# FELSEFİ DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

Fulya Sormaz Öğüt

131150203

**DOKTORA TEZİ**

Felsefe Anabilim Dalı

Felsefe Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Sevgi İyi

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos, 2019

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

FULYA SORMAZ'ın "Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe" başlıklı tezi 26.09.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Felsefe Anabilim Dalı ~~Yüksek Lisans~~/Doktora tezi oy birliğiyle/oy ~~çokluğuyla~~, başarılı/~~başarısız~~ olarak kabul edilmiştir.

| | Unvanı. Adı ve Soyadı | İmza |
|---|---|---|
| Üye (Tez Danışmanı) | Prof. Dr. Sevgi İYİ | ..... |
| Üye | Doç. Dr. Kurtul GÜLENÇ Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi | ..... |
| Üye | Prof.Dr.Hülya ŞİMGA | ..... |
| Üye | Prof.Dr.Sinan ÖZBEK Kocaeli Üniversitesi | ..... |
| Üye | Dr.Öğr.Üyesi Dilek ARLI ÇİL | ..... |

Prof. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL
Enstitü Müdürü

| maltepe üniversitesi | ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI | Doküman No | FR-178 |
|---|---|---|---|
| | | İlk Yayın Tarihi | 01.03.2018 |
| | | Revizyon Tarihi | |
| | | Revizyon No | 00 |
| | | Sayfa | 1/1 |

**Revizyon Takip Tablosu**

| REVİZYON NO | TARİH | AÇIKLAMA |
|---|---|---|
| 00 | 01.03.2018 | İlk yayın. |
| | | |

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

**26/09/2019**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Fulya Sormaz Öğüt

| Hazırlayan | Kalite Koordinatörü | Kurumsal Yetkili |
|---|---|---|
| İlgili Birim | Dr. Öğr. Üyesi Şafak GÜNDÜZ | Prof. Dr. Belma AKŞİT |

*(Dokuman No: FR-178; Yayın Tarihi: 01.03.2018; Revizyon Tarihi: ; Revizyon No:00)*

## TEŞEKKÜR

Tanıştığımız ilk günden beri, Çocuklar İçin Felsefe alanına olan tutkumu destekleyen, tez çalışma süresince bana rehberlik eden, özenle çalışmalarımı okuyup değerlendiren ve bu tezin gelişmesinde önemli katkıları olan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Sevgi İyi'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çocuklar İçin Felsefe'ye ilişkin hayallerimi hayata geçirmem konusunda beni her zaman cesaretlendiren, teze dair çalışmalarımı özenle ve dikkatle inceleyip bana yol gösteren, her zaman desteğini hissettiğim sevgili hocam Prof. Dr. Betül Çotuksöken'e çok teşekkür ediyorum.

Tez süresince çalışmalarımı ilgiyle değerlendiren, çalışma boyunca olumlu ve yapıcı değerlendirmeleriyle beni hep motive eden sevgili hocam Prof. Dr. Hülya Şimga'ya değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Çalışmama uzman görüşleriyle katkıda bulunan, karşılaştığım güçlükleri aşmam için bana destek olan, yardımlarını hiç esirgemeyen sevgili hocam Dr. Dilek Arlı Çil'e teşekkürlerimi iletiyorum.

Desteği ve sevgisiyle her zaman yanımda olan, en zor anlarımda beni ayağa kaldıran, tezime hem duygusal desteği hem fikirleriyle katkıda bulunan sevgili eşim Çağın Mert Öğüt'e ve doktora süreci boyunca maddi manevî destekleriyle hep arkamda olan sevgili aileme çok teşekkür ediyorum.

Fulya Sormaz Öğüt

Ağustos, 2019

# ÖZ

## FELSEFİ DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

Fulya Sormaz Öğüt
Doktora Tezi
Felsefe Anabilim Dalı
Felsefe Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Sevgi İyi
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

Bu çalışmada, insanlaşmanın olmazsa olmaz koşullarından biri olan felsefi düşünmenin önemi gösterilerek felsefi düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en etkili yollardan birinin Çocuklar İçin Felsefe eğitimi olduğu ileri sürülmektedir.

Üç bölüm olarak hazırlanan bu tezin birinci bölümünde, düşünmenin ne olduğu, birkaç düşünme ediminin (yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünmenin) nitelikleri; felsefi düşünmenin ve temel niteliklerinin ne olduğu ortaya koyularak felsefî düşünmenin, yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimleriyle ortak ve ayırt edici özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında, felsefi düşünmenin önemi açıkça ortaya koyulmuştur. İkinci bölümde felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren edimler ve etkinlikler ele alınmış, böylelikle felsefi düşünmenin yolları ana hatlarıyla çizilmiştir. Son bölümde ise Çocuklar İçin Felsefe'nin tarihsel gelişimi, amaçları, içerdiği belli başlı yöntemler, kolaylaştırıcı olarak eğitmenin rolü ve sağladığı yararlar bütün olarak ele alınmıştır. Sonuçta, felsefi düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe'nin en etkili yollardan biri olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** 1. Düşünme; 2. Felsefî düşünme; 3. Çocuklar İçin Felsefe.

# ABSTRACT

## THE IMPORTANCE OF PHILOSOPICAL THINKING AND PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Fulya Sormaz Öğüt
PhD Thesis
Department of Philosophy
Philosophy Programme
Advisor: Prof. Dr. Sevgi İyi
Maltepe University Graduate School of Social Sciences, 2019

In this study, Philosophy for Children education was suggested to be one of the most effective way to gain and develop philosophical thinking, with showing the importance of philosophical thinking which is a sine qua non of humanizing.

In the first part of this thesis which is prepared in three sections, the common and distinguishing features of philosophical thinking with creative, critical and elaborative thinking acts have been made to identify with revealing what thinking is, characteristics of some thinking acts (e.g. creative, critical and elaborative thinking) and philosophical thinking and its essential features. As a result, in this section, the importance of philosophical thinking was revealed in accordance with the information obtained. In the second part, the acts and activities that make philosophical thinking possible and improve were took in hand and thus, methods of philosophical thinking were shown substantially. In the last part, historical development, aims, main methods, benefits of Philosophy for Children and the role of educator as a facilitator considered as a whole. As a result, in this study, Philosophy for Children was suggested as one of the most effective ways of gaining and improving philosophical thinking.

**Keywords:** 1. Thinking; 2. Philosophical Thinking; 3. Philosophy for Children.

# İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI…….……ii
İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI…….……...iii
TEŞEKKÜR…….….iv
ÖZ……...v
ABSTRACT……..vi
İÇİNDEKİLER……vii
KISALTMALAR……viii
ÖZGEÇMİŞ……...ix
GİRİŞ……...1

BÖLÜM 1. DÜŞÜNME VE FELSEFİ DÜŞÜNME …….……7
1.1. Düşünme……...7
1.1.1. Yaratıcı Düşünme……...14
1.1.2. Eleştirel Düşünme……...18
1.1.3. Özenli Düşünme……..24
1.2. Felsefi Düşünme……..……26
1.2.1. Felsefi Düşünmenin Önemi…….……....33

BÖLÜM 2. FELSEFİ DÜŞÜNMEYİ MÜMKÜN KILAN VE GELİŞTİREN ETKİNLİKLER……..37
2.1. Merak Etme ve Anlamaya Çalışma……....37
2.2. Felsefi Soru Oluşturma……...39
2.2.1. Soru ve Felsefi Soru Arasındaki Fark…….39
2.2.2. Felsefi Sorunun Nitelikleri……..41
2.3. Kavram Oluşturma……..43
2.4. Metin Okuma……..44
2.5. Diyalog Oluşturma……..46

BÖLÜM 3. FELSEFİ DÜŞÜNME VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE…….52

3.1. Çocuk ve Felsefe……....52
3.2. Çocuklar İçin Felsefe'nin Tarihi……....64
3.2.1. Lipman ve P4C Yöntemi……..69
3.3. Çocuklar İçin Felsefe'nin Amaçları……..73
3.4. Çocuklar İçin Felsefe'de Eğitmenin Rolü…….75
3.4.1. Kolaylaştırıcı Olarak Eğitmen……...76
3.4.2. Eğitmenin Sahip Olması Gereken Nitelikler…….80
3.5. Çocuklar İçin Felsefe'nin Sağladığı Yararlar……83

SONUÇ…….91
KAYNAKÇA……....97

# KISALTMALAR

| | |
|---|---|
| **FST:** | Felsefî Sorgulama Topluluğu |
| **IAPC:** | Institute for the Advancement of Philosophy for Children |
| **MEB :** | Milli Eğitim Bakanlığı |
| **NWCPC:** | University of Washington's Center for Philosophy for Children |
| **P4C:** | Philosophy for Children |
| **PLATO:** | Philosophy Learning and Teaching Organization |
| **UNESCO:** | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

# ÖZGEÇMİŞ

**Fulya Sormaz Öğüt**

**Felsefe Anabilim Dalı**

**Eğitim**

| | | |
|---|---|---|
| Y.Ls. | 2010 | Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı |
| Ls. | 2006 | Anadolu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Anabilim Dalı |
| Lise | 1999 | Anabilim Koleji |

**İş/İstihdam**

| | |
|---|---|
| 2018 | Eğitmen. Çocuklarla Felsefe Eğitmen Eğitimi Programı. Okan Üniversitesi. |
| 2018 | Eğitmen. Çocuklarla Felsefe Eğitmen Eğitimi Programı. Medeniyet Üniversitesi. |
| 2017 | Eğitmen. Çocuklar İçin Felsefe ve Yazarlık Atölyesi. Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi. |
| 2015 | Eğitmen ve Organizatör. Kaçkar Çocuk Doğa, Sanat ve Felsefe Kampı. Türkü Turizm Seyahat Acentesi. |
| 2015 | Eğitmen. Çocuklar İçin Felsefe Atölyesi. İstanbul Oyuncak Müzesi. |
| 2013 - … | Kurucu / Çocuklar İçin Felsefe ve Yaratıcı Yazarlık Eğitmeni. Empatika Kişisel Gelişim Merkezi. |
| 2009 - 2010 | Öğretim Görevlisi. Osmangazi Üniversitesi. |
| 2008 - 2009 | Felsefe Grubu Öğretmenliği. Eskişehir Kuzay Dershanesi. |
| 2007 - 2008 | Rehberlik/Felsefe Grubu Öğretmenliği. Eskişehir Asem Dershanesi. |
| 2002 - 2013 | Çevirmenlik/Yazarlık. Türkü Turizm Seyahat Acentesi. |
| 2001 - 2006 | Yazarlık / İl Temsilciliği. Şair Çıkmazı Şiir ve Edebiyat Dergisi |

**Gönüllü Projeler**

| | |
|---|---|
| 2014 | Yaratıcı Yazarlık Atölyesi. Maltepe Üniversitesi SOYAÇ. |

**Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri**

2015 - Üye: Eğitim Sanatı Dostları Derneği

**Alınan Sertifikalar**

| | |
|---|---|
| 2004 | Çağdaş Sanatlar Sosyolojisi. Anadolu Üniversitesi. |

2013 Good-Enough Harris Testi Eğitimi. DİLGEM.
2013 Draw a Person Testi Eğitimi. DİLGEM.
2013 Benton Görsel Bellek Testi Eğitimi. DİLGEM.
2013 Beier Cümle Tamamlama Testi Eğitimi. DİLGEM.
2013 Cattell 2A-3A Testleri Eğitimi. DİLGEM.
2016 Play Attention Koçluk ve Uygulayıcılık Sertifikası.
2017 Çocuklar İçin Felsefe Eğitmen Eğitimi. Opus Noesis.

**Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler**

"Çocuklar İçin Felsefe". 2.Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu. 2019.

Röportaj. Aydınlık Gazetesi. 23.04.2016. (http://www.aydinlikgazete.com/toplum/yaraticilik-varsa-cocuk-vardir-h68324.html).

Çocukluk, Oyun ve Oyuncak: Sosyo-kültürel Bir Analiz. İkinci Adam Yay., İstanbul. 2012.

"Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncak". Osmangazi Üniversitesi 1.Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Bildiri Kitabı. ss.715-722.

"90 Sonrası Türkiye'de Şiirin Popülerleşmesi". Koridor Kültür Sanat Edebiyat Dergisi. 2006.

"90 Sonrası Türkiye'de Şiirin Popülerleşmesi". Lacivert Öykü ve Şiir Dergisi. 2006.

Şiirler. Şair Çıkmazı Şiir Ağırlıklı Edebiyat Dergisi. (2001-2006).

**Kişisel Bilgiler**

Doğum yeri ve yılı: İstanbul, 1981 Cinsiyet: K
Yabancı diller : İngilizce (İyi)
GSM / e-posta: 05332080081 / fulyasormaz@hotmail.com

# GİRİŞ

Felsefe, insanın insanca yaşamasının olmazsa olmaz koşullarından biridir. Ancak günümüz dünyasında felsefe ve felsefi düşünme ihmal edilmekte, önemi gözden kaçırılmaktadır. Bu ihmalin insan dünyasındaki yansımaları ortadadır. Genel olarak dünya olgularına bakıldığında, insanca yaşama bakımından çok fazla sorun vardır. Günümüzde insan hakları ve değerler bakımından, eğitim ve öğretim alanlarının içeriği ve işlenişi bakımından, hukuktan sağlığa birçok toplumsal alanda büyük sorunlarla karşı karşıyayız. Bu alanlar, insanın insanca yaşamasını, insanlaşmasını [1] sağlayan ve geliştiren alanlar olmaları bakımından önemli, değerli ve gerekliyken, bu alanlarda istenmeyen durumlarla karşılaşmaktayız. İnsan dünyasında var olan bu sorunlar karşısında çözüm arayışı içindeyiz.

Ülkemizde de eğitimden hukuka, sağlıktan ekonomiye bütün kurumlara; kişilerarası ilişkilerden uluslararası ilişkilere; kişilerin iç dünyalarından dış dünyaya kadar uzanan yanıyla yaşamda kişiler, bilmeye ve anlamaya yönelik bir çaba göstermeyi unutmuş, çoğunlukla sadece verileni almakla yetinir hale gelmişlerdir. Ayrıca karşılaştığımız ve gözlemlediğimiz etik sorunlar, düşünme-eylem birliğinde, kişilerin değer ve değerlendirme ilişkisinde önemli sorunlar olduğunu göstermektedir. Birkaç örnekle bu gözlemlerimizi açık kılmak yerinde olacaktır: Günümüzde internet ve medyanın "bilgi deposu" olarak görülmesi, bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış, ancak bilgiler, doğru-yanlış bir değerlendirmeden geçirilmeden, üzerinde düşünülmeden, sorgulanmadan elde edilen araçlar haline gelmiştir. Bir tuşla edinilen bilgilerin, doğru bilgi olup olmadığının belirlenmesi, dezenformasyondan korunmak için oldukça önemlidir. Öte yandan "'gerçeklik algısı'nın özellikle çocuklarda çok zayıfladığı" görülmektedir (Çotuksöken ve Tepe, 2013: 12). Düşünme, anlama, iletişim kurma gibi sorunlarımız bir yana, etik sorunlarla da hemen her gün, her yerde, her alanda karşılaşmaktayız. Sağlık, eğitim, hukuk gibi önemli kurumlarda yaşanan ve kurumlararası ilişkilerden kişilerarası ilişkilere değin gözlemleyebileceğimiz veya

[1] İnsanlaşma kavramı, tartışmalı bir kavram olmakla birlikte bu çalışmada bu kavram, etik boyutla bağlantısı içinde ele alınmıştır.

yaşadığımız etik sorunlar da göstermektedir ki insanın insanca yaşamasının koşulları göz ardı edilmektedir.

Kişilerin düşünerek, bilerek ve anlayarak eylemeleri, felsefi düşünmeyi edinmiş olmakla ilgilidir. İnsan olmanın, insanlaşmanın olmazsa olmaz bir koşulu olarak "düşünme"nin önemsiz kılındığı bir çağda, düşünmenin ve özellikle felsefi düşünmenin öneminin daha fazla farkına varılması gereklidir. Çünkü felsefi düşünme, insanlaşmanın olmazsa olmaz koşullarından biridir. Felsefi düşünme, hem kişilerde hem kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkacak sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Bunun olmadığı durumda ise yaygın olarak gözlemlediğimiz sorunlar var olmaya devam edecek ve daha da artacaktır.

Felsefi düşünme ve felsefi bakış açısı edinme, kişilerin hem kendileri hem birbirleriyle olan ilişkileri hem de kişilerin dış dünyayla ilişkisi bakımından önemlidir. Betül Çotuksöken'in dediği gibi "İnsanın dünyayla karşılaşması hangi ya da ne türden bilgileri yansıtırsa yansıtsın ve yahut da hangi ya da ne türden bilgiyle dünyaya yönelirsek yönelelim, olan ve/veya olanaklı yönelme biçimlerinin ortak paydalarını soruşturan, sorgulayan tek/biricik düşünme ve bilme biçimi felsefi düşünme ve felsefi bilme biçimidir" (2013a: 35). Felsefi düşünmeyi öğrenmeye ve geliştirmeye, bilgiye fazlasıyla açık olduğumuz, meraklı olduğumuz ve hayal gücümüzün sınırlı olmadığı zamanlarda, yani erken çocukluk yaşlarından itibaren başlanması gerekmektedir. Bu nedenle, felsefi düşünmeyi geliştirmenin bir yolu olarak "Çocuklar İçin Felsefe" çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe, felsefenin ve felsefi düşünmenin işlevi göz önüne alındığında, insan dünyasındaki sorunlara bir çıkış yolu olarak görünmektedir. Çocuklara erken yaşlarda felsefi düşünmeyi kazandırmak, dünyanın bu çıkmazdan kurtulmasına büyük ölçüde yardımcı olabilir. Bu çözüm yolu zor ve uzun bir yol gibi görünmekle birlikte, bunun en etkili yollardan biri olduğu söylenebilir. Çünkü değişim, önce kişide başlar ve sonra toplum hayatına yayılır.

Çocuklar için Felsefe, bugün dünyada insanlaşma amacına doğru giden yol arayışı içinde olan eğitim anlayışları bağlamında en çok uygulanan ve en etkili yöntem olarak karşımızda durmaktadır. İlk olarak 1970'lerde Matthew Lipman (1998; 2003;

2008) tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe (P4C) yöntemi, çocukların düşünmelerini geliştirme amacıyla hazırlanmıştır. Daha sonra, Catherine McCall, Gareth Matthews ve Ekke Martens gibi birçok felsefeci, kendi yöntemleriyle bu alanda önemli gelişmeler sağlamıştır.

Ülkemizde ise Türkiye Felsefe Kurumu, 1993'te Çocuklar İçin Felsefe Birimi'ni açmış ve önemli çalışmalar yapmıştır. 2004 yılında gerçekleştirilen felsefe sempozyumunda, bir sivil toplum kuruluşu olarak Türkiye Felsefe Kurumu, 'Çocuklar İçin Felsefe' adı altında bir dersin ilköğretim okullarında yer alması gerektiğini ciddi bir gereksinim olarak belirlemiştir. 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 'Düşünme Eğitimi' adı altında bir seçmeli dersin, 6-8. sınıfların öğretim programında yer almasını karara bağlamıştır. Ancak istenildiği şekilde uygulamaya konmamakla birlikte bilindiği kadarıyla çok az sayıda okulda uygulanmaktadır. 2011'de UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumu ile birlikte düzenlenen "İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı" ve bu çalıştayda sunulan raporların derlendiği Betül Çotuksöken ve Harun Tepe'nin yayına hazırladıkları Çocuklar için Felsefe Eğitimi (2013), konuyu farklı yönleri ile ele alması bakımından oldukça değerli ve önemlidir. Ayrıca Çocuklar İçin Felsefe alanında, Nuran Direk'in Küçük Prens Üzerine Düşünmek (2002), Filozof Çocuk (2008) ve Çocuklarla Felsefe (2011) kitapları, Kurtul Gülenç ve Petek Boyacı'nın çevirmiş oldukları Düşünmeyi Dönüştürmek (2017) adlı çalışmaları önemli kazanımlar sağlamıştır. Ayrıca ülkemizde Günışığı Kitaplığı'nın Çıtır Çıtır Felsefe, Metis Yayınları'nın Küçük Filozoflar ve Filozof Çocuk serilerinin, Çocuklar İçin Felsefe alanının tanınmasında ve gelişmesinde katkısı büyüktür.

Son yıllarda bu alana artan ilgi, Çocuklar İçin Felsefe'nin hem belli kurumlarda, hem de okullarda yürütülmesine olanak sağlamıştır. Ancak " 'düşünme eğitimi' adı altında okula sokulan 'Çocuklar için Felsefe' dersinin önemi (…) yeterince anlaşılamamış, ders önemsenmemiş, bu bağlamda doğru bir değerlendirme yapıl(a)mamıştır" (Çotuksöken, 2013a: 47). Bu nedenle, Çocuklar İçin Felsefe'nin öneminin ve gereğinin iyice anlaşılması gerekmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarını, UNESCO, 2007'de yaptığı "Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus" adlı çalışmada altı başlıkta toplamıştır. Bunlar: (Bağımsız) Düşünme, düşünen yurttaşlar yetiştirme, çocukların kişisel gelişimlerine yardım etme, çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme, felsefeyi kavramlaştırma yeteneğini kazandırma ve çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirmedir (UNESCO, 2007: 15-16).

Bu amaçlar göz önüne alındığında ve irdelendiğinde, "temel amacın çocuklara düşünmeyi, felsefi düşünmeyi kazandırmak olduğu, diğerlerinin bunun yan sonuçları veya gerektirdikleri olduğu görülmektedir" (Tepe, 2013: 80). Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe'nin temel ve önemli amaçlarından birisinin, düşünmenin ve özellikle felsefi düşünmenin geliştirilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu noktada, düşünmenin ne olduğunun bilinmesi ve ne türden bir düşünmeden söz ettiğimizin açıkça ortaya konması gerekmektedir. Öyle ki bu düşünme, "eleştirel bakış kazandırma olabileceği gibi, refleksiyon yapabilme, doğru akıl yürütme, yaratıcı düşünme, bağımsız (özgür) düşünme, kendi üzerine düşünme de olabilmektedir" (Tepe, 2013: 81). Bu ve bunun gibi birçok "düşünme biçimlerinin felsefi düşünmeyle ne kadar örtüştükleri (…), bunlardan hangisinin hedef olarak seçilmesi gerektiği" sorusu ise, bizi doğrudan "felsefi düşünmenin temel özelliğinin ne olduğu gibi temel bir soruya götürür" (Tepe, 2013: 81). Çalışmada, bu soruya yanıt verilmeye çalışılacaktır. Ayrıca Çocuklar İçin Felsefe'nin "düşünen yurttaşlar geliştirme", "kişisel ve sosyal gelişime destek sağlama", "iletişim becerilerini arttırma", vb. hedefleri ise bizi, sözü edilen düşünmenin sonuçları olan davranışlara, eylemlere götürmektedir. Harun Tepe'ye göre, "çocukların başkalarına saygılı, etik, dil ve tartışma becerisine sahip iyi bir yurttaş haline gelmeleri "düşünme"yi başarmalarının doğal sonuçlarıdır. Eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarının, refleksiyon yapabilmelerinin onların daha sorumlu kişiler olmalarını sağlamada katkıda bulunması doğaldır" (2013: 80-81).

Bu açıdan, düşünme-eylem arasındaki ilişkinin de ele alınması gerekmektedir. Düşünme, doğrudan doğruya bir "yapma" değildir ama düşünme, çoğunlukla "yapma"ya ilişkin bir şeydir ve bir "yapma", bir eylem olanağıdır (Uygur, 2012: 54). Çünkü eylemlerimiz, çoğunlukla düşünmelerimizin bir sonucudur. Buraya kadar ele

aldığımız çalışmalar ve sorular, çalışma kapsamında etkin bir rol oynamaları bakımından önem taşımaktadır. Çalışmada bu sorulara yanıt verilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, insanlaşmanın önemli bir koşulu olarak "felsefi düşünme"nin önemini göz önüne alarak, bu düşünmeyi geliştirmenin etkili bir yolu olarak Çocuklar İçin Felsefe üzerinde durulacaktır. Çünkü felsefi düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en etkili yollardan birinin Çocuklar İçin Felsefe eğitimi olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, bu düşünce temellendirilmeye çalışılacaktır. Öte yandan, Çocuklar İçin Felsefe alan yazınında genelde eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme ön plana çıkarılırken felsefi düşünme arka planda kalmaktadır. Oysa felsefi düşünmenin, hem öznitelikleri bakımından hem bu üç tür düşünme edimini kapsaması bakımından hem de Çocuklar İçin Felsefe'nin temelini oluşturması bakımından ön plana alınması gerekmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacı, insanlaşmanın önemli bir koşulu olarak felsefi düşünmenin geliştirilebilmesinde ve insan dünyasında etkin kılınabilmesinde, Çocuklar İçin Felsefe'nin ve böylece çocuklarla felsefe yapabilmenin yolunu açmanın önemli olduğunu göstermektir.

Çalışmanın, bu ana amacı gerçekleştiği takdirde, ülkemizde Çocuklar İçin Felsefe alanına temel bir kaynak sağlama; Çocuklar İçin Felsefe'nin temelinde felsefi düşünmenin olduğunun açıkça ortaya koyulması; Çocuklar İçin Felsefe'nin öneminin ve gereğinin açık şekilde anlaşılması; Çocuklar İçin Felsefe'nin belirli niteliklere sahip olan eğitmenlerce uygulanması ve doğru şekilde uygulanması gibi amaçlara da katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu çalışmanın hem kuramsal hem uygulamaya yönelik yararlarının şunlar olacağı ileri sürülebilir:

- Yeni bir eğitim modeli ya da yeni bir yöntem olarak Çocuklar İçin Felsefe alanıyla ilgilenenlere, bu alanda çocuklarla çalışacaklara hem kuramsal bağlamda hem uygulamada bir kaynak olması.

- Ülkemizde Çocuklar İçin Felsefe alanında kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışmalara bir temel hazırlaması.

- Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararların, ulaşılan bütün araştırmaların sonucuna göre derlenip toparlanarak ele alınması; bu şekilde, alanın korunması ve geliştirilmesi için öneminin anlaşılması.

- Günümüzde çokça dile getirilen "yaratıcı düşünme", "eleştirel düşünme" ve "özenli düşünme" edimlerinin aslında hepsini kapsayan felsefi düşünmenin, neden bu kadar önemli ve gerekli olduğunun anlaşılması ve ancak bu anlama temelinde kurulacak bir Çocuklar İçin Felsefe eğitimin başarılı sonuçlar sağlayabileceği konusunda farkındalık kazandırma.

Burada belirtilenler doğrultusunda, bu amaca ulaşmak için çalışmada şöyle bir yol izlenmiştir: Konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, çalışmanın amacına uygun kaynaklara olabildiği ölçüde ulaşılmış ve elde edilen kaynakların orijinal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kaynaklar, felsefi bir bakışla okunmuş; elde edilen veriler, bölümler arası bağlantı kurularak felsefi bir bakışla yorumlanmıştır.

Birinci bölümde, öncelikle düşünmenin ne olduğu ele alınmış, birkaç düşünme ediminin (yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünmenin) temel özellikleri belirlenmeye çalışılmış; daha sonra felsefi düşünmenin ne olduğu, temel özelliklerinin ne olduğu, bu üç düşünme çeşidiyle ortak yönleri ve ayırt edici yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sevgi İyi'nin belirttiği gibi:

Düşünme en genelde söylenirse insanın yapıca kendinde taşıdığı bir zihin edimi olanağıdır. Burada söz konusu olan şey, her insanın doğuştan kendiliğinden eksiksiz şekilde düşünme becerisiyle donatılmış olması değildir. Çünkü düşünme öğrenilen, öğretilen ve geliştirilen bir beceridir. Böyle bir beceri olarak insan varlığının vazgeçilmez koşullarından biridir (İyi, 2003:1).

İnsan varlığının vazgeçilmez bir koşulu olarak düşünme, dil ve eylemden bağımsız ele alınamaz. Bu bakımdan düşünme-dil ve düşünme-eylem arasındaki sıkı bağ da, düşünme başlığı altında ele alınmıştır.

Felsefi düşünme ise, en temelde, "tekil, bireysel, iliniksel olan ile genel, toplumsal ve daha üst düzeyde paylaşılabilir olan arasındaki ilişkilerin sorun olarak öne çıkarıldığı bir düşünme doğrultusudur" (Çotuksöken, 2013b: 124) ve "varolanı, varolan,

düşünme, dil ilişkileri içerisinde anlama, ona anlam verme çabasıdır" (Çotuksöken, 2000: 69). Düşünme ve felsefi düşünme kavramları ele alındıktan sonra, felsefi düşünmenin, günümüzde sıkça önemi vurgulanan "yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve özenli düşünme" çeşitlerinin hepsini kapsadığı, kendi içinde hepsini taşıdığı gösterilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle, Çocuklar İçin Felsefe'nin amacında var olan ve geliştirmek istediği düşünme, bu üç türden düşünmeyi kapsayan bir düşünme edimi olarak ele alınmış ve felsefi düşünmenin önemi belirtilmeye çalışılmıştır.

İkinci bölümde, felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren edimler ve etkinlikler (merak ve anlamak isteme, kavram oluşturma, diyalog kurma, felsefi soru oluşturma ve metin okuma) ele alınmış ve bunların önemi gösterilmeye çalışılmıştır. Böylelikle felsefi düşünmenin yolları ana hatlarıyla çizilmiştir.

Üçüncü bölüm, Çocuklar İçin Felsefe'nin önemli yönleriyle anlaşılması ve öneminin gösterilmesi hedeflenmiştir. Öncelikle "çocukluk ve felsefe" arasındaki bağlantının irdelenmesi, insan felsefesi açısından çocukluğun ne olduğunun ve gerçekleştirebileceği felsefi etkinliğin ne türden bir etkinlik olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Daha sonra, Çocuklar İçin Felsefe çalışmalarının tarihçesi, amaçları, kullanılan yöntemleri, bu eğitimde eğitmenin önemli rolü, yapılan çalışmalar doğrultusunda belirlenen yararları ile birlikte bir bütün olarak Çocuklar İçin Felsefe ele alınmıştır.

# BÖLÜM 1. DÜŞÜNME VE FELSEFİ DÜŞÜNME

## 1.1. Düşünme

Çalışmanın konusu ve amacı doğrultusunda, öncelikli olarak düşünmenin ne olduğunun bilinmesi ve ne türden bir düşünmeden söz ettiğimizin açıkça ortaya konması gerekmektedir. Bu nedenle ilkin düşünmenin ne olduğu üzerinde durulacaktır.

Günümüzde sıklıkla, "düşünce ve düşünme" kavramsal olarak karıştırılan sözcüklerdir. Oysa düşünce ve düşünme farklı şeylerdir. "Düşünceler, düşünmenin (…) ürünüdürler" (Mengüşoğlu, 2013: 118). Takiyettin Mengüşoğlu, düşünme ve düşüncenin, önce varlık nitelikleri bakımından ve sonra özne ile ilişkileri bakımından farklı olduklarını söyler:

> Düşünme "real varlık" alanında iken düşünceler, "ideal varlık" alanındadır. Düşünmenin gerçekliği vardır, bir işlev ve bir edim karakterine sahiptir. Düşüncelerin ise, ne bir olay ve işlem ne de bir edim karakteri vardır. Bu fark düşüncelerin, özneden kopmasına, nesnel bir nitelik taşımalarına neden olur. Özne ile olan ilişkileri bakımından düşünceler, özneden koparak mantık düzleminde varlıklarını sürdürürlerken düşünme, öznesiz var olamaz. Dolayısıyla düşünme, özneye bağlı bir varlık tarzıyken; düşünce, özneye bağlı değildir (Mengüşoğlu, 2013: 118).

Düşünme bir bilme edimidir. Mengüşoğlu'ya göre "bilgi özne ile nesne arasındaki bağdır. İki uçlu olan bu bağın bir ucunda özne, diğer ucunda nesne bulunur. Özne birçok özellikleri, işlevleri, eylemleri olan insandır. Nesne de özellikleri, türleri ve şekilleri olan, varlık dünyasının ya da insan yapıtlarının herhangi bir alanıdır" (2013: 54-55). Özne ile nesne arasındaki "bu bağı kuran, bilgi aktlarıdır[2]." Mengüşoğlu, bilgi edimlerine düşünme, algı, anlama ve açıklama edimlerini örnek vererek ve bu edimleri

[2] Mengüşoğlu "akt" terimi ile ilgili şunları söyler: " 'Akt' terimi, sırf özne-katmanı içinde kalan psişik ve fizyolojik işlevlerden peşin olarak ayırt edilmiş oluyor; çünkü işlevler öznede ve kendiliklerinden gerçekleşiyorlar. Bu nedenle bir aktın bilgi aktı olması için onun insan (özne) tarafından yönetilmesi gerekir" (Mengüşoğlu, 2013: 62). Bu çalışmada, "akt" yerine, Türkçe olan edim kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

betimleyerek bilginin, bütün edimlerin bir arada çalışmasının bir ürünü olduğuna, tek edimin işi olmadığına dikkat çeker (2013: 62-82). Ancak burada, çalışmanın sınırlılığı çerçevesinde düşünme edimi üzerinde durulacaktır.

Bir bilme edimi olarak düşünme, "bütün varlık alanlarını, hattâ irreal olan şeyleri, varolan şeylerle ilgisi olmayan hayal dünyasını da içine alabilir; çünkü hem real, hem ideal hem de mental olan, sırf bir hayalden başka bir şey olmayan şeyleri düşünebiliyoruz" (Mengüşoğlu, 2013: 69). Düşünme bu yönüyle hem bütün varlık alanlarına hem de irreal alanlara uzanmaktadır. Bu bakımdan Mengüşoğlu'ya göre:

> Düşünme, varlık-tarzlarından yalnız olanak, gerçeklik, zorunluluk, gerçek olmayan, olanaksız, olası ve rastlantı olan alanları değil, saçma olanı da içine alabilir. Düşünmenin bu özellikleri ona sonsuz bir serbestlik kazandırmaktadır. Serbestlik düşünmeye hem olumlu hem de olumsuz nitelikler yüklemektedir; çünkü bu durum, düşünülen her şeyin bir bilgi niteliği taşımayacağını gösterir. Düşünme varlık katmanlarının fenomenleri içinde kaldıkça bilgi sağlayabilir. Bu nedenledir ki, düşünme daima algıyla kontrol edilmeye gerek gösterir. Düşünme algıyla kontrol edilmediği zaman onun (yani ürünlerinin) mantık bakımından kontrol edilmesi gerekir (Mengüşoğlu, 2013: 69).

Düşünmenin nitel özelliği, düşünmenin olumlu ve olumsuz olabileceği gibi, düşünmenin birçok şekilde de ortaya çıktığını göstermektedir:

> Eğer düşünme tipik olmayan bir durumu hemen kavrarsa, düşünmenin bu görünüş şekline zekâ adını veriyoruz. Eğer düşünme belli problemleri tasarlar, onları kavramlarla anlatır ve bunlar üzerinde açıklamalar yaparsa, düşünmenin bu şekline akıl adını veriyoruz. Eğer düşünme algılanan bir olayı doğrudan kavrarsa, bu şekline anlama adını veriyoruz. Eğer düşünme (…) doğrudan doğruya, yani hiçbir kavrama başvurmadan sezerse, düşünmenin bu şekline seziş diyoruz. Eğer düşünme hiçbir kayıt ve koşula bağlı kalmadan ortaya çıkarsa, düşünmenin bu şekline hayal (fantezi) diyoruz. Eğer düşünme real-alanla ilgili olan algı aktını, bu akttan sonra yeniden canlandırırsa, buna da imgelem adını veriyoruz (Mengüşoğlu, 2013: 70-71).

Düşünmenin bu çeşitli görünüş şekillerinden de anlaşılabileceği gibi düşünme, bağlı olduğu özneyle ve öznenin nesne ile kurduğu bağda belirmektedir.

Özneden yani kişilerden bağımsız bir düşünme var olamaz. Mengüşoğlu'nun ileri sürdüğü gibi "düşünmenin taşıyıcısı gerçek, yaşayan öznelerdir; tek tek insanlardır. Bundan dolayı da her düşünme, bir öznenin bir insanın düşünmesidir ve

özneye bağlıdır; onsuz bir düşünme olanak dışıdır. (…) Özne düşünmenin biricik taşıyıcısı, biricik kaynağıdır" (2013: 121). Nitekim düşünmenin, insan varlığının bir koşulu olduğunu vurgulayan Sevgi İyi'ye göre de:

> düşünme en genelde söylenirse insanın yapıca kendinde taşıdığı bir zihin edimi olanağıdır. Burada söz konusu olan şey, her insanın doğuştan kendiliğinden eksiksiz şekilde düşünme becerisiyle donatılmış olması değildir. Çünkü düşünme öğrenilen, öğretilen ve geliştirilen bir beceridir. Böyle bir beceri olarak insan varlığının vazgeçilmez koşullarından biridir (İyi, 2003: 1).

Düşünmenin özneye bağlı bir varlık tarzıyken düşünmenin ürünü olan düşüncenin ise, özneye bağlı olmadığını belirtmiştik. Bu fark, düşünme ve düşüncenin özne ile ilişkisi bakımından ortaya çıkar:

> Öznenin düşünmesinin – ister yazı ile saptamak, isterse ağızdan bildirmekle olsun – bir kez ortaya koyduğu düşünceler, artık o öznenin düşünmesinden bağımsız bir varlık tarzı kazanırlar. (…) Düşüncelerin kendileri –bir kez yazılı ya da sözlü ifade edilmek koşuluyla- artık değişmezler; çünkü onlar mantıksal bir düzleme "kaldırılmışlar"dır (Mengüşoğlu, 2013: 119).

Düşüncenin bu nesnel niteliği nedeniyledir ki onlar, "öznenin birinden ötekine taşınabilir; onlar yeni baştan, başka bir düşünmenin nesnesi olabilir; düşünceler tartışılabilir, yadsınabilir, çürütülebilir, benimsenip kabul edilebilir" (Mengüşoğlu, 2013: 118). Bu noktada, düşünmenin dil ile bağı oldukça önemlidir. Bu nedenle, düşünmeyi ele alırken dil ile ilişkisine de değinmemiz gerekir.

