşün diğeriyle nasıl karşılaştırıldığını” kendi içinde amaç olarak ezberlemeye indirgenirse boştur. Felsefe, ancak çocuklar refleksif düşünme ve hayatın önemli meseleleri hakkında kendi cevaplarını bulma kapasitesini göstermeye başladığında önem kazanır. Felsefe, bireylerin niteliksel olarak daha iyi, daha zengin ve daha anlamlı yaşamlar sürmeleri için alternatif olanaklar sundukça, okul müfredatında giderek artan bir yer edinir.⁶⁰²

Yöntem olarak kabul edilen Çocuklar İçin Felsefe, öncelikle çocuğun zihninden hareket eder ve zihnin, dışardan bilgilerle doldurulmayı bekleyen pasif bir kap yerine, çocuğun merakını gidererek ve keşif yaparak öğrenme sürecine bizzat kendisinin katıldığı aktif bir yeti olduğunu kabul eder. Lipman, bilginin de öğrenilme ve öğretilme şeklinin hatalı olduğunu ifade ederek, daha etkin bir öğrenme yöntemi önerir ve bu da felsefenin merkeze alındığı araştırmaya, sorgulamaya ve tartışmaya dayalı yeni bir yöntemdir. Felsefede tarihsel bilgiler ezberlenmediğinden, kimin ne zaman ne

⁶⁰¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 57.

⁶⁰² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 61.

söylediği önemli görünmemektedir. Dahası felsefe, böyle bir amaca indirgenmeyecek kadar kapsamlı olup, oldukça derindir. Çocuk, yaşama dair meseleleri fark edip, onlar üzerinde çözüm üretmeye ve düşünmeye başladığında felsefenin temel özü ortaya çıkar. Felsefe, daha anlamlı ve bilinçli yaşamlara olanak sağladığında özellikle eğitim ortamında bulunması gereken bir disiplindir. Pek çok özelliğinden ötürü Çocuklar İçin Felsefe “alternatif bir eğitim teorisi”⁶⁰³ olarak kabul edilir. “Buna göre, uygun tarih öğretiminin tarihsel düşünmeyi ve matematiğin doğru öğretiminin matematiksel düşünmeyi doğurduğu gibi, uygun felsefe öğretiminin de öğrencilerin yaşına bakılmaksızın felsefî düşünmeyi üretmesi gerektiği varsayılmaktadır.”⁶⁰⁴ O halde, matematik ve tarih gibi pek çok disiplinden farklı olduğu kabul edilen felsefe eğitimi, çocuklara nasıl verilmelidir? Lipman, bu noktada şu görüşleri paylaşır:

Çocukların sadece etiketlerle değil, fikirlerle başa çıkabilmeleri için, Çocuklar İçin Felsefe programında filozofların isimlerinden söz edilmez (fikirleri kesinlikle tanıtılsa da) ve bir öğretmen olarak, bu isimleri sınıfta kullanmamanız daha iyi olur. Zamanla, çocuklar orijinal olarak kimin fikirleri olduklarını keşfedecekler, ancak bu, sadece deneyimlerini anlamaya çalışırken, kendi ufuklarını genişletmeye çalışırken ve böylece kendilerini ve başkalarını daha kapsamlı bir şekilde anlamaya çalışırken fikirlerle otantik bir şekilde uğraştıktan sonra gerçekleşmelidir.⁶⁰⁵

Filozofların isimleri ve yaşam öyküleri olmadan yapılan bir Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde, fikirlerden ve sorunlardan hareket edilir. Bu eğitim teorisine göre kabul edilen şey, “bir konu hakkında düşünmek ile bir konuda düşünmek arasında açık bir ayrım olduğudur.”⁶⁰⁶ Örneğin, çocuğun kendisi hakkında düşünme gerçekleştirmesi ile yalnızca kendine dönük bir düşünme gerçekleştirmesi aynı şey değildir. Felsefe aracılığıyla bu farkı anlayan çocuk, öncelikle kendisinden hareketle bir düşünme faaliyetine girer. Çünkü kendi düşünmesini anlamayan ve ne tarz bir düşünme becerisine sahip olduğunu bilmeyen çocuğun, dış dünyaya yönelik bir düşünme gerçekleştirmesi zordur. O halde bu düşünme şekli çocuğun yaşamını nasıl etkiler? “Kişinin kendi inançlarını geliştirmesini ve gerekçelendirmek için haklı nedenler keşfetmesini; kişinin kendi varsayımlarından neyin sonuçlandığını anlamasını; kişinin dünyaya dair bakış açısını zihninde şekillendirmesini ve kişinin

⁶⁰³ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 85.

⁶⁰⁴ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 85.

⁶⁰⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 61.

⁶⁰⁶ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 86.

kendi değerlerini ve kendi deneyimini yorumlamanın kendine özgü yolları hakkında net olmasını sağlar.”⁶⁰⁷

“Çocuklar İçin Felsefedeki olağan model, metin olarak hikaye ve hikaye içinde kurmaca bir sorgulama topluluğudur. Çocuklar hikayeyi okurken, farklı çocukların farklı düşünme stillerine veya zekâ tarzlarına sahip olduklarını fark etmeyebilirler, ancak çocuk karakterlerin kendilerinin yapmadığı şeyleri yaptıklarını fark ederler.”⁶⁰⁸ Roman veya hikâye eşliğinde gerçekleştirilen Çocuklar İçin Felsefe etkinliğinde öğrenciler, eserdeki karakterleri inceleyerek kendi düşünme şekillerini yeniden oluştururlar. Bu etkinlikte “öğrenciler, neredeyse hiç yanıtı olmayan binlerce soruya maruz kalıyor. Çok geçmeden, cevapların aranan şey olmadığını anlıyorlar. İhtiyaç duyulan şey, bu tür felsefi sorularla karşı karşıya kalındığında, tüm hususları tartarak yargıda bulunmak ve eğer önerilen şey bir uzlaşma ise, bunu, tartışanların bütünlüklerini koruyabilecekleri şekilde formüle etmektir.”⁶⁰⁹ Sorular kimi zaman okudukları eserlerle ilgili iken, kimi zaman da saf merakla dayalı evrenin bütünüyle ilgili sorulardır. Felsefe, yapısı gereği sorularla ilerler ve bu özellik doğal olarak çocuklarda bulunur. Çocuklar İçin Felsefe etkinliğinde çocuk, doğal olarak kendisinde var olan soru sorma özelliğini ortaya çıkarır ve sorular sorar. Ancak çocuk, tartışma sonucunda elde ettiği cevapların esasında kendi sorularının gerçek cevabı olmadığını anladığında tam olarak felsefe ile tanışmaya başlar. Bu noktada önem olan şey, meseleyi bütün boyutlarıyla ele almak ve onu bütünlüklü, sistemli bir yapıya kavuşturmadır.

Lipman, toplumların genel olarak çocuklarla felsefi konuları bir araya getirme konusunda çekingen davrandıklarını öne sürer. Bunda en önemli gerekçenin geleneğe olan bağlılık olduğu söylenebilir. “Çocuklar İçin Felsefenin, felsefi düşünmeyi teşvik edebileceğini iddia edenler, genel olarak, neredeyse tüm çocukların bu tür faaliyetlere hem ilgi hem de yetenek olarak sahip olduklarından emin olduklarını ifade ederler. Felsefi konuları çocuklarla tartışma konusundaki geleneksel isteksizliğimiz, arkaik bir

⁶⁰⁷ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 86.

⁶⁰⁸ Matthew Lipman, “Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program”, s. 278.

⁶⁰⁹ Matthew Lipman, “Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program”, s. 279.

eğitim teorisine olan güvenimizin ürünüdür.”⁶¹⁰ Eskiden beri süregelen ve belli bir sistem üzerine oturtulan eğitim yapısını bir anda değiştirmek ya da mevcut yapının içine yeni müfredatlar eklemek, kolaylıkla kabul edilen bir durum değildir. Çünkü belli bir konfor alanının dışına çıkmamak kişileri güvende hissettirdiğinden, toplumun en önemli kurumlarından birisi olan eğitimde yeni şeyler denemek, bir anlamda risk almak demektir. Bu riski göze alamayan toplumlar, geleneksel yapısını devam ettirirken, yeni şeyler denemekten korkmayan toplumlar ise, klasik öğretim programının dışına çıkarak, çocukların felsefi konuları tartışmaları için gerekli altyapıyı hazırlarlar. Ancak çocuklarla felsefe yapmanın önündeki tek engel geleneksel eğitim sistemine olan güven değildir. Bir başka engel ise, felsefenin ayrı bir disiplin olarak kendi yapısından ve kendine has içeriğinden kaynaklı bir durumdur. Lipman, bu engeli şöyle aktarır:

Çocukların felsefe yapmalarının önündeki en büyük engellerden biri geleneğin korkunç terminolojisidir. Bir üniversite lisans veya yüksek lisans öğrencisi olarak felsefi faaliyetlerde bulunmak, 2500 yıllık kullanımın onayladığı teknik bir kelime dağarcığıyla çalışmayı öğrenmektir. Bu kelime dağarcığının etkisi ve gücü oldukça karşı konulamaz bir büyüklüktedir. Bir felsefe kitabının kapakları arasında dolaşmak, herhangi bir çocuğun gözünü korkutmak için kesinlikle yeterlidir. Tam da bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe, söz dağarcığının atlanmasını gerektirir. Çocuklar arasındaki felsefi düşünme, mümkün olduğu kadar, çocukların rahat olduğu günlük dilin terim ve kavramlarıyla yapılmaya teşvik edilmelidir.⁶¹¹

Lipman, bu ifadelerle çocukların felsefe yapma sürecinde karşılaştıkları engellerden birinin, geleneksel felsefenin karmaşık terminolojisi olduğunu vurgular. Bir başka ifadeyle o, çocukların felsefe yapma sürecinde karşılaştıkları dil engelinin önemine dikkat çeker. Geleneksel felsefenin kullandığı terminoloji soyut, karmaşık ve zordur. Eğer geleneksel felsefenin kavramları kullanılırsa, çocuklar felsefi düşünme sürecinden uzaklaşırlar. Bu nedenle çocuklarla felsefe yapmak için, gündelik dilin anlaşılır terimlerini kullanmak gerekir. Bu sayede çocuklar, rahat oldukları dilin içinde felsefi düşünmeyi sürdürürler. Ayrıca çocuklar, felsefeye ilgi duyabilir ve düşünme becerilerini geliştirebilirler.

Lipman, Çocuklar İçin Felsefe programının ilkokulda yer alıp almaması konusunu ebeveyn açısından tartışır. Çok küçük yaşta felsefe ile tanışan çocukların,

⁶¹⁰ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 85.

⁶¹¹ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 86-87.

aile içi ilişkilerinin daha farklı olacağı tahmin edilir. Zira Lipman’a göre, “felsefenin ebeveyn-çocuk gerilimini artıracığı veya ebeveyn değerlerini baltalayacağına dair ebeveyn korkuları giderilebilirse, böyle bir programın ilkokullara getirilmesi sorunu çok daha az çetin hale gelir.”⁶¹² Lipman’a göre, ebeveynler, felsefenin aile içi ilişkilerde gerilim yaratabileceği veya ebeveyn değerlerini sorgulayabileceği endişesine sahiptirler. Bu endişeyi farklı açılardan ele almak mümkündür. İlk olarak, ailelerin belli bir değerler sistemi ya da inanç üzerine kurulu bir yapısı vardır. Felsefe, bazen bu değerler ve inançlarla çelişebilen düşünceler ortaya atar ve bu noktada, aile üyeleri arasında bir gerilim yaşanır. İkinci olarak, bazı aileler otoriter bir tarzı benimsediğinden, felsefenin sorgulayıcı doğası aile büyükleri tarafından kabul edilmez. Bu durumda özgür ve eleştirel düşünen çocuk ile baskıcı davranan aile üyeleri arasında ciddi bir sorun ortaya çıkar. Üçüncü olarak, felsefi düşünme tarzını benimseyen çocuğun sorgulayıcı bir tavır içinde olması ve sürekli soru sorması, aile üyeleri tarafından tepkiyle karşılanabilir. Lipman’a göre, bu korkular giderilmeden ilkokullara felsefe dersinin getirilmesi çok zordur. Bu noktada, ailelerdeki bu korkunun giderilmesinde veya tamamen ortadan kaldırılmasında, eğitimi planlayan kişilere büyük görev düşer. Çünkü onlar, felsefenin çocuklar üzerindeki olumlu etkisini ve toplumun geleceği için önemini anlattıklarında ve bu konuda aileleri ikna ettiklerinde, sorun çözüme kavuşmuş olur.

“Çocuklar İçin Felsefe” ülkemizde daha çok “düşünme eğitimi” kavramıyla bilinir. Düşünme eğitimiyle amaçlanan nedir? Ülkemizde ve dünyada çocuklara yönelik yapılan felsefe çalışmalarının amacı, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek, farklı bakış açılarını anlamalarını ve evrensel toplumsal sorulara odaklanmalarını sağlamaktır. Bu amaçla, Çocuklar İçin Felsefe ya da düşünme eğitimi çalışmaları başlatılmıştır. Fakat konu ülkemiz açısından ele alındığında bu dersin Türkiye’de seçmeli ders kategorisinde yer alması çelişkili bir durum oluşturmuştur. Çünkü ders seçmeli olduğunda “bazı çocukların düşünme konusunda eğitime ihtiyacı vardır, bazılarının ise yoktur” gibi bir durum ortaya çıkmaktadır. Oysa Çocuklar İçin Felsefe eğitimi herkesin hakkıdır.⁶¹³

⁶¹² Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 90.

⁶¹³ Betül Çotuksöken, “Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları”, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Betül Çotuksöken ve Harun Tepe, Ankara 2013, s. 37-38.

Çotuksöken tarafından yapılan bu eleştiri, ülkemizde çocuklarla felsefe çalışmalarının ne şekilde yapıldığını gözler önüne serer. Düşünme eğitimi adı altında da olsa, çocuklara yönelik bir felsefe çalışmasının yapılması umut verici iken, bunun tercihe bırakılması, eğitimi planlayanların bu alana yönelik ilgisinin yeterli seviyede olmadığını ve ülkemizde Çocuklar İçin Felsefe zemininin henüz oturmadığını gösterir.

Çocuklar İçin Felsefe, sorgulama topluluğu pedagojisi temelinde ortaya çıkan bir eğitim teorisi. Klasik felsefenin çocuklara uyarlanması ve çocukların mantıksal akıl yürütme yapması açısından bu çalışma, felsefe dünyasında kendisine bir yer bulmaktadır. Zira “geleneksel felsefenin Çocuklar İçin Felsefeye çevrilmesi, öğrencilerin her yeni adımı ve bir öncekini nasıl takip ettiğini sezgisel olarak kavrayabilmeleri için mantık materyallerinin sıralanması”⁶¹⁴ gerektirmesi, Çocuklar İçin Felsefenin bir plan ve amaç doğrultusunda yapıldığını gösterir. Programın uygulanmasında kolaylaştırıcı rolünde bulunan öğretmenin çocukları dinlemesi, açık uçlu sorularla onların diyaloglarını zenginleştirilmesi ve farklı disiplinlerle bağ kurarak düşünme becerilerini geliştirilmesi eğitim ortamının daha nitelikli hale gelmesi açısından çok önemlidir. Felsefe dünyasına kazandırılan ve yeni hedef kitle olarak çocukları içine alan bu çalışmanın amaçlarını daha kapsamlı olarak incelemek gerekir.

5.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları

UNESCO, okulöncesi ve ilköğretimin ilk evresinde yapılacak Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin hedeflerini altı başlık altında toplamaktadır. Bunlar şu şekildedir:

- a) Bağımsız düşünme,
- b) Düşünen yurttaşlar yetiştirme,
- c) Çocukların kişisel gelişimine yardım etme,
- d) Çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme,
- e) Çocuklara felsefeyi kavramlaştırma yeteneğini kazandırma,
- f) Çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirme olarak belirlenmiştir.⁶¹⁵

UNESCO tarafından belirlenen ilk hedefe göre, Çocuklar İçin Felsefe, çocukların bağımsız düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Felsefe aracılığıyla

⁶¹⁴ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 5-6.

⁶¹⁵ UNESCO, *A School of Freedom*, s. 15.

çocuklar, sorunları analiz etme, mantıksal düşünme ve kendi fikirlerini ifade etme yeteneklerini geliştirirler. Felsefe, çocuklara sorumlu yurttaşlar olmayı öğretir. Çocukların toplumsal konuları sorgulama, adalet ve eşitlik gibi değerleri anlama ve insan haklarına saygı gösterme becerileri gelişir. Felsefe, çocukların kişisel gelişimlerine katkıda bulunur ve onların dil ve iletişim becerilerini geliştirir Aynı zamanda o, kendi düşüncelerini tanıma, duygusal farkındalık geliştirme, özgüven ve empati gibi becerileri destekler. Tartışma, analiz etme ve soru sorma gibi etkileşimli faaliyetler aracılığıyla çocuklar dil becerilerini güçlendirir ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmeyi öğrenirler, felsefeyi anlama ve kavrama becerisi edinirler. Bu sayede çocuk, soyut kavramları anlamlandırmayı, farklı perspektiflerden bakabilmeyi öğrenir. Bunun dışında felsefe, çocuklar için uygun bir öğretim yöntemi ve yaklaşım geliştirmeyi hedefler. Dahası oyun tabanlı, etkileşimli ve çocuk merkezli bir öğrenme deneyimi sağlar, çocukların ilgisini çeker ve onların aktif katılımını teşvik eder. UNESCO'nun belirlediği hedefler, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı bir gelişim göstermelerini destekler. Bağımsız düşünebilen, sorumluluk sahibi ve katılımcı bireyler olarak yetişen çocuklar, topluma aktif bir şekilde katkıda bulunma potansiyeline sahip olurlar. UNESCO tarafından belirlenen Çocuklar İçin Felsefenin altı hedefinden sonra, Lipman'ın bu konuda neler söylediğine bakmak gerekir. Lipman'a göre, felsefenin çocuklara kazandırdığı beceriler şu şekildedir:

Felsefe tüm gereksinimleri karşılar: Çocuklar inceledikleri kavramları önemli bulurlar, bu kavramları araştırmak için, bir disiplin olarak mantığın gücünü keşfetmekten mutluluk duyarlar ve mantık, başka hiçbir disiplinin yapamayacağı gibi akıl yürütmenin ve değerlendirmenin incelikleriyle çocuklara yardımcı olur. Gerçekten de, okula giden çocuklar, günlük yaşamda düşünme ile felsefi düşünme arasında bir çizgi çizme eğiliminde değildir; daha ziyade, bu iki biliş biçimi arasındaki derin yakınlığı fark etmeye eğilimlidirler. Başından beri meşgul oldukları etkileşimli sözel davranışın, onları birbirinden daha da uzaklaştırmak yerine diğer disiplinleri birbirine bağlayan bir türden söylemsel sorgulama olarak anlaşılabilirliğini keşfetmekten mutluluk duyarlar.⁶¹⁶

Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde ana hedef, akıl yürütme becerilerinin, eleştirel bir bakışın ve bağımsız düşünme becerisinin kazandırılmasıdır. Bu program, öncüllerden hareketle geçerli çıkarımlar yapmayı, eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısından hareketle, olup bitenlere farklı gözle bakmayı ve kendi düşüncesini oluşturup ona sahip çıkan çocuklar yetiştirmeyi amaçlar. Önüne konan veya hazır

⁶¹⁶ Matthew Lipman, "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program", s. 279.

bulduğu bilgi, inanç ve değer yargılarını sorgulamaksızın kabul etmeyen, onlara eleştirel ve geniş bir perspektiften bakabilen ve bütün bunların sonucunda kendisi olmayı başarabilen kişiler, eğitimin hedeflenen çıktısını oluşturur. Kazandırılmaya çalışılan yetiler, bakılan şeydeki sorunu görmek ve çözmek, yeri geldiğinde onu kavramsallaştırmak ve gerektiğinde de bilgisel temellendirmeyi yapmaktır.⁶¹⁷ Bununla birlikte Çocuklar İçin Felsefe eğitimi, çocukların sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmek ve kendileri için önemli olan kavramlar hakkında düşünmelerini, sorgulamalarını sağlayarak yargıda bulunma becerilerini de destekler.⁶¹⁸ Bu eğitimin ana hedeflerinden bir diğeri de sorumluluk sahibi, düşünen yurttaşların yetişmesine katkıda bulunmaktır. Zira Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde tartışma ortamı yaratarak, çocukların tartışmaya katılmalarını ve kendi yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlamak ve demokratik bilincin gelişmesine yardımcı olmaktır. Çocukların düşüncelerini özgürce söyleyebilmeleri, düşüncelerini ifade eden arkadaşlarını dinlemeleri, katılmadıkları düşüncelere itiraz edip kendi fikirlerini gerekçeleriyle aktarmaları, onların kendilerine güven duymalarına ve ileride demokratik bir birey olmalarına zemin hazırlar. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde anlatıcı öğretmen modeli yerine serbest tartışma ortamı sağlayan ve herkesin düşüncesini özgürce ifade etmesine izin veren öğretmen modeli tercih edilir.⁶¹⁹ Lipman, Çocuklar İçin Felsefenin demokratik bir toplumun meydana gelmesindeki rolünü şöyle ifade eder:

Okul müfredatındaki felsefenin, demokratik bir toplumda yaşam kalitesini doğrudan iyileştirebileceğini kabul etmek özellikle önemlidir. Yani felsefe, öğrenciler arasında üst düzey düşünme üretir ve bunu sınıfta serbest düşünmeye güvenerek yapar. Serbest ve üst düzey düşünmenin bu birleşimi, aynı zamanda, daha yüksek kalitede demokrasi sergileyen toplumlardaki vatandaşların da özelliğidir.⁶²⁰

Ayrıca Lipman, Çocuklar İçin Felsefenin okul ortamında sağlayacağı yararlarla ilişkin iki farklı görüşün olduğunu belirtir: “Bazıları bunu, içinde özel disiplinlerin bulunduğu ilkokulun ve ortaokulun merkezi olarak görüyor; diğerleri ise bunu uyuşturucu ve alkol bağımlılığına karşı sağlıklı bir önleyici olarak görüyor.”⁶²¹ Bu iki

⁶¹⁷ Harun Tepe, “UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe”, s. 79.

⁶¹⁸ Aynur İlhan Tunç, “Çocuklarla Felsefe”, *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2/4, 2017, s. 78.

⁶¹⁹ Harun Tepe, “UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe”, s. 80.

⁶²⁰ Matthew Lipman, “Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program”, s. 277.

⁶²¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 15.

farklı görüş, Çocuklar İçin Felsefenin potansiyel yararlarını farklı açılardan değerlendirir. Birinci görüş, felsefenin çocukların genel gelişimine katkıda bulunan bir öğrenme disiplini olduğunu vurgularken, ikinci görüş ise felsefenin çocukları zararlı alışkanlıklardan korumak için önleyici bir araç olarak kullanılabileceğine dikkat çeker.

Bireylerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında hem kendilerini hem de içinde bulundukları dünyayı yakından tanımalarında, evrensel değerleri benimsemelerinde ve topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarında eğitimin rolü büyüktür. Esasında her birey, içinden çıktığı eğitim sisteminin bir ürünüdür. Ülkenin yönetiminden sorumlu liderler de, liderleri belirleyen halk da eğitim sisteminin kazandırdığı yetilere göre tercihte bulunurlar. Lipman, “liderlerimizi ve seçmenlerimizi benmerkezci ve aydınlanmamış olmakla suçlarsak, onların bizim eğitim sistemimizin ürünleri olduğunu hatırlamalıyız”⁶²² diyerek, liderlerin ve seçmenlerin düşünce ve davranışlarının, eğitim sisteminden etkilendiğini vurgular. Ayrıca Lipman, mevcut eğitimi eleştirir. “Geleneksel olarak eğitim, yaşama hazırlık olarak benimsenir ve eğitilmiş kişinin ‘görgülü’, hatta ‘kültürlü’ kişi olduğu düşünülür. Ancak geleneksel eğitime daha yakından bakıldığında, öğrencilerin disiplinleri incelediği ve öğrendiği, ancak yine de onları tam olarak düşünmediği veya onları tam olarak benimsemediği ortaya çıkar.”⁶²³ Lipman, geleneksel eğitimdeki eksiklikleri gördüğü için Çocuklar İçin Felsefe adında yeni bir eğitim teorisi geliştirerek, çocukların sadece anlatılan konuları öğrenmedikleri aynı zamanda konular üzerine düşündükleri ve tartıştıkları bir sistemi ortaya koyar. Felsefenin düşünme türlerine etkisinden hareketle küçük çocukların dünyasına girmesini tavsiye eden Lipman’ın bu konudaki görüşleri nelerdir? Soruya cevap vermek için Çocuklar İçin Felsefenin düşünsel işlevlerini ve düşünmenin transaktif boyutlarını incelemek gerekir.