Başkalarına iletilsin veya iletilmesin, daha baştan, düşünmenin dil ile bağı gerçekleşir: "Platon düşünmenin bir monolog olduğunu söyler; çünkü insan bir problemi düşünürken bunu aynı zamanda zihninde dili ile anlatmaya çalışır. Düşünme insanın kendisiyle konuşmasıdır" (Mengüşoğlu, 2013: 74). Çotuksöken'e göre de "düşünen özne, düşündüklerini başka öznelere bildirmese bile, (…) düşündüklerini tasarımlamanın, imgelemenin sınırlarının dışına çıkarır büyük ölçüde. İşte bu andan itibaren dilsel süreç dışavurumsal bir biçimde başlamıştır" (2013b: 197). Öte yandan "dilin taşıyıcısı insan ancak dilin kelimeleriyle birlikte düşünebilir, düşündüklerini düşünülen düşünceler olarak anlatabilir" (Mengüşoğlu, 2013: 294). İnsan "ancak dil sayesinde düşündüklerini başkalarına, kendisinden sonraki kuşaklara aktarabiliyor; dil sayesinde insan, üzerinde çalıştığı konuları başkasına bildirip bilimsel ve felsefi araştırmayı tek insana bağlı kalmayan bir kurum haline getirebiliyor" (Mengüşoğlu,

2013: 75). Bundan dolayıdır ki "insan; düşünme ve dile getirme yetileriyle varolanı nesne kılarken, kendisini de özne haline getirmiş" oluyor (Çotuksöken, 2013b: 197). En temelde "insan kavramlar aracılığıyla düşünen ve yargılayan bir varlık olmaktadır. İnsan, kavramlar aracılığıyla başka deyişle varolana ilişkin çerçeveler aracılığıyla düşünmekte, bunları dile getirmekte yani düşünceler oluşturmakta"dır (Çotuksöken, 1998: 18). Dolayısıyla "düşünmesi ve somut diliyle özneleşen bir varlık olarak tek insan, temelde hem dil yetisini hem de dili gerçekleştiren, bunlara varlık kazandıran yapıdır; dil yetisini ve dili söz ya da söylem olarak edimselleştiren varlıktır" (Çotuksöken, 2013b: 199). Düşünmeyi dilden, dili düşünmeden ayrı ele alamayız ve dil-düşünme, bir bütün olarak "edimselleştiren varlık" olarak öznede kendini açığa çıkarır.

Düşünme, dilden bağımsız ele alınamadığı gibi "eylem"den de bağımsız ele alınamaz. Çünkü bunlar, birbirlerinin ön koşulu olan, birbirlerinin de sonucu olabilen, bu nedenle bir bütün olarak ele alınması gereken kavramlardır. "Düşünme insanın günlük yaşamında, eylem dünyasında genellikle davranışlara yansıyarak kendini" gösterir (Çotuksöken, 1995: 142). "Düşünme, yapmanın ötesinde, yapmayı aşkın, yapmanın gerisinde bir aşama olmayıp doğrudan doğruya yapmanın içindedir: yapmanın kendisinden başka birşey değildir; yapmaya ilişkin düşünme, yapma-biçimi, yapmanın üslubudur. Bir bakıma, bir şey nasıl yapılmışsa öyle düşünülmüştür" (Uygur, 2012: 55). Dolayısıyla düşünmelerimiz, yapıp-etmelerimize yani eylemlerimize yansır, düşünmelerimiz ile eylemlerimizi yönlendiririz. Nermi Uygur, "'Düşünme' ile 'yapma' parçalanmaz bir bütündür, her insan belli bir ölçüde de olsa hem bir düşünürdür hem de yapmalar gerçekleştiricisidir, yıkmayı da kapsayan bir yapıcıdır; öyleyse değişik yoğunluklarda, hem kuramcı, hem eylemcidir insan" diyerek insanın "kuram-eylem varlığı" olduğuna dikkat çekmektedir (2012: 56-57).

Düşünme üzerine yaptığımız bu belirlemeleri özetleyecek olursak: Düşünme, özne-nesne arasında kurulan bilme edimlerinden biridir. İnsan (tek tek kişiler), dil aracılığıyla -en temelde kavramlarla- düşünmekte ve sonucunda düşünceler oluşturmaktadır. Düşünme, bütün varlık alanlarını içine alabilmektedir. Öyle ki gerçek-gerçek olmayan, olanaklı-olanaksız, olası, rastlantı, hayal ve saçma olanı da kapsayabilmektedir. Düşünmenin bu sonsuz derecede serbest oluşu, ona hem olumlu

hem olumsuz nitelikler yüklemektedir; çünkü bu durum, her düşünülen şeyle bir bilgiye varılamayacağını göstermektedir.

Öte yandan "düşünceyi düşünce olmayandan ayırt etmek en azından düşünceyi inançlardan, kanaatlerden ve ideolojilerden ayırt etmek önemli" görünmektedir (Erdem, 2013: 51). Bu noktada da, Platon'un Devlet adlı eserinde yer alan sanı-bilgi arasındaki ayrımı örnek olarak almak yerinde olacaktır. Bir kimsenin düşünmesinin sanı mı, yoksa bilgi mi olduğu şöyle dile getirilir: "Bir şeyi bilmesi bakımından bu kimsenin düşüncesine bilgi, bir şey üzerinde görünüşe göre yargıya varması bakımından öbürünün düşüncesine sanı" dememiz gerekir (Eflatun, 1973: 223)[3]. Dolayısıyla bir bilme edimi olarak düşünme ile inanma, sanma başka şeylerdir.

Düşünme-dil-eylem bağlamında ele alındığında, "insana özgü bir düşünmenin olduğu ve bu düşünmenin insanca var olmanın, 'insanlaşmanın' olmazsa olmaz koşulu olduğu tartışılmazdır. Bundan dolayı düşünme(k) insan için, insanca bir dünya için vazgeçilmez bir gereksinimdir. İnsan olmak ile düşünmek arasında kopmaz bir bağ vardır" (İyi, 2018: 245-246). Düşünmenin, insan için çok başka ve farklı bir anlamı olduğunu söyleyen İyi'ye göre:

> insana özgü bir nitelik olması yönüyle düşünmek, insanın tinsel varlığını ifade eder. Düşünme ediminin çeşitliliğiyle insan kendine, içinde yalnızca bir canlı olarak değil, aynı zamanda insan olarak var olabileceği bir dünya kurar. İşte bu dünya, tinsel, düşünsel bir varlık alanı olarak ona farklı bir varolma, çeşitli alanlarda bilgi üretme, sanat ürünleri ortaya koyma, etik ve değer bilgisiyle eğitilebilme olanağı sunar. İnsanın "düşünen canlı" olmasının anlamı budur (İyi, 2018: 246).

İnsanın düşünen canlı olmasının bu anlamı, bizi, canlı olmanın ötesinde "insanca yaşamanın koşulu olarak düşünme"ye götürmektedir. Böyle bir düşünme, düşünmenin serbestlik özelliğinin neden olduğu olumlu-olumsuz niteliği göz önünde bulundurulduğunda, olumlu niteliğine, yani "bir bilgi niteliği taşıyan düşünme"ye işaret etmektedir. Bu bakımdan düşünmenin hangi niteliğe sahip olduğu, ne türden bir düşünmenin, insanın insanca yaşamasının bir koşulu olduğu belirmeye başlamaktadır: "İnsanın insanca yaşaması, insanca bir dünyanın içinde olabilmesinin koşulu öncelikle doğru düşünmeyi öğrenmek ve doğru düşünebilmektir" (İyi, 2018: 246). Doğru

[3] 1973 basımlı Devlet adlı yapıtta Platon yerine Eflatun adı kullanılmıştır.

düşünme, doğuştan var olan değil, "öğrenme yoluyla kazanılan bir edimdir" (İyi, 2018: 246). Dolayısıyla belli bir çaba gerektirir.

> Düşünme Aristoteles'in işaret ettiği gibi, insan olmak bakımından bizi biz yapan en temel asli özelliğimiz olduğuna göre, teorik açıdan, kendimizi gerçekleştirmek adına, ona özen göstermemiz, düşünmenin sadece niceliğini artırmaya değil aynı zamanda niteliğini de geliştirmeye, düşünme süreçlerimizde yanlıştan kaçınmaya ve dosdoğru düşünmeye karşı duyarlı olmamız gerekir. Bu ise, ancak düşünme üzerine düşünmekle, bir üst düşünme ile mümkün olabilir (Gündoğdu, 2009: 58).

Bu da ancak felsefi bir eğitimle mümkündür:

> İnsan, felsefî bir eğitimle "bağlantılı düşünme"yi, "doğru düşünme"yi öğrenerek sağlıklı bir zihin yapısı kazanabilir; bilgi olanla bilgi olmayanı ayırt edebilir, hayal gücünün sınırsızlığında kaybolmaktan kendini kurtarabilir; eylemlerinde, duygulanımların etkisinde kalmamayı başarabilir. Felsefî ve etik eğitimi de içeren düşünme eğitimiyle insanın sadece "akıllı" ve "zeki" canlı olmasının ötesine geçmesi, kendini aşması, "düşünsel"/"yaratıcı" ve etik olanaklarını gerçekleştirmesi sağlanabilir (İyi, 2018: 246).

Bu belirlemelerden sonra, insanın insanca yaşamasının bir koşulu olan düşünmenin ne türden bir düşünme olduğu sorusuna, bunun "felsefi düşünme" olduğu yanıtı verilebilir. O halde, felsefi düşünmenin ne olduğunun ortaya konması, onun ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ancak buna geçmeden önce, belirli düşünme edimlerine değinmek yerinde olacaktır.

Düşünmenin belli bir özelliğine vurgu yapan birçok düşünme edimi vardır. Bunlar, günümüzde genelde "düşünme biçimleri/çeşitleri" olarak tanımlanırlar. Analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, metabilişsel düşünme, eleştirel düşünme, analojik düşünme, özenli düşünme, vb. Bunların "düşünme çeşitleri" olarak tanımlanmaması gerekir. Düşünme çeşitleri değil, "çeşitli düşünme edimleri" demek daha doğru gözükmektedir. Çünkü hepsi, düşünmenin belli bir özelliğine veya düşünmenin kendi içinde taşıdığı bir olanağa vurgu yapmaktadır.

Burada, çalışma kapsamında, "yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve özenli düşünme" edimlerini ele alıp felsefi düşünmenin olanakları açıklanmaya çalışılacaktır.

### 1.1.1. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, literatürde genellikle "yaratıcılık" kavramıyla eş anlamda kullanılmaktadır. Oysa Nuri Doğan'ın da belirttiği gibi "yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri" ifade etmek üzere kullanılan kavramlardır (2010: 168). Ancak yaratıcı düşünmeyi tanımlamak için daha kapsayıcı bir kavram olan yaratıcılığın ele alınması gerekir.

Türk Dil Kurumu güncel sözlükte yaratıcılık, "zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak görülmeyen yeni bir şey ortaya koyma" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım bağlamında "yaratıcılık, herkesin aynı şekilde gördüğü (düşündüğü) bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı; önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp, bunları yeni bir amaç için farklı veya sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisidir" (Doğan, 2010: 169). Psikoloji alanında ise kavramın değerlendirildiği birçok farklı bağlam vardır. Bazı araştırmacılar (Rossman, 1931; Wallas, 1962; Harris, 1959) yaratıcılığı ele alırken düşünme etkinliklerine, bazıları (Cratcfield, 1961) belirli kişilik türlerine, bazıları da (Stein, 1953; Ghiselin, 1958) bir çıktı olarak yaratıcı bir ürüne vurgu yapmıştır (Rossman, 1931; Wallas, 1962; Harris, 1959; Cratcfield, 1961; Stein, 1953; Ghiselin, 1958'den Akt. Aslan, 2001: 16-17). Birçok farklı görüş olsa da "yeni/orijinal/özgün bir ürün/düşünce ortaya koyma", hepsinde ortak bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan Torrance ve Goff'a göre yaratıcılık; akıcılık (çok sayıda düşünce üretebilme), esneklik (aynı uyaranla ilgili farklı yaklaşımlar kullanarak birbirinden farklı fikirler üretme), orijinallik (yeni veya az rastlanan düşünceler üretme) ve elaborasyon (yalın bir uyaranı ayrıntılı bir biçimde işleyerek geliştirme) özellikleri taşımaktadır (Torrance ve Goff, 1989: 136-137'den Akt. Öğüt, 2014: 4-5). Torrance yaratıcılığı "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili hipotezler kurma veya hipotezi değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra sonuçları ortaya koyma" olarak adlandırır (Torrance, 1974'ten Akt. Aslan, 2001: 22).

Bu tanım ve görüşlerden yola çıkarak yaratıcılığın alışılmamış, yeni düşünceler üretme, güçlükler veya problemler karşısında alternatif bir çözüm yolu bulma, karmaşık olanı sentezleyebilme veya ayırt edebilme, yalın olanı da ayrıntılandırma, hayal

gücünden [4] yararlanma, olmayan bir ürün/düşünce yaratma ve-ya olan bir ürün/düşünceden farklı bir ürün/düşünce yaratma olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme ise yaratıcılığın bu özelliklerinin kullanıldığı bir düşünme edimidir. Rupert Wegerif'e göre yaratıcı düşünme, yeni düşünceler üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler önerme, hayal gücünü kullanma ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramadır (2007: 14). Burada, yeni bir düşünce üretme derken kastedilen şey, olmayan bir düşüncenin üretilmesi değil, düşünceler arasında bağlantı kurarak veya bir düşünceyi başka bir düşünceyle ilişkilendirerek yeni bir düşüncenin elde edilmesidir. Alternatif yenilikçi sonuçlar arama ise belirli bir probleme alışılmışın dışında değişik, alternatif çözüm yolları aramak ve çözüm önerileri getirmektir. Lipman'a göre, yaratıcı düşünmenin özellikleri; orijinal olması, sonuca yönelik üretici olması, hayal etmeye imkân tanıması, bağımsız olması, denemeye yönelik olması, bütünleştirme yapabilmesi, açıklanabilir olması, dönüştürmenin yer alması, saşırtıcı olması, oluşturmacı olması, buluş yapmaya imkân tanıması, Sokratik metotla üretici olmayı gerektirmesidir (Lipman 2003'ten Akt. Tok, 2008: 70). Robert Fisher'a[5] göre ise yaratıcı düşünme, hayal gücünü kullanmayı, düşüncelerle deney yapmayı; analojiler, metaforlar ve yeni bağlamlar yaratmamızı sağlar.

Yaratıcı düşünmenin ürünü olan yaratıcı düşüncenin belli özellikleri taşıdığını/taşıması gerektiğini iddia eden çalışmalar (Cropley, 2007; Maieucity, 2000; Fisher, 1995), bir düşüncenin yaratıcı düşünce olması için belirli nitelikleri taşıması gerektiğini ileri sürer. Bunlar:

> Alışılmamış olması, etkileyici olması, etik olması, ürün verme gücüne sahip olması, hayal etmeye imkân tanıması, bağımsız olması, değerlendirilebilir olması, eklenen öğelerin tanımlanabilir olması, deneyimler sonucu oluşması, içgörü ve bağlantı kurma yoluyla oluşması, esnek olması, var olan algı ve alışkanlıkları yeni fikir ve olasılıklara dönüştürebilmesi, farklı perspektiften bakmayı sağlaması, nitelikli, üstün ürünler oluşturması, şaşırtıcı ürünler olması, seçenekler sunması, Sokratik düşünme yoluyla ürün

[4] Descartes'ın (1983) düşünme ayrımları dikkate alındığında, hayal gücü, düşünmenin bir modu/tarzı, daha özelde ise düşünmenin temel edimi olan anlama yetisinin bir modu/tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır.

[5] Fisher, Robert. (Tarihsiz). "Tools for Thinking". 9 Ağustos 2017 tarihinde https://www.steveslearning.com/Teacher%20Training%20resources/Fisher,%20R.%20Tools%20for%20Thinking.pdf adresinden indirilmiştir.

> oluşması ve buluş sergilemesidir (Cropley, 2007; Maieucity, 2000; Fisher, 1995'ten Akt. Tok, 2008: 74-75).

Yaratıcı düşünme edimiyle oluşan ürün, düşünce veya eylemler, bu özellikleriyle ele alındığında, yaratıcı düşünmenin sadece kişinin kendisini değil, diğer kişileri de etkileyebilecek; farklı bir yön gösterecek, sıradan/alışılmış olanın ötesinde yeni bir farkındalık kazandıracak nitelikte olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık veya yaratıcı düşünme üzerine yapılan araştırmaların çoğunda "yaratıcı kişi" özelliklerine de değinildiği görülmektedir. Örneğin Fisher ve Williams, yaratıcı kişilerin; esnek olma, düşüncelerle bağlantı kurabilme, alışılmışın dışında tutum sergileme, estetik bakabilme, meraklı ve ilgili olma, benzerlik ve farklılıkları görebilme, kabul edilen şeyleri sorgulama özelliklerine sahip olduğunu iddia etmişlerdir (Fisher ve Williams, 2004'ten Akt. Tok, 2008: 76). Her ne kadar bu özelliklerden biri veya hepsi, yaratıcı kişilerde gözlemlense de, bu türden, sadece belirli özelliklerle sınırlandırılmış "yaratıcı kişi özellikleri" ortaya koymak yanıltıcı olabilmektedir. Nitekim Gardner ve Policastro, ünlü yaratıcıların hayatlarına ve ürünlerine ilişkin yaptıkları araştırmada (1999), yaratıcı eylemlerin ve yaratıcı kişi özelliklerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu özellikler şöyledir:

> Problem çözme eğilimi olanlar, problem önemli olduğunda yaratıcılığı kullanarak çözenler; teori temelli eğilimi olanlar, çalıştığı alana ilişkin yeni bir ışık tutan, bu yaklaşımını verilerini düzenleyerek yeni kavramlar oluşturanlar; sembolik sistem içinde birtakım sabit unsurlardan yaratıcılık sergileyenler (…) ; performans ile ilgili yaratıcı çalışmalar, kavranmış davranışlar üstüne yeni durumların uygulanması ve (…) bazı sosyal veya politik değişiklikleri oluşturmak için halka yönelik eylemleri bireye uygulayan kişiler (Gardner ve Policastro, 1999'dan Akt. Tok, 2008: 77).

Sadece bilimsel veya sanatsal etkinlikler açısından değil, genel olarak yaratıcı kişilerin tarihsel varlık alanındaki rolüne dikkat çeken Muttalip Özcan'a göre,

> bu tür insanların kişi olarak en belirgin özelliği, yapıp etmelerinde ortaya çıkan ürünlerin her zaman tarihsel varlık alanına yeni bir öğe olarak katılması, bütün insanlığa mal olmasıdır; herkesin gözünde başarılarının istemeden de olsa takdir toplamasıdır; bununla bağlantılı olarak ikincisi, yapıp etmelerinde her zaman insanlığı, onun değerini gözetmeleridir, yani her zaman etik bir boyuta sahip olmalarıdır; eylemlerinin istemeden de olsa saygı uyandıracak bir özellik sergilemesidir (Özcan, 2006: 405).

Bu çok çeşitli yaratıcı ürünler veya eylemler, kişilerin yaratıcı düşünme edimlerini gerçekleştirebilmelerine, var olan bu düşünme olanağını hayata geçirebilmelerine bağlıdır. Yaratıcılık veya yaratıcı düşünme, her kişide var olan bir düşünme olanağıdır ancak bunun bir kişi özelliği olması, kişinin bu olanağı gerçekleştirebilmesiyle mümkün olmaktadır. İoanna Kuçuradi'nin (2010) belirttiği gibi, kişiler tarafından farklı tarzlarda gerçekleştirilen "insan etkinlikleri" (bilme, değerlendirme, eylemde bulunma, çalışma, yaratma, vb.) aynı zamanda tür olarak insanın, yani her kişinin olanaklarıdır. Fakat bu olanaklardan ancak bazıları, onun değerini oluşturur ve böylece de onun özelliği haline gelir. Dolayısıyla "yaratıcı kişi" derken, yaratıcı düşünme edimiyle yaratıcı eylemler gerçekleştirme olanağını kullanan ve yaratıcılığın, o kişinin bir özelliği haline gelmiş olduğunu vurgulamak gerekir. Nitekim her insanda bir düşünme olanağı olarak yaratıcı düşünme edimi varken, bu özelliğinin sadece belli insanlarda "özellik" olarak niteleniyor olması, bunu göstermektedir.

Bir insan etkinliği olarak yaratmanın, yaratıcı düşünmeyle ilişkili olduğu açıkça bellidir. Öte yandan yaratıcı düşünme, belli koşullar sağlandığında hayata geçirilebilmektedir. Bu açıdan, yaratıcı düşünmenin geliştirilebilir bir edim olduğu söylenebilir. Elbette her kişi, "yaratıcı kişi" olamaz ancak yaratıcı düşünme olanağının kişide bulunması, onu ortaya çıkarma ve geliştirmesine olanak sağlar. Bu nedenledir ki "yaratıcı düşünmenin geliştirilebilir olması", eğitim alanında birçok kuramın, yöntemin veya öğretim tekniğinin geliştirilmesinde rol oynamıştır. Örneğin Lipman (2003), sınıf ortamında "sorgulama" ile farklı bakış açılarının ortaya konularak alternatif düşünceler oluştuğunu ve yaratıcı düşünmenin de ancak sorgulama ile gerçekleşeceğini belirtmektedir.

Bütün bu belirlemeler ışığında yaratıcı düşünmenin; düşünceler arası bağlantı kurarak veya bir düşünceyi başka bir düşünceyle ilişkilendirerek yeni düşünceler üretme, hayal gücünü kullanma, hipotezler önerme, alternatif sonuçlar arama, bağımsız olma, esnek olma, oluşturmacı olma, var olan algı ve alışkanlıkları yeni fikir ve olasılıklara dönüştürebilme ve farklı perspektiflerden bakabilmeyi sağlama özelliklerini taşıdığı söylenebilir.

Yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmaların ve araştırmaların çoğuna bakıldığında, yaratıcı düşünmenin eleştirel düşünme ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Her ikisi de birbirinin ön koşulu olan edimler olarak düşünülmektedir. Eleştirel düşünmenin ne olduğunu irdeledikten sonra yaratıcı düşünme ile ilişkisi üzerine bir değerlendirme yapılabilir.

### 1.1.2. Eleştirel Düşünme

Eleştiri sözcüğü, dilimizde genellikle olumsuz nitelikte yargılama veya değerlendirme olarak kullanılmaktadır. Ancak Türk Dil Kurumu sözlük anlamına baktığımızda eleştirinin, "bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi" olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme olarak adlandırılan düşünme edimindeki "eleştiri", bilginin doğruluk durumunu inceleme/ sınama anlamında kullanılmaktadır.

Eleştirel düşünme ediminin literatürde psikoloji, eğitim ve felsefe alanlarının çalışmalarına konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde, "eleştirel düşünme"ye ilişkin birbirinden farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır (Bailin, 2002; Demirel, 1999; Ennis, 1986; Facione, 1990; Gelman & Markman, 1986; Halpern, 1998; Kennedy ve ark., 1991; Lipman, 1988; Mayfield, 2004; McPeck, 1981; Paul, 1992a; Paul & Elder, 2006; Silva, 2008; Strenberg, 1986; Willingham, 2007).

Psikoloji alanyazınındaki çalışmalarda eleştirel düşünme; "problem çözme, karar verme ve yeni bağlamlar öğrenmeyi sağlayan zihinsel süreçler, stratejiler ve açıklamalar" (Sternberg, 1986) olarak, "mantıklı sonuçların olasılığını arttıran bilişsel beceri veya strateji" (Halpern, 1998) olarak, "bir sorunu bütün yönleriyle ele alabilme, farklı düşünce ve delillere açık olmayı gerektiren, deliller veya mantıksal çıkarımlarla desteklenmiş sonuçları ileri sürme" (Willingham, 2007) olarak tanımlanmıştır.

Eğitim alanındaki çalışmalar, eleştirel düşünmenin geliştirilebilir olduğuna dikkat çekerek genelde eğitim ortamlarında geliştirilmesi gereken bir düşünme becerisi olarak ele alınmaktadır. Özcan Demirel (1999), eleştirel düşünmeyi, bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanabilme olarak tanımlamıştır. Eleştirel

düşünme; tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme özelliklerini taşımaktadır. Bunlar düşünme ve düşüncelerdeki çelişkileri fark etme ve ortadan kaldırma; düşüncenin bütün boyutları arasında ilişki kurabilme; düşünceyi bir temele dayandırabilme ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlaşılır bir şekilde aktarabilmeye dayanmaktadır.

> Eleştirel düşünme, (1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009: 63).

Bu nitelikleri taşıyan eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, eğitim alanyazınında, çocukların düşünmenin kompleks yollarını öğrenmeye açık olmasıyla, hazır olmasıyla ilgili görülmüştür. Buna ilişkin çalışmalara birkaç örnek verilebilir:

Susan Gelman ve Ellen Markman (1986), ilköğretimdeki çocuklarla ilgili yaptıkları araştırmada, yetişkinlerin yapabildiği kavramsal işlemlerin çoğunu çocukların da yapabildiğini ortaya koymuştur. Elena Silva (2008) çalışmasında, düşünmenin kompleks yollarını öğrenmeye hazır olmak için çocuklar için belli bir yaş aralığı verilemeyeceğini iddia eder. Daniel Willingham (2007), erken yaştaki çocukların eleştirel düşünmeye çok açık olduğunu öne sürer. Mellen Kennedy, Michelle Fisher ve Robert Ennis (1991), literatürdeki tüm araştırmaları inceleyerek eleştirel düşünme becerisinin, her ne kadar yaş ilerledikçe gelişecek olsa da, erken yaşta çocukların eleştirel düşünme eğitimi alabileceğini ortaya koymuşlardır.

Eleştirel düşünme felsefe alanyazınında ise McPeck'e (1990) göre, "reflektif kuşku içeren bir eğilim ve beceri"; Robert Ennis'e (1985) göre, "neye inanıp inanmayacağımıza odaklanan reflektif ve mantıksal düşünme"; Lipman'a (1988) göre, "doğru yargılamaya sebep olan, kritiğe dayalı, bağlama duyarlı düşünme"; Richard Paul'e (1992a, 1992b) göre "disiplinli ve öz-yönelimli düşünme"; "kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme edimini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi" ve Facione'ye (1990) göre "amaçlı ve düzenleyici bir düşünmeyle bir

yargının kavramsal, metodolojik ve değerlendirme ölçütleriyle ele alınması" olarak tanımlanmıştır.

Lipman (1988, 1995) kavramsallaştırma, akıl yürütme, genelleme ve araştırma olmadan eleştirel düşünme olamayacağını savunur. Bunlar ise, başlıca üç kriter üzerine kuruludur:

1) İfade edilen şey açısından değerlendirme.

2) Özdenetim (Kendi hataları üzerinde etkin araştırma yapabilme).

3) Bağlamlara duyarlılık (Farklı bağlamların, yöntemlerin farklı uygulamalarını gerektirdiğini anlamak).

Bu kriterler "karşılıklı etkileşim" içinde olmayı gerektirdiğinden, eleştirel düşünme, etkileşmeden ötürü ve etkileşme bünyesinde gerçekleşir. Dolayısıyla eleştirel düşünme, karşılıklı ilişki ve özellikle soruşturan topluluk bünyesindeki felsefi diyalog ile gerçekleşen – bir üründen ziyade- bir etkinliktir. Ayrıca Lipman'a göre, eleştirel düşünme, yargıyı kolaylaştıran bir düşünmedir. Çünkü kriterlere dayanır, kendi hatasını düzelten bir tarzdadır ve bağlam konusunda hassastır (Lipman, 2003'ten Akt. Demircioğlu, 2018: 30).

Paul'un "kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi" (1992b) olarak ve Lipman'ın "kişinin kendi hataları üzerinde araştırma yapabilmesi; özdenetim" (1988, 1995) olarak ele aldığı eleştirel düşünmenin, "düşünme üzerine düşünme" ediminin gerçekleştiği bir etkinlik olarak tanımlanabilir.

Eleştirel düşünme üzerine yapılan araştırmaların ve çalışmaların çoğunda eleştirel düşünmesinin anlaşılması için "eleştirel kişi" özelliklerine de değinildiği görülmektedir. Örneğin Barry K. Beyer, eleştirel düşünebilen kişileri, "iyi düşünebilen" kişi olarak ele almış ve şu özelliklere sahip olduğunu ileri sürmüştür: Bir düşünce oluşturmada istekli olma; bir sorunu veya iddiayı açık bir biçimde ifade edebilme; ileri sürülen iddiaları destekleyen sebepleri ve kanıtları araştırma; dogmalar ve duygular yardımıyla değil, sorunlar, hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirmede bulunma; ön bilgi ve öğrenmelerini kullanma ve yeterince kanıt bulana kadar yargılardan kuşku

duyma/şüphe etme (1991). Harvey Siegel'e göre ise eleştirel düşünen kişi, düşüncesini nedenlere dayalı açıklayabilen, nedenlere dayalı yargıların üzerinde dikkatle düşünüp çözüm yolları bulan, varılan sonuçları düzenleyen prensipleri anlayan ve uyarlayabilen kişidir (Siegel, 1988'den Akt. Daniel and Auriac, 2011: 419). Öte yandan kişinin eleştirel düşünmesini engelleyen özellikler veya unsurların olduğunu belirten çalışmalar da vardır. Örneğin Greg Haskins'e göre peşin fikirlilik/önyargıda bulunma, seçici düşünme; herhangi bir konuda önyargılı olmamıza yol açan yerleşik dilsel kalıplar, dilde anlam karmaşasına yol açan kapalı ifadeler, "herkes bilir ki" türünden söylenenin doğruluğunu ima eden dilsel kullanımlar, eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlardır (2006). Richard Paul ve Linda Elder'e göre ise ben-merkezci düşünme ve grup/toplum-merkezci düşünme, eleştirel düşünmenin gelişmesini engellemektedir: Doğuştan gelen ben-merkezci düşünme, kendisini "O, doğrudur; çünkü ben öyle inanıyorum" ifadesiyle, grup ya da toplum merkezci düşünme de "O, doğrudur; çünkü biz öyle inanıyoruz" sözüyle ortaya koyar. Her iki düşünme de önyargı taşımaktadır (2008). Önyargılardan kurtulmanın yollarından biri, eleştirel düşünmedir. Bu açıdan Paul'un (1992a) belirttiği gibi eleştirel düşünme, kişiler bir şeyin esasını kavrayıp yansıttığında, toplumun dayattığı inanç veya yargılar yerine kendi yapılandırdığı inanç veya yargıları koyduğunda ve bu ilgileri objektif bir şekilde göz önünde bulundurduğunda kendini açıkça göstermektedir. Antony Flew'in de iddia ettiği gibi eleştirel düşünme, "neyin doğru olduğuna inanmak istediğimizi ve inandığımız gibi inanmaya yönelik isteklerimizin doğruyu bilme isteklerimizden daha güçlü olup olmadığını, hatta bize uygun gelmeyen bir şeyin de doğru olup olamayacağını, sürekli olarak, kendi kendimize sormamız gerektiğinde ısrar eden" bir düşünmedir (2008: 18). Ayrıca eleştirel düşünen kişilerin, alçakgönüllülük, cesaret, empati ve dürüstlük gibi ahlakî özellikler de geliştirdiğini savunan Paul (1993), mantıksal ve yaratıcı düşünme gibi eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerin bağlamsal ve ahlakî olduğuna dikkat çeker. Aytekin Demircioğlu ise Fisher'in eleştirel düşünme becerileriyle ilgili saptamalarını şöyle aktarır:

> Bir ifadenin anlamını kavrama; usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını tespit etme; ifadelerin birbirleriyle çelişik olup olmadığını belirleme; bir sonuca ulaşıp ulaşılmadığını sorgulama; bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını belirleme; bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını sorgulama; bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup

> olmadığını yargılama; bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama; bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama; bir ifadenin sayıltıya dayalı olup olmadığını belirleme, bir tanımın yeterli olup olmadığını sorgulama ve bir ifadenin otoriteler tarafından doğru kabul edilip edilemeyeceğini yargılama (Fisher, 2005'ten Akt. Demircioğlu, 2018: 45-46).

Bütün bu belirlemeler ışığında, eleştirel düşünmenin hem kişisel boyutta hem de etik boyutta taşıdığı nitelikler göz önüne alınırsa, eleştirel düşünmede "değerlendirme"nin önemli bir rol oynadığı söylenebilir: Bir düşünceyi doğru değerlendirmek demek, o düşünceyi değerlendirirken neye/nelere göre değerlendirildiğini belirlemek; bir nevi değerlendirmenin kendisini değerlendirmektir. Değerlendirme, insanın bir etkinliğidir ve kişiye bağlıdır. Onun kişiye bağlı bir etkinlik olması, birçok değerlendirme tarzını beraberinde getirir. Ancak Kuçuradi'nin (2010) değerlendirme tarzlarına ilişkin sınıflaması, eleştirel düşünmede öneminden söz edilen değerlendirme tarzını belirlemede yardımcı olacaktır. Kuçuradi'ye göre değerlendirme tarzları; "değer atfetme", "değer biçme" ve "doğru-yanlış değerlendirme"dir (2010). Değer atfetme; değerlendiren kişi ile değerlendirilen arasındaki özel bir ilişkiden/ilgiden dolayı atfedilen değerdir. Değerlendirilen şeye/kişiye, kendi dışında olan bir nedenden dolayı onun değeriyle ilgisi olmayan bir değer atfedilir. Diğer bir değerlendirme tarzı olan değer biçme ise; bir şeyi/kişiyi, belirlenmiş bir ölçüye, bir norma göre (bunların açısından) değerlendirmedir. Bu nitelendirmede, "nitelendirilen, şeyin kendisi değil, kausal görünüşü veya bu kausal görünüşüne göre ona verilen addır" (Kuçuradi, 2010: 28). Bu değerlendirme tarzı, değer yargılarını oluşturur ve bu değer yargılarından hareketle her şeye değer biçilir veya biçilmesi beklenir. Her iki değerlendirme tarzında da değerlendirme ezbere yapılmakta; değerlendirilen şey aynı olsa da kişiler değiştikçe o şeyin/kişinin değeri de değişmektedir; bu da, değerlendirilen şeyin/kişinin kendi değeri değil, ya ruhsal ya normla bağlantılı olarak yapılan değerlendirmedir. Oysa değerlendirme, varolan her ne ise o varolanın içinde bulunduğu ortamda ve ona benzer şeyler arasında belirleme işidir. Bu da "doğru-yanlış değerlendirme" ile mümkündür. Doğru-yanlış değerlendirme, her türlü değer yargılarından sıyrılıp bir şeyin/kişinin kendinde olan/içinde olan değerini belirlemedir. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin bir özelliği olan ve çoğu çalışmada önemi vurgulanan "değerlendirme", Kuçuradi'nin

(2010) sınıflandırdığı değerlendirme tarzlarından biri olan "doğru-yanlış değerlendirme"dir, diyebiliriz. Çünkü eleştirel düşünmede bir şeyin doğru değerlendirilmesiyle ifade edilen şey, ona yüklenen anlam, atfedilen veya biçilen değer dışında o şeyin/düşüncenin kendi içinde taşıdığı değerin belirlenmesidir.

Bu belirlemeler ışığında, eleştirel düşünmenin; bir düşünceyi/bilgiyi etkili ve tarafsız bir şekilde irdeleme, analiz etme, sorgulama, kavramsallaştırma, akıl yürütme, doğru yargılama/değerlendirme ve mantıksal sonuç çıkarma edimlerini taşıyan; etkileşimle olanaklı olan ve düşünme üzerine düşünmenin olanağını sağlayan bir düşünme olduğu; aynı zamanda, kritiğe dayalı olması, kendi hatasını düzelten tarzda olması ve bağlam konusunda hassas olması bakımından, yargıyı kolaylaştıran bir düşünme olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin, yaratıcı düşünme ile ilişkisini değerlendirmek için birkaç çalışmaya değinmek yararlı gözükmektedir. Pek çok araştırma (Bailin, 2002; Bonk & Smith, 1998; Ennis, 1985; Mayfield, 2004; Paul & Elder, 2006; Thayer-Bacon, 2000), eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme edimlerinin, birbirlerine sıkıca bağlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Örneğin Sharon Bailin (2002), eleştirel düşünme için yaratıcı düşünmenin gerekli olduğunu öne sürer. Richard Paul ve Linda Elder (2006), iyi/doğru düşünmenin bir yönünün yaratıcı düşünme, diğer yönünün eleştirel düşünme olduğunu söyler. Yaratıcılık olmadan eleştirel düşünme, sadece şüphecilik halini alır; eleştirel düşünme olmadan yaratıcılık ise sadece orijinalliği getirir. Marlys Mayfield'a (2004) göre ise eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir arada kullanılması beynin çalışma sistemlerini dengeler. Eleştirel düşünmede bir durumun kaliteli bir analizi yapılır, bu analizden sonra kaliteli bir odaklanma ile yeni ürünler oluşturulur. Burada kişi bu becerilerini kullanarak derinlemesine düşünmeye başlar. Bu belirlemeler ışığında, yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin birbirleriyle ilişkili edimler olduğu ileri sürülebilir.

Bütün bu belirlemeler göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin; birbirini tamamlayan, birbirinin ön koşulu olan, birbirleriyle ilişki içinde olan edimler olduğu söylenebilir. Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin, özenli düşünme ile ilişkisini ele alabilmek için ise öncelikle özenli düşünmenin öz niteliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

### 1.1.3. Özenli Düşünme

Özenli düşünme, literatürdeki çoğu çalışmada, "doğru düşünme", "iyi düşünme" ve "derinlemesine düşünme" gibi kavramsallaştırmalarla ele alınmıştır. Bir şey üzerine doğru düşünme, iyi düşünme ve derinlemesine düşünme demek, o şey üzerine özenli düşünmek demektir. Dolayısıyla özenli düşünme kavramının, hepsini içine alan bir kavram olarak bu çalışmada kullanılması tercih edilmiştir. Ancak alıntılarda geçen kavramların/tanımların, "özenli düşünme"ye işaret ettiği göz ardı edilmemelidir.