5.3. Çocuklar İçin Felsefenin Düşünsel İşlevleri ve Düşünmenin Transaktif Boyutları

“Hiçbir şey bilişsel becerileri tartışma kadar geliştirmez. Bu muhtemelen tüm disiplinler için doğrudur, ancak özellikle felsefe ve eleştirel düşünme dersleri için daha doğrudur”⁶²⁴ diyerek Lipman, felsefede kullanılan tartışma yönteminin çocukların

⁶²² Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 16.

⁶²³ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 18.

⁶²⁴ Matthew Lipman, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, s. 7.

düşünsel gelişimi için ne kadar önemli olduğunu vurgular. “Sorgulamaya dayalı bir toplumda düşünmenin geliştirilmesi için eğitim verirken, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme, eğitim sürecinin birincil yönünü belirlememizi sağlar.”⁶²⁵ Buna göre eğitim ortamında, üç farklı düşünme türünün öne çıkarılması gerekir.

Lipman’a göre düşünmek belli bir kişiye veya gruba ait olmayıp herkes için varlığı, temel haklar gibi mühim olan bir haktır.⁶²⁶ Lipman, Çocuklar İçin Felsefe programını oluştururken, felsefenin herkesin anlayabileceği bir şey olduğuna inanmıştır. Amacı, felsefeyi her yaş grubuna öğretmek ve bu temel yeteneği en etkili şekilde kazandırmaktır. Bu çerçevede, düşünmenin sadece tek bir yönünü vurgulamanın yanlış olduğunu ifade eder. Ona göre, felsefe eğitiminde yapılan en büyük hata, düşünmeyi sadece eleştirel düşünmeyle sınırlamaktır.⁶²⁷ Lipman’ın anlayışına göre düşünmenin yalnızca eleştirel düşünmeyle sınırlanması eksik bir yaklaşımdır. Çünkü eleştirel düşünmeyi içerse de felsefenin, duygusal zeka, yaratıcılık ve diğer düşünce yönleriyle de ilgili olduğunun anlaşılması gerekir. Zira çok yönlü bir varlık olarak insanı tek bir düşünme sistemiyle açıklamak oldukça hatalıdır. Mengüşoğlu, “... insan bilen, yapıp-eden, değerlerin sesini duyan, tavır takınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür hareketleri olan, tarihsel olan, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, seven, çalışan, eğiten, eğitilen, devlet kuran, inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, biyo-psişik bir yapıya sahip olan bir varlıktır”⁶²⁸ diyerek insanın çok boyutlu bir varlık olduğunu göstermektedir.

Lipman düşüncesinde yapılması gereken şey, düşünmenin yalnızca eleştirel boyutuna odaklanan eğitim programlarından kurtulmak ve düşünmenin diğer boyutlarını da eğitim sistemine dahil etmektir. Lipman’a göre “bir düşünme örneği bu kriterlerin üçünü de karşılamadığı sürece mükemmel olarak kabul edilemez. Bu kriterlerin uygulandığı düşünmenin üç yönü eleştirel, yaratıcı ve özenli yöndür.”⁶²⁹ Paine, Lipman’a göre düşünmenin bir diğer boyutunun işbirlikçi düşünme olduğunu belirtir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme bilişsel alana ait iken, özenli ve işbirlikçi düşünme ise duyuşsal alana aittir. Özenli ve işbirlikçi düşünme boyutları, daha çok

⁶²⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 203.

⁶²⁶ Matthew Lipman, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, s. 7.

⁶²⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 72.

⁶²⁸ Takiyettin Mengüşoğlu, *İnsan Felsefesi*, Remzi Yayınları, İstanbul 1988, s. 13.

⁶²⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 201.

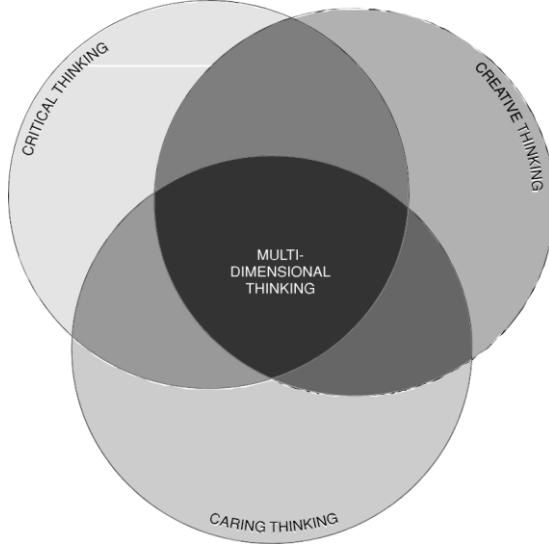
etik sorgulama, değerler eğitimi ve toplum inşa etmek için önemlidir.⁶³⁰ özenli düşünmeye örnek vermek gerekirse bir arkadaşı hakkında hoş olmayan şeyler duyan bir ocuk, özenli düşünme yeteneği sayesinde bu bilginin doğruluğunu sorgulayabilir. Yani duygusal olarak tepkisel davranmak yerine, bilgiyi analiz eder ve neyin doğru olduğunu anlamak için de birtakım kaynakları dikkatlice gözden geçirir. Bu düşünme şekli etik kararlar alırken ve değerleri yaşama uygularken oldukça önemlidir. İşbirlikçi düşünme, toplum inşasında ve sosyal sorunların üzümünde büyük bir rol oynar. Örneğin, bir grup insan, bir proje üzerinde çalışırken, işbirlikçi düşünme, farklı perspektiflerden gelen fikirleri bir araya getirme ve ortak bir hedefe ulaşmak için işbirliği yapma becerilerine ihtiyaç duyarlar. Bu yaklaşım, toplumun daha iyiye gitmesi ve sosyal sorunların üzülmesi için önkoşuldur.

Lipman, düşünmenin farklı boyutlarının birbirinden ayrılmaz bir şekilde bir arada olduğunu ve sürekli etkileşim halinde olduklarını ne sürer. Ona göre, özenli düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme için etik ve değerler açısından kılavuzluk yapar ve bu nedenle her iki boyutta da kritik bir öneme sahiptir. İşbirlikçi düşünme ise eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi toplulukla birlikte sürdürme sürecini ifade eder. Bu anlayış, felsefe eğitimi aracılığıyla öğrenciler arasındaki st düzey düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, bireylerin ve toplumların entelektüel ve demokratik olarak gelişmelerini teşvik etmenin bir yolu olarak işlev görür.⁶³¹ Lipman, sözü edilen düşünme türlerinin arasındaki ilişkiyi şu şekil ile özetler:

⁶³⁰ Martin Roger Paine, *The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry*, s. 12.

⁶³¹ Matthew Lipman, "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program", s. 277.

Şekil 5.1. Eleştirel, Yaratıcı ve Özenli Düşünmenin Kesişimi⁶³²



Lipman’ın çok boyutlu düşünme sistemini daha iyi anlamak için bir örnek vermek gerekir. “Bir kişi, kendi hayatını kurtarabilmek için başkasının hakkını ihlal etmeli mi?” sorusunu sınıftaki öğrenciler düşünmenin farklı boyutları açısından ele alabilir. İlk olarak özenli düşünme açısından öğrenciler sorunun etik boyutunu incelerler. Örnekler üzerinden düşünerek, etik teorileri göz önüne alırlar ve kişisel deneyimlerini analiz ederler. Bir kişinin hayatını kurtarabilmek için başkasının hakkını ihlal etmenin örneklerini tartışırlar. Bu, tıbbi acil durumlar veya etik dille dile getirildiğinde “büyük bir iyilik” için yapılan “küçük bir kötülük” gibi etik konuları içerebilir. Ardından, öğrenciler etik sorunu eleştirel bir şekilde analiz etmeye başlarlar. Farklı etik teorileri (örneğin, utilitarizm veya deontoloji) incelerler ve her bir teorinin bu durumla nasıl başa çıkabileceğini değerlendirirler. Öğrenciler, utilitarizme dayalı bir argümanı eleştirel bir şekilde değerlendirirler. Buna göre, bir kişinin hayatını kurtarmanın daha fazla insan için mutluluğu artıracaklarını savunurlar. Ancak bu, başkasının hakkını ihlal etmek anlamına gelebilir. Daha sonra, öğrenciler yaratıcı düşünme yoluyla yeni çözüm önerileri geliştirirler. Bu, sorunun farklı açılardan ele alınması ve alternatif yaklaşımların düşünülmesi anlamına gelir. Öğrenciler, hayat kurtarmak için başka bir yol bulma konusunda yaratıcı olurlar, belki de her iki kişinin haklarını koruyacak bir çözüm bulma veya daha fazla kişinin hayatını kurtarmak için toplumun işbirliği yapma yollarını düşünürler. Yine bu süreçte sınıfın her bir üyesi, farklı perspektiflerden gelen fikirleri paylaşır ve birlikte sorunun çözümü üzerinde

⁶³² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 200.

çalışırlar. Düşünmenin bir diğeri boyutu olan işbirlikçi düşünme, grup içi etkileşimi ve tartışmayı temsil eder. Öğrenciler, farklı etik teorileri savunan gruplar olarak ayrılırlar ve her bir grup kendi teorisini destekler. Daha sonra, bu gruplar bir araya gelir ve farklı bakış açılarına sahip olduklarını anlarlar, böylece daha geniş bir perspektiften bakmaya başlarlar. Kısaca Lipman'ın çok boyutlu düşünme sisteminde yer alan özenli, eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerileri birbiriyle etkileşim halindedir. Öğrenciler, etik bir sorunu bu dört boyut temelinde derinlemesine düşünerek, hem kendi düşünme yeteneklerini geliştirirler hem de grup içinde etkili bir şekilde işbirliği yapmayı öğrenirler.

Lipman'ın "dikkatli düşünme" olarak tanımladığı bu çok boyutlu düşünme süreci, öğrencilerin felsefi sorular üzerinde diyalog kurmalarını ve fikir alışverişinde bulunmalarını içerir. Ancak bu süreç yalnızca bu kazanımları sağlamakla kalmaz. Aynı zamanda sorgulama içinde bulunan öğrenciler ayrıca birbirlerinin inançlarına meydan okurlar, düşüncelerini genişletirler, geliştirirler veya test ederler, fikirlerin nereden geldiğini ve nereye gideceklerini incelerler, inançların tutarlılığını gözden geçirirler, bir fikrin kimler için faydalı ve kimler için zararlı olacağına dikkat ederler ve kendilerinde veya başkalarında ortaya çıkan yeni fikirleri keşfederler. Tüm bu süreçler eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme süreçlerini içerir ve bazen ardışık, bazen de iç içe geçmiş bir şekilde gerçekleşir.⁶³³ Bu yaklaşım, sadece düşünsel yeteneklerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin düşündüklerini ve inandıklarını derinlemesine sorgulamaya teşvik eder. Farklı görüşlerin karşılıklı olarak tartışılması, öğrencilerin düşünce dünyalarını zenginleştirir ve daha iyi anlamalarını sağlar. Bu süreç, fikirlerin nasıl geliştiği, evrildiği ve değiştiği konularını incelemek, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme yeteneklerini kullanmak ve toplum içinde işbirliği yapma becerilerini geliştirmek için kullanılır. Lipman'ın çok boyutlu düşünme sistemi, düşünce süreçlerini derinleştiren ve öğrencilerin daha bilinçli ve etik kararlar almasına yardımcı olan güçlü bir pedagojik araç olarak hizmet eder.

Lipman'a göre felsefe eğitiminde eleştirel ve yaratıcı düşünme arasında kriter belirleme açısından büyük bir yanlışlık vardır. Eleştirel düşünme katı kurallara dayanırken, yaratıcı düşünme tamamen kuralsız ve özgür olarak algılanır. Ancak bu algı yanıltıcıdır. Çünkü her iki tür düşünmede de aslında ölçütler bulunur, ancak bu

⁶³³ Maughn Gregory, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, s. 6.

ölçütler farklı şekillerde ortaya çıkar. Eleştirel düşünme, önceden belirlenmiş kriterlere dayanma eğilimindedir. Bu, düşünme sürecinin belli bir takım kurallar veya prensipler tarafından yönlendirildiği anlamına gelir. Örneğin, eleştirel düşünme, mantık kurallarına ve rasyonel argümanların geçerliliğine bağlıdır. Öte yandan, yaratıcı düşünme de ölçütlere dayanır, ancak bu ölçütler daha esnek ve çeşitlidir. Yaratıcı düşünme, birçok farklı kriteri içerir. Bu kriterler, “sanat, toplum içindir” veya “sanat, sanat içindir” gibi çeşitli bakış açılarına dayanır. Yaratıcı düşünme, öznel ve içsel olarak algılanırken bu, düşünme sürecinin ölçütlerden yoksun olduğu anlamına gelmez. Lipman ayrıca yaratıcı düşünmenin ilişkisel ve diyalojik olabileceğini de savunur. Yaratıcı düşünme, farklı kriterler ve bakış açıları arasındaki etkileşime dayalı bir süreçtir. Bu durum, yaratıcı düşüncenin zenginliğini ve çeşitliliğini gösterir. Dolayısıyla, eleştirel ve yaratıcı düşünme arasındaki kriterler farklılık gösterse de, her ikisi de düşünme süreçlerinde önemli bir rol oynar ve farklı şekillerdeki ölçütlere dayanır.⁶³⁴

İyi düşünmek, düşünmenin farklı boyutlarının bilincinde olma, bu boyutları uygun bağlamda kullanma yeteneği, ölçütleri belirleme ve bu ölçütleri uygulama başarısıyla gerçekleşir. İyi düşünmek, düşünmenin farklı boyutlarını etkili bir şekilde bir araya getirerek, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde üst düzey düşünmeyi gerçekleştirebilen mantıklı bireyler olmayı ifade eder. Lipman’a göre bu anlayış sadece düşünmekle kalmayıp, aynı zamanda düşünmenin çeşitli yönlerini etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini içerir. Nasıl ki şarkı söylemekle iyi bir şarkı söylemek, yaşamakla iyi bir yaşam sürmek arasındaki fark net bir şekilde anlaşılıyorsa, sadece düşünmekle iyi düşünmek arasındaki fark da aynı şekilde anlaşılmalıdır.⁶³⁵ Buna göre iyi düşünmek, düşünme sürecini daha derinlemesine ve etkili bir şekilde yönlendirmek anlamına gelir. Böylece insanlar hem kendi düşünsel yeteneklerini geliştirirler hem de toplumlarına daha fazla katkıda bulunurlar. Ayrıca insan, iyi düşünmeyle düşünme potansiyelini en üst düzeye çıkarabilir. Lipman, üst düzey düşünme becerilerinin temel kriterlerine *Good Thinking* adlı makalesinde şu şekilde yer vermiştir:

⁶³⁴ Matthew Lipman, “Good Thinking”, *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, 15/2, 1995, s. 40.

⁶³⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 210.

Şekil 5.2. Üst Düzey Düşünme Kriterleri⁶³⁶

“ÜST DÜZEY DÜŞÜNME”NİN TEMEL KRİTERLERİ NELERDİR?

KARMAŞIK (KOMPLEX) (Prosedürel + dayanıklı düşünme)	ÖZGÜN (INTENTIVE) ÖZGÜN DÜŞÜNME'nin temel kriterleri nelerdir?
ELEŞTİREL	YARATICI
Eleştirel düşünmenin temel kriterleri nelerdir? 1. Tekil kriterlere göre yönetilir* 2. Yargılamaya elverişli** 3. Kendi kendini düzelten*** 4. Bağlama duyarlı ****	Yaratıcı düşünmenin temel kriterleri nelerdir? 1. Birden çok kritere duyarlı* 2. Yargılamaya elverişli ** 3. Kendini Aşan*** 4. Bağlam tarafından yönetilen****
*Eleştirel düşünme, değerlendirmelerini her seferinde bir kriter üzerinden yapar ve bu kriterde tutarlılık, anlamlılık oranı kontrol edilerek en yüksek doğruya ulaşılmaya çalışılır.	*Yaratıcı düşünme, birbiriyle ilgili birkaç kriterin çekişmesinden ve dolayısıyla birbirleriyle dramatik bir gerilim içinde olmasından ortaya çıkar.
** Eleştirel düşünme, algoritmik olmayı, başka bir deyişle bir makine kadar metodik olmayı arzular. Yöntemin doğruluğunun sonuçları garanti etme amacıdadır.	**Yaratıcı düşünme, buluşsaldır. Yani yöntemden çok başarılı ve farklı sonuçlara yöneliktir.
***Eleştirel düşünme, yanılabilirliği kabul eder ve kendi kendini düzeltir. Bu nedenle, kendi hatalarını düzeltmek için aktif bir arayış içindedir.	***Yaratıcı düşünme, birbiriyle çelişen tez ve antitezlerden yaratıcı sentezlerin ortaya çıkışını temsil etmesi anlamında diyalektiktir.
****Eleştirel düşünme, farklı bağlamların farklı kural ve ilke uygulamalarını gerektirdiğini kabul etmesi anlamında esnek düşünmez. Bu nedenle, tartışma adil olmaya ve ilgili koşulları dikkate almaya çalışır.	****Yaratıcı düşünme, meydana geldiği durumun niteliği tarafından kontrol edilir. Bu nedenle yaratıcı durumun bütünlüğünü yaratıcı ürünün bütünlüğüne aktarır.

Çocuklar İçin Felsefe bağlamında, bir kararın makul (mantıklı) kabul edilebilmesi için, öncelikle bu kararın iyi bir şekilde düşünülmüş, bilgilendirilmiş ve bireyin kişisel değerleri ile uyumlu olması gerekmektedir. Bu koşullar sağlandığında, doğru ve etkili bir düşünme süreci gerçekleştirilebilir. Felsefe teorisi ve pratiği, sorgulama topluluklarını bir araya getirerek yeni bilgilerin ortaya çıkarıldığı veya mevcut bilgilerin düzenlendiği önemli bir rol oynar. Bu toplulukların temel hedefi, iyi düşünme yeteneğine sahip ve makul düşünen bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktır.⁶³⁷ Lipman'ın makuliyetten kast ettiği şey salt akılcılık değil, yargı ile desteklenen akılcılıktır. Onun düşüncesinde mahkemeler gibi okulların da rasyonelliği ön plana çıkarması gerekmektedir.⁶³⁸ Okullar rasyonel olduğu sürece orada yetişen bireyler de rasyonel, mantıklı ve muhakeme becerisine sahip makul bireyler ve yurttaşlar olurlar.⁶³⁹

⁶³⁶ Matthew Lipman, “Good Thinking”, s. 41.

⁶³⁷ Maughn Gregory, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, s. 32.

⁶³⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 10.

⁶³⁹ Maughn Gregory, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, s. 14.

Tüm bunların dışında Çocuklar İçin Felsefe, aşağıdaki özellikler aracılığıyla çocukların iletişimsel becerilerinin ve zekâ temelli davranış alışkanlıklarının geliştirilmesine yardımcı olabilir:

- Meraklı: Derin ve ilginç sorular sormak.
- İşbirlikçi: Akıl ve mantık temelli tartışmalara katılmak.
- Eleştirel: Sebep ve kanıt sunmak.
- Yaratıcı: Fikir üretmek ve bunları geliştirmek.
- Özenli: Kendine ve başkalarına özen gösterme konusunda farkındalık geliştirmek.⁶⁴⁰

Çocuklar İçin Felsefe, çocukların merak duygularını canlandırmayı, entelektüel işbirliği yapmayı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmayı ve akıllı davranış alışkanlıkları geliştirmeyi hedefler.⁶⁴¹ Daha genel ifade etmek gerekirse, felsefe sayesinde çocukların eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerileri gelişir. Konunun daha iyi anlaşılması için bu düşünme türlerini Lipman'a göre tek tek incelemek gerekir.

5.3.1. Eleştirel Düşünme

Lipman, eleştirel düşünmeyi dört unsura dayandırarak açıklar: “Eleştirel düşünme, (1) yargıyı kolaylaştırdığını, çünkü (2) kriterlere dayandığını, (3) kendi kendini düzelttiğini ve (4) bağlama duyarlı olduğunu düşündürmektedir.”⁶⁴² Bu unsurların tek tek açıklanması gerekir. İlk unsura göre, eleştirel düşünmenin yargıyı kolaylaştırması demek, onun sorgulama ve değerlendirme becerilerini kullanarak bilgi ve fikirleri analiz etmesi demektir. İkinci unsura göre, eleştirel düşünme, kriterlere dayanır. Çünkü onun belirli bir konuyu değerlendirmesi için mantıklı kriterlere ihtiyacı vardır. Üçüncü unsura göre, eleştirel düşünen çocuklar, hataları veya çelişkileri fark ederek düşüncelerini düzeltebilirler. Dördüncü unsura göre, bağlama duyarlı olması demek, çocukların mevcut fikirleri içinde bulundukları koşullara göre değerlendirmesi demektir.

⁶⁴⁰ Robert Fisher, “Dialogic Teaching: Developing Thinking and Metacognition Through Philosophical Discussion”, *Early Child Development and Care*, 177/6-7, 2007, s. 619.

⁶⁴¹ Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 161.; Yazarlar konu ile ilgili olarak şu kaynağa gönderme yaparlar: Robert Fisher, “Dialogic Teaching: Developing Thinking and Metacognition through Philosophical Discussion”.

⁶⁴² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 211-212.

“Eleştirel düşünmeyi öğretmesi beklenen öğretmenler tarafından en sık sorulan soru ‘eleştirel düşünmeyi öğretip öğretmediğimi nasıl anlarım?’ sorusudur. Açıkça sorunun kendisi bir kriter talebidir.”⁶⁴³ Lipman, yukarıda sözü edilen dört kriter bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenip öğrenemediklerini belirlemektedir. Öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerini şu şekilde görmek mümkündür:

➤ *Yargı*

Eleştirel düşünmenin sonucu olarak kabul edilen yargı, genellikle tahmin, karar ve görüş olarak ortaya çıkar. Yargı sayesinde bilgiye nasıl yaklaşıldığı, onun doğruluğu, güvenilirliği, mantıklı olup olmadığı değerlendirilir. Eleştirel düşünme, bu tür değerlendirmeleri yapmak için yargı yeteneğini kullanır. Lipman, yargı aracılığıyla öğrencilerin yapabileceklerini şu şekilde örneklendirir:

- a. Müzakerelerin sonuçlandırılması
- b. Duruşma veya soruşturma kararları
- c. Yöneticiler, idareciler, ebeveynler, öğretmenler vb. tarafından alınan kararlar
- d. Tespitler: Soruşturma işlemlerinin kesin bulguları
- e. Gerçek veya teorik sorunlara ilişkin çözümler
- f. Sınıflandırmalar veya kategorizasyonlar
- g. Performansların, hizmetlerin, nesnelerin, ürünlerin vb. değerlendirilmesi; değerlendirmeler
- h. Olumsuz yüklemeler şeklindeki ayrımlar
- i. Olumlu tahminler biçimindeki bağlantılar
- j. Kasıtlı söylenen sözler veya yapılan davranışlar⁶⁴⁴

➤ *Kriterlere dayanması*

Lipman düşüncesinde kriter, “karar vermede kullanılan bir kural veya ilke”⁶⁴⁵ anlamına gelmektedir. Ölçüt ise kriterin Türkçe karşılığı olup “bir yargıya varmak

⁶⁴³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 223.

⁶⁴⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 225-226.