Özenli düşünmeye kavramsal açıdan bakacak olursak, öncelikle "özen" sözcüğünün anlamına değinmemiz gerekecektir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe sözlükte özen, "bir işin elden geldiğince iyi olmasına çabalama, itina" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca özenli sözcüğü, "ayrıntılı, etraflı, dikkatli" sözcükleriyle eş anlamda kullanılmaktadır. Dolayısıyla özenli düşünmeyi, kavramsal açıdan, bir şey üzerine özenle, dikkatle, etraflıca, derinlemesine ve ayrıntılı düşünme olarak tanımlayabiliriz.

John Dewey'e (1910) göre düşünme, şeylerin doğrudan duyular aracılığıyla değil, dolaylı olarak akıl aracılığıyla bilincine varıldığı bir farkındalıktır. Derinlemesine düşünme ise, bu farkındalığın en üst düzeyde gerçekleştiği bir düşünme olup imgelerin, fikirlerin ve kavramların, aralarında mantıksal bir bağlantı ve düzenli bir ardıllık olmadan zihinde uçuştuğu rastgele düşünmeden ayrılır. Dewey'e göre derinlemesine düşünme; "bir inancın veya bilginin bu inancı ya da bilgiyi destekleyen kanıtlar ve ortaya koyduğu sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve sürekli bir gözden geçirmeye, değerlendirmeye tabi tutulduğu bir düşünme"dir (1910: 6). Dolayısıyla rasgele düşünme ile derinlemesine düşünme arasındaki en belirgin fark, derinlemesine düşünmenin dikkatli, özenli olmasına; bir şeyi/düşünceyi etraflıca, doğru değerlendirmeyle ele almasıdır. Bu bakımdan Dewey'in "derinlemesine düşünme" kavramı, "özenli düşünme" ile örtüşmektedir.

Yoram Harpaz (2005), özenli düşünme tanımını, David Russell'ın eleştirel düşünme tanımından yola çıkarak oluşturmuştur. Öncelikle Russell'ın "doğru düşünme" olarak ele aldığı eleştirel düşünme, demokratik yaşamın merkezi elementidir. O'na göre

eleştirel düşünmenin gelişmesi, bilgi aktarmaktan çok daha önemlidir. Russell'ın eleştirel düşünmeye dair kısa ve öz bir tanımı vardır: Eleştirel düşünme; davranış, gerçeklerin bilgisi ve bazı düşünme becerileri içerir. Harpaz, Russell'ın bu tanımını, düşünmeyi öğretmenin formülü olarak ele alır ve özenli düşünme tanımını oluşturur: Özenli düşünme; düşünme becerilerini, düşünme yatkınlıklarını ve bilginin anlaşılmasını içerir. Harpaz'a göre bu tanım, düşünmeyi öğretme konusundaki çeşitli teorilerin ve programların oluşturulmasında da anahtar bir rol oynar (Russell, 1960'dan Akt. Harpaz, 2005: 2).

Çotuksöken'e göre özenli düşünme, "farklı seçenekleri dikkate alma, ilişkisel bağlamları keşfetme, olup bitenler arasındaki bağlantılara dikkati çekme, farkları/ayrımları ölçebilme ve tartabilme"dir (2016, para.4). Böyle bir düşünme, düşünme üzerine özen göstermeyi ifade eder. Öte yandan özenli düşünme, "çift taraflı bir anlam içerir. Bir taraftan düşünülen konuya ilgi gösterilmesi, diğer taraftan düşünme ve ifade etme yolu üzerine dikkat edilerek en azından orta düzeyde bir kaygı duyulması anlamına gelir" (MEB, 2007: 10). Bu kaygı da düşünceleri oluşturmada özen göstermeyi ifade eden bir kaygıdır.

> Özenli düşünme; amaç-araç belirlemede, neden-sonuç ilişkilerinde, seçeneklerin değerlendirilmesinde, önem ve öncelik sıralaması ile bütün bunların ve diğer becerilerin ifade edilmesinde hayata geçen bir düşünme şeklidir. (…) Özenli düşünme, mantık ve duyguları gerekli durumlarda birbirinden ayırt etmemizi sağlar. (…) Özenli düşünme, "takdir etme (değer biçme) ve değerlendirme yeteneğini geliştirmektedir. (…) Aynı zamanda [bireylerin] bir takım kuralları dikkate alarak düşünmelerini de geliştirir (MEB, 2007: 10-11).

Bu değerlendirmeler göz önüne alındığında, özenli düşünmenin çift taraflı anlamı, onu hem düşünülen şey üzerine hem de düşünmenin kendisi üzerine özen göstermeyi gerekli kıldığı söylenebilir.

Özenli düşünmeyi, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilişkileri çerçevesinde ele aldığımızda ise özenli düşünmenin, "yeni düşünceler üretme, hipotezler önerme ve alternatif yenilikçi sonuçlar arama" yönüyle yaratıcı düşünme edimiyle; "doğru yargılamaya sebep olan, bağlama duyarlı düşünme" yönüyle eleştirel düşünme edimiyle ortak yönleri olduğu gözükmektedir. Ancak doğru düşünmenin ve doğru değerlendirmenin yerli yerinde iş görmesi için yaratıcı düşünme ve eleştirel

düşünmeye ek olarak özenli düşünme edimi, gerekli ve önemlidir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak, özenli düşünme olmadan yaratıcı düşünme sadece orijinallik, eleştirel düşünme ise sadece şüphecilik halini alacaktır.

İnsanlar, doğal olarak, düşünen varlıklardır, fakat bu onları doğal olarak iyi düşünen kişiler yapmaz. İyi düşünme ile düşünme arasındaki fark, yürümekle dans etmek arasındaki farka benzer. Birisi doğal olarak öğrenilir, diğeri ise otomatik olarak ortaya çıkmaz, belli bir çabayı gerektirir (Gelder, 2005; Ritchart & Perkins 2005). Dolayısıyla iyi/doğru düşünme, hem üzerinde özen ve çaba gösterdiğimiz bir etkinliği hem de düşünmenin, yerli yerinde iş görmesini ifade eder. Bu da, Gündoğdu'nun daha önceden ifade ettiği gibi "düşünmenin sadece niceliğini artırmaya değil, aynı zamanda niteliğini de geliştirmeye, düşünme süreçlerimizde yanlıştan kaçınmaya ve dosdoğru düşünmeye karşı duyarlı olmamız" anlamına gelir ve "bu ise, ancak düşünme üzerine düşünmekle, bir üst düşünme ile mümkün olabilir" (Gündoğdu, 2009: 58). İşte tam bu noktada, felsefi düşünme kendini açığa çıkarır.

## 1.2. Felsefi Düşünme

Felsefi düşünmeyi temellendirmemiz için öncelikle "felsefe"nin ne olduğuna ilişkin belirlemeler yapmamız gerekir. Felsefenin – kendi özü gereği- tek bir tanımı olmamakla birlikte, onu anlamlandırmamız için belirli tanımlara ve onun üzerine düşünmelere yer vermek, bize, felsefi düşünmeyi tanımlamamız veya ona dair başlıca düşünme edimlerini belirlememiz açısından yardımcı olacaktır.

Sözcüğün etimolojik kökenine baktığımızda felsefe sözcüğü, "bilgelik sevgisi" anlamına gelmektedir. Bu bize, felsefenin, en başta insanın "bilmek ve anlamak isteyen" yönünü açığa çıkaran bir olanağı olduğunu düşündürmektedir. İnsanın bilme isteği, anlama ihtiyacı ve bunların temelinde olan merak etme, onun doğasında vardır. İnsan kendini ve yaşamı/yaşadıklarını anlamlandırmak ister. Kendimiz ile bir şey arasında kurduğumuz bağ, en temelde, düşünme aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenle en temelde felsefe, insanın kendini ve kendi dışındaki her şeyi/herhangi bir şeyi anlama çabasından doğar. Bu olanağıyla felsefe, Çotuksöken'in ifade ettiği gibi "varolanı, varolan, düşünme, dil ilişkileri içerisinde anlama, ona anlam verme çabasıdır" (2000:

69). Öte yandan felsefe, "kendini bilmenin, anlamanın ve başkalarına anlatmanın, başkalarını anlamanın koşullarının bilgisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir bilgi hem bizi biz yapanı ortaya koyar, temellendirir hem de dünyadaki duruşumuzu belirler; daha da önemlisi anlamlı kılar" (Çotuksöken, 2013b: 52). Kendimizi veya dış dünyayı anlamak istiyor oluşumuz, o şey veya kendimizle ilgili bir "merak"ı da içinde taşır. Merak, en temelde, anlama amaçlı bilmeye yönelik bir istektir. Bir şeyi merak etmek, bizi o şeyi bilmeye yöneltmekte ve anlamamıza olanak tanımaktadır. Felsefenin neyi/neleri anlamamıza ve böylelikle ne/neler konusunda bilgi edinmemize olanak sağladığı sorusu, felsefenin ne olduğunun anlaşılmasını sağlayacaktır. Ancak felsefe, konusunu her şeyden alabildiği için, "varolan her şeyi kendine konu edinebildiği için"[6], burada üzerinde duracağımız soru, felsefenin sorularının "ne" olduğudur; yani felsefe sorularının yapısıdır. Bu nedenle Nermi Uygur'a göre (2007), öncelikli olarak "bir felsefe sorusu nedir?" sorusunun sorulması gerekmektedir.

Felsefe soruları, günlük soruların tersine, "pratikteki yönelmelerin ötesinde yer alan sorulardır"; "ne eylemlerden çıkar ne de eylemlerle giderilebilir" ve günlük soruların tersine, felsefe sorusunun bir özelliği de "kendisine yetmesi"dir; "soruyu soran, ilkin kendisi için sormuştur" (Uygur, 2013: 19-24). Bu nedenle felsefe soruları başkasına değil, soran kişiye yönelirler. Bir felsefe sorusu, en başta, "bir soru" olarak – yanıtsız bile kalsa- bir başarı ortaya koyar: belli bir boyutu açar. Bu sorularla kişi, günlük hayatın ötesinde yeni bir yöne bakmaya başlar (Uygur, 2013).

Uygur'a (2013) göre, felsefe sorularının kaynağı nedir'li sorulardır: "Madde nedir?", "Güzel nedir?", "Bilgi nedir?",... Soru cümlesindeki yer alan kavramın ne olduğunu, anlamını sorarlar. Nedir'siz felsefe soruları olsa da ("Kaç çeşit bilgi edinme yolu var?"), bunlar da nedir'li soruların kaynağından çıkmıştır; bu sorularda istenen,

[6] Çotuksöken'e göre "insan her türlü varolanla –dışdünyada, düşünmede, dilde- çok geniş kuşatımlı düşünme edimi aracılığıyla ilişki kurar. Düşünmede oluşturulan, kurulan kavramlar aracılığıyla her türlü varolan yine düşünmenin konusu olur. (…) 'Varolan'; dış dünyada varolan –tek tek fizik nesneler- , düşünmede varolan –özellikle kavramlar- , dilde varolan -her türlü dilsel deyiş- olarak farklı yapıları içerir. Ayrıca, düşünme ve dil de bir varolan olarak kendini gösterir. İnsan düşünmesinin ürünü olan her şey, her türlü bilgi de böyle bir tasarıma göre bir varolan olarak belirir. (…) Dilde nesneleşen bir varolan olarak felsefenin özgül ayrımı onun farklı düzlemlerde yer alan varolanlar arasındaki ilişkileri ele almasında kendini gösterir. Dış dünyada varolan ile düşünme ve dil; ayrıca dış dünyada varolan, düşünmede varolan ve dilde varolan arasındaki ilişkilerin betimlenişi felsefenin konusunu oluşturur. Başka hiçbir düşünsel etkinliğin -bilimin, sanatın- böyle bir işlevi yoktur" (Çotuksöken, 1995: 15-16).

hep o nedir'in yöneldiği kavramı anlamaktır. Kavramların anlamlarına yöneldikleri için felsefe soruları, 'dil'le derin bir bağ içindedir. Bu nedenle felsefeyi, dış dünya-düşünme ve dil arasındaki ilişkilere dayalı açıklayan Çotuksöken'e göre, "felsefe şeylerin, konu edindiklerinin neliği'ni, onların var-oluşlarının olanağına ilişkin koşulları araştırır. Felsefe nesne düzeyindeki şeyleri o şey yapan ve dilde yerini bulan yönleri irdelemeye yöneliktir" (1995: 20). Dolayısıyla nedir'li soruların, 'bir şeyi o şey yapan nedir'li sorular olduğunu ve felsefenin de bu türden soruları kullanarak yöneldiği nesneye dair bir anlama çabası-etkinliği olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu bağlamda, yanıtların da önemli olduğu unutulmamalıdır; "felsefe sorularının yanıtları, temellendirmeyi gerektirir" (Dinçer, 2012: 17). Felsefe, bir yönüyle, tekil-tümel "gerilimin çözümlenmesine ya da çözümleme denemelerinin gerekçelendirilmesine yönelik bir çabadır" (Çotuksöken, 2013b:11). Öyle ki "gerekçelendirilmemiş, hesabı verilmemiş dile getirişlerin hiçbir anlam ifade etmeyeceği, bir 'görüş', bir 'düşünce' olarak kabul görmeyeceği ya da görmemesi gerektiği, açık olan bir durumdur" (Çotuksöken, 2013b:11).

Öyleyse, buraya kadar ele alınanlar çerçevesinde felsefenin, hem sorularıyla hem yanıtlarıyla, insanın özel bir anlama çabasıyla 'bir şeyi o şey yapan'ı soruşturmasıdır, denilebilir. Elbette bu, tek başına felsefeyi tanımlamak için yeterli olmamakla birlikte, bunun gerekli bir önkoşul olduğu öne sürülebilir.

Karl Jaspers'e göre, bizi felsefe yapmaya götüren, felsefenin kaynakları olarak ele alabileceğimiz üç temel öğe vardır: "varlık karşısında duyulan şaşma kaynaklı soru ve bilgi, kuşkudan açıkça bilinene ulaştıran eleştirel çalışma ve açık kesinlik, insanın sarsılmasından ve yitmişliğin bilincine ermesinden doğan kendine yönelik soru" (Jaspers, 2010: 61). İnsanı bilgi edinmeye iten, varlık karşısında duyduğu şaşmadır. Öte yandan, her bilginin eleştirel işlenişine kaynak olan yöntemsel kuşku aracılığıyla kesinlik temelinin nasıl ve nerede olduğunu bilmek önemlidir. Dünya sorunları karşısında sarsılması ve bu sorunlar karşısında insanın kendi kurtuluşunu araması ise, kendine yönelik soruları başlatır (Japers, 2010: 62-72). Thomas Nagel de, bu bağlamda felsefenin özel bir yönüne dikkat çeker: "Felsefenin başlıca ilgisi, hepimizin her gün üzerinde fazla düşünmeden kullandığımız alışılageldik fikirlerimizi anlamak ve sorgulamaktır. Felsefeyi diğer alanlardan ve disiplinlerden ayıran temel özelliği de

budur" (2004: 2). Bu bakımdan felsefe "dışdünya, düşünme ve dil ilişkilerini inceleyen; ayrıca da bunların her birini birer varolan-alanı olarak belirleyip onların neliği üzerinde duran bir etkinlik"tir (Çotuksöken, 1998: 28). "Hem söz konusu ilişkilere (yaşam/dışdünya-düşünme-dil) yönelik bilgi sağlar hem de kendisi dışındaki bilgi bağlamlarını çözümleme, kavrama, anlama olanağını içerir" (Çotuksöken, 2013b: 13).

Çotuksöken'e göre "varolanı ister istemez imgeye, tasarıma, kavrama, terime, sözcüğe çeviren insan (kendi doğallığı içinde bunu gerçekleştiren insan) bu durumun kendisi genellikle 'kendisi için' soru konusu yapmaz". Bunu "kendisine konu edinen sadece felsefedir" (2013:12).

> Farklı düşünme biçimlerine konu olan varolan (tekil durum), kavramla (tümel olan) çerçevelendirilir ve anlamlı (kavramla, zihinsel düzlemle bağı saptanabilen) bir sesle (dilin bireysel kullanımı) dışlaştırılır. (…) Yaşayan, düşünen, dile getiren (konuşan, yazan) her insan (özne) bu gerilimi yaşar; ama filozof bu gerilimin kendisine yönelir (Çotuksöken, 2013: 12-13).

Çotuksöken'e göre, "tekil ile tümel arasındaki gerilim, insanın düşünme ve dil varlığı olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak, yaşanan bu gerilim üstüne düşünmek ayrı bir zihinsel etkinliği gerektirmektedir ve bu etkinliğin adı felsefedir" (2013b: 11). Tekil-tümel geriliminin kendisine yönelen felsefe, "varolanı kavramlar yoluyla anlamlandırmanın ve dil yoluyla da iletmenin peşine düşer. Böylece felsefe, ne türden olursa olsun, nesne edinilen ile onun ardındaki kavramsal boyutla dilsel boyut arasındaki ilişkileri inceleyen bir etkinlik olarak ortaya çıkar" (Çotuksöken, 2018: 87). Öte yandan her şeyi konu edinebilen felsefe, kendini de konu edebilir. Bu da onun, "kendine yönelmesi" özelliğini ortaya çıkarır ki bu, onu diğer (bilimsel, sanatsal, vb.) etkinliklerden ayırır. Collingwood, felsefenin bu özel yanına dikkat çeker: "Felsefe kendine dönük düşünmedir. Felsefe yapan hiçbir zaman yalnızca bir nesne hakkında düşünmez; herhangi bir nesneyi düşünürken, aynı zamanda hep o nesneye ilişkin kendi düşüncesi hakkında düşünür. O zaman, felsefeye ikinci dereceden düşünme, düşünce hakkında düşünme denilebilir" (Collinwood, 1990'dan Akt. Çotuksöken, 1995: 176.) En temelde "felsefî olarak düşünmeyi öğrenmek, düşünmenin kendisi hakkında düşünmeyi öğrenmektir. Felsefî analiz ve çözümlemelere başlamak, refleksif olarak düşünmeyi öğrenmektir" (Başara, 2008: 31). Felsefenin refleksif olması (kendine yönelmesi), onun ayırıcı niteliğini ortaya koymaktadır. Çotuksöken'in de belirttiği gibi, özne oluşunun farkında olan insanın, yönelme ediminin kendisine de yönelmesi, yönelme ediminin

hesabını vermesi, felsefenin doğum noktasıdır; bu düzeyde ortaya çıkan bilgi ise felsefi bilgidir. Bu bilgi, bilme edimleri hakkında bir bilgi olmakla beraber bilgi üzerine bilgi olarak da kendini gerçekleştirir (2013b: 15). Dolayısıyla karşımıza "açıklama" olarak çıkan bilimsel bilginin tersine felsefi bilgi,

> karşımıza anlam bağlamı olarak çıkar. Buradaki bağlam kavramı bir bütünü, aralarında şu veya bu biçimde ilgiler kurulabilecek bir ögeler bütününü imlemektedir. Anlam ise, sözünü etmiş olduğumuz ilgiler kurulduğunda o bütünün anlamı olarak ortaya çıkar. Bilimin varsayım kanıtlamasına karşılık, [felsefî bilgide] anlam bağlamının, kurulabilir ilgiler aracılığıyla temellendirilmesi söz konusu olur (Demirdöven, 2006: 49-50).

Bu nedenle felsefenin, anlam-bağlamlı düşünme olduğu da söylenebilir.

Bütün bu bağlamlar göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, en temelde felsefi düşünmenin ne olduğuna dair belirlemeler yapabiliriz. Felsefi düşünme, "tekil, bireysel, iliniksel olan ile genel, toplumsal ve daha üst düzeyde paylaşılabilir olan arasındaki ilişkilerin sorun olarak öne çıkarıldığı bir düşünme doğrultusu" olarak tekil-tümel gerilimine yönelen bir düşünmedir (Çotuksöken, 2013b: 124). Kişinin, kendini ve dış dünyayı bu gerilim içinde anlaması, anlamlandırması etkinliği olarak felsefi düşünme, anlam-bağlamlı düşünmedir. Öte yandan, "felsefî düşünme yoluyla insan; kendisine, başkasına, toplumsallığına, kültürelliğine ve tarihselliğine yönelir ve bu yapıları tüm işleyişiyle anlamaya çalışır" (Gülenç, 2006: 63). Tekil-tümel gerilimine yönelen bu anlam-bağlamlı düşünme, öte yandan, refleksif olmayı ve eleştirel bir tutumu da gerektirir. Bunun nedenlerinden biri, felsefenin her şeyle ve kendisiyle sürekli hesaplaşmasıdır:

> Felsefe "kendisiyle ve her şeyle hesaplaşır. (…) Kendisinin eleştirel yanını sürekli yeniler, böylelikle kendisini yeniler ve aşar. Bu yüzden felsefî düşünme, sürekli farklılığı varsayar. Yeni farklılıklar yeni sorulara, yeni sorular yeni cevaplara, yeni cevaplar tekrardan yeni sorulara yönelir. Felsefe durmaz, sürekli eleştirir. (…) Bir şeyi temel bir ilke olarak kabul etmeden her şeye, her kabule şüphe ile bakan bir eleştiri… O temel ilkeyi kabul ettikten sonra dahi o ilkenin kendisine dönüp tekrar tekrar bakan, onu tekrar tekrar inceleyen eleştiri…" (Gülenç, 2006: 67).

Bu bakımdan felsefi düşünmenin refleksif olma ve kendisiyle sürekli hesaplaşma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Felsefi düşünmeye dair bu belirlemeleri değerlendirdiğimizde, genel olarak felsefi düşünmenin; tekil-tümel gerilimine yönelen, bu gerilimin çözümlenmesine ya da çözümleme denemelerinin gerekçelendirilmesine yönelen; varolanı, varolan-düşünme-dil ilişkileri içerisinde anlama çabası ile anlam bağlamını kurulabilir ilgiler aracılığıyla temellendiren, kavramsal boyut-dilsel boyut arasındaki ilişkileri inceleyen, refleksif ve bütüncül bir düşünme olduğu ileri sürülebilir. Bu belirlemeden sonra, felsefi düşünmenin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimleriyle ilişkisini değerlendirebiliriz.

Bu değerlendirmeden önce, çalışmada ele alınan yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerinin özelliklerine kısaca değinmek yararlı olacaktır: Yaratıcı düşünmenin; düşünceler arası bağlantı kurarak veya bir düşünceyi başka bir düşünceyle ilişkilendirerek yeni düşünceler üretme, hayal gücünü kullanma, hipotezler önerme, alternatif sonuçlar arama, bağımsız olma, esnek olma, oluşturmacı olma, var olan algı ve alışkanlıkları yeni fikir ve olasılıklara dönüştürebilme ve farklı perspektiflerden bakabilmeyi sağlama özelliklerini taşıdığı ileri sürülebilir. Eleştirel düşünmenin; bir düşünceyi/bilgiyi etkili ve tarafsız bir şekilde irdeleme, analiz etme, sorgulama, kavramsallaştırma, akıl yürütme, doğru yargılama/değerlendirme ve mantıksal sonuç çıkarma özellikleri taşıyan; etkileşimle olanaklı olan ve düşünme üzerine düşünmenin olanağını sağlayan bir düşünme olduğu söylenebilir. Kritiğe dayalı olması, kendi hatasını düzelten tarzda olması ve bağlam konusunda hassas olması bakımından yargıyı kolaylaştıran bir düşünme olduğu ileri sürülebilir. Özenli düşünme ise, çift taraflı anlamıyla, hem düşünülen şey üzerine hem de düşünmenin kendisi üzerine özen göstermeyi gerekli kılan bir düşünme edimidir. Ayrıca bu üç edimin birbirleriyle olan ilişkileri önceki bölümlerde ele alınmıştır.

Lipman da bu üç düşünme ediminin bağımsız olmayıp aralarında bir ilişki/bağ olduğunu vurgular:

> Eleştirel düşünmenin kendine özel söylemi "Tam olarak sorun nedir?" biçimindeki soruya cevap olan yargı eklemlemesini amaçlamaktadır. Diğer taraftan yaratıcı düşünme[nin özelliği] ise "Madem ki, bu sürpriz şey keşfedildi, hangi sürpriz ve daha önce sorulmayan sorunun cevabıdır?" sorusuyla yönlendirilir. Özen öğesi her iki alanda da bulunmaktadır. Bu yüzden eleştirel düşünen kişi, sorgulamayı ortadan kaldıracak biçimi gösterecek olan soru formunda cevaplar arayacaktır. Yaratıcı düşünen kişi

> ise, sorgulamanın devamlılığına neden olacak biçimde cevaplar arayacaktır. Her ikisi de söz konusu olan şeyin muhafazasıyla ilgilenmektedir. Dolayısıyla her ikisi de, önemli olan sorular konusunda özen göstermektedir (Lipman, 2003'ten Akt. Demircioğlu, 2018:114).

Richard Paul da eleştirel düşünmenin iki türlü kullanımına dikkat çekerek felsefi düşünmenin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünmeyi kapsadığını ileri sürer. Paul, eleştirel düşünmenin adil veya bencil kullanımına yönelik olarak iki tür kullanımından söz eder ve bunları, "zayıf eleştirel düşünme" ve "güçlü eleştirel düşünme" olarak adlandırır. Zayıf eleştirel düşünürler, eleştirel düşünme becerisini bencilce yani kendi çıkarı için kullanır. Güçlü eleştirel düşünürler ise bu becerilerini adil olarak kullanır. Güçlü eleştirel düşünme; açıklık, doğruluk ve tarafsızlık içerir. Güçlü eleştirel düşünürler, alçak gönüllülük, cesaret, empati ve dürüstlük gibi ahlakî özellikleri geliştirir. Böylece Paul, eleştirel düşünme eğitiminde hem bilişsel (mantık, yaratıcı düşünme gibi) hem duygusal/moral stratejiler gerektirdiğine vurgu yapar. Bu bakımdan da, güçlü eleştirel düşünme ile felsefi düşünme arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu ileri sürer (Paul, 1990'dan Akt. Daniel ve Auriac, 2011: 419). Buradan hareketle, aslında her türlü bilme yöneliminde yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerinden yararlanıldığını söyleyebiliriz.

Felsefi düşünmenin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimleriyle ilişkisini değerlendirmek için Çotuksöken'in düşünme eğitimin öznitelikleri olarak belirlediklerini, felsefi düşünmenin özellikleri olarak ele almak yararlı gözükmektedir:

> 1.Soru sorma 2. Soru sormayı hep etkin kılma, sürdürme; sürekli sorgulama 3. Düşünme nesnesine odaklanma 4. Tartışma 5. Eleştirme 6. Eleştiriyi gerekçelendirme 7. Gerekçelendirirken benzerlikleri ve farklılıkları ortaya dökme 8. Değerlendirme 9. Anlama 10. Anlamlandırma 11. Kavramsallaştırma 12. Yargıda bulunma 13. Yargısını tartışmaya, eleştiriye açma 14. Yaratıcı olma (Çotuksöken, 2006'dan Akt. Gülenç, 2006: 71).

Bu özellikleri taşıyan felsefi düşünme, yaratıcı, eleştirel ve özenli olmak üzere üç türden düşünme edimini kapsamaktadır: Felsefi düşünmenin yaratıcı yönü, onun sorularında ve kavramlarla ilişkisinde "yeni olanı ortaya koyması"nda ortaya çıkar. Öyle ki yaratıcı düşünme edimi olmadan "soru yaratmak" ve "kavram yaratmak" mümkün

gözükmemektedir. Öte yandan felsefi düşünme, yeni düşünceler üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler önerme ve alternatif yenilikçi sonuçlar arama yönüyle de yaratıcı düşünme edimiyle ilişki içindedir. Felsefi düşünmenin eleştirel yönü ise onun hem kendisiyle hem de her şeyle hesaplaşmasında belirir. Eleştirel düşünme/eleştirel bakış, bu hesaplaşmanın temelidir. Ayrıca felsefi düşünme, eleştirel düşünmenin "doğru yargılamaya sebep olan, kritiğe dayalı bağlama duyarlı düşünme" yönüne sahiptir. Felsefi düşünmenin daha baştan anlama ve anlamlandırma etkinliği olarak kavramları özenle ele alması, soru sormayı hep etkin kılması; sürekli sorgulaması, gerekçelendirmeler yapması, gerekçelendirirken benzerlikleri ve farklılıkları ortaya dökmesi, değerlendirmelerini de bu temelde yapması onun "özenli" yönünü göstermektedir.

Felsefi düşünme, bütün bu düşünme yönelimlerini kapsamakla birlikte, bu üç tür düşünmeden farklı özellikler taşımaktadır. Çotuksöken, felsefi düşünmenin/felsefenin ayırıcı özelliğini, dışdünya-düşünme-dil bağlamında ve ilişkileri içinde ele alır:

> Dilde nesneleşen bir varolan olarak felsefenin özgül ayrımı, onun farklı düzlemlerde yer alan varolanlar arasındaki ilişkileri ele almasında kendini gösterir. Dışdünyada varolan ile düşünme ve dil; ayrıca dışdünyada varolan, düşünmede varolan ve dilde varolan arasındaki ilişkilerin betimlenişi felsefenin konusunu oluşturur. Başka hiçbir düşünsel etkinliğin –bilimin, sanatın- böyle bir işlevi yoktur (Çotuksöken,1995: 16).

Bütün bu değerlendirmeler doğrultusunda, felsefi düşünmenin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünmeden farklı/ayırt edici özelliklerini belirleyebiliriz: Felsefi düşünmenin refleksif (kendine yönelen) olması, bütüncül olması (dış dünya, düşünme, dil), tekil-tümel gerilimine yönelen anlam-bağlamlı düşünme olması onun ayırt edici özellikleridir. Felsefi düşünmenin hem yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerini kapsaması bakımından hem de öz nitelikleri bakımından öneminin anlaşılması gerekmektedir.

### 1.2.1. Felsefi Düşünmenin Önemi

Felsefi düşünme, en temelde bir anlama ve anlamlandırma uğraşı olarak hem kendimizi hem de yaşadıklarımızı/yaşamı anlamlı kılar. "Felsefe kendini bilmenin, anlamanın ve başkalarına anlatmanın, başkalarını anlamanın koşullarının bilgisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir bilgi hem bizi biz yapanı ortaya koyar, temellendirir hem de dünyadaki duruşumuzu belirler; daha da önemlisi anlamlı kılar" (Çotuksöken, 2013b: 52). Bu bakımdan felsefe ve işe koştuğu felsefi düşünme, kendimiz ile dışdünya arasında kurulan bağ içinde bir "anlamlı kılma" etkinliği olarak önemli ve değerlidir. Bu, aynı zamanda etkin özne olmanın da bir koşuludur.

Felsefi düşünme bilgi edinme, bilgiyi değerlendirme ve kullanma bakımında oldukça önemlidir. Günümüzde, internet ve medyanın "bilgi deposu" olarak görülmesi, bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış, ancak bilgiler, doğru-yanlış bir değerlendirmeden geçirilmeden, üzerinde düşünülmeden, sorgulanmadan elde edilen araçlar haline gelmiştir.

> Bilgi olan ile bilgi olmayanın ayrımları üzerinde düşünmek giderek daha da zorlaşmakta, sanılar, kestirimler/tahminler, kanılar/kanaatler çoğun bilgi yerine geçmekte, günümüzün yoğun iletişim dünyasında bireysel özne büyük bir hızla yok olmaktadır. Nesneye, nesneler arasındaki ilişkilere dayalı kavramsal belirlemeler yapmanın ne denli gerekli olduğu gözden kaçmakta, insanlar çok daha kolay bir biçimde yönlendirilmekte, "aklını kullanma cesareti"ni gösterememektedirler (Çotuksöken, 2013b: 302).

Oysa felsefi düşünme, bilgi ile bilgi olmayanı, doğru bilgi ile yanlış bilgiyi ayırt etmemizi sağlar; doğru düşünebilen insan, manipüle edilmeye karşı dirençli olur.

Felsefi düşünmenin, özenli düşünmeyi de gerekli kılan "doğru düşünme ve doğru değerlendirme" yönü büsbütün ayrı bir önem de taşımaktadır:

> Her insan için her an her yerde gerekli olan doğru düşünebilme, doğru bağlantılar kurabilme; insan yaşamının her düzleminde, ister kişi ve kişi düzleminde, ister kurum ve kişi düzleminde kurulan insan ilişkilerinde ve eylemlerinde söz konusu olan değerlerle ilgili etik bilgi edinebilme olanağı ancak felsefede ve felsefî düşünmede vardır (İyi, 2018: 245).

Bu bakımdan felsefi düşünmenin önemi, hem kişisel boyutta hem etik boyutta kendini açığa çıkarır. Bu önemin anlaşılması bakımından Çotuksöken'in felsefi eğitime, bu

eğitimin, bireyin kişi olmasını sağlayıcı yönünü belirterek verdiği önemi vurgulamak aydınlatıcı olacaktır:

> Bireyin, düşünme edimi ve davranışları üzerinde bir kez daha düşünmesini [sağlayan] felsefi eğitim insanın birey, giderek de kişi olmasını sağlayan bir eğitimdir. İnsanlar, birçok konuda bilgisi olan bireyler olabilirler; ancak bu bilgilerin etik değer (evrensel değer) bilgisiyle zenginleştirilmesi, "insanileştirilmesi' sonucu bireyler kişi olabilirler; başka bir deyişle gerçekten "bilinçli" bireyler haline gelebilirler. Bu bireyler, yani kişi aşamasına yükselen, yapıp etmelerin üzerinde düşünebilen, yapıp etmelerin ne türden değerlerle belirlendiğinin farkında olan bireyler ancak "daha iyi bir dünya" kurabilirler (Çotuksöken, 1998: 36).

Bu türden bir belirleme bize, insanın ancak felsefi düşünmeyle insanîleşebildiğini, kişi olabildiğini, yaşadığı dünyanın kurucu öznesi olabildiğini göstermektedir. Bu da, insanlaşmanın önemli bir koşulu olarak felsefi düşünmenin önemli ve gerekli olduğu yönündeki düşüncemizi temellendirmekte ve desteklemektedir. Kişilerin düşünerek, bilerek ve anlayarak eylemeleri, felsefi düşünmeyi edinmiş olmakla ilgilidir. İnsan olmamızın olmazsa olmaz bir koşulu olarak "düşünme"nin önemsiz kılındığı bir çağda, düşünmenin ve özellikle felsefi düşünmenin öneminin daha fazla farkına varılması gereklidir. Çünkü felsefi düşünme, insanlaşmanın olmazsa olmaz koşullarından biridir. Felsefi düşünme, hem kişilerde hem kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkacak sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Bunun olmadığı durumda ise, yaygın olarak gözlemlediğimiz sorunlar var olmaya devam edecek ve daha da artacaktır.

Felsefi düşünme ve felsefi bakış açısı edinme, kişilerin hem kendileri hem birbirleriyle olan ilişkileri hem de kişilerin dış dünyayla ilişkisi bakımından önemlidir. Çotuksöken'in dediği gibi "insanın dünyayla karşılaşması hangi ya da ne türden bilgileri yansıtırsa yansıtsın ve yahut da hangi ya da ne türden bilgiyle dünyaya yönelirsek yönelelim, olan ve/veya olanaklı yönelme biçimlerinin ortak paydalarını soruşturan, sorgulayan tek/biricik düşünme ve bilme biçimi felsefi düşünme ve felsefi bilme biçimidir" (2013a: 35). Bu nedenle de ancak doğru düşünme ve doğru değerlendirmeye imkân tanıyan felsefi düşünme yoluyla kişiler kendileriyle, başkalarıyla ve dış dünyayla sağlıklı ilişkiler kurabilirler.

Felsefi düşünmenin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimleriyle ilişkileri bakımında önemi ise felsefi düşünmenin bütün bu düşünme edimlerini mümkün

kılması; hem yaratıcı hem eleştirel hem de özenli düşünmeyi geliştirebilecek özelliklere sahip olmasıdır. Felsefi düşünme sayesinde birey, düşünmesinin hem yaratıcı yönünü, hem eleştirel yönünü hem de özenli yönünü geliştirir. Yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerinden farklı yönüyle ise refleksiyonlu düşünmeyi, bütüncül düşünmeyi ve tekil-tümel gerilimine yönelik anlam-bağlamlı düşünmeyi mümkün kılar. Bu da kişilerin, doğru düşünebilmelerini, doğru yargılarda bulunabilmelerini ve bunlara bağlı olarak, doğru eylemde bulunabilmelerini sağlar.

Çalışmanın bu bölümünde, bir bilme edimi olan düşünmenin, dil ve eylemden bağımsız ele alınamayacağı; düşünmenin serbestlik özelliğinin neden olduğu olumlu-olumsuz niteliği göz önüne alınarak insanca var olmanın, insanlaşmanın bir koşulu olan düşünmenin, düşünmenin olumlu niteliğine, yani bir bilgi niteliği taşıyan doğru düşünmeye işaret ettiği ortaya koyulmuştur.

Düşünmenin belli özelliklerine vurgu yapan yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimleri ele alınmış, temel özellikleri belirlendikten sonra bu düşünme edimlerinin, felsefi düşünme ile ilişkisini irdeleyebilmek amacıyla felsefi düşünmenin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu belirlemeler doğrultusunda felsefi düşünmenin, yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerini kapsadığı; felsefi düşünmenin hem yaratıcı hem eleştirel hem de özenli yönü olduğu belirlenmiştir. Öte yandan felsefi düşünmenin, bu üç tür düşünme ediminden farklı/ayırt edici özellikleri ele alınarak felsefi düşünmenin önemi, hem kişisel boyutta hem etik boyutta ortaya koyulmuştur.

Felsefi düşünmenin ne olduğuna ve önemine dair bu belirlemelerden sonra "felsefi düşünmeyi nasıl mümkün kılabiliriz, bu türden bir düşünmeyi nasıl edinebiliriz ve geliştirebiliriz" sorusunu aydınlatmak amacıyla felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren etkinlikleri ele almamız gerekli gözükmektedir. Böylelikle felsefi düşünmenin yolları ana hatlarıyla belirlenmiş olacaktır.