⁶⁴⁵ Matthew Lipman, “Critical Thinking: What Can It Be?”, s. 40.

veya değer vermek için başvuru alan ilke; ölçü, kıstas, mısda, miyar, kriter”⁶⁴⁶ olarak kullanılmaktadır. Lipman’ın yaklaşımına göre eleştirel düşünmede “ölçüt” ile “yargı” arasında zorunlu bir ilişki bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, doğruya ulaşmaya çalışırken hem kendi ölçütlerini oluşturan hem de mevcut standartlara başvuran bir düşünce sürecidir.⁶⁴⁷ Lipman’a göre aşağıdaki örnekler ölçüt olarak kullanılabilir:

- a. İdealler, amaçlar ve hedefler gibi paylaşılan değerler
- b. Normlar, düzenlilikler, tekdüzelikler, emsaller veya gelenekler gibi konvansiyonlar.
- c. Ortak saygılar, özellikler veya karakteristikler gibi ortak karşılaştırma temelleri
- d. Öngörüler, şartnameler, hükümler ve sınırlamalar gibi gereklilikler
- e. Endişe alanları, referans çerçeveleri dahil olmak üzere bakış açıları
- f. Varsayımlar, ön kabuller, teorik veya kavramsal ilişkiler de dahil olmak üzere ilkeler
- g. Kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve talimatlar da dahil olmak üzere kurallar
- h. Standartlar: Bir kriteri karşılamak için gereken tatmin derecesini belirlemeye yönelik kriterler
- i. Tanımlar: Birlikte tanımlanacak kelime ile aynı anlama gelen kriterlerin bir araya getirilmesi
- j. Gerçekler: Garantili iddialarda ifade edildiği şekliyle var olan şey
- k. Testler: Ampirik bulguların ortaya çıkarılması amacıyla yapılan müdahaleler⁶⁴⁸

Düşünme sürecinde ölçütler belirlemek, yargılarımızı açıklamak anlamına gelir. Ölçütler, neden bir şeyi nasıl düşündüğümüzü ve o yargıya nasıl ulaştığımızı hem bize hem de diğer insanlara açıklar. Bu nedenler, güvenilir, geçerli, kanıtlanabilir ve tutarlı olduğunda, yargılar daha rasyonel ve sağlam hale gelir. Bu yeteneği geliştirebilmek

⁶⁴⁶ “Ölçüt”, *Güncel Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr/>, (25.10.2023).

⁶⁴⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 226.

⁶⁴⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 225.

için ise mantık ve mantığın ilkeleri gereklidir.⁶⁴⁹ Lipman, bir yargının seçiminde birden fazla ölçütün devreye girebileceğini ve bu nedenle ölçüt seçiminde rehberlik eden kriterlerin bilinmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca, bir yargı birden fazla ölçütü içerebilir ve Lipman, bu ölçütleri iki ana kategori altında sınıflandırır: “Meta-ölçütler” ve “mega-ölçütler”. Meta-ölçütler, ölçütleri daha çok tutarlılık, doğruluk, güvenilirlik, geçerlilik, kanıtlanabilirlik ve uygunluk gibi teknik açılardan ele alır. Mega-ölçütler ise ölçütleri, insanlık için yüksek düzeyde düzenleyici fikirler ve değerler olan estetik, etik, epistemoloji gibi alanların doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi sorgulama alanları açısından ele alır. Mega kriterler, çok yüksek bir genel değere sahiptir ve adalet, hakikat, gerçeklik, dürüstlük, özgürlük, anlam gibi objektif sorgulamalara dayanır. Lipman’ın bu sınıflandırması, yargılar oluştururken hem teknik hem de insanlık değerlerine dayalı ölçütlerin rolünü anlamamıza yardımcı olur. Böylece, bir yargıyı belirlerken hangi ölçütlerin dikkate alınması gerektiği daha açık bir şekilde anlaşılır.⁶⁵⁰ Meta-ölçütler, ölçütler arasındaki seçimleri belirlerken nasıl hareket edileceğine dair yol haritasını çizmektedir. Mega-ölçütler ise, daha soyut sorgulamalar ve yüksek düzeyde değerlerin temsilcileridir. Lipman’a göre, ölçüt belirleme ve değerlendirme sürecinde bir hiyerarşi bulunmaktadır. Bu hiyerarşi, bağlama duyarlı bir şekilde aşağıdan yukarıya doğru sıralanır. İlk olarak, ölçütler belirlenir, ardından meta-ölçütler bu ölçütlerin nasıl seçileceğine rehberlik eder ve en üst düzeyde, mega-ölçütler, en yüksek düzeyde soyut değerleri ve sorgulamaları temsil eder. Seçimler yapılırken, bu hiyerarşinin dikkate alınması, daha bilinçli ve düşünceli kararlar alınmasına yardımcı olur.⁶⁵¹

➤ *Kendi kendini düzeltmeye ilişkin davranış örnekleri*

Lipman’a göre eleştirel düşünme, bireylere öz denetim, öz eleştiri ve öz düzeltme yetenekleri kazandırarak kendi hatalarını tanıma ve giderme fırsatı sunar. Aynı zamanda sorgulama, bireylere hem topluluk üyelerinin farklı yaklaşımlarını ve prosedürlerini hem de kendi zayıf yönlerini ve yöntemlerini görmeleri ve düzeltmeleri için bir fırsat sunar.⁶⁵² Lipman’ın düşüncesinde öğrencilerde kendini düzeltmeye ilişkin ortaya çıkan davranış örnekleri şunlardır:

⁶⁴⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 230.

⁶⁵⁰ Matthew Lipman, “Critical Thinking: What Can It Be?”, s. 40-41.

⁶⁵¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 237.

⁶⁵² Matthew Lipman, “Critical Thinking: What Can It Be?”, s. 43.

- a. Öğrenciler birbirlerinin düşüncelerindeki hatalara işaret ederler.
- b. Öğrenciler kendi düşüncelerindeki hataları kabul ederler.
- c. Öğrenciler metinlerdeki muğlak ifadeleri çözerler.
- d. Öğrenciler metinlerdeki belirsiz ifadeleri netleştirirler.
- e. Öğrenciler, hiçbir gerekçe ve kriter sunulmamışsa bunları talep ederler.
- f. Öğrenciler, bazı konuları hafife almanın yanlış olduğunu savunurlar.
- g. Öğrenciler tartışmalardaki tutarsızlıkları tespit ederler.
- h. Öğrenciler metinlerdeki yanlış varsayımlara veya geçersiz çıkarımlara işaret ederler.
- i. Öğrenciler formal ya da informal akıl yürütmelerdeki yanlışları tespit ederler.
- j. Öğrenciler sorgulama prosedürlerinin doğru biçimde uygulanıp uygulanmadığını sorgularlar.⁶⁵³

➤ *Bağlama duyarlılık*

Lipman'a göre eleştirel düşünme, sadece genel tekdüzelik ve düzenliliklere değil, aynı zamanda bütünsel ve bağlama özgü durumların özelliklerine de duyarlıdır. Bağlama duyarlı bir düşünme tarzı, düşünülen ve üzerine konuşulan konunun doğasını ve özünü anlamayı gerektirir.⁶⁵⁴ Eleştirel düşünme sadece genel kurallar ve düzenliliklere uygunluk değil, aynı zamanda her bir durumun kendine özgü bağlamını anlama yeteneğini içerir. Bu yaklaşım, kişilerin olayları, konuları ve sorunları sadece yüzeyde değil, aynı zamanda derinlemesine anlama çabası içinde olmalarını teşvik eder. Bağlama duyarlı eleştirel düşünme, insanların bir sorunu ele alırken veya bir karar verirken, o durumun benzersiz gereksinimlerini ve özelliklerini göz önünde bulundurmalarını gerektirir. Bu, daha iyi kararlar verme, daha derin analizler yapma ve daha iyi sonuçlar elde etme yeteneği sağlar. Lipman'a göre bağlama duyarlılık kazanan öğrenci davranışları şu şekildedir:

- a. Öğrenciler kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlam nüanslarını ayırt ederler.
- b. Öğrenciler, kişisel perspektifler veya bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanan anlam nüansları arasında ayrım yaparlar.

⁶⁵³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 224.

⁶⁵⁴ Matthew Lipman, "Critical Thinking: What Can It Be?", s. 40.

c. Öğrenciler dil farklılıkları, disiplin farklılıkları ve referans çerçevesi farklılıklarından kaynaklanan farklılıkları tanırırlar.

d. Öğrenciler metinlerin yorumlarının gerçekliğini ve bütünlüğünü sağlamak için mücadele ederler.

e. Öğrenciler çevirilerin doğruluğuna itiraz ederler.

f. Öğrenciler tanımsal anlamların bağlamsal koşullar tarafından nasıl değiştirildiğine işaret ederler.

g. Öğrenciler vurgu değişiklikleri nedeniyle anlam değişikliklerini not ederler.

h. Öğrenciler, konuşmacıların niyet veya amaçlarındaki değişimlerden kaynaklanan anlam değişikliklerini tanırırlar.

i. Öğrenciler mevcut durum ile görünüşte benzer olan geçmiş durumlar arasındaki farklılıkları not ederler.

j. Öğrenciler, sonuçları farklı olan görünüşte benzer durumlar arasındaki farklılıkları araştırırlar.⁶⁵⁵

Yirminci yüzyılın son on yılında eğitim dünyasının pek çok alanında eleştirel düşünme başarılı bir şekilde yayılmış ve sanal olarak kurumsallaşmıştır. Bu yaklaşımın genel fikri kişinin düşüncesini yapıcı ve dikkatli bir biçimde düşünerek geliştirebileceği yönündedir. Birçok psikolog tarafından kullanılan “üstbiliş” terimi de buradan gelmektedir. Eleştirel düşünenler sıklıkla “kesinlikle analitik”, “titizlikle doğru”, “açık fikirli” ve buna benzer birçok terimle tanımlanır. Son yıllarda eleştirel düşünme, bir düşünme örneğine uygulandığında onu daha verimli ve güvenilir hale getirebilecek herhangi bir düşünme biçimini ifade eder hale gelmiştir. Eleştirel düşünmeye ilişkin, aşağıda bazı örnekleri verilen bir dizi tanımlama önerilmiştir.⁶⁵⁶

1. Neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul yansıtıcı düşünme (Ennis)

2. Sorunları çözmemize ve karar vermemize yardımcı olan düşünme (Sternberg)

⁶⁵⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 224-225.

⁶⁵⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 56.

3. Eleştirel becerilerin eğitim konularına aktarılmasını sağlayan düşünme (McPeck)
4. Uzmanlık alanları arasında paylaşılan becerilerin yanı sıra kolaylaştırıcı becerileri (örn. akıl yürütme ilkeleri, mantık becerileri) içeren düşünme (Resnick)
5. Bir şeylerin yanlış gittiğinden şüphelendiğimizde gelen veya gelebilecek olan düşünce (McPeck)
6. x'in felsefesini temsil eden düşünme, çünkü x'in felsefesi ideal olarak x'i öğrenmenin ne anlama geldiğinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (McPeck).
7. Öğrencilerin İngilizce'nin mantıksal bağlaçlarını anlamalarına yardımcı olan düşünme (Adler)
8. Düşünmenin biçimsel yönlerine dikkat etme (Garver)
9. Beşeri bilimlerin geleneksel eserlerinden alınan tartışmacı literatürün tartışılması (Garver, Adler)
10. Nedenlerle uygun şekilde hareket edenler tarafından gerçekleştirilen düşünme (Siegel)
11. Önyargının ve stereotipleştirmenin üstesinden gelmeyi amaçlayan düşünme (Paul)
12. Bizi başkalarının aldatmacalarından ve kendini kandırmaktan korumayı amaçlayan düşünme (Pavlus)
13. Yansıtıcı şüphecilik (McPeck)
14. Okuryazarlık (David Olson)
15. İfadelerin doğru değerlendirilmesi (Ennis)
16. Kişinin kendi düşüncesinin bilincine varması ve böylece tanıdık bağlamlardan yabancı bağlamlara aktarması (Arons)
17. Düşünce ve eylemin bütünleştirilmesine yönelik düşünme (J. R. Martin)
18. Düşünme hakkında düşünme
19. Herhangi bir insan ürünü hakkında değerlendirci düşünme
20. Düşünürlerin sorumluluk alması, entelektüel gelişim standartlarını belirlemesi ve bunları kendi düşüncelerine uygulaması (Paul)

21. Eleştirmenlerin yaptığı gibi açıklayıcı ve yorumlayıcı düşünme
22. Teorik düşüncenin pratik ve sorunlu durumlara uygulanması
23. Yaşananların nedenleri ve sonuçları üzerine düşünme
24. Uygulamanın yansıtıcı değerlendirilmesi
25. Uzmanlar ve dünya arasındaki iletişimin nasıl kolaylaştırılacağını düşünen düşünce
26. Kişinin düşüncesinin nedenlerini sistematik olarak araştırması ve gerekçelendirmesi
27. Tüm açıklamaların argüman olduğunu savunurken her şeyin ikna edici yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan düşünce
28. Bağlamlar, kavramsal şemalar ve bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanan yorum farklılıklarını inceleyen düşünme
29. Felsefenin basit bir versiyonu
30. Taleplerin test edilmesi
31. Alternatifleri mevcut kanıtlara göre dürüstçe değerlendirdikten sonra bir yargıya varmaya çalışan düşünme ve argümanlar (Hatcher)⁶⁵⁷

Bunların dışında eleştirel düşünme hakkında düzinelerce tanım yapmak mümkündür. Bunların çoğundan eleştirel düşünmenin tarafsız, doğru, dikkatli, açık, gerçekçi, soyut, tutarlı ve pratik olmaya çalışan bir düşünme olduğu izlenimi edinilmektedir. Eleştirel düşünme, uygulandığı anlamda pratiktir ve kişi çok soyut düşünmeyi çok soyut veya çok somut konulara uygulayabilir.⁶⁵⁸ Lipman'ın deyişiyle "eleştirel düşünme, uygulamalı düşünmedir. Bu nedenle, sadece süreç değildir -bir ürün geliştirmeye dönüktür. O, süreçten daha fazlasını içerir: Bir şeyi üretmek, söylemek, yapmak veya gerçekleştirmek anlamına gelir."⁶⁵⁹ Bu ifade, eleştirel düşünmenin pragmatist yönüne vurgu yapar. Bireyin her alana ilişkin düşünme gerçekleştirmesi, o alanın eleştirel açıdan incelenmesini de zorunlu kılar. Her disiplinde var olan eleştirel düşünmeyi Lipman, şöyle ifade eder:

⁶⁵⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 56-58.

⁶⁵⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 58.

⁶⁵⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 211.

Eleştirel düşünme, tüm yorumlamada (anlamın üretilmesinde) ve tüm çeviride (anlamın korunmasında) yer alır. Tıpkı kitap, film ve müzik eleştirilerinin ürünlerle ilgili ürünler, kararlarla ilgili kararlar olması gibi, eleştirel düşünmenin tüm örnekleri de sessiz bir konu hakkında düşünmek yerine, düşünmeyi düşünmektir. Eleştirel bir paleontolog geçmişteki yaşam formları ve insanların geçmişteki yaşam formları hakkında nasıl düşündükleri hakkında düşünür. Eleştirel bir jeolog, kayalara ek olarak, insanların kayalar hakkındaki düşüncelerinde yaptıkları varsayımları da dikkate alır. Bu şekilde, her disipline eşlik eden eleştirel düşünme, o disiplinin ürettiği son ürünleri –anlamları– iyileştirmeye yardımcı olur.⁶⁶⁰

Hem anlamın ortaya çıkmasında hem de korunmasında eleştirel düşünmenin sorumluluğu vardır. Her alanda kendini gösteren eleştirel düşünme, düşünmeyi iki aşamalı olarak ele alır. Örneğin eleştirel bir meteorolog değişen hava tahminlerini düşünürken, aynı zamanda insanların da bu konuda neler düşündüklerini göz önünde bulundurur. Aynı konuya ilişkin hem kendisinin hem de başkalarının düşünceleri meteoroloğun zihnini meşgul eder. Lipman, benzer durumun eğitim dünyasında da yer almaya başladığını ve eleştirel düşünmenin her disipline özgü olarak farklı bir türünün geliştirilip geliştirilemeyeceğine dair şu düşünceleri paylaşır:

“Eleştirel düşünme” başlığı altında, eğitim çevrelerinde bir iyi niyetli çaba dalgası kendini hissettirmeye başladı. Bu konuyla ilgili kitapların ve makalelerin çoğalmasında, eleştirel düşünmeyi arzu edilen ancak daha genel eğitimsel hedeflere bir araç olarak ne kadar iyi hizmet edebileceği açısından değerlendiren, daha uzun vadeli araştırmalara nadiren rastlanır. Her disiplinde eleştirel düşünmenin ayrı bir versiyonunun geliştirilip geliştirilmeyeceği veya eleştirel düşünmenin disipline özgü becerilerden ziyade genel becerilerin öğrenilmesini içerip içermediği tartışması çok daha modadır. Aslında eleştirel düşünme kendine özgü bir tür özerk disiplindir.⁶⁶¹

Eğitim ortamında eleştirel düşünmeye yer verilmesi, geleneksel eğitimden uzaklaşmaya başlandığının göstergesidir. Ancak bu konuya ilişkin çalışmaların istenilen düzeyde olmaması Lipman tarafından eleştirilir. Dahası Lipman’a göre eleştirel düşünme öğretiminde bazı yanlış anlamalar bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

- Düşünmeyi öğretmek eleştirel düşünmeyi öğretmekle eş değerdir.
- Yansıtıcı öğretme mutlaka yansıtıcı öğrenme ile sonuçlanır.
- Eleştirel düşünme hakkında teorik öğretim yapmak eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi sağlar.
- Eleştirel düşünme öğretimi düşünme becerileri üzerinde çalışma gerektirir.

⁶⁶⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 211.

⁶⁶¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 37.

- Mantıksal düşünmeyi öğretmek eleştirel düşünceyi öğretmeye denktir.
- Öğrenmeyi öğretmek tıpkı eleştirel düşünmeyi öğretmek kadar etkilidir.⁶⁶²

Düşünmeyi öğretmek, sadece temel düşünme becerilerini kazandırmaya odaklanabilir. Ancak eleştirel düşünme öğretimi, bu temel becerilerin yanı sıra bilgiyi sorgulama, argümantasyon yapma ve karmaşık sorunları analiz etme gibi daha derin düşünme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Dolayısıyla, eleştirel düşünmeyi öğretmek, daha geniş ve derinlemesine bir eğitimi içerir. Bir öğretmen, derslerini yansıtıcı bir şekilde sunsa da öğrencilerin bunu benimsemesi ve kendi düşünme süreçlerini geliştirmesi için ek çaba gerekebilir. Öğrencilerin yansıtıcı öğrenmeyi benimsemesi, kişisel çaba, zaman ve motivasyonla ilişkilidir. Yani, yansıtıcı öğretme, yansıtıcı öğrenmeyi otomatik olarak garanti etmez. Eleştirel düşünme pratiği teorik öğrenmeyi tamamlamalıdır. Sadece eleştirel düşünme konseptlerini anlatmak, öğrencilere pratikte nasıl uygulanacağını göstermez. Eleştirel düşünme pratiği, gerçek dünya sorunlarına uygulanmalı, dahası tartışma ve analiz içermelidir. Sadece teorik bilgi ile eleştirel düşünmeyi geliştirmek mümkün değildir. Eleştirel düşünme öğretimi, düşünme becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır, ancak yalnızca düşünme becerileri üzerine odaklanmak yeterli değildir. Eleştirel düşünme aynı zamanda bilgiyi sorgulama, argümantasyon yapma, kaynakları eleştirel bir şekilde değerlendirme ve farklı bakış açılarını anlama gibi becerileri de içerir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin geniş bir yelpazede geliştirilmesi gereklidir. Mantıksal düşünme, eleştirel düşünmenin yalnızca bir bileşenidir. Eleştirel düşünme, mantıksal düşünmeyi içerir, ancak aynı zamanda duygusal zeka, empati, bilgiyi değerlendirme ve yaratıcı düşünme gibi diğer unsurları da içerir. Sadece mantıksal düşünmeye odaklanmak, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini tam olarak geliştirmelerine olanak sağlamaz. Öğrenmeyi öğretmek, öğrencilere bilgiyi nasıl öğreneceklerini öğretmeyi içerir. Ancak eleştirel düşünme, öğrencilere bu bilgiyi nasıl sorgulayacaklarını, analiz edeceklerini ve eleştirel bir bakış açısıyla nasıl yaklaşacaklarını öğretmeyi amaçlar. Bu, bilgiyi öğrenmenin ötesine geçer ve öğrencilerin daha bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Dolayısıyla eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğretmekten daha derinlemesine bir eğitimi temsil eder.

⁶⁶² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 72-80.

Eğitim camiasında eleştirel düşünmenin bir amaç olarak değil de, daha çok araç olarak farklı disiplinlerde yer alıp alamayacağının tartışılması, onu kendine özgü bir alan haline getirir. Farklı disiplinlere ilişkin mevcut eleştirileri öğrencinin öğrenmesi, onun bilgili olmasını sağlarken, sorgulayıcı olmasına hizmet etmemektedir. Oysa eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencinin sorgulayıcı ve eleştirel olmasını sağlamaktır. “Bu amaca ulaşmak için felsefeden daha iyi bir hazırlık olamaz. Felsefe, en saf ve en temel biçimiyle sorgulama olarak kavramsal sorgulamadır. Diğer disiplinlerdeki eğitim, bu disiplinlerin ürünleri hakkında bilgi sahibi olmaktan çok, bu disiplinlerde düşünmeyi -tarihsel, fiziksel, antropolojik, matematiksel vb. düşünmeyi- öğrenmeyi içerir.”⁶⁶³ Lipman’ın ifade ettiği üzere diğer disiplinlerdeki eğitim, genellikle o disiplinlerin bilgisini öğretmeyi amaçlarken, felsefe daha genel anlamda düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Felsefe, öğrencilere tarihsel, fiziksel, antropolojik, matematiksel gibi farklı alanlarda düşünme becerisi kazandırır. Dolayısıyla felsefe, diğer disiplinlerde düşünmeyi öğrenmek için temel bir hazırlık yapar. Bu nedenle, felsefenin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için önemli bir araç olduğu söylenebilir. Ayrıca çocuklarda eleştirel düşünmenin gelişmesi için, öğretmene belirli görevler düşer. Lipman, bunu şöyle açıklar:

Okul veya kolej bir sorgulama yeri olduğu için, tıpkı iş başvurusunda bulunanlara işe alma veya terfi için şartnameler sağlandığı gibi, burada uygulanan prosedürler de savunulabilir olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere not verirken, söz konusu karara varmada kullanılan nedenleri -yani kriterleri- belirterek bu tür notları gerekçelendirmeye hazırlıklı olmalıdır. Bir karara sezgisel olarak varıldığını iddia etmek veya kriterlerin gereksiz ve ilgisiz olduğunu söylemek, öğretmenin pek işine yaramaz. Eleştirel düşünme, bilişsel sorumluluktur. Öğretmenler, kullandıkları kriterleri açıkça belirttiklerinde, öğrencileri buna göre hareket etmeye teşvik ederler. Entelektüel sorumluluk örneği sağlayarak, öğretmenler, öğrencileri kendi düşünceleri ve daha geniş anlamda kendi eğitimleri için sorumluluk almaya davet eder.⁶⁶⁴

Öğretmen, öğrencileri ders başarısına göre değerlendirirken hangi kriterlere göre puanlama yaptığını belirtirse, öğrenciler de puanların sorumluluğunu daha kolay üstlenirler. Hem öğrenme ortamının şeffaf olması bakımından hem de öğretmenin ve öğrencinin eylemin sonuçlarına katlanması bakımından Lipman’ın önerdiği şey doğrudur. Eleştirel düşünmeyi bilişsel sorumluluk olarak ifade eden Lipman’a göre öğrenciler, bunun sonucunda kendi öğrenmelerinin gidişatını belirler. Çünkü öğretmenin puan kriterlerini bilen öğrenci, hangi kritere uygun öğrenme

⁶⁶³ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 39-40.