# BÖLÜM 2. FELSEFİ DÜŞÜNMEYİ MÜMKÜN KILAN VE GELİŞTİREN ETKİNLİKLER

## 2.1. Merak Etme ve Anlamaya Çalışma

İnsanın dünyaya yönelişinde merak ve anlama isteği vardır. Çünkü en temelde insan, yaşadığı dünyayı tanımak, anlamak ve anlamlandırmak ister. Bu nedenle "felsefeyi doğuran etkenlerin başında merak ve bu merakın kaynağı olan –aynı zamanda da merakın varmaya çabaladığı- anlama sorunu vardır. Bu anlama kişinin kendisine, çevresine, başka insanlara, doğaya, dünyaya, yani kısaca yaşamın kendisine yönelir" (Gülenç, 2006: 61). Bu yönelimin kaynağında ise, bir şeyi "dert edinme, problem görme" olduğu söylenebilir. Çünkü anlama sorunu, en temelde bir şeyi problem olarak görmeyi, dert edinmeyi gerektirir. Öyle ki kişi, dert edindiği, problem gördüğü bir şeyi (düşünce, eylem, kavram, vs.) merak eder ve anlamaya çalışır.

Merak ettiğimiz şeyi anlamak için öncelikli olarak soru sorarız. "Merak etme-Anlamaya çalışma-Soru sorma" arasında bir ilişki olduğunu göz önünde bulundurursak, bu iki kavramın (merak ve anlama), felsefi düşünme ile olan ilişkisini açıkça görebiliriz.

Merak, "anlama amaçlı bilmeye yönelik içsel istek"tir ve "bu tip bir merakın ayırt edici iki işareti vardır: herhangi bir merak durumunda, (a) bilmeye yönelik içsel bir ilgi ve (b) anlamaya yönelik hakiki bir amaç olmalıdır" (Yiğit, 2011: iv). Bu türden bir merakın, felsefi düşünmenin önkoşullarından biri olduğu ileri sürülebilir.

> Merak duygusu felsefenin özüdür. Felsefenin özü, böylelikle, düşünen insan zihninin doğal olarak bir bilmece gibi karmaşık bulduğu belli, kaçınılmaz sorularda yatar; felsefeyi öğrenmek doğrudan bu sorular üzerine düşünmekle başlar. Felsefe, bilmediğimiz ile yola çıkar. Felsefe, henüz tam olarak bilmediğimiz, bilgi sahibi olmadığımız konularda düşünmemizdir, o konulara yönelmektir (Gülenç, 2006: 61-62).

Böyle bir "düşünsel etkinlik insanın kendisine ve dünyaya yönelişinin uğraklarını anlama çabası olarak belirir" (Gülenç, 2006: 63). Öyle ki insan, anlama edimiyle yaşama dünyasını var eder. Çotuksöken'in söylediği gibi insan, "varolmak, yaşamak edimlerinin ötesine geçerek, anlama edimini gerçekleştiren 'varlık' olarak ve bu edimiyle yeryüzü parçasını yaşama dünyası haline" getirmektedir (1998: 8). "Düşünen

varlıkların bulunmadığı bir dünyada anlamlar da varolmayacak, en azından böyle bir dünyadaki şeyler ne 'anlamlı' ne de 'anlam' olarak yorumlanamayacaktır" (Denkel, 1996: 27). Bu nedenle yaşama dünyası, en temelde, insanın anlamlandırdığı, anlamlar yarattığı ve bu anlamları da yeniden ve yeniden ürettiği/tükettiği bir dünya olarak yaşanmaktadır.

Anlamak en temelde, Mengüşoğlu'ya göre, "bir şeyi, bir durumu, bir hareketi, bir niyeti, bir sevinci, bir acıyı, herhangi bir sanat yapıtını, bir bilimi, bir felsefe metnini, bir ulusu, bir insanı, bir görüş tarzını, tarihsel bir çağı vb. anlamak demek, bütün bu fenomenlerin, hiçbir refleksiyona dayanmadan, doğrudan doğruya anlamını kavramak demektir" (2013: 77). Anlamak için doğrudan kavrama ve bilme de yetmez: "Anlama aynı zamanda bizden bir şeyi sevmeyi, sevgi ile karşılamayı, ona açık olmayı, önyargılardan sıyrılmayı; insanın bir duruma, anlamak istediği şeye doğrudan doğruya girmesini, onunla doğrudan ilişki kurmasını gerektirir" (Mengüşoğlu, 2013: 77). Bu nedenle anlama, doğrudan kavrama ve bilme ile birlikte o şey üzerine felsefi düşünmeyi de gerektirir. Çünkü en temelde "felsefe kendini bilmenin, anlamanın ve başkalarına anlatmanın, başkalarını anlamanın koşullarının bilgisi olarak karşımıza çıkmaktadır" (Çotuksöken, 2013b: 52). Çünkü daha önce de ileri sürüldüğü gibi "felsefe, düşünme konusu yapılan her şeye, her varolana bir anlam verme, onu derinliğine kavrama, anlamlandırma çabasıdır" (Çotuksöken, 1995: 121). Varolanı anlamak demek, "o şeyi o şey yapan şey"i anlamak demektir. Dolayısıyla "varolanı işte o yapanın ne olduğu, düşüneni 'anlam' konusuna götürecektir" (Çotuksöken, 2000: 17). Böylelikle felsefi düşünme, en temelde, merak edilen şeyi anlamak isteme kaygısıyla varolana yönelmektedir.

İnsan merak ettiği şeyi/kavramı anlamaya çalışır; bunu da soru sorarak gerçekleştirir. Bir şeyi anlamak istemek, o şey hakkında bir soruyu da beraberinde getirir. Örneğin "arkadaşlık"ın ne olduğunu merak edip anlamak istiyorsam, "arkadaşlık nedir?" sorusu, bu merak-anlama isteğinin içinde belirivermektedir. "Merak-Anlama isteği-Soru" adeta iç içe geçmiş gibi gözükmektedir. İşte bu üçlü anlama yönelme durumu, felsefi düşünmeyi mümkün kılan en temel yollardan birisidir. Ancak bu yönelmenin felsefi düşünmeyi geliştirmesi için merak edilen şeyin –dolayısıyla anlaşılmak istenen şeyin ve üzerine soru sorulan şeyin- felsefi düşünme yollarına kapı

açması gerekir. Bunu belirlemenin en etkin yollarından biri "soru ile felsefi soru" arasındaki farkı bilmekten geçer. Böylelikle merak edip anlamaya çalıştığımız şeyin felsefi düşünmeye giden yolu açıp açmayacağını belirleyebiliriz. Bu nedenle felsefi soru oluşturmanın, felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren bir etkinlik olarak anlaşılması gerekmektedir.

## 2.2. Felsefi Soru Oluşturma

Felsefi düşünmenin önkoşullarından biri felsefi soru oluşturmaktır. "Felsefi soru nasıl oluşturulur" sorusunu yanıtlayabilmemiz için öncelikli olarak felsefi sorunun/felsefe sorusunun ne olduğunun belirlenmesi gerekir. Bu nedenle "soru-felsefi soru" arasındaki farkı belirleyip felsefi sorunun niteliklerini belirlememiz gerekmektedir.

### 2.2.1. Soru ve Felsefi Soru Arasındaki Fark

Soru (günlük soru) ile felsefi soru ayrımından yola çıkmak, bize hem felsefi sorunun ne olduğunu hem de ne olmadığını anlama fırsatı vermektedir.

Soru sorma; bilme, anlama, merak giderme, bir ihtiyacı karşılama vb. isteklerin karşılanmasına yönelik bir edimdir. "Günlük yaşayışımızda soruların çoğu eylemlerle ilgilidir; pratiğin içine gömülmüştür. Sorandaki belli bir ihtiyacın, eylemlerden ayrılamayan bir eksikliğin dile getirilmesidir. Bu eksiklik ya bir yaptırma ile giderilir ya da bir yapmada belirmiştir" (Uygur, 2013: 18-19). Örneğin "Bugün yağmur yağacak mı?" sorusu, hava durumuna bakma eylemiyle giderilebilir. Bu türden bir sorunun kendi başına bir anlamı da yoktur.

> Oysa bir felsefe sorusunda, daha bir soru olarak, olmuş bitmiş bir hal vardır. Cevapsız bile kalsa -belki de tam bir cevabı şart koşmadığından- daha soru olarak yeterince bir başarı ortaya koyar: belli bir boyutu açar. Bu soru ile birlikte insan yeni bir yöne bakmaya başlamıştır. 'Bilgi nedir?', 'Kaç çeşit bilgi edinme yolu vardır?', 'Çeşitli bilme yollarının arasındaki bağ nasıl bir bağdır?', 'Her doğruluğuna inandığımız sanı bir bilgi midir?'... -Bu soru dizisi bakışımıza bir yenilik getirir; benzerlerini, yani başka soruları çekip çıkaracağımız bir kaynağa döndürür bizi (Uygur, 2013: 21).

Bu da, felsefi sorunun günlük sorudan farkını ortaya çıkaran "kendilik" özelliğidir. Yani bir felsefi soru, henüz bir soru iken kendi başına bir anlam taşımaktadır. Bu sorularla kişi, gündelik hayatın ötesinde yeni bir yöne bakmaya başlar.

Soran ve sorulan bağlamında ele alınacak olursa, günlük sorular genelde sorulan'a bağlı sorulardır, yanıtları da sorulandadır. Ancak felsefi soruyu soran kişi, soruyu öncelikli olarak kendine yöneltir. Uygur'un belirttiği gibi "felsefe sorusu aslında, birinin -filozofun- başka birinden sorduğu bir soru değildir. Filozof kendi kendine soru soran kişidir" (2013: 23). Bu, felsefi soruların, başkasına sorulamayacağı anlamı taşımaz; başkasına sorulsa da, soruyu ilkin kendisi için sorduğunu; kendi kendine sormak işini üstlendiğini gösterir.

Felsefi soruyu günlük sorulardan ayıran bir diğer özellik de "dünyayla kurulan bağ"da açığa çıkar (Uygur, 2013): "Kaç, kim, ne kadar" gibi sözcükler içeren günlük sorular, bir eksiklik, boşluk içerir. Örneğin "x kişisinin evinde kaç oda var?" sorusundaki "kaç" bir boşluğu işaret eder. Bu boşluk, dünyaya başvurularak doldurulur; dolayısıyla "dünyaya bağlılık" söz konusudur. Oysa felsefe soruları bir boşluk içermez; dolayısıyla dünyaya başvurmayı gerektirmez. Örneğin "Nedir?" belli bir boşluk değildir; yerine ne konursa konsun doldurulamaz. Öte yandan felsefede her doldurma tümcesi, o sorunun eskisinden daha çok ayak direyerek sorulmasına yol açar. Günlük soruların doldurulmasında dünyaya bağlılık söz konusuyken felsefe sorularının böyle bir bağlılığı yoktur (Uygur, 2013: 25-26).

Öte yandan günlük soruların yanıtları kesindir ve hemen o anda elde edilebilecek türdendir. Oysa felsefi soruların yanıtları kesin olmamakla birlikte bu soruları yanıtlamak ayrı bir çaba gerektirmektedir. Yanıtlarının kesin olmaması ise, doğru yanıtın olmadığı anlamına gelmez; felsefi sorunun yanıtında doğrunun nasıl gerekçelendirildiği önem taşır. Felsefi soru, gerekçelendirme ve temellendirme yapılmamış yanıtları reddeder.

Son olarak "nedir" sorusunun anlam-bağlamı, felsefi soru ile günlük soru arasındaki farkı belirlememizde önemli bir rol oynamaktadır. Günlük sorulardaki "nedir?", nesneye yöneliktir ve "soran, soru sorduğu kimseden, ortaklaşa algı çevrelerine giren bir nesnenin, çok kez adını öğrenmek ister. 'Bu nedir?', 'Bana bunun

adını söyler misiniz?' demektir" (Uygur, 2013: 30). Oysa felsefi sorular, "bir ad bildirme çağrısı değildir. 'Ruh nedir?' diye sorduğumuzda, adını bildiğimiz bir şeyi sorarız. Bilmek istediğimiz, (…) ruh'un adı değil, 'ruha' ilişkin başka bir şeydir" (Uygur, 2013: 30-31). Felsefi sorulardaki "nedir?", felsefe sorusunu var eden bir temel olarak karşımıza çıkmaktadır:

> 'Nedir' felsefe sorularının kuruluşunu belirler. Felsefe sorularındaki 'nedir', bu soruları başka alanda yer alan sorulardan, bu arada günlük yaşayış sorularından kesin olarak ayrı tutmamızı gerektiren esaslı bir işarettir. Soru tiplerini külfetsizce ayırmayı sağlamakla kalmaz; felsefe sorularını felsefe sorusu yapan ölçüyü, kriterium'u verir. Felsefe sorularındaki nedir dışa ait bir ek değil, felsefe sorusunu vareden temeldir (Uygur, 2013: 30).

Bu bakımdan felsefi soru, konu edindiği şeylerin neliğini, onların varoluşlarının olanağına ilişkin koşulları araştırmaya yöneliktir. "Bir şeyi o şey yapan şey nedir"li sorular olması bakımından felsefi sorular, hem anlamaya, anlamlandırmaya yönelik hem de bilmeye yönelik sorulardır.

### 2.2.2. Felsefi Sorunun Nitelikleri

Felsefi soru, merak ve anlama isteği ile yöneldiğimiz bir şeyin "ne olduğunu veya adının ne olduğunu" sormaktan öte, "anlamının ne olduğu"nu sorma niteliği taşımaktadır ve bunu da "nedir?"li sorularla gerçekleştirmektedir:

> 'Güzel nedir?', 'Madde nedir?', 'Tarih nedir?', 'Saçma nedir?', 'Bilim nedir?' Görüldüğü gibi bütün bu sorular nedir'li sorulardır. Yaptıkları hep aynı şey: soru-tümcesinde yer alan belli bir sözün (kavramın) ne-olduğunu sorarlar. Gerçi nedir'siz felsefe sorularıyla da karşılaşırız zaman zaman. Örneğin 'Kaç çeşit bilgi edinme yolu vardır?' sorusu böyle bir sorudur. Ancak, bu gibi sorular aslında nedir'lilerin kaynağından çıkmıştır. Bu sorularda istenen, hep o nedir'in yöneldiği kavramı ne olduğu bakımından anlamaktır (Uygur, 2013: 28-29).

Kurtuluş Dinçer'in de belirttiği gibi, "bunlar hep bir kavrama ilişkin sorular, 'nelik' ve 'anlam' sorularıdır" (2012: 17). Öte yandan "bütün felsefe sorularında nedir'le yalnızca bir şey sorulmaz, aynı zamanda bir şaşma kendini açığa vurur. (…) Felsefede sorulan şey, şaşmaya konu olan şeydir; şaşma konusu ister istemez soru konusu yapılır" (Uygur, 2013: 31). Merak edilen şeyi, şaşma ile birlikte anlama isteği kendini dışa vurur:

> Felsefedeki nedir kavramların anlamını sorar. Bu nedir'de şaşmayla karışık bir araştırma dileği açığa çıkar. 'Nedir', doğrudan doğruya anlama yapışıktır. 'Nedir', '… anlamı nedir?' ile aynı şeydir. Bütün felsefe sorularını -gerçekten felsefe sorusu iseler- bu kalıba dökebiliriz. Örneğin, 'İyi nedir?' sorusunu soran, kendisine bir felsefe sorusu sormuşsa, aslında 'İyi sözünün anlamı nedir?' sorusunu sormuştur. İşte, felsefe, nedir'in soru konusu yaptığı kavramların anlamıyla uğraşmaktadır (Uygur, 2013: 32).

Dolayısıyla "anlamsal düzeyde bir şeyi o şey yapan şeyi araştırır felsefe" (Çotuksöken, 1995: 24). Soruları da bu nedenle hep anlama yöneliktir.

Felsefe sorularının temel özelliğinin, 'anlamını sorma' olduğu söylenebilir. Ancak burada kavramın anlamını sorma, semantik bir araştırmanın ötesine geçer; o kavramın anlamı olan şey-durumunu sorma olarak karşımıza çıkar. "Sözü, kendisi için değil de dile getirdiği görünüm açısından sorar" (Uygur, 2013: 38). Böylelikle "felsefe sorusu, dünyaya-yönelmiş-olan-dilin-anlamında derinleşmeyi başlatır denebilir. Böylece, felsefenin, tümüyle bu derinleşme olduğu meydandadır" (Uygur, 2013: 32). Öyle ki bu derinleşmeyi, felsefe yanıtının boyutu olan "temellendirme"de de görürüz: "Felsefedeki yanıtların baş özelliği, bu yanıtları birer felsefe yanıtı kılan değişmez çekirdek, bütün bu yanıtların (gerçekten birer felsefe yanıtı iseler) başka bir düşünme alanında rastlanmayan bir temellendirme olmalarıdır" (Uygur, 2013: 58). Günlük yaşayıştaki ve bilimdeki temellendirmeler, sorularından kopmuştur; soru olmadan da kendi başına bir temellendirmedir. Oysa "felsefede temellendirme sorudan, sorusundan koparılamaz, neyse soruyla birlikte odur. Temellendirmeler, felsefede, ancak sorularıyla birlikte 'temellendirme' adına hak kazanırlar" (Uygur, 2013: 58-59). Öte yandan felsefe sorularını "yanıtlamak sistemli düşünme, eleştirel bakış, mantıksal tutarlılık ve kanıtlama gücü gerektirir" (Direk, 2008: 13). Dolayısıyla felsefi soruları yanıtlamak, özenli olmayı ve derinleşmeyi gerektirir.

> Felsefede '…nedir?'li sorularda, '…'nın yerine konan kavram (ya da kavram bağlantısı) temellendirilir, bu da o kavramda derinleşmek için yapılır. (…) Derinleşme olarak felsefe temellendirmesi, soruda sorulanda, sorudaki odak kavramında durup kalmak, o kavramı deşmek, orada oyalanmaktır. (…) Felsefece temellendirmede istenen, deşmeye konu olan kavramı araştırmaktır. (…) Temellendirme olarak araştırma, kavram aydınlatmaları, felsefeyi çokça bir çözümleme ve betimleme işi yapar. Kavramları çözümlemek, kavramlardaki örtük-açık ayrımları belirtmek, kavramların yer aldığı çok değişik söz bağlamlarının işleyişinden kavramların anlamını (ya da anlamlarını) göz önüne sermek, bunu elden

> geldiğince yan tutmadan gerçekleştirmek…-işte felsefe temellendirmelerinin baş ödevi (Uygur, 2013: 62).

Dolayısıyla felsefi soru, hem soruları bakımından hem yanıtları bakımından bir derinlik taşımaktadır. Bu derinleşme, sorunun yöneldiği kavramı "o kavram yapan şey"in araştırılmasında ve temellendirilmesinde açığa çıkmaktadır.

Felsefi sorunun niteliklerini toparlayacak olursak şu belirlemeleri yapmamız mümkün gözükmektedir: Felsefi soru için "bilmeye yönelik ilgiyi ve anlamaya yönelik amacı" kapsayan merak gerekir. Felsefi sorular, nelik ve anlam sorularıdır; bu nedenle en temelde kavramların anlamını sorar. Felsefi soruların yanıtları temellendirmeyi gerektirir; bu nedenle bu soruları sormak, bir derinleşmeyi de beraberinde getirmektedir.

## 2.3. Kavram Oluşturma

Türk Dil Kurumu güncel sözlükte kavram, "bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı" olarak tanımlanmaktadır. Çotuksöken'e göre "kavramlar nesnelere karşılık gelen ve düşünmede yer alan, nesnelerin bilinmesinde, tanınmasında ilk adımı oluşturan yapılardır, çerçevelerdir" (2013b: 56). Bu bakımdan "kavramlar her türlü varolanın bilinmesini, anlamlandırılmasını sağlayan çerçevelerdir" (Çotuksöken, 1995:115). Ayrıca "kavram, olası her türlü anlama ve anlaşmanın, anlatmanın, anlaşılmanın vazgeçilmez öğesi durumundadır" (Çotuksöken, 2000: 43). Böylelikle kavramlar, hem düşünme hem anlama edimi için bir önkoşuldur, denilebilir.

Düşünme "en başta kavramlar ve kavramlar arasında kurulan ilgilerle ortaya çıkan düşüncelerden oluşur" (Demirdöven, 2006: 50). "Düşünme, kavram aracılığıyla her türlü varolanı (dışdünyada, düşünmede, dilde) yeniden kurar" (Çotuksöken, 2000: 44). Aynı zamanda Çotuksöken'in belirttiği gibi "kavramlar varolanı bilme ve iletme düzlemine taşıyan çerçeveler" olarak insanı insan yapan temel koşuldur (1998: 13).

> İnsanın asıl etkinliğini kavram kurma oluşturmakta ve insan kavramlar aracılığıyla düşünen ve yargılayan bir varlık olmaktadır. İnsan, kavramlar aracılığıyla başka deyişle varolana ilişkin çerçeveler aracılığıyla düşünmekte, bunları dile getirmekte yani düşünceler oluşturmakta ve çoğun bu çerçeveleri, kavramları nesneleştirebilmektedir de. Nesneleştirme de

> aslında kavramlar aracılığıyla yaratmadan başka bir şey değildir (Çotuksöken, 1998: 18).

Dolayısıyla hem düşünme, kavramlar aracılığıyla gerçekleşmekte hem de varolan ancak kavramlar aracılığıyla nesneleştirilmektedir. Çotuksöken (1998), düşünen varlık olarak insanın, en temelde kavram kuran ve böylelikle bilgi üreten -dünyakuran/yaratan- yapısına dikkat çekmektedir. Kavram kurma/oluşturma, böylelikle, hem düşünme hem yaşama dünyası için önemli bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Felsefi düşünmenin temelinde yer alan felsefi soru sorma ve yanıtlama etkinliklerini gerçekleştirirken kavramlardan ve kavram oluşturmadan yararlanırız. En temelde "felsefe temellendirmesinde yaptığımız: sorudaki kavramın değişik anlamlarına çeşitli ışıklar altında betimlemeyle yaklaşmayı denemektir" (Uygur, 2013: 63). Öte yandan kavram oluşturma, sorgulama, akıl yürütme, yorumlama, çıkarımda bulunma gibi etkinlikleri kapsadığından dolayı, felsefi düşünme için olmazsa olmaz etkinliklerden biridir.

Kilbane ve Milman, kavram oluşturma etkinliğinin, listeleme, gruplama, etiketleme, yeniden gruplama ve sentezleme aşamalarından geçtiğini ileri sürer. Listeleme; kavrama yönelik önbilgilerin incelenmesini ve listelenmesini içerir. "x kavramı ile ilgili bildiklerin neler?, x ne demektir?" gibi soruların yanıtlanmasını gerektirir. Gruplama; listelenen ön bilgilerin yorumlanarak ilişkili olanları gruplandırma işidir. Gruplanan öğeleri kapsayan bir kavram belirleyerek her bir grup için "etiket" oluşturulur. Yeniden gruplama; etiketlemeden sonra daha uygun bir şekilde gruplandırılabilecek öğeleri yeniden düzenlemeyi amaçlar. Bu işlem, etiketlerle grup içindeki öğeler arasındaki ilişki yeniden düşünmeye olanak tanır. Sentezleme aşaması ise tüm grupları ve etiketleri inceleyerek kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlamayı ve bağlantı kurmayı kapsar. Böylece listelenmiş, gruplandırılmış, etiketlenmiş ve yeniden gruplandırılmış öğeler arasındaki ilişkiyi temsil eden bir genelleme geliştirmeye yardımcı olur (Kilbane ve Milman, 2013'ten Akt. Bozkurt, 2018: 18-19). Böylelikle kavram oluşturmanın, kavramların neliğini belirlemeyi ve anlamlarını ortaya koymayı içeren derinlemesine bir düşünme gerektirdiği söylenebilir.

## 2.4. Metin Okuma

Metin okuma, düşünsel bir etkinlik için olmazsa olmaz etkinliklerden biridir. Çalışma çerçevesinde, felsefi düşünmeyi mümkün kılan veya geliştiren bir etkinlik olarak 'metin okuma'nın ne olduğunu ortaya koyabilmemiz için felsefi metin okumanın özniteliklerini belirlememiz gerekmektedir.

Metin okuma, öncelikli olarak okunulanı doğru anlamayı, metni doğru değerlendirmeyi gerektirir. "Anlamaya yönelik yapılacak çalışmalar, (…) felsefe için zemin oluşturacaktır" (Çotuksöken, 1995: 79). Metni doğru anlamak ise "doğru ilişkiler kurmayı, bağlantılı düşünmeyi, doğru çıkarımlarda bulunmayı amaçlayan bir yöntem"[7] gerektirir. Bu bakımdan felsefi okuma, en temelde, metni "doğru anlama"ya yönelik okumadır. Bu okuma, aynı zamanda eleştirel okumayı da gerekli kılar.

Felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren bir etkinlik olarak metin okuma, Direk'e göre, eleştirel okuma yapmayı gerektirir:

> Eleştirel okuma yapmak, yalnızca öyküde olup biteni sayıp dökmek, anlamak anlamına gelmez. Öykünün çatısı altında yazarın odaklandığı konunun ne olduğunu belirlemek, o konu hakkında yazarın ileri sürdüğü görüşleri kısa cümlelerle dile getirmek, görüşlerin metindeki dayanaklarını göstermek ve nihayet yazarın verdiği yanıtların hangi sorunun yanıtı olduğunu bulmak demektir. Öykü, estetik kaygının yanında yazarın iletisini taşıma işlevini de görür. Bizi ilgilendiren yanı da, bu iletiyi saptamak ve sorgulamaktır. Öykünün yorumları birden fazla olabilir elbet. Hatta alımlayıcısına göre de değişebilir. Önemli olan, yapılan yorumun metnin sınırlarının izin verdiği bir yorum olmasıdır (Direk, 2018: 7).

Bu bakımdan metnin doğru anlaşılması oldukça önemlidir. Metnin doğru anlaşılması demek, metni kendi sınırları içinde ve taşıdığı ileti çerçevesinde "doğru değerlendirmek" demektir. Bu da, bir soruşturma, sorgulama gerektirir.

Felsefi metin okumada, öncelikle, metinde işlenen konunun/problemin ve konuya/probleme dair sunulan görüşlerin belirlenmesi gerekir. Metinde hangi kavramların geçtiği, bunların metin bağlamındaki anlamları araştırılır. "Böylece metnin

[7] Direk'e göre çocukların, "doğru ilişkiler kurmayı, bağlantılı düşünmeyi, doğru çıkarımlarda bulunmayı amaçlayan bir yöntemle dünyaya yönelmelerini sağlamak gerekir. Bunun yolu çocukların dünyasını genişletecek olan, sorgulamaya elverişli yazınsal metinlere yönelmektir. (…) Elverişli metinlerle çocuğun yaşamı ile ilgili temel soruları sormasını ve bu metinler aracılığıyla kendisini ve dünyayı tanımasını sağlamaktır" (2002: 10-11).

kavramsal yapısı açığa çıkar. (…) Yapılan işin felsefeye ilişkin yanı burada açığa çıkar, çünkü felsefe aynı zamanda bir kavram araştırmasıdır. Tartışmalarda aynılıkları, farklılıkları ve benzerlikleri bulup çıkarmak; (…) kavramların nasıl oluştuğunu ve zihnimizde olanla gerçekte olanın ayrımını" kavramamızı sağlar (Direk, 2018: 7). Probleme yönelik argümanlar ve argümanlar arasındaki ilişkiler belirlenir. Ana fikre destek olan ve karşıt olan görüşler ortaya konur. Çıkarımların tutarlılığı kontrol edilir. Dolayısıyla metni felsefi okumada, "anlama, sorgulama, tartışma, sonuç çıkarma (…) bir bütündür" (Direk, 2002: 10). Bu türden etkinliklerle ancak okunan metnin doğru anlaşılması ve doğru değerlendirilmesi mümkün olur.

Felsefi bir okuma yapabilmek için okunan metnin niteliği de önemlidir. Metin hangi türde (hikâye, roman, vb.) olursa olsun, okunan metnin, "sorgulamaya elverişli bir yazınsal metin" olması gerekir. Ancak bu nitelikleri taşıyan bir metin, felsefi bakışla okunabilir.

### 2.5. Diyalog Oluşturma

Felsefe "düşünsel ve dilsel boyutta bir diyalogdur" (Çotuksöken, 2000:11). Bu diyalogun niteliklerini belirleme, felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren bir etkinlik olarak diyaloğu anlamamız için gereklidir. Böyle bir diyaloğa, Sokratik yöntemin kullanıldığı Sokratik diyaloglar örnek olarak verilebilir.

> Felsefî olarak düşünmeyi öğrenmek, "düşünme"nin kendisi hakkında düşünmeyi öğrenmektir. Felsefî analiz ve çözümlemelere başlamak, refleksif olarak düşünmeyi öğrenmektir. Felsefe tarihinde bunun örneklerini bulmak mümkündür. Bunu yapanların başında Sokrates gelmektedir (Başara, 2008: 31).

Sokrates, öğrencileriyle olan diyaloglarında, başlangıçta söylenen varsayımın çelişkili veya tutarsız olduğunu göstermek, neden çelişkili/tutarsız olduğunu açıklamak için soruları kullanıyordu. Düşünmenin ön koşullarından biri olan sorma edimi, Sokratik yöntemde bu nedenle önemli bir rol oynamaktadır. Sokrates, sormak fiili yerine "genellikle incelemek, araştırmak, soruşturmak, sorgulamak fiillerini kullanır. Araştırılan, incelenen, sorgulanan, soruşturulan sadece insanların erdem ya da ahlakî

bilgiyle ilgili inançları, moral hipotezleri değil, fakat aynı zamanda hayatları, yaşam biçimleridir" (Cevizci, 2006: 93). Sokratik yöntemle sorma edimi, çeşitli açılardan gerçekleştirilerek sorgulayan bir bilinç kazanır; bu bilinç, kişinin henüz farkında olmadığı düşüncelerinin altında yatan nedenleri keşfetmesiyle ilişkilidir.

Sokratik diyalog, karşılıklı soru ve yanıtlarla kavramları açıklama ve tanımlama sürecini kapsar. Bu açıdan Sokratik yöntem, kavramlara ve tanımlara yönelik yönelik "… anlamı nedir?" sorusunu gerekli kılan bir soruşturma yöntemidir. Bu türden bir soruşturma da kavramın/tanımın anlamına, ne ifade ettiğine ulaşmak için özenli bir düşünme çabası gerektirir. Öte yandan Sokratik yöntem, bir şey üzerine derinlemesine düşünmeye ve o düşünceyi doğru bir şekilde gerekçelendirmeye olanak sağlar. Bu gerçekleştirmek için sorulardan yararlanır. Bir iddianın/düşüncenin ispatlanması sürecinde, o düşüncenin/iddianın mevcut olduğu halde görünmeyen bütün yönlerini açığa çıkaran sorular kullanılır.

Sokratik sorular "bir tartışmayı; anekdotların, bilgi kırıntılarının ve desteksiz gözlemlerin plansızca değiş tokuş edildiği bir sohbet olmaktan uzaklaştırıp amaçlı ve yönü belli bir tartışmaya dönüştürürler" (Fisher, 2013, para.1). Bu soruların belirli bir listesi olmasa da Fisher, hem açık ve Sokratik olan hem de daha iyi düşünmeye davet eden soruları birkaç başlık altında toplamıştır: Bunlardan biri, "Açıklama Arayan Sorular"dır. Bu türden sorulara örnek olarak şunları belirtmiştir:

-Bu söylediğini açıklayabilir misin?

-… derken ne kast ediyorsun?

-Bir örnek verebilir misin?

-Bu söylediğin bize nasıl yardımcı oluyor?

-Soru sormak isteyen var mı? (Fisher, 2013, para. 2).

Bir diğeri "Destek ve Kanıt Arayan Sorular"dır ve bunlara örnek olarak şunları vermiştir:

-Neden öyle düşünüyorsun?

-… olduğunu nereden biliyoruz?

-Gerekçelerin neler?

-… olduğunu düşünmek için bir kanıt var mı?

-Bir karşı örnek bulabilir misin? (Fisher, 2013, para. 3).

"Alternatif Görüşleri Arayan Sorular" için ise şu örnekleri vermiştir:

-Başka bir şekilde ifade edebilir misin?

-Bu konuda başka bir görüş var mı?

-Ya birisi … gibi bir iddiada bulunsaydı?

-Sana katılmayan birisi ne derdi?

-Bu görüşler/fikirler arasındaki farklar nelerdir? (Fisher, 2013, para. 4).

"Sonuçları ve Çıkarımları Arayan Sorular" olarak şunları belirtmiştir:

-Bu söylediğinden ne çıkarabiliriz?

-Bu söylediğin önceden söylenenlerle uyuşuyor mu?

-Bu söylediğinin sonuçları neler olabilir?

-Bu konu hakkında genel bir ilke olabilir mi?

-Bunun doğru olup olmadığını nasıl sınardık? (Fisher, 2013, para. 5).

Son olarak "Sorgulama Süreci Hakkında Sorular" için ise şu örnekleri vermiştir:

-Bu konuda soru sormak isteyen var mı?

-Bu soru ne tür bir soru?

-Bu soru bize nasıl yardımcı oluyor?

-Buraya kadarki tartışmayı özetleyebilecek olan var mı?

-Soruyu ya da problemi yanıtlamaya yaklaştık mı? (Fisher, 2013, para. 6).

Bu sorular bir bütün olarak değerlendirildiğinde diyaloğun, katılımcıların eleştirel düşünmesine [8] , derinlemesine düşünmesine, özenli düşünmesine, düşüncelerini dönüştürmelerine ve farkındalık geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

[8] Bu sorular, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi de geliştirmektedir. Paul, R. A., Binker, J. A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990), eleştirel düşünmenin gelişimine dair yaptıkları çalışmalarda, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için "sokratik soru sorma"nın önemine ve gerekliliğine işaret etmektedir.

Diyalog, her söyleneni dikkatlice soruşturmayı gerektirdiği için katılımcıların birbirlerini dinlemeleri büyük önem taşımaktadır. Aktif ve eleştirel bir iletişim yöntemi olarak diyalog, konuşmadan farklı olarak, anlamı, geçerli gerekçelendirmeleri, uygun argümanları, vb. içeren soruşturma için araştırmada diğerinin sözlerini dikkatli dinlemeyi ve kendi sınırlarını aşmayı gerektiren karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri gerektirir. Ortak soruşturmaya katılan iki ya da daha fazla kişinin arasındaki bilinçler arası bir iletişimdir; bu nedenle hiyerarşik değil, yatay bir iletişim sağlar. Bu bakımdan hem bireysel hem sosyal bir deneyimdir (Daniel ve Auriac, 2011).

Sokratik diyaloğun ve yöntemin örneklerini Platon diyaloglarında bulabiliriz. Örneğin Menon diyaloğu, Menon'un Sokrates'e "Sence erdem öğretilebilir mi? Erdem nasıl elde edilir?" sorusuyla başlar. Sokrates'e göre, bu soruya bir yanıt verilebilmesi için ilkin "erdem" kavramının tanımlanması gerekir. Erdemin ne olduğunu bildiğini sanan Menon "erdem" kavramına yönelik birçok tanım verir ancak Sokrates, bu tanımları çürütür ve Menon'a gerçekte erdemin ne olduğunu bilmediğini gösterir. Çünkü istediği, "erdemi erdem yapan o şey"in ne olduğunu buldurmaktır (Platon, 2018).

> Menon eskiden erdemin ne olduğunu bilmediği halde, onu bildiğini sanıyordu, bu yüzden erdemin ne olduğunu araştırma gereği duymuyordu.(…) Oysa şimdi erdemle ilgili olarak ondan bundan derlediği sanı parçaları, malumat kırıntıları ayıklanmış, onun zihni bilgi kuruntularından temizlenmiştir. Yani, onda entelektüel bir arınma (katharsis) gerçekleştirilmiştir. Menon, Sokrates'in çürütme yönteminin kendisinde yaptığı olumlu etkiyi görebilse, erdem konusunda bilgisiz olduğunu kabul edebilse, erdemin ne olduğunu öğrenme isteği gerçekten duyacaktır (Platon, 2018: 46).

Ancak Menon, "hakkında en ufacık bilgin olmayan şeyi nasıl araştırabilirsin?" diye sorar (Platon, 2018: 48). Soruşturma, bu öğrenme paradoksunu aşmak için başka bir yöndedir artık. Sokrates, paradoksu aşmak için Platon'un öğrenmenin bir anımsama olduğu savını öne sürecektir. Öğrenmenin aslında bir "hatırlama" olduğu, Sokrates'in hiç matematik bilmeyen bir kişiyi diyaloğa dâhil ederek ona, geometri problemini çözdürmesiyle kanıtlanır.

İnsanın, bilmediği şeyi araştıracağı konusunda anlaştıktan sonra, yeniden erdem konusuna dönülür. Bu şekilde ilerleyen diyaloğun ilk iki bölümü "erdem"in ve

"bilgi"nin ne olduğuna dair alt bölümlerden oluşur. Menon'un "erdemin nasıl kazanıldığı"na dair ilk sorusu, doğrudan yanıtlanamayacağı için hipoteze dayalı bir akıl yürütmeyle ele alınır.

> Sokrates: Erdemin neye benzediğini bilmiyorsak onu araştırırken bir hipotezden yararlanalım. (…) Bizler erdemin iyi bir şey olduğunu varsayarız. Sence bu doğru bir hipotez midir?
>
> Menon: Elbette.
>
> Sokrates: O halde bilgiden farklı ve bilgiyle birleştirilemeyen bir şey olursa, erdem zorunlu bir bilgi biçimi olmayacaktır. Eğer bilgi iyi olan her şeyi kapsıyorsa, bu durumda da erdemin bilgi olduğundan kuşkulanacağız (Platon, 2018: 64).

'Erdemin bilgi ise öğretilebilir olduğu' büyük öncülüyle 'erdem bilgidir' küçük öncülünden oluşan hipotetik argümanın sonunda, 'erdemin öğretilebilir olduğu' sonucuna varılır. Ancak bunun sınanması için 'erdem öğretilebilir ise, onun öğretmenleri olması gerekir' önermesi üzerinden akıl yürütmeye karar veren Sokrates, "Öğretmenleri yoksa eğer, erdem öğretilebilir değildir" büyük öncülünü soruşturmaya açar (Platon, 2018: 68). Erdemin öğretmenleri olmadığı öncülü olumlandıktan sonra "erdem öğretilebilir değildir" sonucuna ulaşılır. Bu da, öğretilebilir olmadığı için erdemin, bilgi olmadığı ikinci sonuca götürür. Ancak ortada, hem erdemin öğretilebilir olduğu hem de öğretilebilir olmadığı yönünde iki sonuç bulunmaktadır. Bu sonuçlar arasındaki çelişkiyi bertaraf etmek için bilgiyle doğru inanç ya da sanı arasında bir ayrım yapmak gerekecektir.

Özetle ele aldığımız Menon diyaloğunda görüldüğü gibi, Sokratik diyalog; ele alınan soru/sorun temelindeki "kavram" tanımlamaları için derin bir soruşturma, kavramları 'o şeyi o şey yapan şey' temelinde tanımlamaya çalışma, çeşitli akıl yürütme ve mantıksal çıkarımlardan yararlanma, hipotezler öne sürme, hipotezleri sınama, benzerliklerden ve farklılıklardan yararlanma, mantıksal sonuç çıkarma aşamalarından geçerek sorunun/konunun temellendirilmesi sürecini kapsamaktadır. Ayrıca Platon diyalogları, aynı zamanda bize, düşünmenin öğretilebileceğini, geliştirilebileceğini gösteren zengin kaynaklardır. Diyalog, görüldüğü gibi, hem felsefi soru oluşturma hem kavram oluşturma etkinliklerini kapsamaktadır. Bütün bu yönleriyle diyalog, felsefi

soruşturmayı temeline alır ve yine bu nedenle, felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren bir etkinlik niteliği taşır.

Çalışmanın ikinci bölümü değerlendirildiğinde merak etme ve anlama çabasının, felsefi soru oluşturmanın, kavram oluşturmanın, metin okumanın ve diyalog oluşturmanın, felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren edimler ve etkinlikler olarak önemli ve gerekli oldukları söylenebilir. Ancak "felsefi düşünme alışkanlığını kazanmak" için bu türden etkinliklere ve dolayısıyla felsefi düşünmenin koşullarını yaratan etkinliklere erken yaşlarda başlanması gerekmektedir. Örneğin "anlama ediminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için, daha okul öncesi yıllardan başlayarak çocukta gözleme gücünün, gözlemleme gücünün oluşturulması gerekmektedir" (Çotuksöken, 1995: 79). Bu aynı zamanda, düşünsel bir etkinlik için olmazsa olmaz "metin okuma" için de gereklidir. Soru sorma ediminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için kavram oluşturma ve felsefi soru oluşturma etkinliklerini de kapsayan diyalog oluşturma etkinliğinden yararlanılabilir. Nitekim felsefi düşünmenin geliştirilebilen bir edim olduğunun en eski kanıtı ve örneği, Sokratik diyaloglardır.

Felsefi düşünme, sürekli geliştirilmesi gereken bir edimdir. Bu gerekliliğin gerekçesi, "felsefi düşünmenin önemi" başlığında ortaya koyulmuştur: Felsefi düşünme, en temelde bir anlama ve anlamlandırma uğraşı olarak, kendimiz ile dış dünya arasında kurulan bağ içinde bir anlamlı kılma etkinliği olarak önemli ve değerlidir. Bu, aynı zamanda etkin özne olmanın bir koşuludur. Kişilerin düşünerek, bilerek ve anlayarak eylemeleri, felsefi düşünmeyi edinmiş olmakla ilgilidir. Dolayısıyla insanlaşmanın olmazsa olmaz koşullarından biri felsefi düşünmedir. Felsefi düşünme yoluyla kişiler kendileriyle, başkalarıyla ve dış dünyayla sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Ayrıca felsefi düşünme sayesinde birey, düşünmesinin hem yaratıcı hem eleştirel hem de özenli yönünü geliştirdiği gibi refleksiyonlu düşünmeyi, bütüncül düşünmeyi ve tekil-tümel gerilimine yönelik anlam-bağlamlı düşünmeyi de geliştirir. Bu da kişilerin, doğru düşünebilmelerini, doğru yargılarda bulunabilmelerini ve bunlara bağlı olarak, doğru eylemlerde bulunabilmelerini sağlar. Çotuksöken'in daha önce belirttiği gibi "bu bireyler, yani kişi aşamasına yükselen, yapıp etmelerin üzerinde düşünebilen, yapıp

etmelerin ne türden değerlerle belirlendiğinin farkında olan bireyler ancak ‘daha iyi bir dünya’ kurabilirler” (1998: 36).

Bu gerekçelerle, öğrenme yoluyla kazanılan düşünme, geliştirilmesi gereken bir edim olarak 1960’lı yıllardan itibaren eğitim alanına girmiş; Çocuklar İçin Felsefe yöntemi ve eğitimi hayata geçirilmiş ve bugün dünyada, eğitim alanında en yaygın kullanılan yöntemlerden biri haline gelmiştir.

# BÖLÜM 3. FELSEFİ DÜŞÜNME VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

## 3.1. Çocuk ve Felsefe

Çocuklar İçin Felsefe'yi ele almadan önce, çocukluğun ne olduğunu, çocuk olmanın ne demek olduğunun tanımlanması, çocukların felsefe yapıp yapamayacağının tartışılması ve neden çocukken felsefi düşünmenin kazandırılması gerektiği sorusunun yanıtlanması uygun olacaktır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (1989) göre çocuk, 18 yaşın altındaki bütün bireylerdir. Bu tanım, daha çok gelişimsel bir döneme işaret etmektedir. Gelişim psikolojisi açısından "insan ömrünün genellikle 2-14 yaş arasında geçen gelişme dönemine 'çocukluk çağı' adı verilir" (Oğuzkan, 2001: 12). Psikoloji ve eğitim bilimleri alanyazınında çocuk ve buna bağlı olarak çocukluk, bilişsel gelişim ve psiko-sosyal gelişim boyutlarıyla ele alınan bir "evre" olarak görülmektedir.

Bilişsel gelişim kuramıyla Piaget, çocuğun bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin çalışmalar yapmış, değişik yaşlardaki çocukların değişik zihinsel süreçlerden geçtiğini ortaya koyarak çocuğu, bilişsel yeterlilikleri çerçevesinde ele almıştır. O'na göre dört bilişsel gelişim evresi vardır:

> Duyusal Motor dönem (0-2 yaş); nesneleri tanıma, kendini nesnelerden ayırt etme, maksatlı hareketlerde bulunma, vb. yeterlilikleri kapsar. İşlem Öncesi dönem (2-7 yaş); düşüncelerin benmerkezci olduğu, dilin kullanımı-nesneleri kelimelerle temsil etme gibi zihinsel süreçleri kapsayan dönemdir. Somut İşlemsel dönem (7-12 yaş); nesne ve olaylar hakkında mantıksal düşünebilme, nesneleri birden fazla özelliğe göre sınıflama, toplum merkezci tepkiler vermeye başlama vb. yeterlilikleri kapsar. Son olarak Soyut İşlemsel dönem (+12 yaş) ise, soyut önermeler üzerine mantıksal olarak düşünme ve hipotezleri test edebilme, geleceğe yönelik ve ideolojik sorunlarla ilgilenme gibi yeterlilikleri ifade eder (Piaget'den Akt. Kol, 2011: 2-5).

Çocuğu anlamaya yönelik tarihsel, kültürel ve toplumsal kuramlar da mevcuttur. Toplumsal-kültürel kuramlar içinde üç yaklaşımdan söz edilebilir: "Geleneksel teoriler", "yapılandırmacı yaklaşım" ve "yorumlayıcı yaklaşım". Bunlar genel olarak ele alındığında, "yapılandırmacı ve yorumlayıcı perspektifler çocukların ve yetişkinlerin,

çocukluğun toplumsal yapısında aktif katılımcılar olduğunu ve paylaştıkları kültürün açıklayıcı türevleri olduğunu tartışırlar. Tersine geleneksel teoriler çocukları, yetişkinler tarafından kurulan kültürün 'tüketicileri' olarak görürler" (Corsaro, 2005: 7). Geleneksel teoriler, çocuğu "tam donanımlı bir birey olması için dış güçlerce şekillendirilmesi ve rehberlik edilmesi gereken toplumdan ayrı bir şey olarak" görür (Corsaro, 2005: 7). Görüldüğü gibi bu yaklaşımlar, genel olarak, çocuğun toplum içindeki rolüne odaklanmaktadır. Öte yandan "çocukluk imgesi/çocuk algısı"na yönelik tarihsel-kültürel-toplumsal çalışmalar, çağlar boyunca çocuğa yüklenen anlamın, çocukluğun ne olduğuna dair tanımların değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocukluğun tarihine yönelik araştırmalar yapan ve "çocukluk"un toplumsal bir kurgu olduğuna dikkat çeken Philippe Ariês, Orta Çağ'da çocukluk düşüncesinin olmadığını; bu yüzden çocukların, yetişkin toplumuna ait olduğunu; çocukların yedi yaşına geldiğinde yetişkinlerin yaşamına katılabildiğini ve onlarla aynı ortamı paylaşabildiğini çalışmalarıyla göstermiştir (Aries, 1962'den Akt. Sormaz, 2012: 209). Modern anlamda bir çocukluk fikrinin oluşması, yüzyıllar içinde gelişmiştir. Çocukluk imgesi/çocuk algısı üzerine yaptığı çalışmasıyla Sormaz (2012), çağlar boyunca üç farklı çocukluk imgesi (geleneksel, modern, postmodern) olduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel çocukluk imgesi, yetişkinlerden ayrı ve özel bir döneme işaret etmez ve buna bağlı olarak çocuk, cinsiyet ayrımı, işlevsiz görülme gibi olumsuz düşüncelerin etkisiyle mağdur edilmiş ya da hor görülmüştür. Korunması gereken ya da özel olan bir çocukluk düşüncesi olan modern çocukluk imgesi ise ancak Rönesans sonrası gelişmiştir. Çocuk artık Orta Çağ'ın "yetişkin çocuk"u değil, yetişkin yaşamına ulaşması beklenen "masum bir varlık" haline gelmiştir. 20.yüzyılın sonları ise, masum çocukluk imgesinin yok oluşundan endişe duyulmaya başlandığı, çocuklarla yetişkinlerin aynılaştığı, çocuklara yönelik "akıllı küçük", "minik girişimci", "tüketici çocuk" vb. tanımların yapıldığı postmodern çocukluk imgesini getirmiştir (Sormaz, 2012). Çocukluk imgesinin hem tarihsel hem toplumsal hem de kültürel olarak farklı boyutları olduğunu gösteren bu çalışmalar, tek bir çocukluk anlayışının veya tektip bir çocuk tanımının yapılmadığını göstermektedir.

Çocukluğun ne olduğunu tanımlamak, anlamak için felsefi yaklaşım katkı sağlayacaktır. Çalışma çerçevesinde çocuğu, felsefi antropolojik açıdan ele almak uygun gözükmektedir. Çocuk sadece biyolojik ve psikolojik bir varlık olmaktan çok

daha fazla anlam taşımaktadır. Çocuk olmayı, gelişimsel olarak atlatılması gereken bir aşama olarak görmekten ziyade, varlık olarak insan ve insanın taşıdığı olanaklar çerçevesinde değerlendirmek; çocuğu bütün boyutlarıyla ele almayı gerektirmektedir. Bu bakımdan, öncelikli olarak, Takiyettin Mengüşoğlu'nun varlık olarak insan tanımını ele almak yararlı gözükmektedir.

Mengüşoğlu'ya göre, "ontolojik temellere dayanan antropoloji insanı, bio-psişik konkret bir bütün, insan başarılarının ve fenomenlerinin taşıyıcısı olarak ele alır" (1997: 5).

> İnsan fenomenleri şunlardır: 1. Bilen varlık olarak insan. 2. Aktiv bir varlık olarak insan. 3. Kıymetleri duyan ve tavır takınan bir varlık olarak insan. 4. Önceden gören, önceden tayin eden bir varlık olarak insan. 5. İsteyen ve hür olan bir varlık olarak insan. 6. Kendisini bir şeye hasreden, seven bir varlık olarak insan. 7. Eğitilen ve eğiten bir varlık olarak insan. 8. İdeleştiren bir varlık olarak insan. 11. Tarihî bir varlık olarak insan. 12. Sanat ve tekniğin yaratıcısı olarak insan. 13. Sosyal bir varlık olarak insan. 14. Disharmonik bir varlık olarak insan. 15. Çalışan bir varlık olarak insan. 16. Bio-psişik bir varlık olarak insan, vs. (Mengüşoğlu, 1997: 4).

İnsan olarak çocuk, bu olanakların, fenomenlerin taşıyıcısıdır. Çünkü "'eğilip-bükülebilen' bir varlık olan insan, dünyaya geldiği zaman, sadece şu veya bu yönde geliştirilebilecek 'olanak'lara, ham yeteneklere ve çekirdeklere sahiptir" (Mengüşoğlu, 2013: 174). Dolayısıyla insan olarak çocuğun, insan fenomenlerinin ve başarılarının taşıyıcısı olduğunu söyleyebiliriz.

> Bir canlı varlığın bakımından, eğitimden, kendisini yetiştirme ve form kazanmasından söz edilebilmesi için, onun bir yandan hazır olmayan çekirdek ve yeteneklerle dünyaya gelmesi, bir olanaklar varlığı olması, öte yandan tek bir insanın, tek bir ulusun malı olmayan, bütün insanlığın katıldığı başarılara sahip olması gerekir. Bunlar bilim, felsefe, sanat, teknik, sosyal kurumlar gibi başarılardır. Bu insan başarıları yalnız devralınıp devredilmekle kalmazlar, aynı zamanda kuşaktan kuşağa gelişirler, ilerler de. Bu, insanın tarihsel bir varlık olması demektir. İşte çocuk bu insan başarılarının dünyası içinde, belli bir tarihte doğar ve gelişir (Mengüşoğlu, 2013: 176).

Öte yandan, insanın eğilip-bükülebilen bir varlık olması, sadece çocukluk dönemiyle ilişkili değildir; aynı zamanda insanın yaşam boyu bu özelliği taşıdığı anlamına gelir.

> Biraz önce sayılıp dökülen ve daha da sayılacak olan fenomenlerin ortaya çıkabilmesi için, insanın "bütün" olarak bu "çekirdekleri", bu ham biyopsişik yetenekleri geliştirmesi gerekmektedir. İşte bunu gerçekleştiren eğitim ve "eğitilebilme"dir. Bunun anlamı insanın "bütünlüğü" ile öteki canlı varlıklardan farklı olan bir özelliğe sahip olmasıdır. Bu özellik insanın bir "bütün" olarak biyopsişik yetenekleri bakımından "eğilip-bükülebilmesi", bir form kazanabilmesidir (Mengüşoğlu, 2013: 173).

İnsanın eğilip bükülebilen bir varlık oluşu, "yaşam boyu eğitim" kavramını da gündeme getirmiş, "20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren insanın gelişiminin yaşam boyu sürdüğüne ilişkin bilimsel bulgularla birlikte eğitim-öğretim işlerinin belirli bir yaş dönemine sıkıştırılamayacağı öngörüsüyle eğitim insanın yaşamı boyunca devam edecek bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır" (Cenan, 2016: 64). Bu durum, bir döneme ya da sürece sıkıştırılmayan çocukluk anlayışını da beraberinde getirmiştir. Kohan, çocukluğu "kronolojik değil, insan deneyiminin olasılıklarının kurucu ve temel bir koşulu olarak görmemizi ister; dolayısıyla çocukluk üstesinden gelinecek, yetişkinlik için kendisiyle dövüşeceğimiz, "yetişkinin oklarını" atacağı bir şey değildir" (Kohan, 2015'ten Akt. Mutlu, 2017: 44). Bu konuda, Martin Buber'in görüşlerini Tüzer, şöyle aktarmıştır:

> Buber, çocuğu bir gerçeklik olarak tanımlamakla daha en başta çocuğun gerçekliğine iştirak etmeden, onunla diyaloga girmeden yapılacak evrensel nitelikli her türlü apriori insan doğası tanımını ve bu tanıma göre geliştirilecek eğitim anlayışı ve programını reddeder. (…) Çocuğun bir gerçeklik olması, onun biricikliğine, kendiliğindenliğine, seçme özgürlüğüne, yaşanan somuttan bağımsız düşünce kategorileriyle tanımlanamazlığına, her an yeni, yani önceden görülemez ve geri döndürülemez somut bir durum olarak kendisini sunmasına, geleceğin mimarı olmasına ve dolayısıyla kişi olmasına gönderme yapar (Buber, 1972: 83'ten Akt. Tüzer, 2009: 21).

Çocuğun bu özel niteliğinin göz ardı edilmesi, "çocukların gelişmemiş, gelişmekte olan, yetkin olmayan, karar verme maharetinde olmayan, yetişkin olma yolundaki küçük bireyler olarak görülmesi onlara toplumsal alanda kulak verilmesini de zorlaştırmıştır" (Erbil, 2016: 108). Oysa çocuklara,

> fikirleri değerli bireyler, farklılıklarının memnuniyetle kabul edildiği, kendilerini ifade etme ve kararlarını verebilme yetisi olan sosyal aktörler

> olarak davranırsak, çocukların da biz yetişkinlerle kurdukları ilişki daha sağlam, güvene dayalı ve demokratik olacaktır. Çocuğun katılımı esasında çocuk ile yetişkinin kurduğu bu ilişkiye; karşılıklı birbirine saygı duymaya ve birbirini dinlemeye bağlıdır (Erbil, 2016: 114-115).

Nitekim çocuğun katılım hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesinde "çocuğun kendi hayatını ilgilendiren konularda görüş ifade edebilmesi ve görüşlerinin yetişkinlerce dikkate alınması hakkı" olarak belirtilmiştir.

Çocuk ve çocukluk hakkında ele aldıklarımızdan yola çıkarak çocukluğun ne olduğuna dair tek bir tanımın verilemeyeceği açıktır. Çocuğun genel bir tanımını vermekten ziyade, -ki bu oldukça derin bir araştırma gerektirir- çalışma çerçevesinde çocukluğun ne olduğuna yönelik bir belirleme yapmak gerekmektedir.

Çocuğun, insan fenomenlerin taşıyıcısı olarak hem biyopsişik, hem sosyal, hem kültürel, hem de tarihsel bir varlık olduğunu söylenebilir. Böyle bir bakış, çocuğu bir değer olarak görür; çocuk, hem bütün insan fenomenlerinin taşıyıcısı olması bakımından hem de birey olarak değerli bir varlıktır. Çocuğun bu öz çekirdekleri taşıyan bir birey olarak düşünülmesi, insanlaşma sürecinin önemli bir değeri olduğunu göstermektedir.

Çocuk ve Felsefe başlığı altında ele alacağımız diğer bir konu ise Çocuklar İçin Felsefe programlarının ortaya çıkmasıyla birlikte başlayan çocukların felsefe yapıp yapamayacağına dair tartışmadır. Bu tartışma, daha çok çocukların bilişsel düzeyleri ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. "Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, 11-12 yaşından önce çocukların felsefi düşünme edimini gerçekleştiremeyeceğini ileri sürmektedir. Bunun nedeni, bu yaşlardan önce çocukların, felsefi düşünmeyi karakterize eden meta düzeyinde düşünme tarzı 'düşünmeyi düşünme' yeteneğine sahip olmamalarıdır" (Longaria, 2014: 8). Piaget'in çocukların bilişsel yeteneklerini hafife aldığını düşündüren araştırmalar giderek artmaktadır (Astington, 1993; Gopnik ve Ark., 1999; Gopnik, 2009). Bu çalışmalar, çocukların akıl yürütme becerilerinin sınırlı olduğuna dair görüşlerin yanlış olduğuna vurgu yapar. Öte yandan çocuklarda epistemolojik görüşlerin çok erken yaşlardan itibaren geliştiği çeşitli araştırmalarla (Collins ve Princh, 1993; Schommer, 1990; Yang ve Tsai, 2010) ortaya koyulmuştur. Yang ve Tsai (2010), çocukların fikir yürütecekleri konularla ilgili duygularının, hislerinin ve geliştirdikleri bazı stratejilerin de bireysel epistemolojik inançlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu

araştırmalardan farklı olarak Burr ve Hofer (2002), epistemolojik görüşlerin çok daha küçük yaşlarda gelişmeye başladığı, her ne kadar o dönemdeki epistemolojik inançlar benmerkezci bir yapıda da olsa, bilginin sınırına, kaynağına ve akıl yürütmeye ilişkin ilk görüşlerin kazanıldığını açıklamaktadır (Collins ve Princh, 1993; Schommer, 1990; Yang ve Tsai, 2010; Burr ve Hofer, 2002'den Akt. Güneş, 2017: 440). Gelman ve Markman (1986), ilköğretimdeki çocuklarla ilgili yaptıkları araştırmada, yetişkinlerin yapabildiği kavramsal işlemlerin çoğunu çocukların da yapabildiğini ortaya koymuştur. Silva (2008) çalışmasında, düşünmenin kompleks yollarını öğrenmeye hazır olmak için çocuklar için belli bir yaş aralığı verilemeyeceğini iddia eder. Willingham (2007), erken yaştaki çocukların eleştirel düşünmeye çok açık olduğunu öne sürer. Kennedy, Fisher ve Ennis (1991), literatürdeki tüm araştırmaları inceleyerek eleştirel düşünme becerisinin, her ne kadar yaş ilerledikçe gelişecek olsa da, erken yaşta çocukların eleştirel düşünme eğitimi alabileceğini ortaya koymuşlardır. Matthews (1980) daha da ileri giderek Piaget'nin çocukların ortaya çıkardığı felsefi düşünceleri görmeyi başaramadığını uzun uzun tartışmaktadır. Ona göre, Piagetyan anlayışta, çocuğa dair eksik ve sınırlandırılmış bir kavrama söz konusudur. Bu anlayış, gerçekte çocuğun kim olduğunu, neler yapabildiğini küçümser; örneğin çocukların, yetişkinlerden daha iyi ikinci bir dil öğrenebildiğini, estetik açıdan değerli resimler yapabildiğini ya da ilginç felsefi sorular tasarlayabildiğini göz ardı eder. Matthews, Çocuklarla Felsefe çalışmalarından birkaç çocuğun sorularından örnek vererek çocukların felsefi soru oluşturabildiklerini gözler önüne serer:

> Tim (Yaklaşık 6 yaşında): "Her şeyin rüya olmadığından nasıl emin olabiliriz?"
>
> Jordan (5 yaşında): "Eğer 8'de uyuyup sabah 7'de kalkarsam, saatin küçük elinin sağdan sola sadece bir kez gezindiğini nasıl kesin olarak bilebilirim? Kısa bir süre başka bir tarafa bakarsam, belki de küçük el iki kez gezinecek" (Matthews, 1980: 1-3).

Jaspers, "insanı doğrudan doğruya felsefenin derinliğine götürecek anlamda sözleri, çocuk ağzından duymak seyrek görülen bir olay değildir" der (2010: 55). Bunu bir iki örnekle şöyle anlatır:

> Bir çocuk şu olaya şaşıyor: "Ben kendimi bir başkası olarak düşünmeye çalışıyorum, sonra bakıyorum ki hep neysem oyum." Bu çocuk tüm kesinliğin kaynağına değiniyor, bu kendi benliğinin bilincinde oluş

> bilincidir. (…) Başka bir çocuk yaradılış öyküsünü dinledi: Başlangıçta Tanrı gökleri ve yeri yarattı… Bunun üzerine çocuk hemen soruyor: "Öyleyse başlangıçtan önce ne vardı?" Bu çocuk sürekli soru sormanın sonsuzluğunu, anlayış yetisinin belli yerde duramayacağını kavradı, onun için kesin yanıt bulma olanağı yoktur (Jaspers, 2010: 55).

Pritchard'ın beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği ve Lipman'ın Lisa adlı romanının uyarıcı olarak kullandığı Çocuklar İçin Felsefe programının sonunda, çocukların aylar sonra felsefi soru inşa edebildiğini gözlemlemiştir:

> -Öç aldığımızda ne olur? Bu, (belki de davranışı başlatan kişiden başka) kimsenin istemediği bir şeyin acısını çıkarmayı başlatan uzun bir zincir olmaz mı?
>
> -Öç almak, gerçekten o şeyin acısını çıkarabilir mi?
>
> -"Acısını çıkarma"ya alternatif olabilecek şeyler nelerdir?
>
> -Bir şeyin acısını çıkarma ile birine ders verme arasında bir fark var mıdır? (Pritchard, 1996'dan Akt. Stanford Encyclopedia, 2018, para.10).

Bu soruların aylar sonra ortaya çıkması, hem felsefi düşünmenin (zamanla) geliştirilebileceğine hem de çocukların bu türden soruları oluşturabileceğine işaret etmektedir.

Yetişkinlerin çocuk algısı üzerine yapılan değerlendirmelere bakıldığında, Jana Mahr Lone'a göre yetişkinler, çocukların "sorularına genellikle felsefi düşünmenin sınırlarını genişletecek türden sorular olarak yaklaşmaz. Konuyu ciddi olarak ele almadıklarından, çocukların felsefi keşif için yetenekli olmadıklarını düşünürler. (…) Genellikle, çocuklar için 'çok zor' ve 'çok soyut' olduğunu ve çocukların felsefi konuları değerlendirecek kapasitede olmadığını düşünmeye eğilimlidir" (2017: 13). Oysa,

> çocuklar insan hayatını işgal eden felsefî gizeme karşı daha açıktır ve genellikle geceleri 'Tanrı gerçekten var mı, zaman niye böyle işler, niçin ölürüz, rüyalar gerçek mi değil mi, hayatın anlamı nedir?' gibi konuları düşünerek geçirirler. Bunları zihinlerinde biçimlendirdiklerinde 'büyük sorular' dediğimiz soruları sormaya başlarlar. Pek çok yetişkinin kıymetini bilemediği dünyayla ilgili merakla dolup taşan çocuklar, insan hayatını ve toplumun temel esaslarını keşfetmek için doğal bir kapasite ortaya koyar (Lone, 2017: 16).

Nihan Akkocaoğlu Çayır, "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı çalışmasında, Çocuklar İçin Felsefe'de kavramların soyut olduğu için

çocuklar tarafından anlaşılamayacağı yönündeki eleştiriye, edindiği bulgular çerçevesinde açıklık getirir: "Çocuklar için felsefeye yöneltilen eleştirilerden biri ele aldığı kavramların soyut olduğu için çocuklar tarafından anlaşılamayacağıdır; ancak bulgular ilgili kavramların zaten çocukların hayatında yer aldığını göstermiştir. Bununla birlikte doğru sorular ve uygun örneklerle farklı ve yeni ilişkiler de kurabildiklerini de ortaya koymuştur" (Çayır, 2015: 221). Catherine McCall'un da 1984'ten bu yana yaptığı çalışmalar göstermektedir ki,

> çocuklar, soyut işlemler yapabiliyorlar; soyut felsefi kavramlar hakkında akıl yürütebiliyorlar; faydacı etiği, erdem etiğini ve deontolojik etik teorilerini dönüşümlü olarak kullanıyorlar; ahlaki akıl yürütmede kurala dayalı etik teorilerini tercih edebiliyorlar; kendilerini başkalarının yerine koyma ve diğer çocukların nasıl düşündüğünü yeniden kurma yeteneği gösteriyorlar; kendi düşüncelerinden farklı olan ve karşı çıktıkları bir düşünce tarzını anlayıp yeniden kurabiliyorlar; karmaşık akıl yürütme yetenekleri ve incelikli anlayışları daha önce söylenenleri hatırlamadaki olağanüstü hafızaları ile birleştiğinde, pek çok yetişkine kıyasla daha iyidir. [Bütün bunlar,] küçük çocukların (1) soyut işlemler yapamadığı, (2) olgunlaşan bilişsel evrelerle gelişmeleri gerektiği ve (3) başkalarının bakış açısından bakamadığı iddialarının tümünün yanlış olduğunu açık seçik gösterir (McCall, 2017: 23-24).

Yetişkinlerin çocuklar hakkındaki önyargılarını değerlendiren Matthews ise şunları söylemektedir:

> Çocukların yeteneklerinin, özellikle bilişsel yeteneklerinin gelişimi üzerine çok fazla vurgu yapıldığı için otomatik olarak onların düşüncelerini ilkel bulur ve yetişkin standartlarına ulaşması gerektiğini düşünürüz. İlkel olduğunu düşündüğümüz şey, aslında eğitimin amacı olarak belirlediğimiz, yetişkin normlarından çok daha açık bir düşünce şekli olabilir (Matthews, 1992'den Akt. Lone, 2017: 15).

Çoğu yetişkinin, felsefi soruları sormaya erken yaşta başladığını ama kısa sürede bu sorularla ilgili düşünmeyi bıraktığını ifade eden Lone'a göre, "çocuklar, hayatın somut detaylarının, bu tarz soyutluklardan daha önemli olduğuna ve felsefî sorulara odaklanmak için zaman olmadığına dair mesajı alır. Bu yüzden bu tür soruların çok zor ya da önemsiz olduğuna, bizi hiçbir yere taşımayacağına" inanırlar (2017: 25)[9]. Yetişkinlerdeki bu inancın/yargının gelişmesinin bir nedeni olarak kendileriyle yüz-

[9] İyi'ye göre, "felsefenin dili ve kavramları üst bir özellik gösterir. Bu yüzden felsefe ilk bakışta "soyut" ve yaşamdan kopuk gibi görünebilir. Ama felsefe dilinin bu özelliğinden, felsefenin yaşamdan kopuk,

leşmekten kaçındıkları söylenebilir:

> Anlama ve anlamlandırma çabası içindeki bir çocuğun soruları yetişkinin geçmişte bıraktığı meraklı, keşfetmeye hevesli ve sorgulayan çocukluklarını hatırlatır. O geçmişle kurulan samimi ilişki, bugün sahip olunduğu farz edilen düşüncelerle yüzleşmeyi gerektirir ve bu yüzleşme çoğu zaman yetişkinler açısından rahatsız edici olabilir (Yarkın, 2018: 17).

Bu yargılar, her ne şekilde/nasıl/neden oluşursa oluşsun, daha baştan bir önyargı olarak çocukların karşısında durmaktadır. Öte yandan "bilişsel psikologların empirik çalışmaları, mantıksal akıl yürütme gerektiren görevlerde, yetişkinlerin de başarısız olduklarını göstermiştir" (McCall, 2017: 30). Kuçuradi, hem çocukların hem yetişkinlerin "yapamadıkları" çerçevesinde konuyu şöyle değerlendirir:

> Çocuklarımızın birçoğu, sonra da büyüklerin birçoğu neleri yapamıyor? Yapamadıklarından yalnızca bir-ikisine örnek vereyim: bağlantılı düşünemiyor, baktığı ne ise onu bağlantıları içinde göremiyor, söylediğinin emplikasyonlarını, yani söylediğinden zorunlu olarak çıkan bazı sonuçları göremiyor, doğal olarak da başkalarının söylediklerinde bunları göremiyor; doğru değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmiyor, dolayısıyla değerlendirdiklerini kendisiyle ilişkileri bakımından ya da kendisi için geçerli değer yargılarıyla değerlendiriyor v.b. … Bunların hepsi felsefe eğitimiyle –insan haklarının etik eğitimini de kapsayan felsefe eğitimiyle– ilgilidir (Kuçuradi, 2018, para.13).

Bu aslında bize şunu göstermektedir: "Pek çok yetişkin ve çocuk, felsefe yapma pratiğine sahip olmasa da, hepsinin bunu yapma kapasitesi vardır" (McCall, 2017: 2).

> Bizler çocukluktan başlayarak adım adım belli düşünme örüntüleri içerisinde davranışlarda bulunmayı öğreniriz. Hepimiz çocukluktan itibaren farkında olmadığımız süreçler üzerinden; örneğin bazen otoriteyi izleyerek, bazen mantıksal alternatifleri düşünerek, bazen analojilerde bulunarak genellemeler yapabileceğimiz kimi kurallara ulaşırız (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977'den Akt. Mutlu, 2017: 26).

---

anlaşılmaz dolayısıyla da anlamsız ve yararsız olduğu sonucuna varmak büyük bir yanılgı olur. Felsefenin kavramsal dili ya da düşünme dili, düşünmenin bu incelmiş, süzülmüş, ayıklanmış dili aslında bizlere, yaşamın tam kalbine nüfuz etmeyi, onu canlı tutmayı ve insanı (kendimizi) varlaştırmayı sağlar. Çünkü onun ayıklanmış, yerli yerine oturmuş kavramlarıyla düşünmek, eğildiğimiz sorunlara, yaşamla-insanla ilgili ana sorunlara çepeçevre ve kuşatıcı şekilde bakabilmemizi (theoria), dolayısıyla etraflı şekilde düşünebilmemizi sağlar. Demek ki felsefenin bu kavramsal olan ve "soyut" görünen yanı, onun pratikten ve yaşamdan kopuk olduğunun değil tam tersine yaşamla bağının daha köklü, daha temel ve daha sağlam olduğunun göstergesidir" (İyi, 2003: 2).

Çocuklar da "tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi, kimlik, hayatın anlamı ve ölümün doğası gibi soruların sebep olduğu bir endişe yaşar. Çocukların bu endişelerini azaltmanın yollarından biri de bu zor soruları onlarla birlikte düşünmektir" (Lone, 2017: 25). Çocukların felsefe yapma kapasitesini göz ardı etmek yerine, bu kapasitenin nasıl geliştirilebileceğine odaklanmak gerekir.

Muris, çocukların felsefe yapıp yapamayacaklarını üst düzey düşünme becerilerine sahip olma durumları ile filozofların ve çocukların sordukları sorularının benzerliği çerçevesinde tartışır. Çocukların soyut kavramları kullanamadıklarından felsefe yapamayacaklarını iddia eden görüşlere cevaben, onların yaşamlarında soyut kavramların zaten yer aldığını söyler. Aslında çocuklar hikâye kahramanları yoluyla iyi ve kötü, büyük ve küçük gibi soyut kavramlardan haberdardır (Murris, 2000'den Akt. Çayır, 2015: 7). Öte yandan Lone'a göre yetişkinler, "genellikle çocukların 'kendileri için düşünmeyi' öğrenmesinin çok önemli olduğunu vurgular. Ancak çocuklar bağımsız düşünmeye teşvik edilmekten ziyade, onlara söylenen şeyi düşünmeye yönlendirilir. 'Kendileri için düşünme' yeteneğini geliştirmek için çocukların bu konuda pratik yapması gerekir. Bağımsız düşünme alışkanlığını geliştirme konusunda felsefe", başlı başına gerekli ve önemli görünmektedir (2017: 216).

Çayır ise filozof ile çocuk arasındaki ortak özelliklere dikkat çeker: "yaşadığı dünyayı anlama çabası, merakı, cevabını bulana kadar sorusunu sormaktan vazgeçmemesi, keşfetme heyecanı ve olan bitene şaşırabilmesi çocukların filozoflarla ortak özelliklerinden sayılabilir" (2015: 5). Çocukların doğal filozof olduklarını savunan Thomas Wartenberg, çocukların doğal olarak felsefe yapabildiğini, bunu doğal olarak gerçekleştirdiğini; çünkü doğal bir sorgulama becerisi ile doğduklarını, bu yüzden onların yaratıcı bakış açısını/yönelimini ketlemek yerine teşvik etmemiz gerektiğini ileri sürer (2009: 5-6). Wartenberg'e göre, çocukluk çağı, çocukların birçok felsefi kavramı düşünmelerinin arttığı bir dönemdir. Bu durum geleneksel eğitim yöntemine bir miktar ters düşse de çocukların hayatta hangi açılardan biricik ve özel olduklarını bularak yaşamlarından onur duymaları açısından anlamlıdır. Demokratik toplumumuzun bağımsız vatandaşlara ve eleştirel düşünürlere ihtiyacı vardır ve bu da ancak felsefe eğitimi ile yaratılabilir. Çocuklar İçin Felsefe eğitimi de, çocuklara felsefi kavramları/sorunları bir başkasıyla tartışmayı öğretmekle mümkündür (2009: 6-14).

Worley, "çocukların 'doğal filozof' olarak nitelendirilmesini doğru bulmamakla birlikte çocukların felsefeye meyilli olduklarını, (…) çocuklar için felsefenin düşünme becerilerinin gelişimi, soyut düşünmeye katkısı açısından okullara girmesi gerektiğini belirtmiştir" (Worley, 2009'dan Akt. Çayır, 2015: 61).

Çocukların felsefe yapıp yapamayacağı sorusunun yanıtı, felsefenin ve çocuğun nasıl tanımlandığına ve felsefenin,

> çocukla nasıl tanıştırılacağına göre değişmektedir. Gündelik yaşamımızdan kopuk olmayan ve sadece filozof ya da felsefecilerin değil, herkesin sevip anlayabileceği düşüncesine yaslanan bir felsefe anlayışı, çocukların somut yaşantılarıyla ilişkilendirerek, onların ilgilerini çeken ve zaten sahip oldukları merak ve sorgucu tavırla beslenen bir felsefe eğitimi ile buluşursa, cevabımız: "Evet, çocuklar felsefe yapabilir" olacaktır (Çayır, 2015: 9).

Örneğin "5 yaşındaki çocuklarla olan bir diyalogu, yetişkin diyaloğundan ayıran şey, felsefi akıl yürütmenin incelikliği değil, daha çok kelime hazinelerinin yetersizliğidir. (…) Çocukların düşünceleri ve argümanları olduğu açıktır ki, sonra bunları kelimelere dökmeye çabalarlar" (McCall, 2017: 31). Bu nedenle var olan kavramlar ve kullanılan dil, çocuğa uygun olmalıdır.

Çocuklar İçin Felsefe'de felsefe tarihinden, filozoflardan, düşünce akımlarından söz edilmez. Bu eğitim, akademik bir felsefe eğitimi değildir; çocukları düşünmeye, soru sormaya teşvik eden ve diyalog yoluyla felsefi düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimdir.