⁶⁶⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 214.

gerçekleştiremediğini ve dolayısıyla dersin sonunda başarılı olmak için bu kritere uygun nasıl bir yöntem izlemesi gerektiğini anlayacaktır. Bunun sonucunda öğrencinin düşünme becerisi kazanacağı ve düşüncesinin gelişeceği öngörülür. Sıradan düşünmeden, gerekçeli ve doğru düşünmeye doğru gidilen yolda, öğrencinin düşünmesinin evrim geçireceğini söylemek mümkündür. “Öğrencinin düşüncesinin gelişimi -sıradan düşünmeden iyi düşünmeye- büyük ölçüde öğrencinin fikirleri için iyi nedenler belirleme ve bunlardan alıntı yapma becerisine bağlıdır.”⁶⁶⁵

Bunun dışında genel olarak kurallara uygun örnek davranışlar bulunmasını isteyen öğretmenin, eleştirel düşünme gerçekleştirdiği ve bu konuda öğrencilere örnek olduğu Lipman tarafından belirtilir. Zira ona göre, “öğretmen, öğrencileri belirli bir kuralın geçerli olduğu durumları ortaya çıkarmaya ve ardından ihlal edilmediği veya ihlal edildiği diğerlerini bulmaya çalışmaya teşvik edebilir veya alternatif olarak öğretmen bu tür durumları kendisi arayabilir.”⁶⁶⁶ Örneğin öğretmen, derste öğrencilerden trafik kurallarına uygun hareket eden bazı örnek davranışlar isteyebilir. Öğrencinin buna doğru şekilde cevap verebilmesi için öncelikle trafik kurallarını bilmesi gerekir. Bütün kuralları bilip, insanların hangi davranışlarının kurallara uygun olduğunu ve hangi davranışlarının uygun olmadığını düşünmesi, onun bu duruma eleştirel baktığını gösterir. Ya da bir kuralın geçerli olduğu tüm durumları ortaya çıkarmak da eleştirel düşünmedir. Çünkü bu sayede öğrenciler, farklı koşulları göz önünde bulundurarak, tek bir kuralı analiz etmek durumunda kalırlar. Dahası Lipman, eleştirel düşünmenin en iyi temsil edildiği yaklaşımın Çocuklar İçin Felsefe olduğunu şöyle ifade eder:

Eleştirel düşünmenin bazı versiyonları en iyi uygulamalı felsefe başlığı altında yer alıyor gibi görünebilir. Bu, “Çocuklar İçin Felsefe” olarak bilinen eğitim yaklaşımı için geçerli olabilir. Akıl yürütme ve mantıksal düşünme becerisi, gelişmiş öğrenciler yetiştirmek amacıyla eğitimde uygulanan felsefenin açık bir örneğidir. Bununla birlikte, bazı önemli farklılıklar vardır, bunların en önemlisi, olağan uygulamalı felsefe biçimlerinin, filozof olmayanların karşılaştığı sorunları açıklığa kavuşturmak veya çözmek amacıyla filozofların bir müdahalesini temsil etmesidir, oysa Çocuklar İçin Felsefe, öğrencilerin felsefeyi kendilerinin yapmalarını amaçlayan bir müdahaledir.⁶⁶⁷

Eleştirel düşünme, salt bilişsel bir süreç olmayıp, aynı zamanda uygulamaya dönük bir etkinliktir. Uygulamalı etkinlikler de, çocukların düşünme becerisine olumlu

⁶⁶⁵ Matthew Lipman, “Critical Thinking: What Can It Be?”, s. 43.

⁶⁶⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 117.

⁶⁶⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 43.

katkı yapar. Çünkü “tüm disiplinlerin eleştirel bir şekilde öğretildiği ve toplumsal olarak öğrenildiği bir müfredat her zamankinden çok uzakta”⁶⁶⁸ olduğu için, bütün bunları bir çatı altında toplayan felsefenin eğitimde zorunlu hale geldiğini belirtmek mümkündür. “Felsefenin içerdiği şey, kişinin disiplinlerde düşünme üzerine düşünmeyi öğrenmesi ve aynı zamanda kendi düşüncesiyle ilgili kendi kendini düzelterek düşünmeyi öğrenmesidir.”⁶⁶⁹ Bu sebeple eleştirel düşünmenin ortaya çıktığı en iyi yerin Çocuklar İçin Felsefe olduğu söylenebilir. Çocuğun bilinçli bir şekilde düşünme etkinliğine girerek fikirlere, olaylara, insanlara karşı farklı bir tutum sergilemesi ve bunu gündelik yaşamına yansıtması onun eleştirel düşünme becerisini kazandığını gösterir. Eleştirel düşünmenin dayandığı bazı ilkeler bulunur. Lipman, bunları şöyle ifade eder: Standartlar, kanunlar, tüzükler, yönetmelikler, kurallar, gereksinimler, nitelikler, sözleşmeler, normlar, ilkeler, varsayımlar, öngörüler, tanımlar, idealler, hedefler, gayeler, testler, kimlik bilgileri, deneysel bulgular, yöntemler, prosedürler, politikalar.⁶⁷⁰

Lipman’ın belirttiği ilkeler doğrultusunda karşılaştırma, sınıflandırma ve seçim yapan kişinin eleştirel düşündüğü söylenebilir. İnsanlar, sahip oldukları bilgiler arasından işlerine en çok yarayanı ayırt edebilmek için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple eleştirel düşünme, eylemleri ve düşünceleri karşılamaya yarar. Lipman, “eleştirel düşünme kararlarla sonuçlanan düşünme ise, telefon rehberinden rastgele bir isim seçerek doktor seçmek, eleştirel düşünme sayılır. Oysa sonuçları genişletmeli, tanımlayıcı özellikleri belirlemeli ve ardından bunlar arasındaki bağlantıyı göstermeliyiz”⁶⁷¹ diyerek sözünü ettiği ilkelere vurgu yapar. Çünkü doktora ihtiyaç duyan kişinin şikâyeti, doktorun uzmanlık alanı, tecrübesi vb. faktörler göz önüne alınmadan salt sonuç odaklı bir düşünme, eleştirel düşünme olarak kabul edilemez. Bu nedenle Lipman’a göre eleştirel düşünme, rastgele seçimlerden daha fazlasını gerektirir. Ayrıca Lipman, sıradan düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farkları şu tabloda sergiler:

⁶⁶⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 45.

⁶⁶⁹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 40.

⁶⁷⁰ Matthew Lipman, “Critical Thinking: What Can It Be?”, s. 40.

⁶⁷¹ Matthew Lipman, “Critical Thinking: What Can It Be?”, s. 38.

Tablo 5.1. Sıradan Düşünme İle Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması⁶⁷²

Sıradan Düşünme	Eleştirel Düşünme/Akıl yürütme
Zannetmek	Öngörmek
Tercih etmek	Karar vermek
Gruplandırmak	Sınıflandırmak
İnanmak	Varsaymak
Çıkarım yapmak	Mantıksal çıkarım yapmak
İlişkileri not etmek	Diğer ilişkiler arasındaki ilişkileri not etmek
Sanmak	Hipotez geliştirmek
Nedensiz fikirler önermek	Nedenli fikirler önermek
Kriter olmadan değerlendirmek	Kriterle değerlendirme yapmak

Lipman'ın yaptığı karşılaştırma hem eleştirel düşünmenin tam olarak ne olduğunu hem de çocuğun felsefe etkinlikleri aracılığıyla hangi becerileri kazanacağını ortaya koyar. Sıradan düşünme, çoğunlukla yüzeysel ve varsayımsal bir yaklaşıma karşılık gelir. Eleştirel düşünme ise daha derinlemesine, analitik ve mantıklı düşünmeyi gerektiren bir yaklaşımdır. Bir başka deyişle, eleştirel düşünme, daha kapsamlı, doğru ve mantıklı sonuçlara ulaşmayı hedeflerken, sıradan düşünme genellikle ön kabullere, varsayımlara ve yüzeysel değerlendirmelere dayanır. Bu nedenle, eleştirel düşünme, daha etkili ve bilinçli kararlar verme, daha derinlemesine anlayış geliştirme ve daha sağlam bir düşünme süreci sağlama potansiyeline sahiptir. Felsefenin çocukların bilişsel ve düşünsel gelişimine katkısı, yalnız bununla sınırlı değildir. O, aynı zamanda çocukların yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirir.

5.3.2. Yaratıcı Düşünme

Lipman'ın sözünü ettiği üç boyutlu düşünme modelinin ikincisini yaratıcı düşünme oluşturur. Lipman, yaratıcı düşünmeyi bilişsel alanın sentez basamağıyla ve felsefi alanın estetik boyutuyla ilişki içinde ele alır.⁶⁷³ Yaratıcı düşünmeyi estetik alanla ilişkilendiren Lipman, onu biricik, kendine özgü ve sanatçının iç dünyasını sergilediği bir yapı olarak görür. “Yaratıcı düşünme, her sanatçının yapıtında kendine özgü yargının minimal ögesidir. Tüm karar vericiler gibi, karar veren ve o kişinin dünyasını değerlendiren kişinin ifadesidir. Sanatçının bireyselliğini, sanatçının

⁶⁷² Matthew Lipman, “Critical Thinking: What Can It Be?”, s. 40.

⁶⁷³ Matthew Lipman, “Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children”, s. 62.

imzasından bile daha fazla temsil eder. Sanat yapıtında ortaya çıktığı ölçüde sanatçının benliğinin bir göstergesidir ve yapıtın anahtarıdır.”⁶⁷⁴ Sanatsal davranış ile felsefi davranışın ilişkisi, yaratıcılık temelinde şekillenir. “Felsefi davranış, sanatsal davranıştır ve sanatsal davranış, yaratıcılığı sergileyen sanat eserleri üretir. Çocuklar, felsefi davranabilirler ve bunu yaptıklarında da bu davranışların ürünleri yaratıcılık olur.”⁶⁷⁵ Bu ifadeye göre, çocukların felsefi düşünme becerilerini kullanmaları, farklı ve özgün çözümler üretmelerini sağlayabilir. Bu da sanatla ilişkilendirilir. Çünkü sanat, yaratıcılığın ortaya çıktığı bir süreç olarak kabul edilir. Sanat ile felsefe arasındaki ilişkiden hareketle, felsefenin çocukların yaratıcılıklarını nasıl geliştirdiğini Lipman, şöyle açıklar:

Bir sanat sınıfına giderseniz ve tüm öğrencilerin resim yaptığını görürseniz bir şekilde, öğretmenin konuyu yanlış anlattığından şüphelenirsiniz. Sanat eğitiminin doğası, yaratıcılığı teşvik etmektir. Bunun yerine çocuklar, tek tip sanat eserleri üretmeye çalışıyor. Felsefe öğretiminde de böyledir. Bir felsefe sınıfını ziyaret etmek ve sınıftaki herkesin aynı bakış açısını geliştirdiğini keşfetmek, bir yerlerde bir şeylerin yanlış gittiğini düşündürür. Farklı insanlar, farklı düşünce tarzlarına sahiptir; farklı yaşam deneyimleri, farklı amaçlar ve hedefler vardır ve onlardan zengin çeşitlilikte felsefi bakış açıları beklemek gerekir.⁶⁷⁶

Sanat, yalnızca resimden ibaret değildir. İçinde pek çok türü barındıran, insanın yaratıcılığını ve hayal gücünü ortaya çıkaran bir kavramdır. Lipman’ın ifadesine göre, sanat dersinde bütün öğrencilerin yalnızca resim yapması sorunludur. Ya öğretmen sanat dallarından yalnızca resimden bahsettiği için tüm öğrenciler resim yapmakta ya da öğretmen, bütün sanat dallarını anlattığı halde, herkes resim yapmayı tercih etmektedir. Her iki durum da içinde bir sorun barındırdığı için eleştiriye açıktır. Sanat, içinde yaratıcılığın en yüksek düzeyde olduğu bir etkinliktir. Tek tip çocukların tek tip eserler üretmesi, sanatın doğasına aykırıdır. Benzer durum felsefe için de geçerlidir. Felsefe dersinde bütün çocukların farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenir. Herkesin aynı düşüncüyü üretmesi ve bu konuda fikir birliği yapması, tıpkı sanat sınıfında olduğu gibi, felsefe sınıfında da büyük bir sorunun varlığını açıkça ortaya koyar. Oysa yapılması gereken şey, zengin felsefi bakış açılarının ortaya çıkması için çocukların yaratıcılıklarını geliştirmektir. Lipman, yıllar içinde üç boyutlu düşünme modelinin

⁶⁷⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 249.

⁶⁷⁵ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 173.

⁶⁷⁶ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 70.

(eleştirel, yaratıcı ve özenli) geçirdiği dönüşümü ve değişimi bir tablo halinde ifade eder. Bu tablo şu şekildedir:

Tablo 5.2. Üç Boyutlu Düşünme Modelinin Kavramsal Temelleri⁶⁷⁷

Düzenleyici idealler	Doğru	Güzel	İyi
Felsefenin dalları	Epistemoloji	Estetik	Etik
Sorgulama bölümleri	Teorik bilimler	Üretici bilimler	Pratik bilimler
Değerlendirme biçimleri	Söyleme	Oluşturma	Davranma
Bilişsel hedefler	Analitik	Sentetik	Değerlendirme
Düşünme biçimleri	Eleştirel	Yaratıcı	Özenli

Lipman’ın oluşturduğu tabloya göre, yaratıcı düşünme biçiminin düzenleyici idealinin temelini “güzel”, felsefi alt dalını “estetik”, sorgulama bölümünü “üretici bilimler”, değerlendirme biçimini “meydana getirme” ve bilişsel hedefini ise “sentetik” oluşturur. Uygulamalı eğitim sonunda öğrencilerin estetik kaygıdan hareketle yapıp etmeleri ve sentetik düşünce üretmeleri yaratıcılığı meydana getirir. Yaratıcı düşünme ile mantıksal düşünmenin birbirinin zıttı olarak görülmesinin aksine Lipman, her iki düşünme biçiminin de birbirini beslediğini şöyle ifade eder:

Mantığa dayalı eğitimin, yalnızca hayal gücü ve yaratıcılık pahasına gerçekleştiğinin varsayılması, geleneksel eğitimin talihsiz bir yönüdür. Sanki çocuğun mantıksal yeterliliğinin gelişmesi için doğallığının ve hayal gücünün bastırılması gerekiyormuş gibi. Bu programda benimsenen yaklaşım, aksine, mantıksal düşünmenin yaratıcı etkinlik aracılığıyla teşvik edilebileceğini ve tersine, mantıksal yeteneğin geliştirilmesiyle yaratıcılığın teşvik edilebileceğini varsayan yaklaşımdır.⁶⁷⁸

Yaratıcılığın temelini oluşturan hayal gücü, küçük yaşlarda daha yoğun iken yıllar içinde azalma gösterir. “Yaratıcılık ergenliğe kadar devam eder ve hatta gelişir, o dönemde gerçekçi temsil etme çabalarına dönüşmeye başlar ve çoğu durumda tamamen yok olur. Bu paradigma, çocuğun hayal etmesi ve yaratması üzerine kuruludur.”⁶⁷⁹ Lipman’ın düşüncesinde çocuğun hayal gücünün ve yaratıcılığının azalmasında en önemli unsur, okuldur. Çünkü bireysel farklılıkların göz ardı edildiği tek tip bir eğitim sisteminde çocuklar, keşfetmeye meraklı küçük filozoflar yerine, bilgi depolanması gereken küçük yetişkinler olarak görülür. Lipman, bu süreci

⁶⁷⁷ Matthew Lipman, “Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children”, s. 62.

⁶⁷⁸ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, *Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for "Harry Stottlemeier's Discovery"*, Universal Diversified Service, New Jersey 1975, s. 10.

⁶⁷⁹ Matthew Lipman, “On Morality As Life Put to The Test: A Review of Robert Coles, *The Political Lives of Children and The Moral Lives Children*”, *The Journal of Education*, 168/3, 1986, s. 104.

ergenliğe kadar uzatarak bu dönemden sonra olgunlaşmaya başlayan bilişin gerçekçi temsillere yöneldiğini belirtir.

Lipman, eleştirel bakış açısıyla yaratıcı düşünmenin nasıl olduğuna ilişkin şunları söyler:

Bir resim sergisi planlayan bir müze müdürü, eserlerin mekansal gereksinimleri, gerekli aydınlatma koşulları, depolama olanakları, güvenlik önlemleri, tanıtım düzenlemeleri ve benzeri konular hakkında doğru ve kesin bir şekilde düşünmek zorunda kalacaktır. Resimler akli dengesi bozuk hastalar tarafından yapılmış olsa bile, müdürün sergiyle ilgili düşüncelerinin tutarlı, uyumlu ve makul olması gerekecektir. Sergiyi ziyaret edecek çeşitli sanat eleştirmenlerinin serginin zamanlamasının uygunluğu, eserlerin tarihsel etkisi, gösterilen resimlerin sanatçının hayatıyla ilişkisi ve eserlerin kronolojisi hakkında ne söyleyeceklerini tahmin etmesi gerekecektir. Bunlar, dikkate alınması gereken ilgili hususlardan yalnızca birkaçıdır. Bunların çoğu eleştirel düşünceyi içerir, ancak bazıları yönetmenin zevki, eserlerin altında yatan anlam katmanları ve serginin sanat dünyasının değerleri üzerinde yaratacağı etki gibi daha özel faktörlerle ilgilidir. Yönetmen bu meseleleri mantıklı yargılarla ele aldığı, yaptığı varsayımları kabul ettiği, kendi kendini düzelterek ilerlediği ve mümkün olan her yerde bağlamı hesaba kattığı ölçüde, eserlerin sanatçının hislerini ve duygularını çarpıcı bir şekilde ifade etme şeklini akılda tutuyor olsa da, planlaması bir eleştirel düşünme örneği olarak kabul edilebilir. Öte yandan, yönetmen çalışmaya eleştirel düşünceden çok yaratıcı düşünceye özgü kriterler ya da kategorilerle yaklaşabilir. Ya da doğaçlama olarak icat ettiği yeni kriterleri ya da geleneksel yaratıcılık kriterlerini yeni bir şekilde uygulayabilir ve bu, yaratıcı düşünme hakkında yaratıcı düşünme meselesi olacaktır.⁶⁸⁰

Lipman'ın bu sözleri, sanat sergileri ve müze yönetimi üzerinde düşünce gerektiren karmaşık konuları ele alırken eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme, somut bilgilere dayalı mantıklı bir değerlendirme sürecini ifade ederken, yaratıcı düşünme, yeni fikirlerin, perspektiflerin ve yaklaşımların oluşturulmasını içerir. Bu iki düşünme tarzı, bir müze müdürünün bir resim sergisini planlaması sırasında nasıl bir denge kurabileceği konusunda önemli bir rol oynar. Eleştirel düşünme, serginin mekansal gereksinimleri, aydınlatma koşulları, depolama olanakları ve güvenlik önlemleri gibi somut ve pratik yönleri ele alırken, yaratıcı düşünme, tanıtım düzenlemeleri, eserlerin altında yatan anlam katmanları ve sanat dünyasındaki etkileri gibi daha soyut ve yaratıcı yönleri ele alır. Eleştirel düşünce, sergiyi fiziksel olarak nasıl oluşturacaklarına dair net ve mantıklı kararlar almayı içerirken, yaratıcı düşünme, bu serginin nasıl sanatsal, duygusal veya entelektüel bir deneyim sunacağına dair yaratıcı ve özgün fikirler üretmeyi içerir. Lipman'ın örneğinden hareketle bir müze müdürü, eleştirel düşünceyi

⁶⁸⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 244-245.

kullanarak sergi alanının büyüklüğünü ve düzenini belirleyebilir, güvenlik kameralarının yerleşimini planlayabilir ve eserlerin taşınma ve depolanma süreçlerini organize edebilir. Ancak yaratıcı düşünme, bu serginin temasını belirlemek, serginin ziyaretçilere nasıl bir duygusal deneyim sunacağını düşünmek ve sanat dünyasında nasıl bir etki yaratacağını hayal etmekle ilgilidir. Müdür, eserler arasında beklenmedik, ilginç bağlantılar kurarak ziyaretçilerin farklı bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir veya sergiyi sanatçının yaşam öyküsüne veya çağının sosyal, politik ve güncel olaylarına bağlayarak daha derin bir anlam katmayı düşünebilir. Kısaca bir resim sergisi planlamak hem eleştirel hem de yaratıcı düşünmeye ihtiyaç duyan bir süreçtir. Çünkü eleştirel düşünce, somut detayları ele alırken, yaratıcı düşünce, serginin sanatsal ve duygusal boyutlarını zenginleştirir ve serginin sanat dünyasında iz bırakmasını sağlar. Bu iki düşünme tarzının dengeli bir şekilde kullanılması, etkileyici ve anlamlı sanat sergilerinin oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Lipman, yaratıcı düşüncenin eleştirel ve yaratıcı özelliklerine ilişkin on iki farklı örnek sunar. Bunlar şu şekildedir: “Özgünlük, üretkenlik, hayal gücü, bağımsızlık, deney, bütünsellik, ifade, kendini aşma, sürpriz, üretkenlik, maieutic/doğurtma ve yaratıcılık.”⁶⁸¹ Lipman, bunların dışında yaratıcılığı destekleyen üç farklı düşünme türünden daha söz eder: Amplificatif/genişletici, meydan okuyan ve doğurtucu düşünme.⁶⁸² Lipman’a göre:

Dolaylı ve ampliatif/genişletici düşünme arasında ayrım yapmak mümkündür. Birincisi, tümdengelim ile örneklendiği gibi, düşüncemizi genişletmeden genişletir. İkincisi, tümevarım, analogi ve metafor kullanımı ile örneklendiği gibi, bilişsel atılımları temsil eder. Verili olanın ötesine geçer ve bu süreçte kendi düşüncemizi verili olanın ötesine geçmeye zorlar. İstikrar ya da sabitlikten ziyade evrimsel büyümeyi temsil eder. Ampliatif/genişletici düşünme yalnızca düşünme biçimimizi değil, aynı zamanda geniş düşünme kapasitemizi de genişletir.⁶⁸³

Genellemeler, benzer bir karaktere sahip olan ve belirli bir özelliği ortak payda olarak taşıyan bir grup örnekle ilgili sonuçlara ulaşma eğilimini ifade eder. Genellikle, bu tür sonuçlar kanıtlarda belirli bir tekdüzelik olduğunu varsayar. Örneğin, bir grup insanın davranışlarına dayalı olarak tüm insanlar hakkında bir karara varmak, bir tür genellemedir. Hipotezler, çeşitli kanıtların varlığında ortaya çıkabilen düşüncelerin

⁶⁸¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 245-247. Lipman’ın sözünü ettiği bu on iki unsur tez çalışmasının “3.4. Çocuk, Yaratıcılık ve Felsefe” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde incelendiği için detaylara tekrar burada yer verilmemiştir.

⁶⁸² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 249-252.