> Çocuklarla felsefe yapılamayacağı düşüncesini pekiştiren bir durum da (…) filozofların görüşlerini aktarmak üzerine kurulu, tartışma ve sorgulamaya dayanmayan felsefe eğitimi anlayışıdır. Bu anlayış doğrultusunda çocuklar felsefeden uzaklaşmakta, onu sıkıcı, anlaşılması güç ve gereksiz bulmaktadır. Bu eğitim anlayışı yaşamdan örneklerle örülü çocuk ve felsefe ilişkisine zarar vermektedir. Oysaki çocuklarla nasıl felsefe yapıldığı önem arz etmektedir. Onların yaşantıları içinde olmayan, anlayamayacakları kavramlar ve bir dille, yetişkinlerle yapıldığı gibi olmamalıdır (Çayır, 2015: 8).

Dolayısıyla çocuklarla yapılacak felsefe çalışmalarının temel hedefi, Wartenberg'in de söylediği gibi, onlara kendi aralarında felsefi bir kavramı tartışmalarına fırsat sağlamak; çocukların büyüme sürecinde doğal olarak merak edecekleri konuları, keşfetmeye

çalıştıkları gizemli konuları tartışmaya – sorgulamaya teşvik etmek ve bunu düzenli bir şekilde yaparken onları asiste etmek, kolaylaştırıcı olmaktır (2009: 15).

Çocuklar İçin Felsefe'nin, çocukların "düşünce deneyleri" yapmasına fırsat sunan bir eğitim olduğu söylenebilir. Nasıl ki çocuklara, bilimsel araştırmayı küçük ölçekte deneyimlemesi için fizik, kimya, biyoloji alanlarında "deney" yapma fırsatı sağlanıyorsa, çocukların felsefeyle tanıştırılmaları için de düşünce deneyleri yapması sağlanabilir. Nasıl ki bilimsel olanın temel nitelikleri, bilimlerin temel ilkeleri, çok basit ve temel düzeyde erken yaşta çocuklara öğretilebiliyorsa, felsefenin de temel ilkeleri öğretilebilir, felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren etkinliklerden yararlanılabilir.

Çocuk ve Felsefe adlı başlığımız altında yer alan diğer bir soru/konu, neden çocukken felsefi düşünmenin kazandırılması gerektiğidir.

Felsefi düşünme, öğrenilen, öğretilen ve geliştirilen bir edimdir. Felsefi düşünme, özünde "merak etme-anlamaya çalışma-soru sorma" temelinde var olur ve gelişir. "Anlamak ve soru sormak özerk/özgür düşünebilen ve özne'liğe giden bir yoldur insan için. Anlamak istemek ve soru sormak her çocukta var olan bir eğilimdir. Bu eğilim köreltilmemelidir. Bilgi ezberlenip yinelendiği zaman değil, yaşandığı, insanlığa yarar ve katkısı olduğu, insanın kendini ve dünyayı anlamasını sağladığı zaman değerlidir" (Arat, 1990: 117). Dolayısıyla felsefi düşünme ediminin kazandırılmasına erken yaşlarda başlanması gerekir. Direk'e göre de "felsefe eğitimi arayış ve sorgulama temeline dayanır ve bu eğitime küçük yaşlarda başlamak gerekir" (2002: 9). Çünkü bu yolla "çocuklar, daha küçük yaşlarda aldıkları eğitimle herhangi bir düşüncenin serbestçe tartışılabildiğini görerek kullanılan kavramların tam tanımlarını ortaya koymaya, akıl yürütmelerin geçerliliğini sınamaya, başkalarının kanıtlarını ve fikirlerini dikkatle sorgulamaya çalışacaklardır" (Gülenç, 2006: 71). Öte yandan erken yaşta çocukların felsefeyle tanıştırılmaları, felsefi düşünmeyi alışkanlık haline getirmeleri bakımından önemlidir.

Yetişkinler, çoğunlukla, farklı düşünme yollarını deneyimlemekte zorlanırlar. Çocuklara kıyasla, alternatif düşünce tarzlarına yatkınlıkları daha azdır. Çocuklar, şeyler hakkında farklı düşünme biçimlerine yetişkinlerden daha açıktırlar. Bunun

nedeni, yetişkinlerin erken yaşta edindiği kalıp yargılar ve bunların, sorgulanıp doğru değerlendirilememesidir. Kalıp yargılar, sorgulanıp değerlendirilmediği sürece önyargı olarak kalırlar. Bu nedenle, henüz işlenmiş yargılar yokken ve çocukların doğal olarak sahip oldukları sorgulayan düşünme yapıları kaybolmadan, bilgiye fazlasıyla açık olunan, anlamaya yönelik merakın canlı olduğu ve hayal gücünün sınırlı olmadığı zamanlarda, yani erken yaşta, çocukların felsefeyle tanıştırılmaları; felsefi düşünmeyi öğrenmeleri ve geliştirmeleri önem taşımaktadır.

### 3.2. Çocuklar İçin Felsefe'nin Tarihi

Çocuklar İçin Felsefe'nin tarihi, Sokrates'e kadar götürülebilir; çünkü bir yöntem olarak Çocuklar İçin Felsefe'nin temelinde, Sokratik yöntemin yattığını söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Ancak pedagojik bir yöntem olarak ortaya çıkışının tarihsel art alanında demokratik eğitimi savunan Dewey ve onun yapılandırmacı yaklaşımı[10] olduğu söylenebilir.

Dewey, bilginin gelişimi için ideal ortamın demokrasi olduğunu ve bu demokratik topluluğun hazırlığına çocukların eğitimiyle başlanması gerektiğini iddia eder (Dewey'den Akt. McCall, 2017:102-103). Dewey'in 'demokratik problem çözme' yöntemi olarak ele aldığı yansıtıcı düşünme; herhangi bir düşüncenin ya da varsayım şeklindeki bilgilerin, vardıkları sonuçları destekleyen delillerin de göz önünde bulundurularak etkin, sürekli ve dikkatli bir şekilde ele alınmasıdır (1910: 9). McCall'a (2017: 103) göre, "Dewey'in felsefesinde demokratik topluluğun merkezî konumu, Lipman'ın P4C programlarının metodolojisine" taşınmıştır.

Tarihsel olarak ele alındığında, Vansieleghem ve Kennedy'ye (2012) göre Çocuklar İçin Felsefe eğitimine dair üç yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birincisi, aynı zamanda Çocuklar için Felsefe'nin ilk dönemi, Lipman ile başlar.

[10] Yapılandırmacılık ilk olarak G. Vico'nun ortaya koyduğu, insanın bizzat kendi oluşturduğunu anlayabileceği ve "bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" şeklinde düşüncesi ve Rousseau'nun insan bilgisinin kaynağını duyum ile başlatan ve de bilgiyi pasif izleyicinin dıştan edinimi değil, deneysel eylemler vasıtasıyla aktif katılımcının bir yapılandırması olarak ele alan, pasif, alıcı zihin yerine, zihnin aktifliğini daima ön planda tutarak oluşturmacı (constructor) yönüne dikkat çeken empirik temelli epistemolojik yaklaşımı ile belirginleşmiştir (Bakır, 2014: 55-56).

Lipman'ın yaklaşımı eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dayalı, Dewey'in pragmatik anlayışından etkilenen ve eğitim programlarıyla somutlaşan bir yaklaşımdır. Lipman'ın yaklaşımı, eleştirel diyalogla felsefi konular üzerine, gerçek hayattan yola çıkarak bir eğitim ortamı oluşturmak üzerine kuruludur. 1970'lerde ortaya çıkan bu yaklaşım, eğitimde bir reformun gereğine işaret eder ve felsefenin okullara girmesini savunur (Vansieleghem ve Kennedy, 2012'den Akt. Çayır, 2015: 26).

İlk dönemin ikinci yaklaşımı ise Gareth Matthews'a aittir. Matthews'a göre ihmal edilen ve küçümsenen çocukluk anlayışı tekrar düşünülmeli, çocuğun doğal merakının değeri bilinmelidir (Matthews, 1980'den Akt. Çayır, 2015: 26). Matthews'in yönteminde "çocuklar için felsefe değil, 'çocuklarla diyalog' ifadesi kullanılır. Bu, filozoflarla benzer özelliklere sahip çocuklarla felsefi konuşmalar yapma anlamına gelir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerini sağlamak yerine, okulun çocuğun soyut düşünemeyeceğini iddia eden geleneksel yaklaşımları bırakmasını sağlamak amaç olmalıdır" (Matthews, 1980'den Akt. Çayır, 2015: 27). Matthews yaklaşımından hareketle 1985'te Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi (ICPIC) oluşturulmuş, 1996'da Washington Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefe Merkezi (NWCPC) ve 2009'da Felsefe Öğrenme ve Öğretme Organizasyonu (PLATO) açılmıştır.

İlk dönemin ikinci yaklaşımına, Catherine McCall'un "Felsefi Sorgulama Topluluğu" (FST) olarak adlandırdığı Çocuklarla Felsefe yaklaşımı da eklenebilir. McCall'un FST uygulaması;

> a) çelişkiler ve karşı-örnekler aracılığıyla bir tartışma yaratarak topluluğun organize olmasını sağlar, b) bunu yaparken biçimsel mantığa başvurur (bu sebeple oturum başkanının temel mantık bilgisine sahip olması gerekir), c) her bir katılımcı seanslar sırasında yanılabileceğini fark eder (dolayısıyla FST yanlışlamacı geleneği kendisine baz alır), ve son olarak d) yanlışlamacı pratikle hareket ettiğinden bu uygulama mevcut inançlarımızın dünyayı doğru bir şekilde yansıtmayabileceği olasılığı üzerinden hareket eder (dolayısıyla FST epistemolojik ve ontolojik bağlamlarda gerçekçi bir felsefi hatta yükselir) (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018: 157).

McCall, bu uygulamayı küçük çocuklarla gerçekleştirebilmek için basit bir yöntem geliştirir; çocukları daha önce söylenen şeylere katılıp katılmadıklarını sormak:

(Söz verilen kişinin fikrine katıldığı kişinin adı)… katılıyorum.

(Söz verilen kişinin fikrine katılmadığı kişinin adı)… katılmıyorum.

> [Böylelikle] farklı ve karşıt fikirler ortaya çıkacaktı; çocuklar birbirini dinlemek zorunda kalacaktı; çocuklar kendi fikirlerinin içeriğinin düşünmenin yanı sıra, kendi fikirleri ve daha önce konuşan çocukların fikirleri arasındaki bağlantı hakkında da düşünmek zorunda kalacaktı; bir önceki basamak için çocuklar, diğer çocukların ileri sürdüğü fikirleri ve gerekçeleri anlamak zorunda kalacaktı; sonrasında çocuklar kendi fikirleri ve bir başka çocuğun fikirleri arasındaki bağlantıyı belirgin kılabilirdi. (McCall, 2017: 13).

Çocukların fikirlerini söylemekten ziyade, bir argüman sunmasını sağlamak için de bunlara basit bir yapı daha ekler:

(söz verilen kişinin fikrine katıldığı kişinin adı)… katılıyorum çünkü…

(söz verilen kişinin fikrine katılmadığı kişinin adı)… katılmıyorum çünkü…

Böylelikle,

> konuşan ilk çocuk bir fikir ve neden sunar. İkinci çocuk için hemen dört seçenek belirir:
>
> A. (X) fikrine ve (i) nedene katılıyorum.
>
> B. (X) fikrine katılmıyorum ama (i) nedene katılıyorum.
>
> C. (X) fikrine katılıyorum ama (i) nedenine katılmıyorum.
>
> D. (X) fikrine ve (i) nedenine katılmıyorum.

Bu dört seçeneğin belirlenmesiyle eğer bir çocuk,

> B, C veya D seçeneklerinden birini seçerse katılınabilecek ya da karşı çıkılabilecek en az bir unsur sunmuş olur. Eğer D seçeneğini tercih ederse, hem (x)fikrine, hem de (i) nedenine katılmıyorsa, yeni bir fikir (y) ve yeni bir neden (ii) sunacaktır. Buna ek olarak, bu konuşmaları dinleyen her çocuk da A, B ya da D seçeneklerinden hangisini seçeceği üzerine düşünecektir. Ve potansiyel açıdan, katılımcı çocuk sayısına bağlı olarak o kadar yeni fikir ve neden olacaktır (McCall, 2017: 13-14).

FST akıl yürütme yapısında kullanılan "Katılıyorum/katılmıyorum çünkü…" , "çocukların kendi argümanlarını başka çocukların argümanlarıyla mantıksal bir ilişkiye yerleştirmeleri için düzenlenmiştir" (McCall, 2017: 129). Amaç, diğerlerinin fikirlerini ve argümanlarını dinlemek, sunulan argümanlara veya bakış açıları arasındaki ilişkileri belirgin kılmak, argümanları-karşı argümanları sınamak, gerekçeler sunmak ve öne sürülen gerekçeleri değerlendirmektir.

Üçüncü yaklaşım ise başka bir Çocuklar İçin Felsefe eğitimi anlayışından doğar. Ekke Martens'in öncü olduğu bu yaklaşım, çocukların ahlaki özellikleri gerçekleştirmelerini kolaylaştırma amacıyla, sınıftaki güç ilişkileri, iletişim ve bireysel anlamlar üzerine derinlemesine düşünmeyi içerir. Bu yaklaşımda, "çocuklar için felsefe, güç mekanizmasını yeniden yapılandırmayı, iletişim ve bireysel anlamların üzerine derinlemesine düşünmeyi sağlayan bir yöntemdir. Tartışma içindeki herkes görüşlerini ifade etmese de eşit şansa sahiptir. Bu yaklaşımda felsefe, çocuğun potansiyel gücünü açığa çıkarması, işbirliği ve iletişim yoluyla eşitsiz güç ilişkilerini ortadan kaldırmasıyla ilişkilidir" (Çayır, 2015: 27).

Kısaca ele alınan üç yaklaşım, Çocuklar İçin Felsefe tarihinin ilk döneminde yer almaktadır. "İkinci döneminde ise bir yöntem olarak görülen Çocuklar İçin Felsefe bir 'hareket'e dönüşmüştür. Bu 'hareket', önceki döneme bir karşı çıkış niteliği taşımaz; ancak küreselleşme ve eğitim ortamının değişen koşulları dikkate alınarak eğitimin yeniden düzenlenmesi gerektiğini söyler" (Vansieleghem ve Kennedy, 2012'den Akt. Çayır, 2015: 27). Bu yaklaşımın önde gelen isimleri "Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam'dir" (Vansieleghem ve Kennedy, 2012'den Akt. Çayır, 2015: 26-27). Çocuklar İçin Felsefe'nin tarihsel gelişimine bakıldığında, hem bir yöntem hem de bir hareket olarak ele alındığı söylenebilir.

Ülkemizde ise Türkiye Felsefe Kurumu, 1993'te Çocuklar İçin Felsefe Birimi'ni açmış ve alanla ilgili önemli çalışmalar yapmıştır. 2004 yılında gerçekleştirilen Felsefe Sempozyumunda, bir sivil toplum kuruluşu olarak Türkiye Felsefe Kurumu, 'Çocuklar İçin Felsefe' adı altında bir dersin ilköğretim okullarında yer alması gerektiğini ciddi bir gereksinim olarak belirlemiştir. 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 'Düşünme Eğitimi' adı altında bir seçmeli dersin, 6-8. Sınıfların öğretim programında yer almasını karara bağlamıştır. Ancak istenildiği şekilde uygulamaya konmamakla birlikte bilindiği kadarıyla çok az sayıda okulda uygulanmaktadır. 2011'de UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumu ile birlikte düzenlenen "İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı" ve bu çalıştayda sunulan raporların

derlendiği Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (2013), konuyu farklı yönleri ile ele alması bakımından oldukça değerli ve önemlidir[11].

Çocuklar İçin Felsefe yöntemini Türkiye'de bilinir kılmak ve uygulama çalışmalarıyla yaygınlaştırmak amacıyla 2013'te kurulan Empatika Kişisel Gelişim Merkezi'nde Çocuklar İçin Felsefe atölyeleri açılmış, Türkiye'de ilk kez atölye adıyla bu çalışmaların yürütülmesine destek olunmuştur. Empatika dışında da, çeşitli kurumlarda ve özel okullarda çocuklarla felsefe ve gençlerle felsefe atölyeleri gerçekleştirilmiş; velilere ve öğretmenlere yönelik tanıtım seminerleri gerçekleştirilmiştir. 2016 yılından itibaren hem Topluluklar İçin Felsefe hem Çocuklar İçin Felsefe alanında atölyeler, eğitimler ve uygulayıcı eğitimleri gerçekleştirilmektedir.

Türkiye'de hem Çocuklarla Felsefe hem de Topluluklarla Felsefe alanında önemli çalışmalar gerçekleştiren bir diğer kurum da Opus Noesis'tir. Gerçekleştirdiği atölyeler, eğitimler, seminerler ve uygulayıcı eğitimleriyle alana önemli katkılar sağlamıştır. Ayrıca Türkiye'de bu alana ilgi duyan, bu alanda çalışan herkesi bir araya getirme çabasıyla Çocuklar İçin Felsefe'nin yaygınlaşmasına ve gelişmesine hizmet etmesi, önemli ve değerlidir.

2016'da Boğaziçi Üniversitesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi (BÜYEM) bünyesinde Little Thinkers Society'i kurulmuştur. Bu kurum, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uzmanlık Sertifikası programının yanı sıra okullar, şirketler, sivil toplum kuruluşları ve diğer toplulukların istek ve ihtiyaçlarına uygun Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı Eğitimi programları düzenlemektedir. Çocuklar İçin Felsefe'yi bir ders olarak programlarına eklemek isteyen okullara, dışarıdan içerik ve eğitmen hizmeti vermekte; bir öğretim yöntemi olarak kurumlarına yerleştirmek isteyen okullara ise, eğitim, içerik ve danışmanlık hizmetleri vermektedir. Ayrıca çocuklar ve yetişkinler için felsefe atölyeleri düzenlemekte ve Çocuklar İçin Felsefe alanında araştırmalar yapmak, eğitim içeriği hazırlamak ve projeler üretmektedirler.

[11] Türkiye Felsefe Kurumu Başkanı Nuran Direk, 1992 yılında "Çocuklar İçin Felsefe" alanında çalışmalara başlamış, İlköğretime yönelik "Çocuklar İçin Felsefe" programları hazırlamıştır. Liselerde felsefe kulüplerinin kurulmasına öncülük etmiş, lise öğrencileri düzeyinde yapılan "Uluslararası Felsefe Olimpiyatları"nın kurucu üyeleri arasında yer almıştır. Ayrıca Nuran Direk, Küçük Prens Üzerine Düşünmek (2002), Filozof Çocuk (2008) ve Çocuklarla Felsefe (2011) kitaplarıyla Türkiye'de bu alanda yapılan uygulama çalışmalarına öncülük etmiştir.

Dünyada ve Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe'nin gelişimini genel hatlarıyla ele alındıktan sonra, Çocuklar İçin Felsefe alanında farklı yöntemlerin ve buna bağlı olarak farklı uygulamaların mevcut olduğu söylenebilir. Çalışmanın sınırlılığı nedeniyle, Çocuklar İçin Felsefe'nin kurucusu Lipman'ın yöntemi çerçevesinde Çocuklar İçin Felsefe'nin ne olduğu, hangi amaçları taşıdığı, eğitmenin rolü ve sahip olması gereken niteliklerin neler olduğu ve son olarak uygulamada sağladığı yararlar ele alınacaktır.

### 3.2.1. Lipman ve P4C Yöntemi

Çocuklar İçin Felsefe (P4C), felsefe profesörü Matthew Lipman'ın felsefi düşünme eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiği düşüncesi ile başlar. Lipman, "ilkokul ve ortaokul döneminde kullanılan geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinin çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşünceyi katmayacak şekilde belirlendiğini, bu nedenle de çocukların erişkinlik döneminde ayrım ve mantık yürütme yeteneğine dayalı yaşama becerilerinden yararlanamayacağını savunmaktadır" (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018: 151). Ayrıca klasik eğitim modelinin öğretmen merkezli eğitim yöntemini eleştirerek "öğrenmeyi öğreten" bir yöntemi savunur.

> Öğretmen merkezli eğitim yönteminde eğitimci öğretir ve öğrenci öğrenir. Burada önemli olan konu çocukların öğrenmeyi öğrenmesidir. Eleştirel düşünme ile kavramları tartışıp öğrenebilmeleridir. Klasik eğitim modelinden öğrenmeyi öğreten bir modele doğru gittiğimizde sadece verileni öğrenen değil bilgiyi öğrenmeyi öğrenmiş gençler yetiştirmiş oluruz. Bu noktada önem vermemiz gereken öğrenme modeli "öğreten odaklı eğitim" değil, "öğrenen odaklı eğitim" olmalıdır (Wartenberg, 2009: 14-20).

Lipman, bütün bu sorunlara bir çözüm yolu olarak Çocuklar İçin Felsefe yöntemini geliştirmiştir.

> Lipman'ı diğer eğitimcilerden ayıran en önemli özellik eleştirel düşünme eğitiminin çocuklara küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini iddia etmesidir. Bu eğitimin mümkün olabilmesi için düşünüre göre, felsefe, olmazsa olmazdır. Çünkü Lipman için eleştirel düşünmenin üç koşulunu da - (1) kriterlere yaslanmak, (2) kendini doğruluyor olmak ve (3) bağlama duyarlı olmak – yalnızca felsefe sağlamaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018: 149-150).

Buradan hareketle, Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe yönteminin temel amacının, çocuklara eleştirel düşünme edimi kazandırmak ve bu düşünme edimini geliştirmek olduğu söylenebilir. Her ne kadar eleştirel düşünme eğitiminin mümkün olabilmesi için felsefe olmazsa olmaz koşullardan biri olarak görülse de felsefe ve felsefi düşünme arka planda kalmakta, eleştirel düşünme ön plana çıkarılmaktadır.

1985'te Lipman'ın başlattığı Çocuklar İçin Felsefe hareketi, Danimarka'da 20 ülkenin üyeliğiyle The International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) konseyinin resmi açılışıyla büyür. Bugün Çocuklar İçin Felsefe, okul-öncesi eğitimden ortaöğretime kadar uzanan uluslararası bir ders programı haline gelmiştir. 2007'de UNESCO tarafından onaylanan Çocuklar İçin Felsefe, dünyanın her yerine hızla yayılmaya başlamıştır. Çocuklar İçin Felsefe, İngiltere'de yaklaşık 3.000 okulda ders olarak uygulanmaktadır. Bunun dışında uygulayan ülkeler arasında Avusturya, Norveç, İsviçre, Belçika, Fransa, Almanya, İtalya, İspanya, Amerika, Kanada, Şili, Arjantin, Dominik Cumhuriyeti, Uruguay, Avustralya, Singapur ve Filipinler yer almaktadır.

Lipman'ın öncü olduğu P4C (Philosophy for Children)'deki 4C, İngilizce "C" harfi ile başlayan 4 farklı düşünme ediminin önemine işaret eder[12]: Critical Thinking (Eleştirel Düşünme), Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme), Caring Thinking (Özenli Düşünme) ve Collaborative Thinking (Dayanışmacı Düşünme). Lipman, hem düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda, düşünmenin bu dört farklı niteliği önemser hem de bu dört farklı düşünme ediminin aralarındaki ilişkiye dikkat çeker.

Lipman'a (2003) göre eleştirel düşünme,

> bağlama duyarlı (belli istisnai ve sıra dışı durumları gözeten), derin düşünmeye dayanan (reflective) bir dengeyi bulup sürdürecek bir şekilde kendi kendini düzelten (birinin kendi prosedürlerini ve metotlarını soruşturduğu, zayıflıklarını keşfedip düzelttiği), güvenli kriterler ve standartlar ile (yani ilkeler, kurallar, yasalar, uzlaşılar, tanımlamalar, olgular, değerler v.s. ile tutarlı, ilgili, kesin, kabul edilebilir ve uygun) yol alıp yargılamalar yapabilen düşünmedir (Lipman, 2003: 62'den Akt. Mutlu, 2017: 24).

[12] Bkz. "Sapere Philosophy for Children, Colleges, Communities" resmî internet sayfası: https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx

Lipman'a (2003) göre yaratıcı düşünme, "imgelemsel (canlı, tutkulu, önsezili, düşsel ve açık), bütünsel, (kendini-aşan, birleşik, uyumlu, bütünlüklü ve düzenli), yenilikçi (deneysel, şaşırtıcı, orijinal, hayat dolu, meraklı, bağımsız ve dogmatik olmayan), üretken (maieutik/doğurgan, verimli, ürün veren, zengin ve ufuk açıcı) düşünmedir" (Lipman, 2003: 259'dan Akt. Mutlu, 2017: 25). Özenli düşünme ise,

> kıymet bilen (takdir eden, değer veren, anan, el üstünde tutan, saygı duyan, öven v.s.), aktif (organize eden, dahil olan, düzenleyen, uygulayan, katkıda bulunan v.s.), normatif (şart koşan, zorunda bırakan, mecbur eden, talep eden v.s.), duygu uyandıran (beğenen, seven, teşvik eden, onurlandıran, uzlaştıran, dostça, yüreklendiren v.s.), empatik (düşünceli, merhametli, düzenleyici, sevecen, sempatik, özen gösteren, düşünceli v.s.) düşünmedir (Lipman, 2003: 271'den Akt. Mutlu, 2017: 25).

Düşünme ediminin başkalarıyla yapılan bir edim olarak sosyal boyutu ise, dayanışmacı düşünmedir. Bireylerin değil, düşünmenin gelişimine destek olan Çocuklar İçin Felsefe oturumlarında,

> her fikrin, düşüncenin, yargının en güçlü hale gelmesi için topluluğun birbirine yardımcı olması hedefleniyor. (…) Fikir topluluğun bir ürünü olduğu için hiçbir zaman bir kişiye mâl edilemez. Çocuklar [birbirleriyle] yarışmadıklarını gördüğünde, farklı fikirlere katılmasa bile varlığını kabullenme becerileri gelişiyor. Fikirlerin çatışması ile barışık bir şekilde yaşama becerisi kazanıyorlar (Bakır, 2018: 13).

Dayanışmacı düşünme, düşünmeyi geliştirmek ve düşünce oluşturmak için çocukların dayanışmasını ifade etmektedir. Bir dayanışma içinde gerçekleştirilen bir etkinlik olarak Çocuklar İçin Felsefe oturumlarının, bu bakımdan dayanışmacı düşünmeyi hem mümkün kılan hem de geliştiren bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Çocuklar İçin Felsefe'yi "Düşünme Eğitimi" adıyla ele alan Çotuksöken'e göre, düşünme eğitimin öznitelikleri şunlardır:

> 1.Soru sorma 2. Soru sormayı hep etkin kılma, sürdürme; sürekli sorgulama 3. Düşünme nesnesine odaklanma 4.Tartışma 5. Eleştirme 6. Eleştiriyi gerekçelendirme 7. Gerekçelendirirken benzerlikleri ve farklılıkları ortaya dökme 8. Değerlendirme 9. Anlama 10. Anlamlandırma 11. Kavramsallaştırma 12. Yargıda bulunma 13. Yargısını tartışmayı, eleştiriye açma 14. Yaratıcı olma (Çotuksöken, 2006'dan Akt. Gülenç, 2006: 71).

Bu nitelikler, diyalog sayesinde ve diyalog içinde gelişir. Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe oturumlarında "diyalog" merkezî bir rol oynar. Diyalog oluşturma, hem

soruşturmayı sağlaması hem de demokratik bir ortam oluşturulması açısından oldukça önemli görülür. "Lipman'ın P4C yönteminde; a) çocukların anlamın ortak yaratıcıları olmalarıyla ilgili demokratik pratik üzerine bir vurgu vardır, b) anlamın yapılandırılması önceliklidir, c) çocuklar kişisel fikirleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi müzakere eder ve son olarak d) çocuğun deneyimi ve düşüncesi eşit değere sahiptir" (McCall 2013: 104).

Lipman'ın P4C programının işleyişi şöyledir: Tüm katılımcıların birbirini kolayca duyup görebilmesi ve fiziksel olarak eşit olduklarının algılanmasına yardımcı olmak için grup daire şeklinde oturtulur. Bir hikâye sesli okunur ve okuma bitince, çocuklardan sorular istenir. Sorular, soran kişinin ismiyle birlikte, herkesin görebileceği şekilde yazı tahtasına yazılır. Kolaylaştırıcı, tahtada yazılan soruları konularına göre gruplandırır. Tahtadaki ilk soruyla ve onu soran çocuktan soruyla ilgili konuşmasını isteyerek ya da soru gruplarından birini seçerek tartışmayı başlatır. Daha sonra sırayla her çocuğa, soruyla ilgili ne düşündüğünü sorar. Kolaylaştırıcı, uygun olduğunu düşündüğünde, tahtadaki ikinci soruya geçer ve devam eder (McCall, 2017:103). Genel olarak ele alındığında, Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe oturumları için üç adım oldukça önemlidir:

> Belirsizlikleri ve çelişkileri içeren bir roman okunması 2) Çocuklardan romanda meydana gelen belirsiz veya çelişkili durumlarla ilgili olan ve akranları ile tartışmak istedikleri soruların toplanması 3)'Sorgulama Topluluğu'[nun] hem felsefi bir diyalog geliştirme hem de sorulan soruların grup olarak inşa etme yoluyla kurulması (Daniel ve Auriac, 2011: 422).

Çocuklar İçin Felsefe oturumlarında, felsefi soruşturmayı açabilecek yapıda herhangi bir uyarıcı (bir resim, bir gazete haberi, gündelik hayattan seçilmiş bir konu/soru, bir hipotez, vb.) kullanılmakla birlikte, hem çocukların ilgisini çekmesi bakımından hem de çocuğa uygun metinler olması bakımından en çok tercih edilen uyarıcı, hikâyelerdir. Eğitmen olarak kolaylaştırıcı, hem soruşturmaya uygun hem de grup dinamiğine uygun, çocukların ilgisini çekebilecek bir metin seçmeli hem de oturumda kullanacağı metinle ilgili ön hazırlık yapmalı; metnin içinde yer alan ve felsefi soruşturmayı mümkün kılan kavramları ve soruları belirlemelidir. Böyle bir ön

hazırlık, oturumlarda felsefi düşünmeyi ve soruşturmayı kolaylaştırmak için önemli ve gereklidir.

Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları değerlendirildiğinde, bu oturumlarda felsefi soru oluşturma, metin okuma, kavram oluşturma ve diyalog oluşturma etkinliklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Çocuklar İçin Felsefe'nin felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren etkinlikleri kapsaması bakımından, felsefi düşünmeyi geliştirmenin bir yolu olduğu ileri sürülebilir.

### 3.3. Çocuklar İçin Felsefe'nin Amaçları

Çocuklar İçin Felsefe'nin temel amaçlarını belirleyebilmek için öncelikli olarak Çocuklar İçin Felsefe alanyazınında yer alan bu konuyla ilgili belirlemelere yer vermek yararlı gözükmektedir.

1974 yılında Montclair Üniversitesi'nde kurulan Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC), Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarının şunlar olduğunu ileri sürmektedir:

> - Çocuklar erken yaşlardan itibaren felsefi içerikli sorular sorarlar. Sürekli düşünür ve düşündüklerini paylaşırlar. Bilgi edinmek ve edindikleri bilgileri kullanmak isterler. Felsefe onlara, sıradan ama düşündürücü kavramları keşfetme, düşüncelerini geliştirme, dünyayı ve kendilerini tanıma şansı sunar.
>
> - Çocuklar için felsefe, çağımızda önemli olan iki düşünme becerisini, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlar.
>
> - Çocuklar farkında olmasalar da deneyimleri içinde gizli etik sorunlar mevcuttur. Bunlara televizyon, internet ve diğer medya araçları vasıtasıyla maruz kalırlar. Çocuklara bu yollarla belirli değer yargıları dikte edilmek istenir. Çocuklar için felsefe, etik konuları sorgulama yoluyla çocukların kendi kapasitelerini geliştirmelerini, kendilerine dikte edilenleri fark etmelerini ve bunlara direnmelerini sağlayabilir. Çocuklar için felsefe, değer eğitimi için gerekli empati kurma, insani değerlere bağlı olma, eşitliğe dayalı ve farklı bakış açılarına açık olma gibi özellikleri de kazandırabilir (IAPC'den Akt. Çayır, 2015: 11).

Bu belirlemeleri genel olarak toparlayacak olursak, Çocuklar İçin Felsefe çocukların, kavramları keşfetmesini, düşüncelerini geliştirmesini, hem kendilerini hem dış dünyayı tanımasını; eleştirel ve yaratıcı düşünme edimlerini geliştirmelerini; etik konuları sorgulama yoluyla dikte edilen değer yargıları konusunda farkındalık geliştirmelerini ve değerler eğitimi için gereken özellikleri kazanmalarını amaçlamaktadır.

MEB ise, Çocuklar İçin Felsefe'yi "Düşünme Eğitimi" olarak adlandırmış ve bu dersin programı içeriğinde yer alan genel amaçlar şöyle belirlemiştir:

> Programı tamamlayan öğrencilerin, düşünme eylemi üzerine düşünmeleri; kendi düşünme yollarının farkına varmaları; düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları; farklı düşüncelere saygı duymaları; düşünürken millî, manevî ve evrensel değerleri gözetmeleri; kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı, düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri; ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları; düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanımları; kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları; tartışma kültürünü geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2007: 6).

En temelde Çocuklar İçin Felsefe'nin temel amaçlarından biri, "elverişli metinlerle çocuğun yaşamı ile ilgili temel soruları sormasını ve bu metinler aracılığıyla kendisini ve dünyayı tanımasını sağlamaktır" (Direk, 2002: 11). Ayrıca "günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir çocuğun, insan hakları, adalet, özgürlük, mutluluk, iyilik, kötülük, gerçeklik, doğru, yanlış gibi kavramlarla ilgili yargılama yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaya çalışmaktır" (Direk, 2008: 13). Direk'in (2018: 7) de belirttiği gibi Çocuklar İçin Felsefe, çocukların gündelik hayatta karşılaştıkları hatalı düşünme ve çıkarım biçimlerine karşı uyanık olmalarını, gözlem ve deneyimlerden elde ettiklerini sınıflandırmalarını, düzenlemelerini, benzerlik ve farklılıkları ayırt etmelerini, gerekçeli düşünebilmelerini, başka bir deyişle doğru düşünebilmelerini amaçlar.

Direk, insanın kendini ve dünyayı tanımasının koşulu olarak bilginin, bir soru olarak dünyaya yöneldiğimiz zaman ortaya çıktığını; bilginin, bir sorun, bir aykırılık gördüğümüzde bu aykırılığı sorgulayarak ortaya konabileceğini söyler (2002: 10). Bu nedenledir ki,

> çocukların soru sormaya yüreklendirilmesi, sorularını genelleştirmeyi ve kavramsallaştırmayı öğrenmesi gerekir. Bu sorulara verilen yanıtların

> gerekçelerini göstermeyi ve bu gerekçelerin gerçeğe uygun düşüp düşmediğini bulmasını öğretmek gerekir. Doğru ilişkiler kurmayı, bağlantılı düşünmeyi, doğru çıkarımlarda bulunmayı amaçlayan bir yöntemle dünyaya yönelmelerini sağlamak gerekir. (…) Çocuklar İçin Felsefe Programlarının temel işlevi bu sorgulamayı kavramsal boyutta başarmaktır (Direk, 2002: 10-11).

UNESCO ise Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarını, 2007'de yaptığı "Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus" adlı çalışmada altı başlıkta toplamıştır. Bunlar:

- (Bağımsız) Düşünme
- Düşünen yurttaşlar yetiştirme
- Çocukların kişisel gelişimlerine yardım etme
- Çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme
- Felsefeyi kavramlaştırma yeteneğini kazandırma
- Çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirme (UNESCO, 2007: 15-16).

Çocuklar İçin Felsefe alanyazınında belirlenen bütün bu amaçlara bakıldığında, geliştirilmek istenen düşünme edimlerinin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme olduğu; dolayısıyla hem bu düşünme edimlerini kapsayan hem de özel bir düşünme edimi olarak felsefi düşünmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe'nin temel amacının; çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli ve nihayetinde felsefi düşünmelerini geliştirmek olduğu söylenebilir. Ayrıca Çocuklar İçin Felsefe'nin "düşünen yurttaşlar geliştirme", "kişisel ve sosyal gelişime destek sağlama", "iletişim becerilerini arttırma", vb. amaçları, felsefi düşünme kadar bu türden bir düşünmenin yöneldiği eylemleri de amaçladığını göstermektedir. Bu bakımdan Çocuklar İçin Felsefe'nin hem kişisel boyutta hem de etik boyutta amaçları olduğu söylenebilir.

Buraya kadar ele alınanlar doğrultusunda belirtilmelidir ki Çocuklar İçin Felsefe'de geliştirilmek istenen düşünme edimleri olarak daha çok eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme edimlerinin ön planda olduğu görülmektedir. Oysa felsefi düşünme, bu üç tür düşünme edimini kapsamakla birlikte Çocuklar İçin Felsefe'nin temelinde yer alan düşünme edimidir. Çocuklar İçin Felsefe'de kullanılan yöntemler, çalışmada ele

alınan "felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren etkinlikler"dir. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe, en temelde, felsefi düşünmenin gelişmesine hizmet etmektedir. Bu nedenle felsefi düşünmenin hem öznitelikleri bakımından hem yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerini kapsaması bakımından hem de Çocuklar İçin Felsefe'nin temelini oluşturması bakımından ön plana alınması gerekmektedir.

### 3.4. Çocuklar İçin Felsefe'de Eğitmenin Rolü

Çocuklar İçin Felsefe'nin çalışmada belirlenen amaçları temelinde, doğru uygulanabilmesinin yollarını belirleyebilmek adına, eğitmen olarak kolaylaştırıcının rolünün ve kolaylaştırıcının sahip olması gereken niteliklerin ele alınması gerekmektedir.

#### 3.4.1. Kolaylaştırıcı Olarak Eğitmen

Çocuklar İçin Felsefe oturumlarında öğretmen-öğrenci tanımlaması olmamakla birlikte, oturumları yürüten kişiye "kolaylaştırıcı" denmektedir. Kolaylaştırıcı, katılımcıların düşünmeyi, sorgulamayı ve soruşturmayı gerçekleştirebilmesine ve geliştirmesine yardımcı olan kişidir.

Kolaylaştırıcının rolü, "çocukların sorularının ziyan olup gitmesini önlemek ve bu sorular üstünde düşünce geliştirmede kolaylaştırıcı olmaktır. Bu özünde Sokratik yöntemdir. Dil ve düşünce arasındaki bağlantıları gözeterek çocuğun kavramsal düşünebilmesine hizmet etmektir" (Direk, 2002: 11). Nitekim Reed ve Johnson, Çocuklar İçin Felsefe'nin Sokrates'in görüş ve yönteminden beslendiği noktaları belirleyerek Sokrates ile kolaylaştırıcı arasındaki benzerliklere dikkat çeker (1999'dan Akt. Çayır, 2015:19). Bu benzerliklerden biri, felsefe oturumlarının, insan deneyimleriyle ilişkili konular üzerinden diyalog yoluyla gerçekleştirilmesidir:

> Sokrates insan deneyimlerinden kaynaklanan konularla ilgilidir. Bu çocuklar için felsefede de böyledir. Öğretmen, topluluğun üyelerinin ilgi ve deneyimleri üzerinden tartışmalar düzenler. Sokrates, diyalog yoluyla öğretir. Bir diyalog, iki veya daha fazla insanın belirli konularda tartışmasına dayanır. Diyalogu yöneten ya da öğretmen, bir ebe gibi

> öğrencilerinin görüşlerini doğurtur. Çocuklar için felsefede de öğretmen diyalogu yönlendirir, öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmasında onlara yardımcı olur (Reed ve Johnson, 1999'dan Akt. Çayır, 2015: 19).

Sokrates ile kolaylaştırıcı arasındaki bir diğer benzerlik ise her ikisinin de Sokratik yöntemi kullanmaları ve diyalog yoluyla anlamların keşfedileceğine inanmalarıdır:

> Sokrates büyük bir bilge olduğunu asla iddia etmez, ama o muazzam bir bilge ve uzmandır. İnsanları dinler, diyalektik metodu insanlara yardım etmek için kullanır. Çocuklar için felsefede de öğretmen, mütevazı ama pedagojik olarak güçlü olmalı, ne istediğini bilmeli ve bir orkestra şefi gibi tartışmaları yönetmelidir. Sokrates saklı anlamların ve gerçeğin diyalogla keşfedilebileceğine inanır. (…) Önemli bir şeylerin ortaya çıkacağına inanarak, sabır ve heyecanla diyaloglara başlar. Çocuklar için felsefede de öğretmen, önemli konular üzerine çocukların doğru düşünebileceğine ve konuşabileceğine inanır. O, çocukların felsefeye katacağı değerli şeyleri olduğunu, felsefenin de çocuklara katacağı değerli şeyler olduğunu kabul eder (Reed ve Johnson 1999'dan Akt. Çayır, 2015: 19).

Bir başka benzerlik ise her ikisi için de "merak"ın önemli bir değer olmasıdır: "Sokrates felsefeyi yaşar. Felsefe merak ve heyecanla başlıyorsa eğer, o merak ve heyecanı her zaman duyar. Çocuklar İçin Felsefe'de de merak öğretmenin sahip olması gereken başlıca meziyetlerden biridir. Öğretmen bu duygunun değerini bilir, onun peşinden koşar ve onu beslemeye çalışır" (Reed ve Johnson 1999'dan Akt. Çayır, 2015: 20). Son olarak belirlenen benzerlik ise, her ikisinin felsefe oturumlarında özenli olması, tartışmaları özenle yürütebilmesidir:

> Sokrates tartışmalarında özenli ve kuralcıdır. Aykırı ve kritik örnekleriyle ortaya koyduğu teoriyi zayıflıkları çerçevesinde sürekli test eder. Zira eleştirel bir düşünür, yanlışlarını fark etmeli ve düşüncelerini bu yanlışlardan ayıklamalıdır. Kendi düşüncelerini kontrol etmeli ve kendini gözlemleyebilmelidir. Çocuklar için felsefede de öğretmen, eleştirel düşünmenin kurallarını belirler ve tartışmaları esnasında çocukların bu kurallara uyup uymadığını denetler (Reed ve Johnson 1999'dan Akt. Çayır, 2015: 20).

Direk, kolaylaştırıcının öğrencileri düşünmeye teşvik etmesi için belli başlıklarla ilgili soruları sorması gerektiği üzerinde durur (2018: 8). Bu başlıkların ilk bölümünde anlama ve nedenleri araştırma yer almaktadır:

> "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?)

Bu başlıkların ikinci bölümünde ayrımları fark ettirme, bağlantıları görme ve çıkarım yapma yer alır:

> "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?) (Direk, 2018: 8).

Son olarak belli başlıklarla ilgili sorulması gerekenler ise şunlardır:

> "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?) (Direk, 2018: 8).

Bu başlıklar ve bunlara bağlı sorular ele alındığında, kolaylaştırıcının, çocuklarla yürüttüğü felsefe oturumlarını, özenle seçtiği sorularla yürüttüğü ve çocukları, doğru düşünmeye teşvik ettiği söylenebilir.

Haynes (2008) de, sorgulama sürecinin sistemli ve derinlemesine yürümesi için kolaylaştırıcının sorması gereken sorulara örnekler vermiştir. Bu sorular ve soruların desteklediği özellikler şöyledir:

> - Dinleme ve Açıklama: Ne demek istediğini açıklayabilir misin?, Bu söylediğini başka bir yolla da ifade edebilir misin?, Örnek verebilir misin?
>
> - Detaylandırma ve İnceleme: Bunu söyleme nedenlerin ne?, Bu durumla ilgili neden böyle düşünüyorsun?, Varsaydığın şey …?
>
> - İlişkilendirme, Genelleme, Ayırt etme: Arkadaşına katılıyor musun ya da katılmıyor musun?, X ile y arasındaki fark nedir?, Bu durum hep böyle midir?
>
> - Tahmin etmek, keşfetmek, ima etmek ve bağlamsal düşünmek: Farz edelim ki…, …mümkün olsaydı?, Bakış açımızı değiştirdi mi?, Bunu her duruma uyarlayabilir miyiz?

- Değerlendirme, Gözden Geçirme, Özetleme, Sonuç Çıkarma: Biri nelerden söz ettiğimizi özetleyebilir mi?, Biz ne öğrendik? (Haynes, 2008'den Akt. Çayır, 2015: 55).

Kolaylaştırıcının daha az sayıda ama daha "iyi sorular" sorması gerektiğini belirten Fisher, "iyi sorular"dan kasıtla Sokratik soruları; düşünmeye daha iyi davet eden soruları kastetmektedir (2013: 1). Fisher, Sokratik soruların belirli bir listesi olmasa da, bu türden soruları genel bir çerçevede ele alır ve şöyle sıralar: Bunlardan birincisi, "Bu söylediğini açıklayabilir misin?, … derken ne kast ediyorsun?, Bir örnek verebilir misin?, Bu söylediğin bize nasıl yardımcı oluyor?, Soru sormak isteyen var mı?" gibi "açıklama arayan sorular"dır. İkincisi, "Neden öyle düşünüyorsun?, … olduğunu nereden biliyoruz?, Gerekçelerin neler?, … olduğunu düşünmek için bir kanıt var mı?, Bir karşı örnek bulabilir misin?" gibi "destek ve kanıt arayan sorular"dır. Üçüncüsü, "Başka bir şekilde ifade edebilir misin?, Bu konuda başka bir görüş var mı?, Ya birisi … gibi bir iddiada bulunsaydı?, Sana katılmayan birisi ne derdi?, Bu görüşler/fikirler arasındaki farklar nelerdir?" gibi "alternatif görüşleri arayan sorular"dır. Bu sorulardan dördüncüsü, "Bu söylediğinden ne çıkarabiliriz?, Bu söylediğin önceden söylenenlerle uyuşuyor mu?, Bu söylediğinin sonuçları neler olabilir?, Bu konu hakkında genel bir ilke olabilir mi?, Bunun doğru olup olmadığını nasıl sınardık?" gibi "sonuçları ve çıkarımları arayan sorular"dır. Son olarak "Bu konuda soru sormak isteyen var mı?, Bu soru ne tür bir soru?, Bu soru bize nasıl yardımcı oluyor?, Buraya kadarki tartışmayı özetleyebilecek olan var mı?, Soruyu ya da problemi yanıtlamaya yaklaştık mı?" gibi "sorgulama süreci hakkında sorular" Sokratik sorulardır (Fisher, 2013: 1-2).

Bütün bu sorular, içerikleri bakımından değerlendirildiğinde, kolaylaştırıcının sorduğu soruların, çocukları derin düşünmeye, bağlantı kurmaya, düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte doğru olarak ifade etmeye yönlendirdiği görülmektedir. Eğitmenin kolaylaştırıcı olarak rolü burada belirmektedir: felsefi düşünmenin yollarını kolaylaştırma ve bunu gerçekleştirebilmek için felsefi tartışma ortamı yaratma.

Çocuklar İçin Felsefe'nin uygulamalarında kolaylaştırıcının yaşayabileceği bazı zorluklar olabilmektedir. Wartenberg'e göre bunlar, en temelde "çocukların tartışmaya ilgi duymalarını sağlama" ve "tartışmayı yönetme" problemleridir. Çocuklarla yaratmak

istenilen tartışmaya ilgi duymalarını sağlama, uygulayıcılar tecrübe edindikçe kolay bir şekilde başa çıkılan bir durum olarak nitelendirilebilir. Çocukların ilgisini çekme ve tartışmaya başlatma konusunda hikâye kitapları ve özellikle hikâyeler üzerinden gitmek çok iyi bir çözüm oluşturmaktadır. Örneğin küçük çocuklarla felsefi tartışma yaparken materyal olarak çocukların bildikleri literatürü kullanabilmek için resimli hikâye kitapları tercih edilebilir. "Tartışmayı yönetme (regüle etme)" problemi ise, tartışma sürecinin ve özellikle ortaya çıkan sonucun (çıktının) tüm katılımcıları tatmin etmesine yöneliktir. Çocukların tartışma sürecinde ve sonucunda mutlu olması önemlidir. Çocuklar, ilgilerini çeken konular hakkında tartışmaya dâhil olmak istemektedir. Onların çevrelerini tanırken zorlanmaları, bazen de sorgulamaları, bizlere doğal olarak felsefi tartışmaya girme fırsatı sunmaktadır. Bu fırsatı değerlendirdiğimizde, çocuklar doğal olarak tartışmaya girmek için heveslendirilmiş ve ateşlenmiş olmaktadır. Ayrıca kendilerine yakın olan yetişkinlerin onların sorgulamalarına dâhil olup ilgilenmeleri ile onları mutlu etmektedir (2009: 14-21). Dolayısıyla kolaylaştırıcı, çocukların ilgisini çekme ve tartışmayı yönetme zorluklarla karşılaştığında, bu zorlukların üstesinden gelebilmesi için çocuğu önemseyen ve çocuk odaklı bir eğitim anlayışıyla oturumu yönlendirmektedir.

Kolaylaştırıcının rolünün, felsefi soruşturma oturumlarını çocukların ilgi ve deneyimleri üzerinden düzenleme, diyaloğu gerektiğinde yönlendirme, çocukların felsefi düşünmelerini mümkün kılacak ve geliştirecek etkinliklerden yararlanma ve çocukların doğru düşünmelerini kolaylaştırma olduğu söylenebilir. Temel amaç, çocukların felsefi düşünmelerini sağlamak ve geliştirmek olduğu için kolaylaştırıcının en önemli rolü, çocukları düşünmeye teşvik etmesidir.

### 3.4.2. Kolaylaştırıcının Sahip Olması Gereken Nitelikler

Çocuklar İçin Felsefe oturumları, "karşılıklı saygı, açık fikirlilik ve birbirini dinleme konusundaki kararlılık ile belirlenen bir ortam gerektirir" (Lone, 2017: 61). Çocukların düşünce ve görüşlerini rahatça ve açıkça ifade ettiği, güvenli bir ortam yaratmak oldukça önemlidir. Dolayısıyla öncelikli olarak kolaylaştırıcının, çocuklara ve çocukların fikirlerine saygı duyan bir bakışa sahip olması, hem çocukları hem felsefeyi

seviyor olması gerekir. Çünkü ancak böyle bir sevgi-saygı birlikteliği, çocukları güvende ve rahat hissettirir; çocukların, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesinin yolunu açar.

Direk'e göre, kolaylaştırıcının sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

> Öğrenci odaklı etkileşimsel yöntemleri bilir ve inanarak kullanır. Birden çok yanıtı olan sorular sorar. Öğrencinin yerine düşünmez. Yüksek sesle uslamlama yaparak düşünmeyi öğretir. Yargılayıcı tepkilerden kaçınır. Söylenenlerdeki özü çerçeveleyerek öne çıkarır. Karşı çıkmak amacıyla değil, anlamak amacıyla dinler. Herkese fikrini söyleme şansı tanır. Kimseye baskı yapmaz (Direk, 2018: 8).

Bu niteliklerin çoğu, demokratik bir ortam yaratılmasına da vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla kolaylaştırıcı, aynı zamanda, demokratik bir ortamın yaratılmasından da sorumludur. Kolaylaştırıcı, "özgür düşünebilen, kişilerin ve grupların birbirini anlamasına ve hoş görmesine yardımcı olan, bağımsız yargıda bulunabilen, eleştiriye açık olan biri olmalıdır" (Gülenç, 2006: 71-72). Ayrıca "anlamak amacıyla dinleyen" biri olabilmesinin ön koşullarından biri, çocuğa/çocukluğa geleneksel bir gözle bakmamaktır. Bu da en başta, çocuğun birey olarak kabul edildiği bir anlayış/tutum gerektirir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan'ın (1980) felsefi düşünmeyi geliştirebilmek için kolaylaştırıcıyla ilgili belirledikleri koşullar üzerinde durmak, kolaylaştırıcının sahip olması gereken nitelikleri belirlememiz açısından önem taşımaktadır. Belirledikleri koşullardan biri, "felsefi soruşturmaya bağlılık"tır:

> Felsefi sorunlara duyarlı, gündelik sorunları felsefi soruşturmalar içerisinde ele alabilen, anlam için bitimsiz bir araştırma içerisinde olan, niteliksel olarak daha iyi bir yaşam yolunda, yaşamın önemli sorunları karşısında kapsamlı cevaplara yönelen, yaptığı ve söylediği şeyler arasında tutarlılık olan bir öğretmen modelinin varlığıdır. Böyle bir öğretmen, çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmelerine, düşüncelerini iyi bir şekilde yansıtmalarına, derin düşünmeye dayanan yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977'den Akt. Mutlu, 2017: 29).

Belirledikleri bir diğer koşul, "fikir aşılamaktan uzak durma"dır:

> Eğitimin ana amaçlarından biri, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecekleri, dünyaya yönelik kendi yönelimlerini keşfederek inandıkları şeyleri düzenleyebilecekleri entelektüel ve yaratıcı güçlere saygı duymak,

> öğrencilere belli alışkanlıkları aşılamaktan uzak durmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı değerlere, kırılgan/savunmasız zihinlere sahip olduklarını göz önüne almalı ve onlara kendi görüşlerini aşılamak yerine, düşündükleri şeyleri daha iyi anlamaları konusunda yardımcı olmalıdırlar. (…) Kısacası çocuklar için felsefe programını içeren bir eğitim sürecinin amacı, felsefenin yıkımı anlamına gelen belli bir düşünceyi dayatmak değil özgür soruşturmayı desteklemektir. Öğretmenlerin kendi değerlerinin doğruluğu konusunda katı tutumları ve ısrarları felsefeyi yıkıma götürecektir (Lipman ve Ark., 1977'den Akt. Mutlu, 2017: 30).

Kolaylaştırıcının aynı zamanda "çocukların fikirlerine saygı duyma"sı gerekir:

> Çocukların fikirlerine saygı duyma: Öğretmenler, çocuklar dahil tüm insanları dinleme eğilimi duymalı, onların fikirlerine dikkat etmeli, çocukların problemlere farklı yollarla sokulma konusundaki etkileyici kapasiteleri ve iç görülerine önem vermelidirler. Öğretmenler tüm felsefi bilgilerine rağmen, kapsayıcı cevaplar yolunda bitimsiz şeylerin olduğunu bilirler. Bu bilgileri ve çocukların fikirlerine gösterdikleri dikkat ile birlikte, çocukların dünyayı karmaşık olarak algıladıkları bir durum içerisinde, onların kendileri gibi tüm cevapları bilemeyeceklerini, farklı seçenekler olabileceklerini görmelerine yardımcı olmaya çalışırlar (Lipman ve Ark., 1977'den Akt. Mutlu, 2017: 30).

Lipman ve arkadaşlarının belirledikleri koşullardan bir tanesi de, "çocukların güvenini kazanma"dır:

> Çocukların felsefi olarak düşünmelerini cesaretlendirme konusunda öğretmen-öğrenci ilişkisinin güvene dayalı olması çok önemlidir. Öğretmenin çocuğu küçümsemesi, küçük düşürmesi/ aşağılaması güven ilişkisinde kötü bir iz bırakacak ve bu iz de öğrenme sürecindeki güvenin önüne geçecektir. Kendine güveni olmayan, fikirleri konusunda savunmacı/koruyucu olan bir öğretmenin, çocukların fikirlerine saygı duyması ve onları felsefi olarak cesaretlendirmesi pek de mümkün değildir. Tüm bu koşullar içerisinde çocuklarda bir sanat olarak iyi düşünmeyi geliştirmeye çalışan felsefe öğretmeninin amacı; çocukları tektipleştirmek, onların benzer amaçlar peşinde koşmalarını sağlamak değil, bundan ziyade düşünmeyi daha etkili kılmanın yolları üzerinde durmaktır (Lipman ve Ark., 1977'den Akt. Mutlu, 2017: 31).

Belirlenen bu koşullar doğrultusunda kısaca kolaylaştırıcının, felsefi soruşturmaya bağlı olması, fikir aşılamaması ve çocukların fikirlerine saygılı olması gerektiği ve çocuklarla ilişkisinin güvene dayalı olması gerektiği söylenebilir.

Öte yandan kolaylaştırıcının "felsefe ve mantık bilgisi arka planına sahip olması gerekir. Bu arka planı, (…) akıl yürütme yapısı eşliğinde diyaloğu yönlendirmek ve ona biçim vermek için kullanabilmelidir" (McCall, 2017: 78). Ancak diyaloğu yönlendirmek ile söylemleri yönlendirmenin farklı şeyler olduğu konusunda bilinçli olunmalıdır. Kolaylaştırıcının "çocukların söylemlerini şekillendirmesi sırasında onlara yardım etmeme konusunda dikkatli olması gerekir çünkü bu yardım çocuğun kastettiği ifadenin anlamının değişmesi riskini ortaya çıkarır. (…) Çocuğun aradığı, kelimenin hangisi olduğu çok açık olsa da beklemeli ve çocuğun kendi düşüncesini ifade etmesi için kendi yolunu bulmasına izin vermelidir" (McCall, 2017: 49). Dolayısıyla kolaylaştırıcının hem felsefe bilgisine sahip olması hem de bu bilgiyi, diyaloğu yönlendirme için kullanabilmesi gerekmektedir.

Bütün bu nitelikler göz önüne alındığında, kolaylaştırıcının sahip olması gereken nitelikleri ve davranışları toparlayacak olursak, kolaylaştırıcının felsefe bilgisine sahip olması, hem çocukları hem felsefeyi seviyor olması; çocuğu birey olarak ve olanaklar varlığı olarak görmesi; çocuklara ve çocukların fikirlerine saygı duyması; merak duygusunun ve felsefi düşünmenin değerini bilmesi ve bunları beslemeye çalışması, felsefi düşünme ve soruşturma süreçlerine hâkim olması, düşünmeyi ve özellikle felsefi düşünmeyi mümkün kılan/geliştiren etkinliklerden yararlanabilmesi; kişilerin ve grupların birbirini anlamasına ve hoş görmesine yardımcı olan demokratik bir ortamın yaratıcısı olması; açık fikirli olması, iyi bir dinleyici olması, fikir aşılamaktan kaçınması, özgür düşünebilen ve bağımsız yargıda bulunabilen bir kişi olması gerekir.

### 3.5. Çocuklar İçin Felsefe'nin Sağladığı Yararlar

Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararları belirleyebilmemiz açısından öncelikle yapılan uygulama araştırmalarına göz atmamız yararlı olacaktır.

Çocuklar İçin Felsefe'nin, çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırma mevcuttur. Eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri inceleyen araştırmalar Çocuklar İçin Felsefe'nin eleştirel becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Örneğin Karadağ ve Demirtaş'ın "Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki

Etkililiği" (2018) adlı çalışmalarının bulgularına göre, çocuklarla felsefe öğretim programının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkili olduğu görülmüştür. Bu programı alan 5-6 yaş grubu çocukların eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca "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" (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018: 162-163). "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" etmektedir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977'den Akt. Mutlu, 2017: 24). Bu belirlemeler doğrultusunda, Çocuklar İçin Felsefe'nin eleştirel düşünme edimini geliştirdiği söylenebilir.

Direk'e göre, "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" (2002: 12-13). Böyle bir eğitimin ise erken yaşta verilmesi, düşünme ve değerlendirme yapma alışkanlığının kazandırılması bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca Direk, Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararları, "felsefi metin okuma" bağlamında değerlendirerek şöyle ifade eder:

> Çocuklar İçin Felsefe çalışmaları, onların metin aracılığıyla kendini ifade etme, konuşma, yazma, metni yorumlama yeteneklerini geliştirir. Çocuklara metni anlama, çözümleme, sonuç çıkarma, neden gösterme, düşüncelerini kanıtlayacak savlar ileri sürme gibi etkinliklerle mantıklı düşünme becerisi kazandırır. Metinler arası karşılaştırmalar yapmak düşünce ufuklarını genişletir. Kendi kültürünü ve başka kültürleri, kendi kimliğini tanımasını ve bu dünya içindeki yerini kavramasını sağlar (Direk, 2008: 12).

Dolayısıyla, Çocuklar İçin Felsefe'nin, çocukların felsefi metin okuma etkinliğini gerçekleştirebilmelerini mümkün kıldığını ve geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Lone ise felsefi benliği geliştirmesi açısından önemli gördüğü Çocuklar İçin Felsefe'nin yararlarının şunlar olduğunu belirtmektedir:

> Çocuğun hayat ile ilgili heyecanını ve merakını beslemek, çocukların daha derin ve anlamlı bir hayat yaşamasını sağlar;(…) çocukların dünyada çok

> farklı bakış açıları ve yollar olduğunu anlamasına ve kendi görüşlerini önemli ölçüde gözden geçirmesine olanak verir. Aynı şeyi görmenin pek çok yolu olduğunu ve hepsinin tek ve değerli olduğunu anlama deneyimi [kazandırır]; analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Lone, 2017: 27).

Lone'a göre, "kendi için düşünme; araştırmacı sorular sormayı, durumları bağımsız bir şekilde değerlendirmeyi ve cevaplarla yüzleşmeyi içerir. Bu beceriler, çocukların kendi geleceklerini inşa edebilmeleri açısından son derece önemlidir. Her çocuk felsefeyi kucaklamaz ancak her çocuk felsefi araştırmayla haşır neşir olacak fırsatlara sahip olmalıdır" (2017: 217). Ayrıca felsefi düşünme, "akıl yürütme ve yansıtma becerilerini güçlendirir. İyi düşünebilmek ve kendi akıl yürütme becerinize güvenmek, hayatta karşılaştığımız durumlar üzerinde büyük bir kontrole sahip olmamızı sağlar" (Lone, 2017: 220).

Bu belirlemeler ışığında, Çocuklar İçin Felsefe'nin analitik ve eleştirel düşünme edimlerini geliştirme, iyi/doğru düşünmebilme ve özgüven kazanma gibi yararları olduğu söylenebilir.

Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararlar konusunda belli araştırmalar da yapılmıştır. Bunlardan biri, Çayır'ın, ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği ve Çocuklar İçin Felsefe'nin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki etkilerini incelediği araştırmasıdır (2015). Bu çalışmada, öğrencilerde bilişsel alanda, felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler gözlemlenmiştir. Çocuklar kavramları kendi cümleleriyle tanımlayabilmiş ve aralarında ilişki kurabilmişlerdir. Öğrenciler, kavramları günlük hayatla da ilişkilendirebilmişlerdir. Öğrenciler, diğer derslerde bilgi, bu derste ise nasıl düşüneceklerini öğrendiklerini söylemişlerdir. Bunun temel sebebi sıklıkla sorulan "Neden?" ve düşünmeye teşvik eden felsefe sorularıdır. Bu sorular onları bir duruma farklı açıdan bakmaya ve sorular üzerine daha detaylı ve uzun süre düşünmeye teşvik etmiştir. Duyuşsal alanda ise filozoflardan, felsefeden hoşlanma ve kavramlara yönelik farkındalıklar söz konusu olmuştur. Bazı öğrenciler, okulda hep bilimden söz ettiklerini, felsefe ve filozofları tanımadıklarını üzülerek belirtmiştir. Kimileri ise süreç sonunda filozof olmak istediklerini, "okulu varsa okuyabileceklerini" söylemişlerdir. Öğrenciler kendilerini, filozofların sabırlı olmak, kendi kendine soru

sormak, sorular üzerine düşünmek, merak etmek gibi özellikleriyle de özdeşleştirmişlerdir. Sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktasında değişimler yaşanmıştır. Çocuklar, çevrelerinde gözlemledikleri olayları hak, adalet ve eşitlik çerçevesinden yaklaşmaya başlamış, herkesin haklar bakımından eşit olduğunu fark etmişlerdir. Bu farkındalık onları günlük hayatlarında haklarını savunmaya ve adil davranmaya yönlendirmiştir. Sosyal alanda ifadeleri yer alan çocuklara göre tartışma ortamı onlara, dinlemeyi, sabırlı olmayı ve diğerinin görüşüne saygılı olmak gerektiğini fark ettirmiştir (Çayır, 2015).

Bir diğer araştırma, Melek Okur'un Çocuklar İçin Felsefe'nin sosyal beceriler üzerine etkisini araştırdığı çalışmasıdır (2008). Bu araştırma sonucunda, Çocuklar İçin Felsefe programının, altı yaş grubu çocukların "atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol" sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

McCall'un yıllar süren Çocuklarla Felsefe çalışmaları sonucunda ise, felsefe oturumlarını "düzenli şekilde pratik edenlerde özgüveni artmış şekilde beyanda bulunma, başka insanları dinlemede sabır gösterme, farklı fikirlere karşı hoşgörülü davranma ve bunun sonucunda yeni fikirlere açık olma gibi davranış biçimlerinin gözlemlendiği görülmektedir" (McCall, 2017: xvi). Dolayısıyla "küçük yaşlardan itibaren çocukları felsefi diyalogla tanıştırmak, onların eleştirel ve sorgulayıcı nitelikte yargıda bulunma potansiyellerini geliştirmeleri ve bu sürecin bir sonucu olarak da, demokratik bir politik hayatın özneleri olma yolunda köklü şekilde dönüşüme uğramaları anlamına gelmektedir" (McCall, 2017: xvi).

Felsefi düşünme "çocukların önemli kavramları keşfetme, olaylara farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır" (Gregory, 2008'den Akt. Gür, 2010: 45). En temelde "felsefî eğitim, bireyin, düşünme edimi ve davranışları üzerinde bir kez daha düşünmesini sağlar. (…) İnsana, bireye, kendi düşünmesinin ve davranmasının üzerinde düşünme alışkanlığı verir" (Çotuksöken, 1998: 36). Dolayısıyla "bu türden bir eğitim, insanın birey, giderek kişi olmasını sağlayan bir eğitimdir. İnsanlar birçok konuda bilgisi olan bireyler olabilirler; ancak bu bilgilerin etik değer (evrensel değer) bilgisiyle zenginleştirilmesi, 'insanîleştirilmesi' sonucu bireyler kişi olabilirler; başka bir deyişle gerçekten 'bilinçli' bireyler haline gelebilirler" (Çotuksöken, 1998: 36). Bu bakımdan

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, "çocukların gördükleri, yaşadıkları hakkında körü körüne kabullenme yerine sorgulayıcı, araştırıcı olmalarını, doğru-yanlış hakkında yargıda bulunarak kendilerini değerlendirebilmelerini, kendilerini güzel olana yönlendirebilmelerini ve etik değerleri kazanmalarını destekleyici niteliktedir" (Elkind ve Sweet, 1997'den Akt. Gür, 2010: 45).

Çocuklar İçin Felsefe çocukların, "soru sorma ve merak duyma gibi özelliklerini besleyerek bağlantılı düşünmesine, sorgulamasına, gerekçeli düşünmesine ve demokratik, eşitlikçi, tutarlı değerler geliştirmesine katkı" sağlar (Çayır, 2015: 15). Çocuklar İçin Felsefe, "çocuklara toplu tartışma deneyimi yaşama olanağı sunmaktadır. Çocuklar arkadaşlarıyla birlikte tartışma etkinliğinde bulunmanın sorumluluğunu paylaşmakta ve farklı bakış açılarını keşfederek farklı görüşlere saygılı olmayı öğrenmektedirler" (Gregory, 2008'den Akt. Gür, 2010: 45). "İnsanın değerli bir varlık olduğu, onun değişebilen, kendisine olanaklar sunulduğunda gelişebilen ve değer üretebilen bir varlık olduğu bilgisine sahip bir eğiten, eğitimde etik ortamlar oluşmasına katkıda bulunabilir" (Cenan, 2016: 160). Etiğin temel amaçlarından biri "terbiye edilmiş, emirlere eleştirmeden uyan ve onları uygulayan bir varlık yaratmak değil bağımsız, kendi özgürlüğüne sahip çıkan insanı oluşturmaktır" (Pieper, 2012: 122). Bu aynı zamanda bir sorumluluk da gerektirir. Etik bilgiyi temel alan Çocuklar İçin Felsefe, özgür düşünme özgürlüğüne sahip çıkan bireyler olmalarına da katkı sağlar. Öte yandan "farklı tutum, davranış ve inançların hoşgörüyle değerlendirilmesi, sınırların belirlenmesi çocuğun kendisini başkasının yerine koymasıyla mümkün olur. Empati yoluyla doğrudan anlama, kavramlar aracılığıyla düşünme için uygun bir zemin oluşturur" (Direk, 2008: 13-14). Çocuklar İçin Felsefe'nin etik boyutta sağladığı yararlardan biri, "günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir çocuğun, insan hakları, adalet, özgürlük, mutluluk, iyilik, kötülük, gerçeklik, doğru, yanlış gibi kavramlarla ilgili yargılama yeteneğini geliştirmesine" katkı sağlamasıdır (Direk, 2008: 13).

Lipman, Sharp ve Oscanyan'a göre, Çocuklar İçin Felsefe'nin etik boyutuyla ilişkili yararlarından da söz edilebilir:

> Çocuklar için felsefede çocuklar ahlaki durumlar karşısında etraflı düşünüp tutarlı ve tarafsız davranmayı öğrenirler. Çocuklar ahlaki bir durum karşısında farklı alternatifler arar, olasılıklara karşı daha açık ve daha esnek

> davranırlar. Çocuklar insan varoluşunun çok boyutlu ve karmaşık olduğunu felsefe yardımıyla anlar ve kendi deneyimlerine de bu anlayışla yaklaşırlar. Çocuklar sadece ahlaki davranışla ilgili akıl yürütmeler yapmaz, aynı zamanda ahlaki davranışı hayata geçirme imkânı bulurlar (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980'den Akt. Çayır, 2015: 31).

Sözü edilen bu yararlar, düşünme-eylem ilişkisine vurgu yapmaktadır. Bunlara ek olarak Lipman ve arkadaşları, Çocuklar İçin Felsefe'nin ahlakî gelişim ve etik boyutuyla ilgili şu yararları olduğunu söyler:

> Çocuklar için felsefe, diyalog yoluyla çocuğun diğerlerinin duygularını fark etmesini sağlar. Çocuklar için felsefede kullanılan hikâyelerin içeriği, ahlakî konuları tartışmaya yönlendirerek ahlaki gelişime katkı sağlar. Çocuklarla insanın değerlerine ilişkin doğru, adalet gibi kavramları tartışarak etik sorgulamalar gerçekleştirilir. Etik sorgulamalar, çocuğun kendi değer yargılarını ve bunların kimliği üzerindeki etkisini değerlendirmesini sağlar (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980'den Akt. Çayır, 2015: 31).

Öte yandan Çocuklar İçin Felsefe, Berys Gaut and Moray Gaut'a göre, çocuklarda birçok becerinin gelişmesine katkıda bulunur:

> -Eleştirel akıl yürütme becerileri: gerekçelendirme, itirazları ve zıt-örnekleri değerlendirme, genel ilkeleri bulma ve ayrım yapma.
>
> -Yaratıcı düşünme becerileri: Kendi fikirlerini tartışmaya açma ve onları tartışma boyunca geliştirme.
>
> -Konsantrasyon becerileri: Çocuğun dikkat süresinin artması.
>
> -Dinleme becerileri: Başkaları konuşurken dikkatlice dinleme ve rahatsız etmeme.
>
> -İletişim becerileri: Düşüncelerini ifade edebilme ve başkalarına açık bir şekilde iletebilme.
>
> -Sosyal beceriler: Başkalarının fikirlerine saygılı ve toleranslı olma (Gaut and Gaut, 2012: 3).

Onur Bakır'a göre ise düzenli olarak felsefe soruşturmaları gerçekleştiren çocuklarda gelişen beceriler bilişsel, duygusal ve iletişim becerileri olarak üç başlıkta toplanabilir. Bilişsel becerilere; akıl yürütme, ayrım yapma, tanımlar oluşturma, örnek/karşı örnek sunma, çıkarımda bulunma, kabulleri ve varsayımları ifade etme, onları tekrar sorgulama, hipotez oluşturma, gerekçe sunma gibi bilişsel beceriler dâhil edilebilir. Duygusal beceriler; empati, bağ kurabilme, problemlerle karşılaştıklarında

çözebileceklerine dair inanç, sorumluluk ve cesaret ve fikirlerin çoğulculuğu karşısında kendilerini rahat hissetmeleri sayılabilir. İletişim becerileri olarak da kendini ifade etme, kendi düşüncesine güvenme, düşüncelerini gerekçelere dayandırarak sunma, düşünce ifadesinin güçlenmesi, başkalarının düşüncelerine itiraz ederken/katılırken saygı ile düşüncelerini ifade etme önemli kazanımlar olarak görülmektedir (2018: 13-15). Ayrıca Bakır, Çocuklar İçin Felsefe'nin, demokratik bir kültür yaratmada önemli olduğunu düşünmektedir: "Küçük yaşta dersin içeriği, kavramların anlamları, doğru/etik kararın ne olduğu konusunda birbirleri ile diyalog halinde olan çocuklar doğal olarak seslerinin önemli olduklarını, etrafında işleyen sistemin bir parçası olduklarını ve burada değişim talep edebileceklerini deneyimleyerek görüyorlar" (Bakır, 2018: 16).

McCall ise çocuklarla yapılan felsefe çalışmalarının yararlarını kişisel, etik ve toplumsal boyut olarak ele alır. Kişisel boyutta çocukların; kendilerini ve diğer insanları anlamalarına imkân sağlar. Medya, reklam ve internet aracılığıyla yapılan manipülasyonlara karşı savunma geliştirirler. Bilimin, sanatın, matematiğin, sosyal bilimlerin ve dilin temelinde yatan varsayımları incelemelerine olanak tanır. Böylece bu akademik alanları anlamalarını ve onlar arasında bağ kurmalarını sağlar. Bilişsel becerilerini kuvvetlendirir: Akıl yürütme yapısını kullanmalarıyla tutarsızlık ve çelişkiyi tanıma, bütün-parça ayrımını anlama ve hatalı argümanları tanıma becerilerini; analojik ve koşullu akıl yürütme becerilerini geliştirir. Etik boyutta ise kendilerinden farklı görüşlere sahip olan insanlara hoşgörü geliştirme, doğruyu arama arzularını geliştirme, hakikati söylemedeki avantajların farkına varma (dürüstlük) ve tartışmalı argümanları öne sürme cesaretini gösterme davranışlarını geliştirir. McCall toplumsal boyutu ise, etkin ve verimli yurttaş olmak çerçevesinde değerlendirir: Etkin ve verimli bir yurttaş olmak, bir kişi olarak eleştirel düşünebilmeyi, alternatifleri ölçüp biçmeyi, toplumu etkileyen belirli karar ve politikalar için gösterilen gerekçeleri değerlendirebilmeyi gerektirir. Ayrıca kişi başkalarının görüşlerine ilişkin makul kararlar verebilmeli ve eğer gerekliyse kendi görüşünü değiştirebilmelidir. Bu da akıl yürütmedeki kavrama becerilerini (tutarsızlık ve çelişkiyi tanıma, bütün-parça ayrımını anlama ve hatalı argümanları tanıma becerilerini; analojik ve koşullu akıl yürütme becerilerini) gerektirir. FST, bu becerilerin tümünün kazanılmasını sağlar (2017: 176-177).

Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararlara yönelik çalışmalar ve gözlemler değerlendirildiğinde, Çocuklar İçin Felsefe'nin hem kişisel hem etik hem de toplumsal boyutta yararları olduğu söylenebilir.

Kişisel boyut bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri kapsamaktadır. Bu boyutta Çocuklar İçin Felsefe, çocuklarda yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerinin gelişmesine imkân tanır. Akıl yürütme, ayrım yapma, tanımlar oluşturma, örnek/karşı örnek sunma, çıkarımda bulunma, kabulleri ve varsayımları ifade etme, onları tekrar sorgulama, hipotez oluşturma, gerekçe sunma ve gerekçeleri değerlendirme gibi bilişsel becerileri geliştirir. Bütün bu düşünme edimlerini geliştirmesiyle birlikte felsefi düşünmenin gelişmesine katkıda bulunur. Çocuklara, kendi düşünmesinin ve davranmasının üzerine düşünme alışkanlığı kazandırır. Duygusal beceriler olarak empati, sorumluluk, cesaret ve özgüvenin gelişmesine katkıda bulunur. Geliştirdiği sosyal beceriler ve bunun içinde yer alabilecek iletişim becerileri olarak da kendini ifade etme, kendi düşüncesine güvenme, düşüncelerini gerekçelere dayandırarak sunma, düşünce ifadesinin güçlenmesi ve başkalarının düşüncelerine itiraz ederken/katılırken saygı ile düşüncelerini ifade etme sayılabilir.