⁶⁸³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 249.

güçlendirilmiş temsilcileri olarak tanımlanır. Bu hipotezler, genellikle birçok farklı kanıtın bir araya getirilmesiyle ortaya çıkar ve bir teori veya önerme oluşturmak için kullanılır. “Analojik akıl yürütme”, doğadaki şeyler arasındaki orantılılığa dayandığını ve bu orantılılığın terimlerin benzerliği yerine ilişkilerin benzerliği yoluyla ifade edildiğini varsayar. Yani, A ve B arasındaki ilişki C ve D arasındaki ilişkiye benzerse, analojik düşünme bu benzerliği kullanarak C’nin D’ye benzediğini gösterir. “Metaforik düşünme” genellikle farklı kategorilerin veya şemaların bir karışımını temsil eder, iki farklı kavramı bir araya getirerek daha zengin, yaratıcı ve güçlü bir düşünce biçimi oluşturur. Bu düşünme tarzı, genellikle iki ayrı düşünce veya kavramın birleştirilmesiyle yeni bir anlam veya bakış açısı yaratma amacını taşır.⁶⁸⁴ Lipman’a göre çeşitli düşünme tarzları, dünyayı ve olayları anlama açısından farklı perspektifler sunmaktadır. Bir diğer düşünme türü olan meydan okuyan düşünme hakkında Lipman şunları söyler:

Bazen yaratıcı düşünürlerin kurallara ve kriterlere karşı geldikleri düşünülür. Bunun sıklıkla böyle olduğunu kimse inkar edemez. Örneğin Romanesk mimarlara göre yeni Gotik mimarlar sırf kuralları çiğnemek için kuralları çiğneme konusunda özel bir eğilime sahipmiş gibi görünürler. Bazı geleneksel kriterler kaldırıldı ve yerine diğerleri getirildi; sonuçta Gotik mimar, her şey söylendiğinde ve yapıldığında, öncekilerden daha meydan okuyan olmayabilir. Benzer şekilde yeni heykelde de durum aynıdır: İnsanların bu konuda kafası karışıktır ve Saint Bernard’ın “Bu canavarca güzellikler, bu güzel canavarlar” diye mırıldandığı görülebiliyordu. Gotik heykel, Bernard’ın alışık olduğu kabul edilebilirlik kurallarına açıkça meydan okuyordu.⁶⁸⁵

Lipman, sanatsal meydan okuma ile sanatsal yaratıcılık arasındaki ilişkiyi spor oyunlarına benzeterek açıklamaktadır. Yine Lipman, kurallara meydan okumak ile kuralları ihlal etmek arasında fark olduğunu belirtmektedir. İhlal etmek, genellikle bilgisizlikten kaynaklanırken, meydan okuma ise bilinçli bir seçimdir. Sporcular ve yöneticiler, çok düzenli olan oyunlarda bile atletik yaratıcılığa yer verebilirler. Fakat, çoğunlukla oyunların oynandığı kamusal bağlam, kural ihlalinin teşvik edilmediği ve hatta hoş görülmediği bir ortamdır. Bu nedenle, kurallara meydan okuma nadiren yaratıcı bir eylem olarak kabul edilir. Ancak, bazı taktikler ve stratejiler vardır ki bu taktikler o kadar ustaca kullanılır ki izleyici bir sanat eseri izliyormuş gibi hissedebilir. Lipman, bu tür yaratıcı taktikleri ve stratejileri, bir takımın menajerinin kurallara meydan okumak yerine oyuna farklı bir bakış açısı getirdiğini ve “ihtimallere” veya

⁶⁸⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 249-250.

⁶⁸⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 251.

olasılıklara meydan okuyarak yaratıcı bir şekilde hareket ettiğini ifade etmektedir.⁶⁸⁶ Kurallara meydan okuma ile yaratıcılık arasındaki ince çizgi sayesinde yaratıcı taktikler ve stratejiler, müsabakaları sıradan bir maçtan çok daha fazlası haline getirebilmekte ve izleyicilere sanatsal bir deneyim yaşatabilmektedir.

Lipman düşüncesinde bir kurala meydan okuyabilmek için o kuralın tam olarak bilinmesi gerekli değildir. Kuralın bilinmemesi durumunda bile kuralın çiğnenme olasılığı vardır. Meydan okuyan düşünme, düşünceyi daha fazla genişletmeyi, uzak ihtimalleri ve olasılıkları görmeyi ve risk almaya yönelik bir yaklaşım gerektiren bir yapıya sahiptir.⁶⁸⁷ Örneğin bir sürücü, trafik kurallarını ayrıntılı bir şekilde öğrenmeden trafikte bazı riskli durumlarla karşılaşabilir. Trafik lambasının yanlış çalıştığı bir kavşakta sürücüler yeşil ışığın yandığını görmeseler bile trafiği takip etmeye devam edebilirler. Bir diğer örnek finansal yatırım kararlarıyla ilgili olabilir. Yatırım dünyası oldukça karmaşıktır. Herkesin bütün ayrıntıları tam olarak öğrenmesi pek mümkün değildir. Ancak yatırım yapmak isteyen kişi, bazı temel finans prensiplerini anlamadan bile, riskler ve getiriler hakkında bazı tahminlerde bulunabilir ve bu doğrultuda yatırım yapabilir. Yani Lipman'ın anlayışına göre meydan okuyan düşünmede düşünce süreci genişletilir, risk alınır ve farklı senaryolar göz önünde bulundurulur.

Lipman'a göre üçüncü düşünme türü olan doğurtucu düşünme, daha çok ses koçlarının, orkestra şeflerinin, resim öğretmenlerinin vb. karakteristik düşünme biçimidir. Bunlar, öğrencilerinin yaratıcı düşünmesini önemseyen insanlardır. Doğurtucu düşünme aynı zamanda entelektüel ebeliktir. Ebenin hem anneyle hem de çocukla empati kurması gibi ses koçu da şarkı söylemeye çalışan şarkıcı ile söylenmeye çalışılan şarkı ile empati kurar. Ses koçu, şarkıcıya hazır bir müzik parçasına nasıl yaklaşması gerektiğini öğretmeye çalışırken, yazarlık koçu ise yazarın henüz oluşturmadığı bir hikayeyi nasıl yaratması gerektiği konusunda ona rehberlik etmeye çabalar. İlk durumda koç, bestecinin perspektifini anlamaya çalışırken, ikinci durumda ise yazma koçu yazarın kendi düşünce ve kimliğini bulmasına yardımcı olmaya çalışır. Lipman, bu düşünceye ilişkin itirazların olacağını belirtir. Ebelerin, hemşirelerin ve doktorların bir operasyon sırasında sempati ve antipatilerini

⁶⁸⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 251.

⁶⁸⁷ Matthew Lipman, "Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children", s. 65.

bastırmaları ve bir kenara bırakmaları gerektiği yönündeki itirazdır. Klinik tutum empatik değil, analitik ve tarafsızdır; şefkatli düşünmekten ziyade eleştireldir. Ancak Lipman’a göre bu itiraz sağlam temellere dayanmaz. Kişinin şefkatli düşünme eğiliminin baskılanması, eleştirel ve yaratıcı düşünme alanlarında benzer baskılanma eğilimlerinin bulunabileceği konusunda bir uyarıdır. Örneğin, bir hemşire tıbbi bir prosedürü uygularken, tıbbi açıdan gerekçelendirilmemiş yaratıcı bir varyasyon eklemek yerine standart prosedürü uygulamalıdır. Bu, yaratıcı düşünmeyi sınırlayan bir örnektir. Diğer yandan, bir mimar, estetik açıdan etkileyici ve dekoratif bir yapı tasarlarken, bazen daha mekanik stilistik yaklaşımlara yönelebilir, ancak bu tür yaklaşımları da sınırlamalıdır. Bu, farklı düşünme türlerinin belirli bir projeye ne kadar dahil edileceğinin, kişinin ihtiyaçlarına göre değil, projenin gereksinimlerine bağlı olarak değişebileceği sonucuna varılmasına neden olur.⁶⁸⁸

Eleştirel düşünmenin aracı dil iken, yaratıcı düşünmenin araçları dil dâhil olmak üzere çeşitli unsurlardır. “Eleştirel düşünme, esas olarak dilsel ifadeyle ilgilenme eğilimindedir. Dil, yaratıcı düşünme için kendini ifade etmeyi seçebileceği araçlardan yalnızca biridir. Herhangi bir sanatsal ortamda -taş, ahşap, boya, tonlar, kelimeler vb.- yaratıcı bir şekilde düşünebilirsiniz.”⁶⁸⁹ Eleştirel düşünme, daha çok düşünsel ve iletişimsel sürece bağlı olarak ortaya çıktığından, dil sayesinde varlık kazanır. Yaratıcı düşünme ise, düşünsel, estetik ve uygulamalı sürecin sonunda ortaya çıktığından sanat ürünleri de bu grubun içinde yer alır. Bununla birlikte “sanat yapıtlarındaki tüm yaratıcılık durumları, zorunlu olarak yaratıcı eylemlerin sonucudur, ancak bundan yaratıcı eylemlerin yaratıcı sanat yapıtlarıyla sonuçlanacağı sonucu çıkmaz.”⁶⁹⁰ Bir başka deyişle, her yaratıcı eylemin sonunda sanat eseri ortaya çıkmazken, her sanat eseri ise yaratıcı bir eylemin temsilidir.

Yaratıcı düşünme, öğrencilerin düşünmelerinde deneme-yanılma yoluyla özgür bir şekilde hayal kurabildikleri, kendi sınırlarını ve kapasitelerini aşarak, çeşitli sürpriz ve orijinal sonuçları elde ettikleri bir eğitim ortamını amaçlar.⁶⁹¹ Çocuklar İçin Felsefe programında yaratıcı düşünmeye olanak sağlandığı için, öğrencilerin özgür, bağımsız, yeniliklere açık, alternatif çözümleri gören, çatışmaları fark eden veya bir çatışma

⁶⁸⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 252-253.

⁶⁸⁹ Matthew Lipman, “Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children”, s. 65.

⁶⁹⁰ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 178.

⁶⁹¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 245-246.

yaratan düşünme şekline sahip olmaları beklenir.⁶⁹² Çocuklar İçin Felsefe programı, öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunarak, onların potansiyellerini açığa çıkarır ve kendi düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlar. Bunun dışında Lipman'ın çocuklarla felsefe etkinliklerinin çocukların düşünme becerilerine katkısı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyle sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda çocukların birbirlerinden etkilenmeleri sonucu davranış değişikliğine etki eden özenli düşünmeyi de incelemek gerekir.

5.3.3. Özenli Düşünme

Özenli düşünme, “öğrencilerin başkalarının düşüncelerine de özen gösterdiği, değer merkezli bir düşünme biçimidir.”⁶⁹³ Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan özenli düşünmenin önemi o, olmadan etik davranışlar başta olmak üzere pek çok değerlendirmenin anlamsız hale gelmesidir. Özenli düşünme, kişiliğe ve pedagojik sürece bir bakış açısı ve aynı zamanda bu düşüncenin geliştirilmesi için belirli bir ortam önerir. Burada sözü edilen ortam, toplumsal sorgulama sürecinin ve sınıfsal sorgulama topluluğunun demokratik ortamıdır.⁶⁹⁴ Bu ifadeye göre, özenli düşünme becerisi, öğrencinin akranlarıyla olan etkileşimine ve iletişimine bağlı olarak ortaya çıkan bir düşünme biçimidir. Bu beceri, çocuğun hem düşüncelerini hem de davranışlarını şekillendirir. Bu bağlamda özenli düşünmenin etik ile ilişkili olduğunu söylemek gerekir. Lipman'a göre, “etik ilkeler, soyut kavramlar olduğu sürece düşüncede (estetik ilkeler de düşüncede aynı şekilde somutlaşabileceğinden) ve düşünce, deneyimde somutlaşırsa, bunlar özenli düşünme başlığı altında kalmayı hak ederler.”⁶⁹⁵ Bu bağlamda özenli düşünmenin varlık kazanabilmesi için, etik tutumun düşüncede, düşüncenin de davranışta somutlaşması gerekir. Özenli düşünmenin varlığını anlamlı hale getiren bir diğer unsur ise, tutkudur. Lipman, tutkunun düşüncedeki yerini şöyle ifade eder:

Düşünmeyi eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin bir birleşimi olarak açıklama girişiminde en tartışmalı olan şey, bu tutku meselesidir. Eleştirel düşünmeyi, akıl yürütme ve temellendirmeye, tündengelim ve tümevarımla, biçim, yapı ve kompozisyonla özdeşleştirme eğilimindeyiz. Duygularımızın düşüncelerimizi ne kadar derinden şekillendirdiğini ve yönlendirdiğini, onlara bir çerçeve, bir orantı duygusu, bir bakış açısı veya daha da iyisi bir dizi farklı

⁶⁹² Matthew Lipman, “Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children”, s. 65-67.

⁶⁹³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 130.

⁶⁹⁴ Philip Cam, “Commentary on Ann Margaret Sharp's ‘The Other Dimension of Caring Thinking’”, *Journal of Philosophy in Schools*, 1/1, 2014, s. 16.

⁶⁹⁵ Matthew Lipman, “Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children”, s. 66.

perspektif sunduğunu göremiyoruz. Duygunun yer almadığı düşünme, yüzeysel ve sıradandır. Sanatçının etkileyici hayal gücü bile bizi harekete geçirmez. Önemsemek, saygı duyduğumuz şeye odaklanmak, onun değerini takdir etmek, ona değer vermektir.⁶⁹⁶

Lipman, düşünmenin sadece bilişsel boyutuna odaklanmayıp onu aynı zamanda duygularla da açıklamaya çalışır. Zira özenli düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme kadar yaygın olmadığından, anlaşılması zor bir kavram gibi öne çıkar. Oysa Lipman'ın bu konudaki görüşlerinden özenli düşünmenin ne kadar gerekli ve önemli olduğu anlaşılır. Duyguların düşünceyi etkileyen bir faktör olduğunu anlamak, düşüncenin sadece bilişsel süreçlerden kaynaklanmadığını ve duyguların farklı perspektifler sunarak düşünceyi şekillendirdiğini gösterir. Ancak Lipman, ifadelerinde çoğu insanın bu durumun farkında olmadığını aktarır. Bu noktada insan olmanın bir ereği olarak, Lipman'ın bakış açısından hareketle kişinin duygularını da önemseyerek düşünmesi daha doğru gibi görünür.

Lipman, özenli düşünmenin iki anlamı olduğunu ifade eder. Özenli düşünme, “bir yandan düşüncemizin konusu olan şey hakkında ısrarla düşünmek, diğer yandan da kişinin düşünme tarzı hakkında endişelenmek anlamına gelir. Bu nedenle örneğin, aşk mektubu yazan bir adam, mektubun hitap ettiği kişiye sevgiyle yazarken, aynı zamanda mektubun kendisi için de endişelenir.”⁶⁹⁷ Bu durum mektubu yazan kişinin hem mektubun anlamını ve etkisini düşündüğünü hem de mektubun kendisi üzerindeki duygusal etkisini dikkate aldığını gösterir. Her iki durumda özenli düşünme, hem düşünme sürecine hem de düşüncenin içeriğine yoğunlaşmayı içerir. Bir başka örnek vermek gerekirse, konser vermeye hazırlanan bir müzik sanatçısı, hitap ettiği kalabalık grup için heyecan duyup müziğini tutku içinde gerçekleştirirken, aynı zamanda müziğin veya repertuarın kendisi için kaygılanabilir. Kısaca duygusal boyut, düşünceyi etkiler ve duygusal farkındalık, özenli düşünme sürecinde önemli bir rol oynar.

Lipman'a göre, “soruşturma topluluğu, bireysel ve sosyal değerler duygusuyla ilgili sorularla yakından ilgilidir. Bu, mantıksal-eleştirel ve ilgili yaratıcı düşünceyle birlikte bir kişiyi (ve kolektif bir tartışmayı) ‘üst düzey bir düşünceyi’ uygulamaya koyabilmesini sağlayan ‘özenli’ düşünce (yani değer odaklı olması) nedeniyledir.”⁶⁹⁸

⁶⁹⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 261-262.

⁶⁹⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 262.

⁶⁹⁸ Matthew Lipman, “Caring as Thinking”, s. 1.

Lipman'dan önce pek çok eğitimci, eğitimin değer boyutunu ihmal etmiştir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme sözü edilen değere karşılık gelmezken, bunu asıl karşılayacak unsur özenli düşünmedir.⁶⁹⁹ Özenli düşünme, değerlerle düşünmek olduğu için, kişinin öncelikle değer ne olduğunu bilip, ona göre değerli olanı seçmesi ve takdir etmesi gerekir. “Müzik bestesi seslerle düşünmek, kurgu yazmak dille düşünmek ve resim yapmak boyalarla düşünmektir, bu yüzden özenli düşünmek de değerlerle düşünmektir. Nasıl ki bir ressam renkleri beğenmediği sürece boyalarla düşünemezse, değerlerle düşünebilmek için de, öncelikle neyin değerli olduğunu takdir edebilmek gerekir.”⁷⁰⁰ Kişinin yaşamını anlamlı kılan şey, duygular ve değerlerdir. “Duygulara sahip olarak veya duyguları ifade ederek, değerlere yanıt veririz. Bir kişinin etkin yaşamı, kişinin değer verdiği atmosferin -ya da o atmosfer olarak algıladığı şeyin- barometresidir.”⁷⁰¹ Örneğin, çok sevdiği yakını kaybeden kişinin hissettiği yoğun ve acı duygular, hayatını kaybeden kişiye verilen değer bir sonucu olarak ortaya çıkar. Ayrıca kişi, tepkisini duygularla değil, bazen başka şekillerle de gösterebilir. “Önemli konularla uğraşırken kişinin tepki vermesinin tek yolu, hisler ve duygular değildir. Kişi, davranışlarıyla da yanıt verebilir; takdir ederek de yanıt verebilir; durumun mevcut bilgisine dayanarak, durumun ne olması gerektiğini anlamaya çalışarak da yanıt verebilir.”⁷⁰² Bu yanıtlara göre Lipman, özenli düşünmenin beş farklı boyutu olduğunu ifade eder: “Takdir edici düşünme, duygusal düşünme, aktif düşünme, normatif düşünme ve empatik düşünme.”⁷⁰³

“Takdir edici düşünmede”, neyin önemli olduğuna, neyin önemli olmadığına bakılır. Önemli olan şey, tam da ona dikkat edildiği için önemlidir. “Duygusal düşünmede”, üzerinde durulması gereken nokta, bazı duyguların yalnızca insan yargılarının fizyolojik sonuçları olmadığıdır; zira onlar bu yargıların ta kendisidir. Örneğin, herhangi bir kişinin bir yabancıya karşı aşağılamasını ve küçümsemesini okuduğunda hissettiği öfke, o olayın utanç vericiliğine ilişkin yargısıdır. “Aktif düşünmede”, mimik, jest ve diğer vücut hareketlerinin dilleri vardır. Belirli bir anlam olmayan bir eylem bile uygun bir bağlamda gerçekleştirildiğinde, bir anlam kazanabilir. Yine bu düşünme şekline göre kişi, değer verdiklerini korur. Örneğin

⁶⁹⁹ Matthew Lipman, “Caring as Thinking”, s. 2.

⁷⁰⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 130.

⁷⁰¹ Matthew Lipman, “Using Philosophy to Educate Emotions”, *Analytic Teaching*, 15/2, 1995, s. 8.

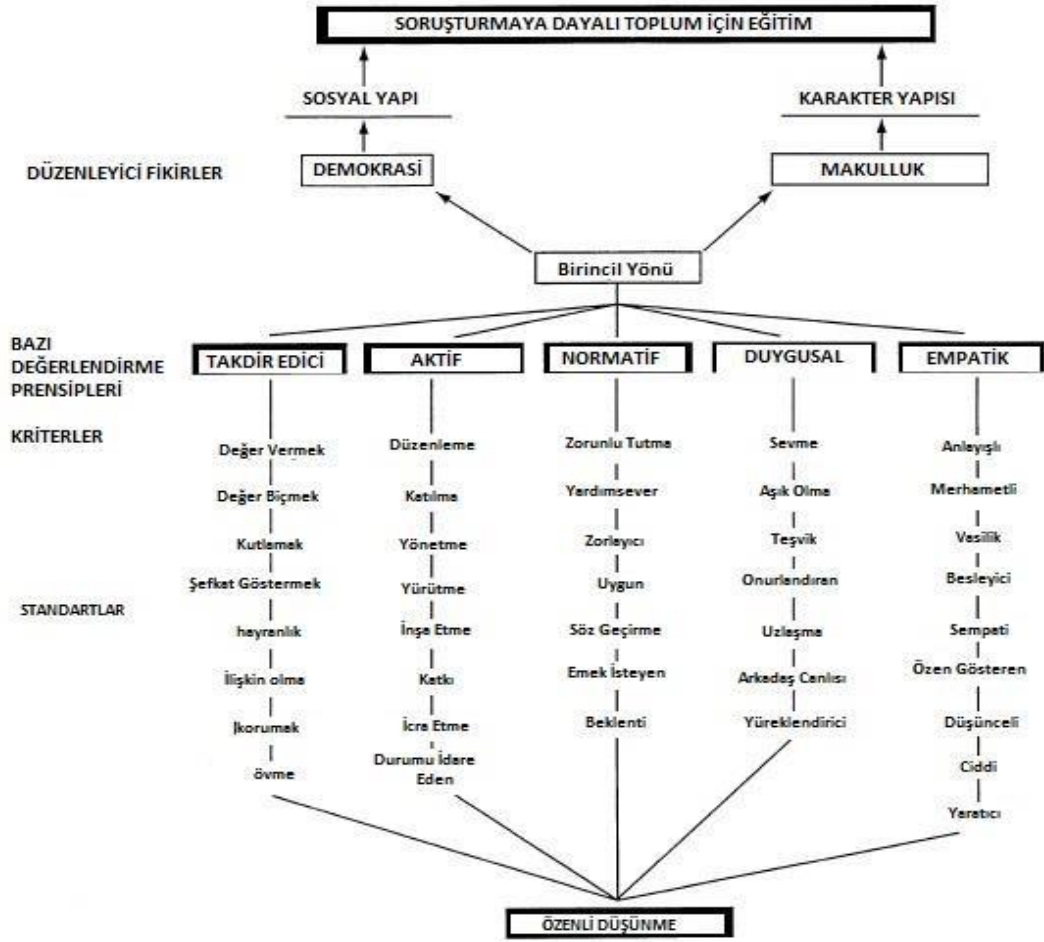
⁷⁰² Matthew Lipman, “Using Philosophy to Educate Emotions”, s. 8.

⁷⁰³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 264-270.

insanlar, görünüşlerini veya gençliklerini korumaya çalışırlar. Aktif düşünme, sportif faaliyetlerde de ortaya çıkar. Bir beyzbol topu atıldığında onu atma şekli kişiyi ifade eder ve kişi, onu atarken rüzgârın hızını, yakalayıcının hazır olup olmadığını ve vurucunun ustalığı gibi durumları da hesaba katmak durumundadır. Her eylem, kişinin koşulları gözden geçirdiği bir müdahaledir. “Normatif düşünme”, umursayan kişi, her zaman özenli davranışın ideal olasılıklarıyla ilgilenir, böylece ideal üzerine düşünmek, gerçekte olup bitene dair dikkatin ayrılmaz bir parçası haline gelir. Normatif düşünme, bilişsel olduğu için, özenli düşünmenin diğer yönlerini bu bakımdan etkiler. “Empatik düşünme”, bir duygu alışverişi söz konusudur. Duyguların kişinin kendisini anlamasında oynadığı önemli rol göz önüne alındığında, başka birinin duygularının yerine geçerek, o kişinin kendisini nasıl gördüğünü çok daha iyi anlayacağını öngörmek zor değildir. Çoğu zaman anlayışın bozulmasına neden olan şey, duygu alışverişinin gerçekleştirilmemesidir.⁷⁰⁴ Duygusal alışverişe dayanan beş farklı durumda kişinin özenli düşünme gerçekleştirdiği görülür. Lipman özenli düşünmenin bu alt boyutlarını ve onların da davranış standartlarını aşağıdaki şekilde verir:

⁷⁰⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 265-270.

Şekil 5.3. Özenli Düşünme⁷⁰⁵



Ayrıca çocuklarla yapılan felsefe etkinlikleri, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin yanı sıra onlarda özenli düşünmenin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Lipman, bu durumu şöyle açıklar:

Çocukların felsefi bir sorgulama topluluğu ortamında felsefe yapmalarını, iletişimlerini yalnızca dilbilgisi kurallarına değil, rasyonel söylemin ilkelerine uygun olacak şekilde yönetmelerini sağlayarak, sistematik bir söylem etiğinin her topluluk tarafından oluşturulabileceği iddia edilir. Yaratıcı düşünme öğretiminin karakterize eden hayal gücünün geliştirilmesinin, öğrencilerin analogik ve dolayısıyla ahlaki akıl yürütmelerine nasıl nüfuz ettiği gözlemlenebilir. Ve yaratıcı düşünme, sanatsal üretim söz konusu olduğunda, hayal gücünü güçlendirdiği gibi, takdir edici (yani özenli) düşünme de, hisleri ve duyguları güçlendirerek, eleştirel düşünmenin tek başına sağlayamayacağı hassas, incelikli değer yargılarını mümkün kılar.⁷⁰⁶

Yapılan felsefi sorgulamalar sonucunda eleştirel düşünmenin tek başına bütün düşünme türlerini karşılayamadığı anlaşılır. Hayal gücünü güçlendiren yaratıcı

⁷⁰⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 271.

⁷⁰⁶ Matthew Lipman, "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", s. 9.

düşünme ve duyguları güçlendiren özenli düşünme, eleştirel düşünmeye alternatif olarak değil, aksine onu tamamlayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Lipman, sınıfta yaratıcı ve özenli düşünmenin ortaya çıkışına zemin hazırlayacak sorgulama topluluğunun önemini şöyle anlatır: “Bir sınıf, yaratıcı ve özenli düşünmeyi kolaylaştıran bir sorgulama topluluğu olmalıdır. O, sınıf üyelerinin birbirlerine ya da üzerinde çalışılan konuya karşı duyabilecekleri saygıya ve takdire tamamen kayıtsız kalan ya da bunlara düşmanca yaklaşan, yalnızca entelektüel faaliyetlerin üretildiği bir fabrika olamaz.”⁷⁰⁷ Buna göre sınıf, yalnızca entelektüel faaliyetlerle sınırlı olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılığını ve duygusal açıdan özenini de ortaya çıkaran bir yerdir. Bu bağlamda sınıfta üç düşünme türünün gelişimine önem vermek gerekir. Zira eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi “karşılamayan bir düşünce örneği, mükemmel olarak kabul edilmez.”⁷⁰⁸ Bir düşüncenin yetkin olabilmesi için, kendi içinde hem eleştirel hem yaratıcı hem de özenli düşünmeyi barındırması gerekir. Buna göre düşüncenin niteliğini bu unsurlar açısından değerlendirmek mümkündür.

5.4. Çocuklar İçin Felsefe Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Çocuklar İçin Felsefe programında çocuklar, felsefi düşünmeyi kendi kendilerine öğrenememektedirler. Yetişkinler bile felsefe öğrenmeye, felsefe tarihi hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırken bir bilene ihtiyaç duyarlar. Çünkü felsefe terimleri, oldukça soyut ve karmaşıktır. Bu terimlerin bilen biri tarafından açıklanması, öğrenmek isteyen için oldukça kolaylaştırıcı olmaktadır. Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Amaç, çocukların felsefe aracılığıyla birtakım becerilere sahip olmasıdır. Bu amacın etkili bir şekilde yerine getirilmesi için bir öğretmene (eğitici, kolaylaştırıcı, rehber, lider vb.) ihtiyaç vardır. Ancak Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde öğretmen herhangi biri olmamalıdır. O, bazı donanımlara sahip olmak zorundadır. Çocuklara felsefi düşünme becerisi vermek, onlarda düşünmenin temellerini atmak çok önemli bir iştir. Bu önemli işi yerine getirmek için, felsefi düşünme becerisinin ilkelerine sahip olmak gerekir. Lipman, öğretmenin sahip olması gereken bazı ilkeleri şöyle ifade eder:

Çocuklar İçin Felsefe, öğretmen ve öğrencilerin statüsünün eşitlenmesini gerektirdiği anlamına gelmez. Bir sınıf diyalogu gibi felsefi sorgulamanın normal sürecinde, öğretmenin bu tür bir sorgulamanın yürütüleceği teknikler ve işleyişler konusunda yetkin olduğu varsayılır. İşleyişin doğru takip edildiğinden emin

⁷⁰⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 202.

⁷⁰⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 201.

olmak, öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak felsefi tartışmanın fikir alışverişine ilişkin olarak, öğretmen, öğrenciler arasında ima edilen çeşitli görüşlere açık olmalıdır. Öğrenciler, öğretmen tarafından bu tür görüşleri açıklığa kavuşturmaya ve bunların nedenlerini ve sonuçlarını araştırmaya teşvik edilmelidir. Öğretmenin kesinlikle kaçınması gereken şey, çocukların kendi fikirlerinin nereye varacağını görme şansı olmadan düşüncelerini durdurmaktır. Çocukların öğretmenin kişisel inançlarını benimsemelerini sağlamak için, tartışmanın manipüle edilmesi de aynı şekilde kınanmalıdır.⁷⁰⁹

Lipman ve arkadaşlarının ifade ettiği üzere, belirtilen felsefe derslerinde esas amaç, çocuklara felsefeyi değil “felsefi düşünme”yi öğretmektir.⁷¹⁰ Dolayısıyla öğretmenler, felsefi diyaloglarda bu amaç doğrultusunda hareket etmelidirler. Öğretmenler, bu diyalogları “teknik bir iş” olarak değil de “orkestrayı yönetme sanatı” olarak ele almalıdırlar. Diyaloglarda ele alınan felsefi kavramların daha derin anlamlarına ulaşmaya dikkat etmelidirler. Bir diğer önemli konu ise, öğretmenlerin çocukların zihnini “boş pasif bir kap” olarak değil, aktif ve sürekli etkileşim içerisinde olduklarını kabul ederek ele almaları gerekir. Felsefe kimin ne söylediğini, hangi eserleri oluşturup hangi görüşleri paylaştığını aktarmak demek değildir. Bu, felsefeyi verimsiz, boş ve değersiz kılar; önemli olan çocukların yaşamlarındaki önemli sorunlar hakkında kendi cevaplarını oluşturacak düşünme kapasitelerine katkıda bulunmaktır. Bu sebeple çocuklara filozofların isimlerini değil, düşüncelerini aktarmak gerekir. Derslerde filozofların isimlerinden bahsetmemek, çocukların bu fikirlerin nereden geldiğini keşfetmelerini beklemek daha doğru bir yaklaşımdır.⁷¹¹

Öğretmenin, sınıfta öğrencilerin düşünmesini teşvik edebilmesi için, sorgulamaya dayalı bir yaklaşıma hâkim olması çok önemlidir. Böyle bir ortamda öğretmen, kolaylaştırıcı rolünde olduğu için, onun doğru soru sorma, diyalogu yönlendirme ve idare etme, birtakım araç gereçleri kullanma konusunda gerekli formasyona ve donanımına sahip olması gerekir. Öğrencilerde öz denetim, entelektüellik ve yaratıcılık gibi yetenekleri ortaya çıkarmak ve geliştirmek için öğretmenin, öğrencilere yavaş yavaş daha fazla sorumluluk vermesi önemlidir. Zira Çocuklar İçin Felsefe etkinliği, çocuğun seviyesini aşmayacak şekilde yapılmalıdır. Çünkü öğretmen, çocuğu gözlemler ve onun gelişimini takip eder.⁷¹² Bu programda öğretmen,

⁷⁰⁹ Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, s. 88.

⁷¹⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 30.

⁷¹¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 59-60.

⁷¹² Zeynep Direk, *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*, Pan Yayıncılık, İstanbul 2002, s. 11.

daha çok hakem veya moderatör rolündedir. Onun ilk görevi, düşüncelerin açıkça ifade edilmesini ve anlaşılmasını sağlamaktır.⁷¹³

Lipman ve arkadaşlarına göre, çocuklara felsefi düşünmeyi sevdirecek ve öğretecek diyaloglarda, her öğretmenin dikkat etmesi ve sahip olması gereken olmazsa olmaz birtakım koşullar vardır. Bunlar şöyledir: Öğretmen, felsefi soruşturmayı kararlı bir şekilde sürdürmelidir, belli fikirleri aşılaktan uzak durmalıdır, çocukların fikirlerine saygı duymalıdır ve çocukların güvenini kazanmalıdır.⁷¹⁴ Bu koşulları açıklamak gerekir. Öncelikle, felsefi sorunlara duyarlı, gündelik sorunları felsefi tartışmalar içerisinde ele alabilen, daha iyi bir yaşam yolunda, yaşamın önemli sorunları karşısında kapsamlı cevaplar arayan, söylediği ve yaptığı arasında tutarlılık bulunan bir öğretmen modelinden bahsedilir. Böyle bir öğretmen, çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmelerine, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etmelerine ve derin düşünmeye dayanan yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur.⁷¹⁵ Öğretmenin felsefi soruşturmaya bağlı olabilmesi için, bu konuda eğitim alması gerekir. Ancak Lipman, bu konuda mevcut öğretmen eğitimlerini eleştirir. “Felsefe öğretimi, fikirleri incelemeye, diyalojik sorgulamaya katılmaya ve öğrenim gören çocukların insanlığına saygı duymaya yatkın öğretmenleri gerektirir. Mevcut öğretmen hazırlama biçimleri, bu öğretmen eğilimlerini geliştirmek için dikkat çekici bir şekilde kayda değer değildir.”⁷¹⁶ Bir başka düşünüre göre de, “ortalama bir öğretmen bu tür bir uygulama için iyi biçimlendirilmemiştir.”⁷¹⁷ Buna göre, öğretmen eğitimlerinin belirli yeterlilikleri karşılayacak şekilde yapılandırılmasıyla Çocuklar İçin Felsefe programının daha etkili ve verimli olacağı öngörülür.

Eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak, düşüncelerine saygı duymak ve onlara bazı ideolojileri aşılaktan uzak durmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı değerlere sahip olduklarını göz ardı etmeden onlara kendi görüşlerini empoze etmek yerine, düşündükleri şeyleri daha iyi anlamaları konusunda yardımcı olmalıdırlar. Öğretmenler ve eğitim süreci değerden bağımsız olmamakla birlikte öğretmenler, sözlerinde ve mimiklerinde ne düşündüklerini belli ederler. Ayrıca felsefi tartışmaları

⁷¹³ Oscar Brenifier, *The Practice of Philosophy With Children*, s. 41.

⁷¹⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 61.

⁷¹⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 61-62.

⁷¹⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 151.

⁷¹⁷ Oscar Brenifier, *The Practice of Philosophy With Children*, Alcofribas Nasier, s. 43.

belli kararlılık, kuşatıcılık ve tutarlılık ile yürütürler. Değerlerle ilgili bu konularda Lipman, iki şeye dikkat çeker: a) Kararlılık, kuşatıcılık ve tutarlılık gibi değerler bir insanın düşündüğü şeyle değil, değerlerle ilgilidir. b) Sorumlu öğretmenler, insanlar arasındaki farklılıkları göz önüne alarak ve bu durumu anlayışla karşılayarak, çocukların iyi bir şekilde düşünmelerine odaklanır; öğrencilerine belli değerleri ve düşünceleri aşlamaya çalışmazlar. Zira çocuğa mantık öğretmek bir görüşü aşlamak anlamına gelmez; çünkü mantık, daha iyi akıl yürütmenin ve iyi çıkarımda bulunmanın temellerini oluşturur. Mantığın, mantıksal olarak düşünmemizde ve konuşmamızda önemli etkisi vardır. Çocuklar İçin Felsefe programının amacı belli bir düşünceyi dayatmak değil, özgür soruşturmayı desteklemektir.⁷¹⁸

Öğretmenler, çocuklar dâhil bütün insanları dinleme eğiliminde olmalı ve onların fikirlerine dikkat etmelidir. Öğretmenler, tüm felsefi donanımlarına rağmen kapsayıcı cevaplar yolunda sonu gelmeyen şeylerin olduklarını bilirler. Bu bilgileri çocukların fikirlerine gösterdikleri özen ile birlikte, çocukların dünyayı karmaşık olarak algıladıkları bir durum içerisinde, onların kendileri gibi tüm cevapları bilemeyeceklerini, alternatif seçenekler olabileceklerini görmelerine yardımcı olmaya çalışırlar.⁷¹⁹ Öğretmenin kendisi karar vermek yerine, öğrenciler arasındaki etkileşimi azami ölçüde kullanıp, onların fikirlerine saygı duyması gerekir.⁷²⁰ Öğrencilerin başkalarının eleştiriye kapalı düşüncelerinden etkilenmemeleri için, özellikle problemli ve tartışmalı konularda fikirlerini açıkça ifade etmeleri teşvik edilmelidir. Lipman'ın deyimiyle, “çocukları başkalarının yanında eleştirel olmayan düşünceden korumanın yolu, onları sessizce ve yalnız düşünmeye zorlamak değil, onları tartışmalı konular hakkında açık ve eleştirel düşünmeye davet etmektir.”⁷²¹

Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin öğrencilerin felsefi düşünmelerini cesaretlendirme konusunda güvene dayalı olması çok önemlidir. Öğretmenin çocuğu küçümsemesi, azarlaması öğrenme sürecini olumsuz etkileyecektir. Ayrıca kendine güveni olmayan, fikirleri konusunda ısrarcı ve koruyucu olan bir öğretmenin çocukların fikirlerine saygı duyması ve onları cesaretlendirmesi pek mümkün değildir.⁷²² Felsefe öğretmenin amacı, çocukları tek tipleştirmek, onların benzer

⁷¹⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 62-65.

⁷¹⁹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 65-66.

⁷²⁰ Oscar Brenifier, *The Practice of Philosophy With Children*, s. 42.

⁷²¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 156.

⁷²² Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 66-67.

amaçlar peşinde koşmalarını sağlamak değil, düşünmeyi daha etkili kılmanın yolları üzerinde durmaktır.⁷²³ Çocuklar İçin Felsefe; “anamlara açıklık getirmeyi”, “kavramları analiz etmeyi”, “akıl yürütme sürecini sorgulamayı”, “belli fikirlerin insan yaşamındaki sonuçlarını soruşturmayı” ve “verimli yeni fikirler” üzerinde durmayı amaçlar.⁷²⁴ Sürecin böylesine önemli olduğu bir eğitim programında “her şeyi bilen” bir öğretmen olarak gözükmek yerine, “entelektüel, yenilikçi, meraklı, eleştiriye açık, bilgisizliğini veya kararsızlığını kabul etmeye istekli” bir öğretmen olmak, çok daha anlamlı ve önemlidir. Böyle bir öğretmen, süreci daha yaratıcı götürmesinin yanı sıra çocuklar için de iyi bir modeldir.⁷²⁵

Öğretmen, açık uçlu sorular sorarak çocuklardan konu hakkında görüşlerini detaylı bir şekilde paylaşmalarını istemelidir. Yalnızca evet veya hayır şeklinde cevabı olan sorular Çocuklar İçin Felsefe programında tercih edilmemektedir. “Evet-hayır- evet-hayır içine düşmek yerine meta-söylem oluşturulmalıdır.”⁷²⁶ Direk, öğretmenin öğrencileri düşünmeye sevk etmesi için, farklı başlıklar bağlamında sorular sorması gerektiğini belirtir. Bunlardan ilki, anlamak ve nedenleri üzerinde durmaktır. Direk, şöyle ifade eder:

“Anlama düzeyini araştırma” (Burada anlamadığımız bir şey var mı? Bunun hakkında başka ne gibi sorular sorabiliriz?), “varsayımları araştırma” (İçinizde başka önerileri olan ya da açıklamaları olan var mı? Nedir?), “nedenleri araştırma” (Böyle davranmasının nedeni nedir?/Karşıt bir öneriniz var mı? Nedir?), “Örnekler bulma” (Buna bir örnek verebilecek kimse var mı? Buna inanmayı gerektirecek bir şey söyleyebilir misiniz?)⁷²⁷

Başlıklardan ikincisi çocuğun ayrımları fark etmesi, bağlantıları görmesi ve çıkarım yapmasıdır. Direk, şöyle der:

“Ayrımları fark ettirme” (Burada karşılaştırma yapabilir miyiz? -İki durum/olgu/nesne/tutum arasındaki farkı yaratan sizce nedir? Bu durumu diğerine bağlayan şey nedir?), “Bağlantıları görme” (Buradan yola çıkarak nasıl bir görüşe ulaşabiliriz?/Bu durumun bir başka düşünce/fikir ile bağlantısını kurabilir misiniz? Nasıl?), “Çıkarımlar yapma” (Bunun temelinde ne gibi bir varsayım var? Bu durum ne gibi sonuçlara götürür ya da hangi sonuçları doğurur?)⁷²⁸

Son olarak öğretmen, Direk’e göre şu başlıklarla ilgili sorular sormalıdır:

⁷²³ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 69-70.

⁷²⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 88-89.

⁷²⁵ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 75.

⁷²⁶ Oscar Brenifier, *The Practice of Philosophy With Children*, s. 43.

⁷²⁷ Nuran Direk, “Duvarlar Örülmeden”, *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1325, Varlık Yayınları, İstanbul 2018, s. 8.

⁷²⁸ Nuran Direk, “Duvarlar Örülmeden”, s. 8.

“Niyetleri sezme” (Gerçekten kastettiği bu mu? Gerçekte ne demek istiyor? (Özellikle ironilerde bu soru önemlidir.), “Ölçütleri bulma” (Bunun x’in bir örneği olmasının nedeni nedir? Bu bağlamda başka sayabileceğimiz neler var?), “Tutarlılığı denetleme” (Gerçekten bunlardan bu sonuç çıkar mı? Burada tutarlı ilkeler ya da inançlar veya bilgiler var mı? Bunlar nelerdir?)⁷²⁹

Bu sorular temelinde çocuklarla felsefe oturumu yapan bir öğretmenin, çocukların doğru düşünmesine ve kendilerini daha detaylı bir şekilde ifade etmelerine katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca felsefe öğretmenlerinin oyunlar ve aktiviteler aracılığıyla, çocukların sınıfta aidiyet duygusunu hissetmelerini ve parça-bütün ilişkisini fark etmelerini sağlaması gerekir. “Sınıfı bir topluluk olarak düşünmek için, öğretmenin sınıfta çeşitli iş bölümleri tasarlamaya hazır olması gerekir; bu da çocuklara toplulukta bireysel roller sunacaktır. Parçalardan bir bütün oluşturabilmeniz gerektiği gibi, bütünün içindeki parçaları da görmelisiniz.”⁷³⁰ Çünkü bu şekilde çocuk, sadece ahlaki yönden gelişmez. Aynı zamanda öğretmenin verdiği görevi yerine getirmek için bir deneyim yaşar.⁷³¹ Bu sayede çocuk, doğru düşünerek, kendini doğru ifade ederek, parça-bütün ilişkisinden hareketle bireyselliğinin ve toplumsallığının farkına vararak ve ahlaki gelişim göstererek gerçek yaşamda öz-yeterliliğini kazanmış bir birey haline gelir.

5.5. Matthew Lipman’ın Çocuklar İçin Felsefe Anlayışının Çocuk Felsefesi Alanındaki İzdüşümleri

Lipman, “Çocuklar İçin Felsefe” programıyla çocukların erken yaşta felsefi düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu programın çocukların eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair birtakım araştırmalar bulunmaktadır. “Lipman, yaptığı çalışmalarda eleştirel düşünmenin, kavramlaştırma, mantık, genelleme ve araştırma becerilerine bağlı olarak geliştiğini belirtmiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünmenin teknik bir şekilde öğretilmek yerine akranlarla olan ilişkiler içerisinde çok daha kolay geliştiğini savunmuştur.”⁷³² Örneğin, Karadağ ile Demirtaş tarafından yapılan “Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı’nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği” adlı çalışmanın sonuçlarına göre, “‘Çocuklarla Felsefe’ öğretim programının çocukların

⁷²⁹ Nuran Direk, “Duvarlar Örülmeden”, s. 8.

⁷³⁰ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 154.

⁷³¹ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 156.

⁷³² Nihal Petek Boyacı, vd., “Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, s. 162-163.

eleştirel düşünme becerileri ışığında felsefi sorgulama yapma, soru oluşturma ile dil ve bilişsel becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.”⁷³³ Lipman’ın deyişiyle “felsefi düşünme, çocukların yaşamlarına bütünlüklü, derin düşünmeye dayanan, eleştirel, entelektüel olarak esnek ve açık, soruşturmaya istekli, daha zengin bir perspektifle, daha derin bir farkındalıkla bakmalarına yardım”⁷³⁴ eder. Çocuklar İçin Felsefe programı sayesinde çocuğun kavramsal zekâsı, genelleme ve araştırma yapma yetisi ve aynı zamanda mantıksal akıl yürütme becerisi gelişir. Ayrıca eleştirel düşünmenin teknik bir şekilde öğretilmek yerine, akranlarla etkileşim içinde olduğu ortamlarda daha kolay geliştiği düşüncesi de Lipman’ın vurguladığı noktalardan biridir.

Çocuklarda erken yaşlarda geliştirilmesi gereken eleştirel düşünmenin önemi hakkında Direk, şunları söyler: “Küreselleşen dünyamızda verili bir değerler sistemi içine doğan ve büyük ölçüde onun tarafından belirlenen kişinin; verileni eleştiri süzgecinden geçirebilen, olanı biteni düşünme ve değerlendirme konusu yapabilen biri olabilmesi, nitelikli bir felsefe eğitimine bağlıdır.”⁷³⁵ Küreselleşme aracılığıyla verili bir değerler sistemi içinde büyüyen bireyler, genellikle bu sistem tarafından şekillendirilmiş değerlere sahip olurlar ve bu değerlerin sorgulanmasında zorluk yaşayabilirler. Ancak, felsefe eğitimi bu durumu değiştirebilir. Nitelikli bir felsefe eğitimi sayesinde kişi, değerlerin neliğini sorgular, daha bağımsız ve eleştirel düşünen bir birey haline gelir. Bu noktada “felsefe, bir bütün olarak eğitim süreci için müthiş bir modeldir.”⁷³⁶ Lipman’ın sözü, felsefenin eğitim sürecine entegre edildiğinde, öğrencilere düşünsel, duygusal ve sosyal açıdan zenginleştirici bir deneyim sunabileceğini ifade eder. Ayrıca felsefe, öğrencilerin etik değerleri geliştirmelerine, problem çözme becerilerini güçlendirmelerine ve daha refah bir toplum inşa etmelerine katkıda bulunabilir.

Lipman’ın Çocuklar İçin Felsefe anlayışı, çocukların etik gelişimlerine de etki etmektedir. Bu noktada etik akıl yürütme için felsefe, vazgeçilmez bir yöntemdir.⁷³⁷ Çünkü etik sorunlar, karmaşık ve çok katmanlı olduğu için sistematik bir yaklaşıma

⁷³³ Filiz Karadağ ve Vesile Yıldız Demirtaş, “Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı’nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43/195, 2018, s. 34.

⁷³⁴ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 9.

⁷³⁵ Nuran Direk, *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*, Pan Yayınları, İstanbul 2002, s. 12-13.

⁷³⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 34.

⁷³⁷ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, s. 77.

ihtiyaç vardır. Felsefe, analitik düşünme, mantık yürütme ve kavramsal analiz gibi araçları kullanarak, etik sorunları çözmek ve farklı değerleri anlamak için bir çerçeve sunar. Çocuklar İçin Felsefenin etik boyutunda çocuklar, ahlaki olaylar karşısında detaylı bir şekilde düşünüp tutarlı ve tarafsız olmayı öğrenirler. Çocuklar, ahlaki bir durumla karşılaştıklarında, genellikle farklı alternatifler arayışına girerler ve bu duruma karşı daha esnek bir tutum sergilerler. Onlar için olasılıklar ve çözüm yolları, daha açık ve geniştir. Felsefenin yardımıyla çocuklar, insan varoluşunun çok boyutlu ve karmaşık olduğunu anlamaya başlarlar ve bu anlayışı kendi deneyimlerine de yansıtırlar. Ayrıca çocuklar, ahlaki sorunlarla sadece düşünsel düzeyde ilgilenmezler; aynı zamanda bu ahlaki düşünceleri eyleme geçirme fırsatı bulurlar. Onlar, ahlaki değerleri gerçek hayatta nasıl uygulayacaklarını keşfetmek için pratik deneyimler edinirler. Felsefe, çocuklara sadece düşünmeyi öğretmekle kalmaz, aynı zamanda etik değerleri ve prensipleri yaşamlarına entegre etme becerisi kazandırır.⁷³⁸

Lipman, okul eleştirisi yaparak çocukların baskı altında da olsa düşünmeyi sürdürdüklerini ifade etmektedir. Zira okulların asıl amacı çocukların düşüncelerini engellemek değil, düşünme yeteneklerini güçlendirmek olmalıdır. Lipman, okullarda düşünme becerilerini güçlendirmenin nedenlerini açıklarken üç temel bakış açısını öne sürer: Öncelikle okullar, makul bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Toplumun düzenli bir şekilde işlemesi, makul bireylerin yetişmesine bağlıdır, çünkü demokrasi ancak bu makul bireylerin katkılarıyla geliştirilebilir. Bu, çocukların sorgulama yeteneklerini geliştirmek ve düşüncelerini teşvik etmekle mümkündür. Bu şekilde eğitilmiş bir birey, aynı zamanda geleceğin demokratik vatandaşı olma yolunda önemli bir adım atmış olur. İkinci olarak okullar, rasyonel bireyler yetiştirmelidir. Çünkü toplumsal sistemler (ekonomi, bürokrasi, hukuk vb.) sıkı kurallara ve mantıklı bir yapıya dayalı olarak kurulmuştur. Çocuklar ilerleyen yaşlarda bu tür sistemlerle karşılaşacakları için bu katı kurallarla yüzleşmek zorunda kalacaklar ve ya bu kurallara uyum sağlayacaklar ya da farklı bir yöne gidecekler. Ancak, istenen şey, bu kurumların mantıklı yapısını anlamaları ve geliştirmeleridir. Bu nedenle okullarda özellikle rasyonel düşünme eğitimi verilerek çocukların hayata daha hazır olmaları sağlanmalıdır. Üçüncü olarak ise Lipman'a göre daha iyi düşünmek çocukların hakkı olup, okullar bu yeteneği desteklemek için çıkar gözetmeksizin hareket etmek durumundadır. Çünkü çocukların

⁷³⁸ Matthew Lipman, vd., *Philosophy in the Classroom*, s. 57-58.

bundan daha fazlasını elde etme hakkı vardır. Bu ilke, düşünme yeteneği için diğer her şeyde olduğu gibi geçerlidir.⁷³⁹ Lipman'ın bu düşüncelerinden okulların yapısının değişmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Lipman'ın çocuk felsefesi anlayışı, çocukların dünyayı derinlemesine anlamalarına ve daha zengin bir perspektifle bakmalarına yardımcı olur. Bunun için okul ortamında etkili bir felsefe programının uygulanması gerekir. Bu program, çocukların eleştirel düşünme, sorgulama, mantık yürütme ve genelleme yapmak gibi düşünme becerilerini sistematik bir şekilde geliştirecek etkinlikler içermelidir. Öğrencilerin, farklı ahlaki sorunlarla karşılaşarak bu sorunları analiz etme ve çözüm önerileri geliştirme fırsatı bulmaları sağlanmalıdır. Ayrıca Lipman'ın çocuk felsefesi anlayışı, çocukların eleştirel düşünme becerilerini sadece bilişsel açıdan değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal açılardan da geliştirmeyi hedefler. Çocuklar, felsefi düşünme yoluyla duygusal zeka ve empati becerilerini güçlendirirken, kendi değerleri ve inançları üzerinde de daha fazla derinleşme yaşarlar. Sonuç olarak, Lipman'ın “Çocuklar İçin Felsefe” anlayışı, çocuk felsefesi alanında önemli bir etkiye sahiptir. Bu anlayış, çocukların kendilerini ifade etmelerini, başkalarının fikirlerine saygı duymalarını ve daha derinlemesine düşünmelerini teşvik ederek onların yaşamlarında kalıcı bir etki bırakır.

⁷³⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s. 9-11.

6. SONUÇ

Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe kuramı, çocukların bilişsel ve düşünsel gelişimi açısından çok önemlidir. Çünkü günümüzde karşılaştığımız sorunlar çok yönlü ve karmaşıktır. Birey, ancak felsefi düşünme becerileri sayesinde bu sorunları anlar, analiz eder ve çözüm üretir. Bunun dışında günümüz dünyasında, bilgiye erişimin çok hızlı olması ve bilgi kirliliği gibi nedenlerden dolayı geleneksel öğrenme yaklaşımları yetersiz kalabilir. Bilgiye erişim kolay olsa da, yanıltıcı veya çarpıtılmış bilgilere maruz kalmak da mümkündür. Bu noktada felsefi düşünme öne çıkar. Çünkü felsefi düşünme becerileri, çocukların bilgiye sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmelerini ve eleştirel bir perspektifle dünyayı anlamalarını sağlar. Çocuklar, bilgiyi sorgulamayı, kaynaklara ulaşmayı ve doğru bilgiyi edinmeyi öğrenirler. Ayrıca, günümüzde hem toplumsal yapının hem de teknolojinin hızla değişmesi, çocukların karmaşık etik ve sosyal sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olabilir. Çocuk, felsefe sayesinde bu sorunları derinlemesine analiz ederek, doğru çözümlerle sorunların üstesinden gelebilir. Bu da çocukların etik değerleri anlamalarına ve farklı bakış açıları kazanmalarına olanak sağlar. Bir başka açıdan bakıldığında felsefe, çocukların kişisel ve entelektüel gelişimlerine de katkıda bulunur. Felsefi tartışmalar, çocukların kendilerini ifade etme ve başkalarının fikirlerini anlama becerilerini geliştirir. Bu da çocukların özgüvenlerini artırır, kendilerini daha iyi anlamalarını sağlar ve başkalarıyla daha derin bağlantılar kurmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe kuramı sayesinde felsefi düşünme becerisini kazanan çocukların yetişkinliğe giden yolda, bilişsel ve düşünsel anlamda daha farklı olacaklarını söylemek mümkündür.

Doğru düşünmenin temeli yalnızca felsefeye bağlı değildir. Mantığın yer almadığı bilişsel ve düşünsel gelişimi amaçlayan çalışmaların başarılı olması çok zordur. Doğru düşünmenin yollarını öğrenmek, tutarlı davranmak, çelişkileri fark etmek, bağımsız düşünmek ve probleme ilişkin çözüm yolları aramak için mantık gereklidir. Lipman, üniversite öğrencilerine öğretilen mantık dersinin küçük çocuklara da öğretilebileceğini iddia eder. Ancak burada da felsefe dersinde olduğu gibi, küçük çocukların seviyesine uygun bir mantık dersinden söz eder. Doğru düşünmenin temelini mantık oluşturduğuna göre felsefe ile birlikte bu disipline de yer vermek son derece gereklidir. Ülkemiz eğitim sistemi incelendiğinde öğrenciler, yalnızca lise son sınıfta seçmeli mantık dersi görmektedirler. Dersi seçmeyen öğrenciler ise, eğitim hayatları boyunca bu alana ilişkin temel bilgileri öğrenememektedirler. Oysa MEB

tarafından hazırlanan mantık dersi öğretim programının ilk sayfasında Atatürk'ün “bizim akıl, mantık ve zekâ ile hareket etmek, en belirgin özelliğimizdir” sözüne yer verilmesi, bu alanın önemini ortaya koyarken, dersin seçmeli ve yalnızca bir sene okutulması çelişkili bir durumun varlığına da işaret eder. Toplum olarak akıl, mantık ve zekâ ile hareket edebilmek için, temel eğitim sisteminin bu doğrultuda planlanması gerekir.

Lipman'ın yaşadığı, teknolojinin bu denli gelişmediği bir dönemde sınıflarda sorgulama topluluklarının olması gerektiğini söylemesi, çağının çok ilerisinde bir düşüncedir. Başlangıçta, yalnızca bilimsel çalışmalarla sınırlı kalan sorgulama topluluğu, Lipman'ın sayesinde eğitime uyarlanmış ve sorgulamanın, akıl yürütmenin, bağlantı kurmanın, müzakere etmenin, yargı geliştirmenin, meydan okumanın ve problem çözmenin de içinde yer aldığı bir sınıf ortamına dönüştürülmüştür. Öğretmenin bilgi aktardığı ve öğrencinin aktarılan bilgiyi öğrenmek zorunda kaldığı geleneksel eğitim sisteminde öğretmen-öğrenci ilişkisi, daha çok hiyerarşik bir boyuttadır. Bilgiye ulaşmanın zor olduğu bir dönemde, Lipman'ın sorgulama topluluğunu gündeme getirmesi, bilgiye bakışın değişmesine yol açar. Bilgi öğrenilmesi ve ezberlenmesi gereken bir konumdan, sorgulanması ve eleştirilmesi gereken bir konuma evrilir. Gelişen teknolojiye bağlı olarak bilgiye erişimin oldukça kolay olduğu günümüz dünyasında, öğretmenin bilgiyi aktarma görevi sona ererek, bilgiye ulaşma yollarını anlatması ve öğrencinin de bilgiyi yeniden yapılandırması sorgulama topluluğuna duyulan ihtiyacı daha da arttırır. Öğrenme ortamlarının dijital dünyaya taşınması, öğretmenin bilgiye dayalı otoritesinin azalması ve öğrencilerin teknoloji aracılığıyla okulda öğrendiklerinden daha fazla bilgiyi kısa sürede edinmeleri, hem öğrenme ortamının hem de edinilen bilginin sorgulanmasını gerektirir. Çünkü sanal dünyada bilgi paylaşmak çok kolay iken, paylaşılan her bilginin mutlak doğru olduğunu düşünmek hatalıdır. Bu açıdan geçmişe oranla bilginin sorgulanması, daha zorunlu ve önemli hale gelmiştir. Bunu da düzenli ve bilinçli yapmanın en uygun yeri sınıflardır. Kendini özgürce ifade etmenin önemli hale geldiği bir dönemde, demokrasi kültürü içinde çocukların sınıflarda sorgulama topluluğu içinde yer almaları ve sınıfları tartışma ortamlarına çevirmeleri, toplumsal dönüşüm için gerekli bir adımdır.

Tüm bunların yanı sıra Lipman'ın yaklaşımının eleştirel bir değerlendirmesini de yapmak gerekir. Öncelikle, bu yaklaşımın her yaş grubundaki çocuklar için aynı derecede etkili olup olmadığı konusu tartışmalıdır. Çocukların bilişsel ve düşünsel

yetenekleri yaşlarına göre farklılık gösterebilir. Bu sebeple, Lipman'ın önerdiği felsefe etkinliklerinin küçük yaşlardaki çocuklarla daha az etkili olabileceği veya daha büyük yaşlardaki çocuklarla daha verimli sonuçlar verebileceği düşünülebilir. Araştırmacılar, bu yaklaşımın farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmeli ve uygulama stratejilerini yaş gruplarına göre uyarlamalıdır. Ayrıca, Lipman'ın önerdiği felsefi konuların evrenselliği ve kültürel farklılıkların yeterince dikkate alınıp alınmadığı konusu da göz önünde bulundurulması gereken bir diğer konudur. Bir başka deyişle, farklı kültürlerdeki çocukların bu konuları anlayabilme ve bağlamlayabilme yetenekleri, bir başka önemli değerlendirme konusudur. Felsefi sorunlar ve konular, belirli bir kültüre veya coğrafyaya özgü olabilir ve çocukların kültürel bağlamlarından kaynaklanan farklı perspektifleri göz önünde bulundurmayabilir. Bu durum, Lipman'ın yaklaşımının evrensel olmaktan ziyade belli bir kültüre veya coğrafyaya daha uygun olabileceği anlamına gelebilir. Bu eleştiri, felsefe eğitimi modelinin kültürel çeşitliliğini ve çocukların farklı kültürel bağlamlardaki düşünsel ve bilişsel ihtiyaçlarını yeterince ele alıp almadığını araştırmak bakımından önemlidir. Özellikle bu iki konu, Lipman'ın kuramının geniş bir yelpazede etkili olup olmadığını ve çocukların çeşitli yaş grupları ve farklı kültürel arka planlara sahip olduğu bilgisini dikkate alarak tekrar gözden geçirilmelidir.

Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, özgün olarak geliştirilmiş olsa da, günümüz eğitim ihtiyaçlarına nasıl uyarlanabileceği önemli bir tartışma konusudur. Günümüzde teknoloji ve dijital araçlar, öğrenme deneyimlerini dönüştürebilir ve çocukların felsefi düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, online platformlar, interaktif eğitim materyalleri ve sanal toplantılar gibi teknoloji temelli araçlar, Lipman'ın modelini, günümüz çocuklarının ihtiyaçlarına daha uygun hale getirebilir. Teknolojinin felsefe eğitimi modeline nasıl entegre edileceği de önemli bir araştırma konusudur. Çocuklar, dijital platformlarda felsefi tartışmalar yürütebilir, çevrimiçi kaynakları kullanarak araştırmalar yapabilir ve dünya çapında farklı perspektifleri daha kolayca keşfedebilirler. Ancak, teknolojinin bu entegrasyonu yapılırken, çocukların derinlemesine düşünmeyi teşvik eden etkileşimlerin korunması ve pasif bir tüketici rolünden ziyade aktif katılımcılar olmalarının sağlanması gerekir. Lipman'ın yaklaşımını daha geniş öğrenci gruplarıyla yapılan deneysel çalışmalarla desteklemek, yaklaşımın genel etkinliği hakkında daha sağlam ve güvenilir verilere ulaşmayı sağlar. Farklı yaş grupları, kültürel arka planlar ve eğitim seviyelerine sahip öğrencilerin bu yaklaşımı nasıl deneyimlediği ve nasıl

geliştirebileceği daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Dolayısıyla bu çalışmalar, Lipman'ın modelinin ne kadar geniş bir öğrenci kitlesi için uygulanabilir olduğunu daha iyi anlamamıza imkan sağlayacaktır.

Lipman'ın felsefe eğitimi modeli, çocukların bilişsel ve düşünsel gelişiminde önemli bir rol oynayabilir. Ancak, bu modelin etkinliğini artırmak ve günümüz eğitim ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmesi için daha fazla araştırmaya ve uygulamaya ihtiyaç vardır. Lipman'ın modeli, çocukların düşünme becerilerini güçlendirmede ilham verici bir adım olabilir, ancak sürekli olarak geliştirilmesi ve uyarlanması gereken bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, Lipman'ın modeli üzerine eğitim programları oluşturulması ve bu programların farklı eğitim kurumları ve kültürel ortamlarda test edilmesi, modelin genel geçerliliği ve etkinliği hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin bu yaklaşımı etkili bir şekilde nasıl uygulayabilecekleri konusunda eğitilmeleri de çok önemlidir. Günümüzün hızla değişen eğitim peyzajında, Lipman'ın felsefe eğitimi modelinin değeri ve uygulanabilirliği sürekli olarak yeniden değerlendirilmelidir. Teknoloji, küreselleşme ve dijital öğrenme araçlarının hızla evrildiği bir dünyada, Lipman'ın modelinin bu yeni koşullara nasıl adapte edilebileceği üzerine düşünmek oldukça elzemdir.

Sonuç olarak, Lipman'ın felsefe eğitimi modeli çocukların düşünme becerilerini güçlendirmede önemli bir potansiyele sahiptir. Ancak bu potansiyeli tam anlamıyla ortaya çıkarabilmek için sürekli bir çaba gerekir. Lipman'ın vizyonu, çocukların eleştirel, analitik, çok yönlü düşünme ve empati gibi nitelikleri geliştirme amacını taşır. Bu amaç doğrultusunda, modelin daha geniş çaplı kabul görmesi ve eğitim sistemine entegre edilmesi için tüm paydaşların işbirliği yapması önemlidir. Bu çabalara devam edildiği takdirde, Lipman'ın modeli gelecek nesillerin düşünsel ve toplumsal gelişimine katkı sağlayabilir. Çünkü toplumların gelişmesi için değişime, değişim için de çocuklarla ilgili ciddi yatırımlara ihtiyaç vardır. En önemli yatırım düşünsel olup, bunun için de felsefe, bu anlamda dikkate değer bir öneme sahiptir. Lipman'ın çocuklarda gördüğü değişimi uzun vadede toplumda da görmek mümkündür. Zihinsel dönüşümün gerçekleşmesi için çocukluktan itibaren felsefi düşünme tarzının bireylere kazandırılması çok önemlidir. Çünkü akla ve mantığa dayalı olmayan bir sistemde değişimin ve dönüşümün sağlıklı olması çok zordur.

KAYNAKLAR

- Adamovic, Milan, “Heisst türkisch çocuk wirklich ‘Ferkel’?”, *Türkbilig*, 15, 2008, ss. 3-12.
- “Ahlak”, *Güncel Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr/>, (26.01.2023).
- Algül, Özlem ve B. Bozkurt, B. Ümit “Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Becerisine İlişkin Belirlemeler”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, Denizli 2021, ss. 175-204.
- Altunbaş, Hüseyin, *Reklam Bize Ters*, Literatürk Academia, Konya 2015.
- Aries, Philippe, *Centuries of Childhood*, çev. Robert Baldick, Alfred A. Knopf, New York 1962.
- Aristoteles, *Politika*, çev. Furkan Akderin, Say Yayınları, İstanbul 2017.
- A. S. Reid, “Age of Responsibility”, *Juvenile Crime and Justice*, ed. J. W. Chambliss, SAGE, Los Angeles 2011, ss. 1-11.
- Atılgan, Duygu Kocabaş, “Antik Yunan’da Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsili”, *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 10, 2013, ss. 15-27.
- Augustinus, *İtirafı*, çev. Çiğdem Dürüşken, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2010.
- Aydemir, Hakan, “‘Çocuk’ Sözcüğünün Etimolojisi Üzerine”, *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 2018, ss. 1-18.
- Aydın, Mehmet Zeki, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara 2011.
- Aydın, Hasan, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2012.
- Aydın, Hasan, “Sokrates’in Felsefesi Işığında Sokratik Yönteme Analitik Bir Yaklaşım”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9, 2/1, 2008, ss. 1-6.
- Aydın, İnayet, *Yönetim, Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2002.
- Aytaç, Kemal, *Avrupa Eğitim Tarihi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1992.
- Berger, Warren, *A More Beautiful Question*, Bloomsbury Publishing, New York 2014.
- Bourdieu, Pierre, *Eril Tahakküm*, çev. Bediz Yılmaz, Bağlam Yayınları, 2. bs., İstanbul 2015.
- Boyacı, Nihal Petek, vd., “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, *Kaygı Dergisi*, 31, 2018, ss. 145-173.
- Brenifier, Oscar, *The Practice of Philosophy With Children*, Alcofribas Nasier.
- Budagov, Lazar, *Sravnitel'nyy slovar' turetsko-tatarskih nareçiy*, Cilt I., Tipografiya İmperatorskoy Akademii Nauk, S.Peterburg 1869.
- Budak, Gönül, *Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998.
- Bumin, Kürşat, *Batı'da Devlet ve Çocuk*, Çizgi Kitabevi, Konya 2013.
- Bülbül, Selda Hızal, “Ergen Etiği”, *Sürekli Tip Eğitimi Dergisi*, 13/6, 2004, ss. 206-210.
- Caferoğlu, Ahmet, “Küçük, Çocuk, Enik Kelimelerinin Morfolojik ve Semantik Değişmelerine Dair”, *Türk Dili Belleten*, Seri III/10-11, 1947, ss. 6-12.

- Cam, Philip, "Commentary on Matthew Lipman's 'The Educational Role of Philosophy'", *Journal of Philosophy in Schools*, 1/1, 2014, ss. 4-14.
- , "Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The Other Dimension of Caring Thinking'", *Journal of Philosophy in Schools*, 1/1, 2014, ss. 15-21.
- , "Philosophy for Children, Values Education and The Inquiring Society", *The Journal of Educational Philosophy and Theory*, 46/11, 2014, ss. 1230-1211.
- , "Matthew Lipman (1923-2010)", *Diogenes*, 58/4, 2012, ss. 116-118.
- Cambiano, Giuseppe, "Platon'dan Aristoteles'e Felsefe ve Yurttaşların Formasyonu", çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi I*, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, ss. 280-287.
- Can, Derya, vd., "8-12 Yaş Aralığındaki Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerileri Üzerine Bir Araştırma", *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16/1, Van 2019, ss. 1136-1166.
- Cassidy, Claire and Christie, Donald, "Philosophy with Children: Talking, Thinking and Learning Together", *Early Child Development and Care*, 183/8, 2013, ss. 1072-1083.
- Cassidy, Claire, *Thinking Children*, Continuum, London 2007.
- Cevizci, Ahmet, *İlkçağ Felsefesi Tarihi*, Asa Kitabevi, Bursa 1998.
- Chamdpdor, Albert, *Mısır'ın Ölüler Kitabı*, çev. Suat Tahsuğ, Ruh ve Madde Yayınları, İstanbul 2006.
- Clericuzio, Antonio, "Yeni Bilimi Yazmak ve Aktarmak", çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi 4*, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, ss. 192-200.
- Colli, Andrea, "Üniversiteler: Bir Ortaçağ İcadı", çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi 3*, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, ss. 128-139.
- Copleston, Frederick, *Felsefe Tarihi, Çağdaş Felsefe*, Cilt V, çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul 1998.
- Cross, Gary, *Kids Stuff: Toys and The Changing World of American Childhood*, Harward University Press, Cambridge 1997.
- Çayır, Nihan Akkocaoğlu, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2015.
- Çotuksöken, Betül, "Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları", *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Betül Çotuksöken ve Harun Tepe, Ankara 2013, ss. 35-49.
- Daniel, Marie France and Auriac, Emmanuelle, "Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children", *Educational Philosophy and Theory*, 43/5, 2009, ss. 415-435.
- Daurer, Doris, *Staunen, Zweifel und Betroffensein Mit Kindern Philosophieren*, Weinheim, Basel 1999.
- Demirkıran, Arzu Meryem, "Ortaçağda Avrupa, Asya ve Amerika'da Eğitim", *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Şişman, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2019, ss. 30-61.
- Devellioğlu, Ferit, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, ed. Aydın Sami Güneyçal, Aydın Kitabevi Yayınları, 20. Baskı, Ankara 2003.
- Dewey, John, *Nasıl Düşünürüz?*, çev. Halil Kayıkçı, Fol Yayınları, Ankara 2022.

- , *Deneyim ve Eğitim*, çev. Sinan Akıllı, ODTÜ Yayınları, Ankara 2007.
- , *Demokrasi ve Eğitim*, çev. Tahsin Yılmaz, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir 1996.
- , *Tecrübe ve Eğitim*, çev. Fatma Başaran ve Fatma Varış, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 1966.
- , *Experience and Education*, Simon&Schuster, New York 1938.
- , “The Elementary School Teacher-The School As Social Center”, *The University of Chicago Press*, 3/2, 1902, ss. 73-86.
- Dilci, Tuncay, “Dijitalleşme ve Çocuk”, *Değişen Dünyada Çocuk ve Eğitim*, ed. Mehmet Kaynak ve Mustafa Ersoy, Eğiten Kitap Yayıncılık, Ankara 2020, ss. 29-44.
- Direk, Nuran, “Duvarlar Örülmeden”, *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1325, Varlık Yayınları, İstanbul 2018, ss. 7-9.
- , *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*, Pan Yayıncılık, İstanbul 2002.
- Dixon, Beth A., “Ethical Rules and Particular Skills”, *Childhood&Philosophy*, 11/21, 2015, ss. 67-79.
- Dobrin, Arthur, “When Childhood Was Discovered”, 2013, <https://bit.ly/3H9rNK7>, (16.01.2023).
- Dombaycı, Mehmet Ali, “Felsefenin Değer/ler’i”, *Eğitime Bakış*, 7/19, 2011, ss. 59-62.
- Dumitru, Daniela, “Communities of Inquiry: A Method to Teach”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 2012, ss. 238-242.
- Egüz, Şule, “Dünyada Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi”, *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Köçer ve Erol Koçoğlu, Pegem Akademi, Ankara 2020, ss. 275-308.
- Elkind, David, *Çocuk ve Toplum Gelişim Üzerine Denemeler*, çev. Demet Öngen, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1999.
- Emiroğlu, İbrahim, *Klasik Mantığa Giriş*, Elis Yayınları, Ankara 2013.
- Ercan, Recep, “Modern Çocukluk Paradigması”, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3/2, 2011, ss. 85-98.
- Erdem, Ali Rıza ve Altunsaray, Musa, “Eğitimde Niteliği Belirleyen Önemli Bir Etken: Eğitim Etiği”, *The Journal of Academic Social Science*, 4/23, 2016, ss. 21-30.
- Erdemir, Palaz Hatice ve Erdemir, Halil, “Antik Çağda Çocuk Olmak: Ölmek ya da Ölmemek”, *Uluslararası Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, II. Cilt, MÇD Yayınları, 27-28 Nisan 2012, Ankara, ss. 643-669.
- Erdoğan, Pınar, *Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2018.
- Ergun, Doğan, *Sosyoloji ve Eğitim*, V Yayını, Ankara 1987.
- Ergün, Mustafa, “Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi”, *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Şişman, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2019, ss. 136-161.
- Eyuboğlu, İsmet Zeki, *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1991.
- Fisher, Robert, “Teaching Thinking in The Classroom”, *Education Canada*, 47/2, 2010, ss. 72-74.
- , “Dialogic Teaching: Developing Thinking and Metacognition Through Philosophical Discussion”, *Early Child Development and Care*, 177/6-7, 2007, ss. 615-631.

- , *Teaching Children to Think*, Nelson Thornes, Cheltenham 2005.
- Freeman, Joan, *How to Raise a Bright Child Practical Ways to Encourage Your Child's Talents From 0 - 5 Years*, Vermilion, London 1996.
- Gander, Marry J. and Gardiner, Harry W., *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, çev. Bekir Onur, Ali Dönmez ve Nermin Çelen, İmge Kitabevi, Ankara 2010.
- Gardner, Howard, *Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler*, çev. Meral Tüzel, Enka Okulları Yayınevi, İstanbul 1999.
- Gelis, Jacques, “The Evolution of the Status of the Child in Western Europe: From the Collective Body to the Private Body”, *Social Research*, 53/4, 1986, ss. 689-704.
- Gorard, Stephen, vd., “Can ‘Philosophy for Children’ Improve Primary School Attainment?”, *Journal of Philosophy of Education*, 51/1, 2017, ss. 5-22.
- Gökberk, Macit, *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2018.
- Gregory, Maughn, *Philosophy for Children: Practitioner Book*, IAPC Publication, Montclair 2008.
- , “Normative Dialogue Types in Philosophy for Children”, *Gifted Education International*, 22, 2007b, ss. 160-171.
- , “A Framework for Facilitating Classroom Dialogue”, *Teaching Philosophy*, 30/1, 2007a, ss. 59-84.
- Gross, Ronald, *Sokrates Yöntemi*, Pegasus Yayınları, İstanbul 2006.
- Gül, Gülbahar, “Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2004, ss. 223-236.
- Gündüz, Mustafa, “Eski Çağ’da Eğitim”, *Eğitim Tarihi*, ed. Mehmet Şişman, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2019, ss. 2-29.
- Hanawalt, Barbara A., *Growing Up in Medieval London*, Oxford University Press, New York 1993.
- Hançerlioğlu, Orhan, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1989.
- Haynes, Jeffrey, “Thinking Together: Enjoying Dialogue with Children”, *Joyful Teaching and Learning in the Primary School*, ed. Denis Hayes, 2007, ss. 17-27.
- Herlihy, David, *Women, Family And Society In Medieval Europe*, Berghahn Books, Providence 1995.
- Heywood, Colin, *Baba Bana Top At-Batı’da Çocukluğun Tarihi*, Kitap Yayınları, İstanbul 2011.
- “History of The Monarchy”, <https://bit.ly/3w5mdSA>, (01.01.2023).
- İlgaz, Selçuk ve Bilgili, Türkan, “Eğitim ve Öğretimde Etik”, *KKEFD/ OKKEF*, 14, 2006, ss. 199-210.
- İnal, Kemal, *Modernizm ve Çocuk- Geleneksel, Modern ve Postmodern Çocukluk İmgeleri*, Sobil Yayınları, Ankara 2007.
- Jackson, Thomas, *A Guide for Teachers*, 1989, <http://www.p4chawaii.org/wpcontent/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf> (07.06.2015).
- Jaspers, Karl, *Felsefe Nedir?*, çev. İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul 2001.
- , *Felsefeye Giriş*, çev. Mehmet Akalın, Dergâh Yayınları, İstanbul 1971.

- Johnston, Ruth A., *All Things Medieval*, ABC-CLIO, Westport 2011.
- Juuso, Hannu, *Child, Philosophy and Education, Discussing The Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu University Press, Oulu 2007.
- Kanoğlu, Mehmet, *Ahlaki Zekâ*, Hayat Yayıncılık, Ankara 2019.
- Kant, Immanuel, *Arı Usun Eleştirisi*, Çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul 1993.
- Karadağ, Filiz ve Demirtaş, Vesile Yıldız, “Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı’nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43/195, 2018, ss. 19-40.
- Karadoğan, Umut Cafer, ““Çocuk ve Çocukluk” Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi”, *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 2019, ss. 195-226.
- Karakaya, Zeki, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6/1, 2006, ss. 23-37.
- Kaytancı, Merve Çakır ve Dombaycı, Mehmet Ali “Sorgulama Topluluğu’nun Felsefi ve Kavramsal Temelleri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9/2, 2020, ss. 21-34.
- Kennedy, David, “Community of Philosophical Inquiry and The Play of The World”, *Teaching Philosophy*, 41/3, 2018, s. 1-20.
- , “‘I Must Change My Life’ Review of Matthew Lipman, A Life Teaching Thinking”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20/1, 2012, ss. 11-21.
- , “Lipman, Dewey and Community of Philosophical Inquiry”, *Education&Culture*, 28/2, 2012, ss. 36-53.
- , “The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry”, *Metaphilosophy*, 35/5, 2004, ss. 744-765.
- Kızıltan, Ömer, *Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2021.
- Kidd, Judith, vd., *Life in Medieval Times*, Heinemann Educational Publishers, Oxford 2000.
- Kohan, Walter Omar, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, Palgrave Macmillan, New York 2014.
- Kohlberg, Lawrence, and Candee, “The Relationship of Moral Judgement to Moral Action”, *Essays on Moral Development: The Nature And Validity of Moral Stages*, 2, New York 1984, ss. 498-581.
- Kohlberg, Lawrence, “Stage of Development as a Basis For Moral Education”, *Moral Development, Moral Education And Kohlberg*, ed. Brende Munsey, Religious Education Press, Alabama 1980, ss. 15-98.
- , “Moral Stages and Moralization The Cognitive Developmental Approach in Moral Development and Behavior, Theory”, *Research and Social Issues*, ed. Thomas Lickona, Holt Rinehart and Winston, New York 1976, ss. 33-47.
- Köseoğlu, S. Armağan, “Ahlak Gelişimi”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, ss. 209-230.
- Kramer, Samuel Noah, *Sümer Mitolojisi*, çev. Hamide Koyukan, Kabala Yayınevi, İstanbul 1999.
- Krathwohl, David R., “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview”, *Theory Into Practice*, 41/4, 2002, ss. 212-218.

- Kuçuradi, İonna, *Özgürlük Ahlak Kültür Kavramları*, Türkiye Felsefe Kurumu, 3. bs., Ankara 1997.
- Küçükali, Rıdvan, vd., “Eğitimde Etik”, *Eğitim Felsefesi*, ed. Rıdvan Küçükali, Anı Yayıncılık, Ankara 2021.
- Küken, Gülnihal, *Yeni ve Yakınçağda Eğitim Felsefesi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2006.
- Limonta, Roberto, “Okumak, Düşünmek, Tefekkür Etmek: Ortaçağda Felsefe ve Monastisizm”, çev. Leyla Tonguç Basmacı, *Felsefe Tarihi 2*, ed. Umberto Eco ve Riccardo Fedriga, Alfa Yayınları, İstanbul 2021, ss. 313-326.
- Lipman, Matthew, vd., *Felsefe Sınıfta*, çev. Mehmet Kerem, Usturlab Yayınları, İstanbul 2023.
- , Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, çev. Mehmet Kerem, Usturlab Yayınları, İstanbul 2023.
- Lipman, Matthew and Garcia, F. Moriyon, “Matthew Lipman: Una Biografia Intellectual”, *Haser: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 2011, ss. 177-200.
- Lipman, Matthew, “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, *Ethics in Progress*, 2/1, 2011, ss. 3-16.
- , *A Life Teaching Thinking*, Montclair, New Jersey 2008.
- , “Notes Toward a Metaphysics of Wonder: Appreciative Reflections on Leoni Henning’s”, *Childhood&Philosophy*, 1/2, 2005, ss. 501-510.
- , “Philosophy for Children”, röportajı yapan araştırmacı gazeteci Naji Saeed, 2003, www.bufo.no/en/, (10.02.2022).
- , *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- , “Where to P4C?”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16/2, 2002, ss. 12-13.
- , “Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program”, *Journal of The Clearing House*, 71/5, 1998, ss. 277-280.
- , *Deciding What to Do: Instructional Manual to Accompany Nous*, IAPC Montclair, New Jersey 1996.
- , *Natasha: Vygotskian Dialogues*, Teachers College Press, New York 1996.
- , *Nous*, IAPC Montclair, New Jersey 1996.
- , “Philosophical Discussion Plans and Exercises,” *Analytic Teaching*, 16/2, 1996, s. 64-77.
- , “Caring as Thinking”, *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15/1, 1995, ss. 1-13.
- , “Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children”, *Early Child Development and Care*, 107/1, 1995, ss. 61-70.
- , “Using Philosophy to Educate Emotions”, *Analytic Teaching*, 15/2, 1995, ss. 3-10.
- , “Good Thinking”, *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, 15/2, 1995, ss. 37-41.
- , vd., *Growing up with Philosophy*, Kendall Hunt Publishing Company, Iowa 1994.
- , *Thinking Children in Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque 1993.
- , “Promoting Better Classroom Thinking”, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 13/3-4, 1993, ss. 291-304.

- , “Critical Thinking: What It Can Be?”, *Educational Leadership*, September, 1988, ss. 38-43.
- , *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988.
- , *Elfie*, Upper Montclair, New Jersey 1988.
- , “Ethical Reasoning and the Craft of Moral Practice”, *Journal of Moral Education* 16/2, 1987, ss. 139-147.
- , “On Morality As Life Put to The Test: A Review of Robert Coles, The Political Lives of Children and The Moral Lives Children”, *The Journal of Education*, 168/3, 1986, ss. 104-109.
- , “Philosophical Practice and Educational Reform”, *Journal of Thought*, 20/4, 1985, ss. 20-36.
- , vd., *Philosophical Inquiry*, Upper Montclair, New Jersey 1984.
- , “Can Philosophy for Children be the Basis of Educational Redesign?”, *The Social Studies*, 69/6, 1978, ss. 253-257.
- Lipman, Matthew and Sharp, Ann Margaret, “Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children”, *Oxford Review of Education*, 4/1, 1978, ss. 85-90.
- Lipman, Matthew, vd., *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1977.
- , *Lisa*, Upper Montclair, New Jersey 1976.
- , “Philosophy for Children”, *Metaphilosophy*, 7/1, 1976, ss. 17-39.
- Lipman, Matthew and Sharp, Ann Margaret, *Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for “Harry Stottlemeier's Discovery”*, Universal Diversified Service, New Jersey 1975.
- Lipman, Matthew, *Harry Stottlemeier's Discovery*, Montclair State College, New Jersey 1974.
- Locke, John, *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*, çev. Aylin Uğur, Yeryüzü Yayınevi, Ankara 2004.
- , *İnsanın Anlığı Üzerine Bir Deneme*, çev. Vehbi Hacıkadiroğlu, Kabalcı Yayınları, İstanbul 1992.
- Lone, Jana Mohr and Burroughs, Michael D., *Eğitimde Felsefe, Okullarda Sorgulama ve Diyalog*, çev. Ulaş Ersezen, Say Yayınları, İstanbul 2023.
- Marzio, Darryl Matthew De, “What Happens in Philosophical Texts: Matthew Lipman's Theory And Practice of The Philosophical Text As Model”, *Childhood&Philosophy*, 7/13, 2011, ss. 29-47.
- Matthews, Gareth B., *Çocukluk Felsefesi*, çev. Emrah Çakmak, Gendaş Yayınları, İstanbul 2000.
- , “Philosophy and Children's Literature”, *Metaphilosophy*, 7/1, 1976, ss. 7-16.
- McCall, Catherine C., *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, Routledge, New York 2013.
- McLaughlin, Mary Martin, “Children And Parents From The Ninth To The Thirteenth Centuries”, *Medieval Families*, ed. Carol Neel, The Medieval Academy Of America, Canada 2004.
- Mengüşoğlu, Takiyettin, *İnsan Felsefesi*, Remzi Yayınları, İstanbul 1988.

- Mercan, Çare Sertelin, “Gelişim Psikolojisinde Kuramlar ve Araştırma Yöntemleri”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, ss. 7-28.
- Millett, Stephan and Tapper, Alan, “Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools”, *Educational Philosophy and Theory*, 44/5, 2012, ss. 546-567.
- Mortimer, Ian, *The Time Travelers Guide To Medieval England*, Simon&Schuster, New York 2010.
- Moseley, Alexander, *Aristotle*, Bloomsbury Publishing, London 2014.
- Munro, John, “The Dual Crises of The Late-Medieval Florentine Cloth Industry”, *Textiles And The Medieval Economy*, ed. A. L. Huang, C. Jahnke, Oxbow Books, Oxford 2015.
- Mutluay, Nazmiye, *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2007.
- Niemann, Helmut, “Oyuncağın Gelişim Tarihi”, çev. Bekir Onur, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24/1, 2019, ss. 55-61.
- Oliverio, Stefano, “‘Outfoxing Nature’: Matthew Lipman and The Prolegomena to a Pedagogy of Science”, *Childhood&Philosophy*, 7/13, 2011, ss. 141-160.
- Onur, Bekir, *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*, İmge Kitabevi, Ankara 2011.
- , *Çocuk Tarih ve Toplum*, İmge Kitabevi, Ankara 2007.
- , *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*, İmge Yayıncılık, 2. bs., Ankara 2005.
- , “Çocukluğun Dünü ve Bugünü”, *Kebikeç Dergisi*, 19, 2005, ss. 99-112.
- , “Sunuş”, *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu*, ed. Bekir Onur, 23-24 Nisan 1993, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, ss. 3-4.
- Orme, Nicholas, *Childhood Medieval England c500-1500*, <https://bit.ly/3GDHece>, (8.01.2023).
- , *Medieval Children*, Yale University Press, London 2003.
- Öğüt, Fulya Sormaz, *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2019.
- “Ölçüt”, *Güncel Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr/>, (25.10.2023).
- Ömer Kızıltan ve Mehmet Ali Dombaycı, “Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli”, *Dört Öge*, 17, 2020, ss. 1-24.
- Özarslan, Aylin Dikmen, *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi*, Resse Yayınları, İstanbul 2016.
- Özcan, Özge, “Orta Çağ’dan Erken Modern Döneme Çocukluğun Tarihsel Gelişimi”, *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 2017, ss. 91-126.
- Özgül, Oktay, “Sümer Sosyal Hayatında Eğitimin Yeri ve Önemi”, *Dergipark*, 2011, ss. 401-413.
- Paine, Martin Roger, *The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry*, Doctoral Dissertation, University of York Department of Education, York 2012.
- Peirce, Charles Sanders, “The Fixation of Belief”, *Philosophical Writings of Peirce*, ed. Justus Buchler, Dover, New York 1955, ss. 5-22.

- Peters, Francis E., *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, çev. Hakkı Hünler, Paradigma Yayınları, İstanbul 2004.
- Piaget, Jean, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Orçun Türkay, Pinhan Yayınları, İstanbul 2016.
- , *Zekâ Psikolojisi*, çev. İsmail Hakkı Yılmaz, Pinhan Yayıncılık, İstanbul 2016.
- , *Çocukta Zihinsel Gelişim*, çev. Hüsen Portakal, Cem Yayınevi, İstanbul 2004.
- , *Epistemoloji ve Psikoloji*, çev. Seçkin Selvi, Sarmal Yayınları, İstanbul 1992.
- Platon, *Yasalar*, çev. Candan Şentuna ve Saffet Babür, Pharmakon Yayınevi, Ankara 2019.
- , *Devlet*, çev. Sabahattin Eyuboğlu ve M. Ali Cimcoz, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul 2018.
- , *Diyaloglar-Theaitetos*, çev. Macit Gökberk, Remzi Kitabevi, İstanbul 2009.
- Postman, Neil, *Çocukluğun Yokoluşu*, çev. Kemal İnal, İmge Kitabevi, Ankara 1995.
- Poyraz, Cengiz, “Fiziksel Gelişim”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, ss. 60-104.
- Roisman, Joseph, *Ancient Greece From Homer to Alexander*, trans. J. C. Yardley, John Wiley&Sons, Malden 2011.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emile*, çev. Yaşar Avunç, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2019.
- Ryle, Gilbert, “Thinking and Self-Teaching”, *Journal of Philosophy of Education*, 5/2, 1971, ss. 216-228.
- San, İnci, *Sanat ve Eğitim*, Ütopya Yayınları, Ankara 2008.
- Selçuk, Ziya, *Kırk Kere Söyledim*, Kronik Kitap, İstanbul 2022.
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004.
- Shahar, Shulamith, *Childhood in The Middle Ages*, trans. C. Galai, Routledge, London 1992.
- Sharp, Ann Margaret, “Philosophical Novel”, *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, eds. Saeed Naji and Rosnani Hashi, Routledge, New York 2017, ss. 18-29.
- Simatwa, Enose M. W., “Piaget’s Theory of Intellectual Development and Its Implication for Instructional Management at Pre-Secondary School Level”, *Educational Research and Reviews*, 5/7, 2010, ss. 366-371.
- Singman, Jeffrey L., *Daily Life in Medieval Europe*, Greenwood Press, Westport 1999.
- Smith, John, *Talk, Thinking and Philosophy in The Primary Classroom*, Learning Matters, Exeter 2010.
- Spufford, Peter, *Money And Its Uses In Medieval Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.
- Sutcliffe, Roger, “Matthew Lipman (1923-2010)”, *Thinking Skills and Creativity*, 6, 2011, ss. 143-145.
- Sweetland, Darlene and Stolberg, Ron, *Kendine Yetebilen, Bağımsız ve Düşünceli Çocuklar Yetiştirmek, Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek*, çev. Hakan Karaorman, Yakamoz Kitap, İstanbul 2021.

- Şahin, H. Hilal, “Çocuk, Çocukluk Kavramları ve Çocukluğun Tarihsel Gelişimi”, *Türkiye’de Çocuk Olmak*, ed. Şirin Dilli, Pegem Akademi, Ankara 2020, ss. 27-71.
- Şentürk, Ünal, “Aile Kurumuna Yönelik Güncel Riskler”, *Aile ve Toplum Eğitim Kültür Araştırma Dergisi*, 4/14, 2008, ss. 7-32.
- Şirin, Mustafa Ruhi, *Dersimiz Çocuk*, İz Yayıncılık, İstanbul 2012.
- Tamer Ergin, “Bilişsel Gelişim”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin ve S. Armağan Köseoğlu, Nobel Kitabevi, Ankara 2016, ss. 265-288.
- Tan, Mine, “Çocukluk: Dün ve Bugün”, *Toplumsal Tarihte Çocuk*, ed. Bekir Onur, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 1993, ss. 1-21.
- Tarnas, Richard, *Batı Düşünce Tarihi I*, çev. Yusuf Kaplan, Külliyat Yayınları, İstanbul 2013.
- Tepe, Harun, “UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe”, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Betül Çotuksöken ve Harun Tepe, Ankara 2013, ss. 77-94.
- Teuben, Hanneke Maria Jones “‘I Disagree with Myself!’ Creative Thinking in a Key Stage 1 Community of Enquiry”, *Communication and Language Sciences*, Newcastle University, 2013.
- Timuçin, Afşar, *Felsefe Sözlüğü*, İnsancıl Yayınları, İstanbul 1994.
- Toptaş, Koray, “Eski Mezopotamya’da Çocuk”, *Archivum Anatolicum*, 10/1, 2016, ss. 55-78.
- Trickey, Steve and J Topping, Keith, “‘Philosophy for Children’: a Systematic Review”, *Research Papers in Education*, 19/3, 2004, ss. 365-380.
- Turgut, İhsan, *Felsefi Sorgulama*, Anadolu Yayınları, İzmir 1997.
- Tuttle, Kimberly, *Toys in The Middle Ages*, Stefan’s Florilegium, İstanbul 1999.
- Tülay, Ahmet Semih, *Genel Nümitmatik Sözlüğü*, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul 2001.
- U. N. General Assembly, “Convention on The Rights of The Child”, 1989, <https://bit.ly/3W3v6GV>, (20.12.2022).
- UNESCO, *A School of Freedom*, UNESCO, France 2007.
- Yörükoğlu, Atalay, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, Özgür Yayınları, 6. bs., İstanbul 1997.
- , “Çağlar Boyunca Çocukluk” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22/1, 1989, ss. 71-88.
- Vansieleghem, Nancy and Kennedy, David, “What is Philosophy for Children, What is Philosophy With Children- After Matthew Lipman?”, *Journal of Philosophy of Education*, 45/2, 2011, ss. 171-182.
- Vikipedi Özgür Ansiklopedi, “Shulamith Firestone”, <https://bit.ly/40PPCi8>, (11.02.2023).
- Popper, Karl Raimund, *Bilimsel Araştırmanın Mantığı*, çev. İlknur Aka ve İbrahim Turan, YKY, İstanbul 1998.
- Vygotsky, Lev, *Düşünce ve Dil*, çev. Semih Koray, Kaynak Yayınları, İstanbul 1998.
- , *Mind and Society*, ed. and trans. M. Cole, Harvard University Press, Cambridge 1978.
- , *Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, London 1978.

——, *Thought and Language*, The Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts 1965.

Yılmaz, Nurşah ve Bilican, Murat, *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2021.

Zulkifli, Hafizhah and Hashim, Rosnani, “Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education”, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19/2, 2020, ss. 29-45.



ÖZ GEÇMİŞ

Ayten Ünal, Zonguldak Mehmet Çelikel Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe bölümünden 25.01.2010 tarihinde mezun oldu. 2013 yılında OMÜ LEE Felsefe Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi. 03.01.2017 tarihinde mezun olduktan sonra aynı sene OMÜ LEE Felsefe Ana Bilim Dalı Doktora programına girdi. 2013 yılından 2017 yılına dek Gerze Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde, 2017 yılından bu yana Sinop Bilim ve Sanat Merkezi'nde felsefe öğretmenini olarak görev yapmaktadır. (02.07.2023).

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0003-4508-284X

Yayınlar:

1. Ayten Ünal, “Matthew Lipman Düşüncesinde Felsefi Hikayelerin Etik Gelişime Katkıları”, *12. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi*, Sözlü Bildiri, 15-17 Kasım 2023 Yalova.
2. Ayten Ünal, “Piaget’e Göre Çocuklarda ‘Zaman’ ve ‘Mekan’ Algısı”, *Uluslararası Çocuk Sempozyumu ‘Disiplinlerarası Perspektifte Çocuk’ Bildiriler Kitabı*, 16-18 Mayıs 2022, Sinop Üniversitesi Yayınları, ss. 14-22.
3. Ayten Ünal, “Matthew Lipman’a Göre Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Belirleyici Rolü”, *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Tam Metin Bildiriler Kitabı*, 11-15 Mayıs 2022 İzmir, Eyuder Yayınları, ss. 968-976.
4. Ayten Ünal, “The Role of Literature in Philosophy Education for Children”, *3rd International 5 Ocak Social and Humanities Sciences Congress Proceeding Book*, 4-5 Ocak 2022 Adana, İksad Yayınevi, ss. 737-745.
5. Ayten Ünal ve Deniz Görgülü, “Türkiye Yükseköğretiminde Felsefe”, *Eğitim Felsefesi*, ed. Rıdvan Küçükali, Anı Yayıncılık, Ankara 2021, ss. 287-306.
6. Ayten Ünal, “Ayla Filminin Değerlerimiz ve Kültürümüz Açısından Çocuklar Üzerindeki Etkisi”, *Eyfor X*, Sözlü Bildiri, 7-10 Kasım 2019 Antalya.

Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar

1. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Başarı Belgesi (MEB) (1. Dönem)
2. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Başarı Belgesi (MEB) (2. Dönem)
3. 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı Erasmus Programı-Köln Üniversitesi