Çocuklar İçin Felsefe'nin etik boyutta sağladığı yararların temelinde çocukların, günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak insan hakları, adalet, özgürlük, mutluluk, iyilik, kötülük, gerçeklik, doğru, yanlış gibi kavramlarla ilgili yargılama yeteneği geliştirmeleri yatmaktadır. Bu yolla, çocukların etik değerler kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Etik boyut içine alınabilecek bir başka yararı ise, çocukların farklı bakış açılarını keşfederek insana saygılı olmayı öğrenmesidir.

Çocuklar İçin Felsefe'nin aynı zamanda demokratik bir kültür yaratmaya olanak sağlaması ve etkin bir yurttaş olmaya hizmet etmesi bakımından toplumsal bir yararı da olduğu söylenebilir. Bunun en temel nedeni de, daha önce de belirtildiği gibi ancak felsefi düşünme alışkanlığı kazanmış bireylerin, etkin özneler haline gelmesi, kişi olabilmesi olanaklıdır.

Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararların bütününe baktığımızda, temelde felsefi düşünmenin ve bu düşünmenin sonucu olan eylemlerin gelişmesine hizmet

ettiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla ele alınan amaçlar ve yararların, birbirleriyle örtüşmekle birlikte felsefi düşünmeye hizmet ettiğini söyleyebiliriz.

Çocuklar İçin Felsefe'nin tanımlandığı, amaçlarının ve yararlarının ele alındığı bu bölüm açıkça göstermektedir ki Çocuklar İçin Felsefe'de geliştirilmek istenen düşünme edimi, felsefi düşünmedir. Çocuklar İçin Felsefe'de kullanılan yöntemler, çalışmada ele alınan "felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren etkinlikler"den oluşmaktadır. Çocuklar İçin Felsefe'de felsefi düşünmeyi geliştirmenin yolları, ana hatlarıyla bu edim ve etkinliklerle belirlenmektedir. Dolayısıyla felsefi düşünmenin hem öznitelikleri bakımından hem yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerini kapsaması bakımından hem de Çocuklar İçin Felsefe'nin temelini oluşturması bakımından ön plana alınması gerekmektedir. Çünkü ancak felsefi düşünmeyi temeline alan Çocuklar İçin Felsefe eğitimi, insanlaşmanın önemli bir koşulu olarak felsefi düşünmenin geliştirilmesini ve insan dünyasında etkin kılınabilmesini mümkün kılabilir.

# SONUÇ

"Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe" başlıklı bu tezde, etik anlamda insanlaşmanın önemli bir koşulu olarak felsefi düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en etkili yollardan birinin, Çocuklar İçin Felsefe eğitimi olduğunun gösterilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, birinci bölümde, insanın insanca yaşamasının bir koşulu olan düşünmenin ne türden bir düşünme olduğu sorusu, düşünmenin öznitelikleri belirlenmeye çalışılarak ve çeşitli düşünme edimleri (yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme) ele alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Felsefi düşünmenin; tekil-tümel gerilimine yönelen, bu gerilimin çözümlenmesine ya da çözümleme denemelerinin gerekçelendirilmesine yönelen; varolanı, varolan-düşünme-dil ilişkileri içerisinde anlama çabası ile anlam bağlamını kurulabilir ilgiler aracılığıyla temellendiren, kavramsal boyut-dilsel boyut arasındaki ilişkileri inceleyen, refleksif ve bütüncül bir düşünme olduğu belirtilmiştir.

Felsefi düşünme, yaratıcı, eleştirel ve özenli olmak üzere üç türden düşünme edimini kapsamaktadır: Felsefi düşünmenin yaratıcı yönü, onun sorularında ve kavramlarla ilişkisinde "yeni olanı ortaya koyması"nda ortaya çıkar. Öyle ki yaratıcı düşünme edimi olmadan "soru yaratmak" ve "kavram yaratmak" mümkün gözükmemektedir. Öte yandan felsefi düşünme, yeni düşünceler üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler önerme ve alternatif yenilikçi sonuçlar arama yönüyle de yaratıcı düşünme edimiyle ilişki içindedir. Felsefi düşünmenin eleştirel yönü ise, onun hem kendisiyle hem de her şeyle hesaplaşmasında belirir. Eleştirel düşünme/eleştirel bakış, bu hesaplaşmanın temelidir. Ayrıca felsefi düşünme, eleştirel düşünmenin "doğru yargılamaya sebep olan, kritiğe dayalı bağlama duyarlı düşünme" yönüne sahiptir. Felsefi düşünmenin daha baştan anlama ve anlamlandırma etkinliği olarak kavramları özenle ele alması, soru sormayı hep etkin kılması; sürekli sorgulaması, gerekçelendirmeler yapması, gerekçelendirirken benzerlikleri ve farklılıkları ortaya dökmesi, değerlendirmelerini de bu temelde yapması onun "özenli" yönünü göstermektedir.

Felsefi düşünme, bütün bu düşünme edimlerini kapsamakla birlikte, bu üç tür düşünmeden farklı özellikler taşımaktadır: Refleksif (kendine yönelen) olması, bütüncül olması (dış dünya, düşünme, dil), tekil-tümel gerilimine yönelen anlam-bağlamlı düşünme olması, felsefi düşünmenin ayırt edici özellikleridir.

Kişilerin düşünerek, bilerek ve anlayarak eylemeleri, felsefi düşünmeyi edinmiş olmakla ilgilidir. Etik bağlamda insan olmanın, insanlaşmanın olmazsa olmaz bir koşulu olarak felsefi düşünmenin önemi, çalışmada ana hatlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Felsefi düşünme ve felsefi bakış açısı edinme, kişilerin hem kendileri hem birbirleriyle olan ilişkileri hem de kişilerin dış dünyayla ilişkisi bakımından önemlidir. Doğru düşünmeye ve doğru değerlendirmeye imkân tanıyan, değerlerle ilgili etik bilgi edinme olanağı sağlayan felsefi düşünme yoluyla kişiler kendileriyle, başkalarıyla ve dış dünyayla sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Bu bakımdan felsefi düşünmenin önemi, hem kişisel boyutta hem etik boyutta açığa çıkar. Dolayısıyla felsefi düşünme, kişilerde, kişilerarası ilişkilerde ve toplumsal ilişkilerde var olan sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Bunun olmadığı durumda ise yaygın olarak gözlemlediğimiz sorunlar var olmaya devam edecek ve daha da artacaktır. Günümüzdeki sorunların ve açmazların giderilmesi için gereken, bireylerin etkin özne, kişi olabilmelerini sağlayacak önlemlerdir. Bireylerin, kişi olabilmesinde, etkin özne olabilmesinde felsefi düşünme oldukça önemlidir.

İkinci bölümde, felsefi düşünmenin öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir düşünme edimi olarak ne türden etkinliklerle mümkün kılınabileceği, geliştirilebileceği sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren edimler ve etkinlikler ele alınmış; böylelikle felsefi düşünmenin yolları ana hatlarıyla belirlenmiştir:

Felsefi düşünmeyi; merak etme ve anlama edimlerinden yararlanarak felsefi soru oluşturma, kavram oluşturma, metin okuma ve diyalog oluşturma etkinlikleriyle geliştirebileceğimiz ortaya koyulmuştur. Felsefi düşünmenin temelinde, problem olarak görülen, dert edinilen bir şeyi anlamaya yönelmede "merak-anlama isteği-soru" üçlüsü yer almaktadır. Bu üçlü anlamaya yönelme durumu, felsefi düşünmeyi mümkün kılan en temel yollardan birisidir. Ancak bu yönelmenin felsefi düşünmeyi geliştirmesi için

merak edilen şeyin –dolayısıyla anlaşılmak istenen ve üzerine soru sorulan şeyin- felsefi düşünme yollarına kapı açması gerekir. Bu nedenle çalışmada, soru ile felsefi soru arasındaki farklar belirlenmiş ve felsefi soru oluşturma yolları ana hatlarıyla belirlenmiştir. Felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren bir başka etkinlik olarak kavram oluşturmanın, kavramların neliğini belirleme ve anlamlarını ortaya koymayı içeren derinlemesine bir düşünme gerektirdiği; bu nedenle, felsefi düşünmeyi mümkün kıldığı ortaya koyulmuştur. Bir diğer etkinlik metin okuma ise, düşünsel bir etkinlik için olmazsa olmazdır. Felsefi metin okuma, metni doğru anlamayı, doğru değerlendirmeyi gerektirir. Metnin doğru anlaşılması demek, metni kendi sınırları içerisinde ve taşıdığı ileti çerçevesinde doğru değerlendirmek demektir. Bu da, bir soruşturma, sorgulama gerektirir. Felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren bir diğer etkinlik ise, diyalog oluşturmadır. Sokratik diyalog; ele alınan soru/sorun temelindeki "kavram" tanımlamaları için derin bir soruşturma, kavramları 'o şeyi o şey yapan şey' temelinde tanımlamaya çalışma, çeşitli akıl yürütme ve mantıksal çıkarımlardan yararlanma, hipotezler öne sürme, hipotezleri sınama, benzerliklerden ve farklılıklardan yararlanma, mantıksal sonuç çıkarma aşamalarından geçerek sorunun/konunun temellendirilmesini kapsamaktadır.

Üçüncü bölümde ise, çocuk ve felsefe kavramları temelinde, Çocuklar İçin Felsefe'nin ne türden bir eğitim olduğu, amaçları, yararları ve Çocuklar İçin Felsefe'de eğitmenin rolü ele alınmıştır. Felsefi düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan "Çocuklar İçin Felsefe", bugün dünyada insanlaşma amacına doğru giden yol arayışı içinde olan eğitim anlayışları içerisinde en çok uygulanan ve en etkili yöntemlerden biridir. Çalışmada Çocuklar İçin Felsefe'nin tarihsel gelişimi ele alınarak bu alanın öncüsü Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi öz nitelikleriyle ortaya koyulmuştur.

Genel olarak Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarına bakıldığında, geliştirilmek istenen düşünme ediminin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerini kapsayan ve özel bir düşünme edimi olan "felsefi düşünme"yi amaçladığı görülmektedir. Öte yandan, Çocuklar İçin Felsefe'de kullanılan yöntemlere bakıldığında, çalışmada ele alınan "felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren edimler/etkinler" olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe yönteminde, çalışmada ele alınan bu edim ve etkinliklerin temel alındığı sonucuna varılmıştır. Bu edimleri ve etkinlikleri temeline

alan Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin, hem felsefi düşünmeyi mümkün kılma ve geliştirme bakımından hem de felsefi düşünme alışkanlığının kazandırılması bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe'nin temel amacının; çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme edimlerini kapsayan "felsefi düşünme"lerini geliştirmek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Çocuklar İçin Felsefe'nin "düşünen yurttaşlar geliştirme", "kişisel ve sosyal gelişime destek sağlama", "iletişim becerilerini arttırma", vb. amaçları, felsefi düşünmenin sonuçları olan eylemlerin de amaçlandığını göstermektedir. Bu bakımdan Çocuklar İçin Felsefe'nin, hem kişisel boyutta hem de etik boyutta felsefi düşünmeyi/eylemeyi amaçlayan bir yöntem ve eğitim değeri olduğu söylenebilir.

Çocuklar İçin Felsefe'nin bu amaçlar temelinde doğru uygulanabilmesinin yollarını belirlemeye çalışmak adına, eğitmen olarak kolaylaştırıcının rolü ve sahip olması gereken nitelikler ele alınmıştır. Böylelikle Çocuklar İçin Felsefe'nin amacına uygun şekilde uygulanabilmesinin yolları belirlenmeye çalışılmıştır.

Kolaylaştırıcının rolünün, felsefi soruşturma oturumlarını çocukların ilgi ve deneyimleri üzerinden düzenleme, diyaloğu gerektiğinde yönlendirme, çocukların felsefi düşünmelerini mümkün kılacak ve geliştirecek etkinliklerden yararlanma ve çocukların doğru düşünmelerini kolaylaştırma olduğu ortaya koyulmuştur. Burada temel amaç, çocukların felsefi düşünmelerini sağlamak ve geliştirmek olduğu için kolaylaştırıcının en önemli rolü, çocukları düşünmeye teşvik etmesidir. Bu bakımdan kolaylaştırıcı olarak eğitmenin, öncelikli olarak felsefe bilgisine sahip olması; bu bilgiyi, Sokratik diyaloğu yönlendirmek için kullanabilmesi gerekmektedir. Felsefi düşünme ve soruşturma süreçlerine hâkim olması, düşünmeyi ve özellikle felsefi düşünmeyi mümkün kılan/geliştiren etkinliklerden yararlanabilmesi gerekmektedir. Eğitmenin sahip olması gereken önemli diğer nitelikler ve davranışlar toparlanacak olursa, eğitmenin hem çocukları hem felsefeyi seviyor olması; çocuğu birey olarak ve olanaklar varlığı olarak görmesi; çocuklara ve çocukların fikirlerine saygı duyması; merak duygusunun ve felsefi düşünmenin değerini bilmesi ve bunları beslemeye çalışması, kişilerin ve grupların birbirini anlamasına ve hoş görmesine yardımcı olan demokratik bir ortamın yaratıcısı olması; açık fikirli olması, iyi bir dinleyici olması,

fikir aşılamaktan kaçınması, özgür düşünebilen ve bağımsız yargıda bulunabilen bir kişi olmasıdır.

Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararlara yönelik çalışmalar ve gözlemler değerlendirilmiş, Çocuklar İçin Felsefe'nin hem kişisel hem etik hem de toplumsal boyutta yararları olduğu sonucuna varılmıştır: Kişisel boyut bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri kapsamaktadır. Bu boyutta Çocuklar İçin Felsefe, çocuklarda yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerinin gelişmesine imkân tanır. Akıl yürütme, ayrım yapma, tanımlar oluşturma, örnek/karşı örnek sunma, çıkarımda bulunma, kabulleri ve varsayımları ifade etme, onları tekrar sorgulama, hipotez oluşturma, gerekçe sunma ve gerekçeleri değerlendirme gibi bilişsel becerileri geliştirir. Bütün bu düşünme edimlerini geliştirmesiyle birlikte felsefi düşünmenin gelişmesine katkıda bulunur. Çocuklara, kendi düşünmesinin ve davranmasının üzerine düşünme alışkanlığı kazandırır. Duygusal beceriler olarak empati, sorumluluk, cesaret ve özgüvenin gelişmesine katkıda bulunur. Geliştirdiği sosyal beceriler ve bunun içinde yer alabilecek iletişim becerileri olarak da kendini ifade etme, kendi düşüncesine güvenme, düşüncelerini gerekçelere dayandırarak sunma, düşünce ifadesinin güçlenmesi ve başkalarının düşüncelerine itiraz ederken/katılırken saygı ile düşüncelerini ifade etme sayılabilir. Çocuklar İçin Felsefe'nin etik boyutta sağladığı yararların temelinde çocukların, günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak insan hakları, adalet, özgürlük, mutluluk, iyilik, kötülük, gerçeklik, doğru, yanlış gibi kavramlarla ilgili yargılama yeteneği geliştirmeleri yatmaktadır. Bu yolla, çocukların etik değerler kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Etik boyut içine alınabilecek bir başka yararı ise, çocukların farklı bakış açılarını keşfederek farklılıklara karşı saygılı olmayı öğrenmesidir. Çocuklar İçin Felsefe'nin aynı zamanda demokratik bir kültür yaratmaya olanak sağlaması ve etkin bir yurttaş olmaya hizmet etmesi bakımından toplumsal bir yararı da olduğu söylenebilir.

Felsefi düşünmeyi öğrenmeye ve geliştirmeye, bilgiye fazlasıyla açık olunan, meraklı olunan, sorgulayan düşünce yapısı kaybolmadan, önyargılarımızın henüz oluşmadığı ve hayal gücünün sınırlı olmadığı zamanlarda, yani erken çocukluk döneminden itibaren başlanması gerekmektedir. Bu önemli ve gerekli eğitimin olanakları, erken yaşta bireylere sağlanmalıdır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, yetişkinken farklı düşünme yollarını deneyimlemekte zorlanılmasıdır. Çocuklara kıyasla

yetişkinlerin, alternatif düşünme yatkınlıkları daha azdır. Çocuklar, farklı düşünme biçimlerine daha açıktırlar. Yetişkinken farklı düşünme yollarına açık olunmamasının en temel nedenlerinden biri, erken yaşta edinilen kalıp yargılar ve bunların, sorgulanıp doğru değerlendirilmemesidir. Kalıp yargılar, sorgulanıp değerlendirilmediği sürece önyargı olarak kalırlar. Bu nedenle, henüz işlenmiş yargılar yokken ve çocukların doğal olarak sahip oldukları sorgulayan düşünme yapıları kaybolmadan, bilgiye fazlasıyla açık olunan, anlamaya yönelik merakın canlı olduğu ve hayal gücünün sınırlı olmadığı zamanlarda, yani erken yaşlarda, çocukların felsefeyle tanıştırılmaları, felsefi düşünmeyi öğrenmeleri ve geliştirmeleri önem taşımaktadır.

Bütün bu bölümlerde ele alınanlardan yola çıkarak Çocuklar İçin Felsefe'nin, temelde felsefi düşünmenin ve bu düşünmenin sonucu olan eylemlerin gelişmesine hizmet ettiği; ayrıca Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarıyla sağladığı yararların örtüştüğü sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe'nin tanımlandığı son bölümde ele alınan "amaçlar, eğitmenin rolü ve yararlar" göz önünde bulundurulduğunda, Çocuklar İçin Felsefe'nin temelinde felsefi düşünmenin olduğu; felsefi düşünme olmaksızın bu tür çalışmaların amacına yeterince ulaşamayacağı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe alanında aslî ihtiyaç, felsefi düşünmenin öne çıkarılması ve uygulamada da bunun göz önünde bulundurulmasıdır.

Çalışma sonucunda felsefi düşünmenin ve bu düşünmenin sonucu olan eylemlerin gelişmesine hizmet etmesi bakımından, insan dünyasında var olan sorunlardan kurtulmanın etkili çözüm yollarından birinin Çocuklar İçin Felsefe eğitimi olduğu; bu çözüm yolunun zor ve uzun zaman gerektirdiği ortada olmakla birlikte, insan dünyasındaki sorunları çözmenin etkili yollarından biri olduğu sonucuna varılmıştır.

# KAYNAKÇA


Aslan, Esra. (2001). "Kavram Boyutunda Yaratıcılık". Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 16 içinde (ss.15-21). 12 Eylül 2018 tarihinde https://dergipark.org.tr/download/article-file/200086 adresinden indirildi.

Astington, Janet. (1993). The Child's Discovery of the Mind –The Developing Child. 4 Mart 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/232494630_ The_child's_discovery_of_the_mind_The_developing_child adresinden indirildi.

Bailin, Sharon. (2002). "Critical Thinking and Science Education". Science & Education, 11(4) içinde (pp.361–375). 19 Eylül 2018 tarihinde https://link.springer.com/ article/10.1023/A:1016042608621 adresinden indirildi.

Bakır, Kemal. (2014). Demokratik Eğitim – John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bakır, Onur. (2018). "Çocuklar İçin Felsefe". Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi, Şubat, Sayı: 1325 içinde (ss.10-16), İstanbul: Varlık Yayınları.

Başara, Fahri. (2008). Felsefî Danışmanlık Yaklaşımının, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anlayışlarının Genel Mantığı ile Birleştirilip Birleştirilemeyeceği Sorunu. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa. 16 Şubat 2018 tarihinde https://www.ulusaltezmerkezi.net/felsefi-danismanlik-yaklasiminin-rehberlik-ve-psikolojik-danismanlik-anlayislarinin-genel-mantigi-ile-birlestirilip-birlestirilemeyecegi-sorunu/22/ adresinden indirildi.

Beyer, Barry K. (1991). Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers. Boston, USA: Allyn and Bacon. 19 Eylül tarihinde https://www.amazon.com/Teaching-Thinking-Skills-Handbook-Secondary/dp/0205 127975 adresinden indirildi.

Boyacı, Nihal Petek, Karadağ, Filiz ve Gülenç, Kurtul. (2018). "Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar". Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi içinde (ss.145-173), Sayı: 31. 4 Mayıs 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/ 328612683_Cocuklar_Icin_Felsefe_Cocuklarla_Felsefe_Felsefi_Metotlar_Uygulamalar_ve_Amaclar adresinden indirildi.

Bozkurt, Ümit. (2018). "Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme", TÖMER Dil Dergisi, Sayı: 169/2, Ankara. 12 Mart 2019 tarihinde http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/2286/23780.pdf adresinden indirildi.

Cenan, Şehriban. (2016). Antropontolojik Açıdan Eğitim Kavramı ve Eğitimde Etik Sorunsalı. Doktora Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul. 12 Mart 2018 tarihinde Yükseköğretim Kurulu

Başkanlığı Tez Merkezi'nin internet sitesinden file:///C:/Users/MyPc/Downloads/ 447656%20(1).pdf olarak indirildi.

Cevizci, Ahmet. (2006). Sokrates. İstanbul: Say Yayınları.

Corsaro, William A. (2005). Sociology of Childhood. 2nd Edition. UK: Sage Publication.

Çayır, Nihan Akkocaoğlu. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. 5 Kasım 2018 tarihinde http://www.openaccess.hacettepe. edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1897/69f7535a-6cf6-4631-a65d-dac0ffe0 4213.pdf?sequence=1&isAllowed=y indirilmiştir.

Çotuksöken, Betül. (1995). Felsefeyi Anlamak Felsefe İle Anlamak. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Çotuksöken, Betül. (1998). Kavramlara Felsefe İle Bakmak. İstanbul: İnsancıl Yayınları.

Çotuksöken, Betül. (2000). Felsefî Söylem Nedir?. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Çotuksöken, Betül. (2012). "Etik Bir Yaptırım Mı, Bir Umut Mu?", Antalya Felsefe Günleri, Antalya Büyükşehir Belediyesi, Antalya Kültür ve Sanat Vakfı. 30 Nisan 2019 tarihinde http://www.antalyafelsefe.com/2012/sunumlar/Betul_Cotuksoken-AFG-2012.pdf adresinden indirildi.

Çotuksöken, Betül. (2013a). "Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları". B. Çotuksöken, & H. Tepe (Yay. Haz.) içinde, Çocuklar için Felsefe Eğitimi (ss.35-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Çotuksöken, Betül. (2013b). Felsefe: Özne-Söylem. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.

Çotuksöken, B. ve Tepe, H. (2013). "Sunuş". B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.) içinde, Çocuklar için Felsefe Eğitimi (ss.9-14). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Çotuksöken, Betül. (2016). "Özenli Düşünmek, Dili Özenli Kullanmak ve Fark Yaratmak", Hürriyet Gazetesi, 24 Nisan 2016, http://www.hurriyet.com.tr/ egitim/ozenli-dusunmek-dili-ozenli-kullanmak-ve-fark-yaratmak-40093698.

Çotuksöken, Betül. (2018). "Felsefe ile Anlamak - Prof. Dr. Betül Çotuksöken ile Söyleşi". H. Haluk Erdem'in Prof. Dr. Betül Çotuksöken ile Söyleşisi. Felsefeye Giriş Yolları – Betül Çotuksöken'e Armağan. A. Tunçel, Z. Kutlusoy ve G. Önkal (Haz.) içinde (ss. 86-91). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Daniel, Marie-France ve Auriac, Emmanuelle. (2011). "Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children", Educational Philosophy and Theory içinde, 43: 5, (pp.415-435). 11 Kasım 2018 tarihinde https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x adresinden indirildi.

Demircioğlu, Aytekin. (2018). Eleştirel Düşünme Eğitimi. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.

Demirdöven, İsmail H. (2006). "Felsefî Bilgi ve Felsefî Bakış Üzerine", B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.) içinde, Kimin İçin Felsefe (ss.47-58). İstanbul: Heyamola Yayınları.

Demirel, Özcan. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Denkel, Arda. (1996). Anlam ve Nedensellik. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Descartes. (1983). Felsefenin İlkeleri. (Çev. Mesut Akın). İstanbul: Say Yayınları.

Dewey, John. (1910). How We Think. New York: Heath & Co. Publishers. 24 Mayıs 2018 tarihinde https://www.globalgreyebooks.com/how-we-think-ebook.html adresinden indirilmiştir.

Dinçer, Kurtuluş. (2012). Kısaca Felsefe. Ankara: Pharmakon Yayınları.

Direk, Nuran. (2002). Küçük Prens Üzerine Düşünmek. İstanbul: Pan Yayınları.

Direk, Nuran. (2008). Filozof Çocuk. İstanbul: Pan Yayınları.

Direk, Nuran. (2011). Çocuklarla Felsefe. İstanbul: Pan Yayınları.

Direk, Nuran. (2018). "Duvarlar Örülmeden". Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi, Şubat, Sayı: 1325 içinde (ss.7-9), İstanbul: Varlık Yayınları.

Doğan, Nuri. (2010). "Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık". Özcan Demirel (Ed.) içinde, Eğitimde Yeni Yönelimler (ss. 167-191). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Eflatun. (1973). Devlet. İstanbul: Hürriyet Yayınları.

Ennis, Robert H. (1985). "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills". Educational Leadership, 43(2) içinde (pp. 44–48). 19 Eylül tarihinde https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf adresinden indirildi.

Erbil, Fethiye. (2016). "Çocuk Algısı ve Çocuk Katılımı". Ayhan Kaya, Gülperi Vural ve Aslı Aydın (Der.) içinde, Değerler Eğitimi-Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı (ss.107-125). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erdem, Haluk H. (2013). "Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları". B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.) içinde, Çocuklar için Felsefe Eğitimi (ss.49-62). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Facione, Peter. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. CA: The California Academic Press. 19 Eylül 2018 tarihinde file:///C:/Users/MyPc/Downloads/DEX2014reprinting.pdf adresinden indirildi.

Fisher, Robert. (2013). "Sokratik Sorular". (Çev. Ediz Dikmelik), Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom (4th Ed.), London: Bloomsbury Academic, 17 Ocak 2019 tarihinde https://cocuklaricinfelsefe.files.wordpress.com /2018/09/sokratik-sorular-ediz-dikmelik.pdf adresinden indirildi.

Flew, Antony (2008). Dosdoğru Düşünmenin Yolu: Eleştirel Akıl Yürütmeye Giriş. (Çev. Hakan Gündoğdu). Ankara: Liberte Yayınları.

Gaut, Berys and Gaut, Moray. (2012). Philosophy for Young Children: A Practical Guide. New York: Routledge Publishing.

Gelder, Tim Van. (2005). “Teaching Critical Learning: Some Lessons from Cognitive Science”, College Teaching, Vol. 45(1) içinde (pp. 1-6). 16 Eylül 2018 tarihinde http://info.chesapeake.edu/blogs/fdcblog/wp-content/uploads/2011/07/ Teaching-critical-thinking-van-Gelder.pdf adresinden indirildi.

Gelman, Susan A. & Markman, Ellen M. (1986). “Categories and Induction in Young Children”. Cognition (23) içinde (pp.183–209). 19 Eylül 2018 tarihinde https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/26083/0000159.pdf?sequence=1 adresinden indirildi.

Gopnick, Alison., Meltzoff, Andrew N. and Kuhl, Patricia K. (1999). The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn. 4 Mart 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/232456333_The_Scientist_in_the_Crib_Minds_Brains_and_How_Children_Learn adresinden indirildi.

Gopnik, Alison. (2009). The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life. 4 Mart 2018 tarihinde https://www.goodreads.com/book/show/6343761-the-philosophical-baby adresinden indirildi.

Gülenç, Kurtul. (2006). “Polemikçi Bir Gelenek Olarak Felsefe”, B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.) içinde, Kimin İçin Felsefe (ss.59-75). İstanbul: Heyamola Yayınları.

Gündoğdu, Hakan. (2009). “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar”. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:7 Sayı:1 içinde (ss.57-74). Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Yayınları. 12 Ekim 2017 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cbayarsos/article/view/5000056885 adresin- den indirildi.

Güneş, Gökhan. (2017). “Çocukların Epistemolojik Görüşlerinin İncelenmesi”. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XIV, Sayı: I içinde (ss.434-457). 19 Mart 2018 tarihinde http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.17 adresinden indirildi.

Gür, Çağla. (2010). “Çocuklarla Felsefe”. Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:8, Sayı:2 içinde (ss.43-54). 29 Mart 2018 tarihinde https://s3. amazonaws.com/academia.edu.documents/30880811/civilacademy_23_yaz2010.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556561011&Signature=yA%2BovJDN0m%2FEKT9XlQEpZuMYOIQ%3D&response-content-dispo-sition=inline%3B%20filename%3DLeyla_BUDAK_and_I._Karaaslan_Universite. pdf#page=55 adresinden indirildi.

Halpern, Diane F. (1998). “Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring”. American Psychologist 53(4) içinde (pp.449–455). 19 Eylül 2018 tarihinde https://pdfs.semanticscholar.org/f4a6/3eea94f41d708462e850adb3a9b01f9bf12f.pdf?_ga=2.169091617.1247807609.1541889521-2005692774.1541889521 adresinden indirildi.

Harpaz, Yoram. (2005). "Approaches to Teaching Thinking: Toward a Conceptual Mapping of the Field". 25 Ekim 2018 tarihinde https://yoramharpaz.com/pubs/en_thinking/approaches-to-teaching-thinking-tcr.pdf adresinden indirildi.

Haskins, Greg R. (2006). A Practical Guide to Critical Thinking. 19 Eylül 2018 tarihinde http://skepdic.com/essays/haskins.pdf adresinden indirildi.

İyi, Sevgi. (2003). "İnsan Olma Bilinci Kişi Olma Sorumluluğu". Kaygı, Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, Sayı:2 içinde (ss.21-26). 9 Ağustos 2017 tarihinde http://felsefet.home.uludag. edu.tr/kaygi/dergi002/1-3.pdf/ adresinden indirildi.

İyi, Sevgi. (2018). "Felsefe ve Düşünmek". A. Tunçel, Z. Kutlusoy ve G. Önkal (Yay. Haz.) içinde, Felsefeye Giriş Yolları - Betül Çotuksöken'e Armağan (ss.243-248). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Jaspers, Karl. (2010). Felsefe Nedir?. (Çev. İ. Zeki Eyuboğlu). İstanbul: Say Yayınları.

Karadağ, Filiz ve Demirtaş, Vesile Yıldız. (2018). "The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children". Education and Science, Vol.43 içinde (pp. 19-40). 6 Ocak 2019 tarihinde http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/ EB/article/view/7268/2777 adresinden indirilmiştir.

Kennedy, Mellen, Fisher, Michelle B., & Ennis, Robert H. (1991). "Critical Thinking: Literature Review and Needed Research". Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform içinde (pp. 11-40). 19 Eylül tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=lang_en%7Clang_tr&id=iQFeAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Kennedy,+M.,+Fisher,+M.+B.,+%26+Ennis,+R.+H.+(1991).+Critical+thinking:+Literature+review+and+needed+research&ots=MfpmGuDlcx&sig=N56ArRIzHhGJVRYWJdBVNUY6ODw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden indirildi.

Kol, Suat. (2011). "Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi". Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 21 içinde (ss. 1-21). 26 Nisan 2017 tarihinde https://dergipark.org.tr/download/article-file/115636 adresinden indirilmiştir.

Kuçuradi, İoanna. (1999). Nietzsche ve İnsan. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İoanna. (2010). İnsan ve Değerleri. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İoanna. (2018). "Prof. Dr. İoanna Kuçuradi ile Felsefe ve Eğitim Üzerine", (Röportaj). 12 Mart 2019 tarihinde https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ioanna-kucuradi-ile-felsefe-egitim-uzerine adresinden indirildi.

Lipman, Matthew. (1988). "Critical Thinking: What can it be?". Analytic Teaching Vol.8 No.1 içinde (pp.6-12). 19 Eylül 2018 tarihinde http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197 adresinden indirilmiştir.

Lipman, Matthew. (1995). "Good Thinking". Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines , Vol:15 No:2 içinde (pp. 37-41). 19 Eylül tarihinde

https://www.pdcnet.
org/inquiryct/content/inquiryct_1995_0015_0002_0037_0041 adresinden indirildi.

Lipman, Matthew. (1998). "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program". The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 71(5) içinde (pp. 277-280).

Lipman, Matthew. (2008). A Life Teaching Thinking. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lone, Jana Mohr. (2017). Filozof Çocuk. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.

Mayfield, Marlys. (2004). Thinking for Yourself – Developing Critical Thinking Skills Through Reading and Writing. USA: Lyn Uhl Publisher. 19 Eylül 2018 tarihinde https://books.google.com.tr/books?id=4XIWAAAAQBAJ&printsec= front cover&dq=Mayfield+2004+a+guide+to+critical+thinking&hl=tr&sa=X&ved=0 ahUKEwj8y4Czg8veAhWIxosKHX0mCR8Q6AEIPzAD#v=onepage&q=Mayfi eld%202004%20a%20guide%20to%20critical%20thinking&f=false adresinden indirildi.

McCall, Catherine. (2017). Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefî Sorgulama. (Çev. Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı). İstanbul: Nobel.

McPeck, J. E. (1990). "Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis". Educational Researcher, 19 (4) içinde (pp. 10–12). 19 Eylül 2018 tarihinde https://journalssagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x019004010 adresinden indirildi.

MEB. (2007). İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mengüşoğlu, Takiyettin. (1997). "Ontolojik Esaslara Dayanan Felsefî Antropoloji Hakkında Düşünceler", İoanna Kuçuradi (Haz.) içinde, Yüzyılımızda İnsan Felsefesi (ss.1-7). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Mengüşoğlu, Takiyettin. (2013). Felsefeye Giriş. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Mutlu, Barış. (2017). "Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak", Çocuk ve Medeniyet Dergisi, Sayı:2 içinde (ss.19-49). 30 Nisan 2019 tarihinde http://cocukvemedeniyet.cocukvakfi.org.tr/index.php/CMD/article/view/56 adresin- den indirildi.

Nagel, Thomas. (2004). Her Şey Ne Anlama Geliyor-Felsefeye Küçük Bir Giriş. (Çev. Hakan Gündoğdu). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Oğuzkan, Ferhan. (2001). Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayınları.

Okur, Melek. (2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öğüt, Çağın Mert. (2014). Müziğin Özelliklerinin Beyin Fırtınasında Yaratıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.

Özcan, Muttalip. (2006). İnsan Felsefesi: İnsanın Neliği Üstüne Bir Soruşturma. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Paul, Richard W. (1992a). "Critical Thinking: What, Why, and How?". New Directions for Community Colleges (77) içinde (pp. 3–24). 19 Eylül tarihinde https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/cc.36819927703 adresinden indirildi.

Paul, Richard W. (1992b). "Critical Thinking: Basic Questions & Answers" (Report) 19 Eylül tarihinde http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-amp-answers/409 adresinden indirildi.

Paul, Richard W. (1993). "The Logic of Creative and Critical Thinking". American Behavioral Scientist, 37(1) içinde (pp. 21–39). 19 Eylül 2018 tarihinde https://www.deepdyve.com/lp/sage/the-logic-of-creative-and-critical-thinking-SMjE 0RwbRd?key=sage adresinden indirildi.

Paul, Richard ve Elder, Linda. (2006). "Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought". Journal of Developmental Education , 30(2) içinde (pp. 34–35). 19 Eylül 2018 tarihinde https://www.questia.com/library/journal/1P3-1231192421/ critical-thinking-the-nature-of-critical-and-creative adresinden indirildi.

Paul, Richard ve Elder, Linda. (2008). Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu: Kavramlar ve Araçlar. (Çev. Merih Bektaş Fidan), Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University. 25 Eylül tarihinde www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm adresinden indirildi.

Paul, R. A., Binker, J. A., Jensen, K. and Kreklau, H. (1990). Critical Thinking Handbook 4th.-6th. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University. 19 Eylül 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/234643758_Critical_Thinking_Handbook_4th6th_Grades_A_Guide_for_Remodelling_Lesson_Plans_in_Language_Arts_Social_Studies_Science adresinden indirildi.

Pieper, Annemarie. (2012). Etiğe Giriş, (Çev. Veysel Atayman ve Gönül Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ritchart, Ron and Perkins, David N. (2005). "Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking", , Keith J. Holyoak & Roberet G. Morrison (Ed.) içinde, The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning (pp. 775-802). Cambridge: Cambridge University Press. 16 Eylül 2018 tarihinde http://www.ronritchhart.com/Papers_files/Learning%20to%20Think%20CH04.pdf adresinden indirildi.

Silva, Elena. (2008). Measuring Skills for the 21st Century. Education Sector Reports. 19 Eylül 2018 tarihinde http://elenamsilva.com/wp-content/uploads/ 2013/05/MeasuringSkills.pdf adresinden indirildi.

Sormaz, Fulya. (2012). Çocukluk, Oyun ve Oyuncak: Sosyo-kültürel Bir Analiz. İstanbul: İkinci Adam Yayınları.

Stanford encyclopedia of philosophy. (2018). "Are children capable of philosopical thinking?". 28 Mart 2018 tarihinde https://plato.stanford.edu/entries/children/. Adresinden indirildi.

Sternberg, Robert J. (1986). Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement. 19 Eylül 2018 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED27 2882.pdf adresinden indirildi.

Tepe, Harun. (2013). "UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe". B. Çotuksöken, & H. Tepe (Yay. Haz.) içinde, Çocuklar için Felsefe Eğitimi (ss.77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Thayer-Bacon, Barbara J. (2000). Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively. New York: Teachers College Press. 19 Eylül 2018 tarihinde https://www.amazon.com/Transforming-Critical-ThinkingConstructively/dp/08077 39243 adresinden indirildi.

Tok, Emel. (2008). Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisini İnceleme. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Tüzer, Abdüllatif. (2009). "Varoluşçu Düşünür Martin Buber'in Diyalog Felsefesi ve Eğitim Açısından Uzanımları". 30 Nisan 2018 tarihinde http://www.flsfdergisi.com/ sayi8/17-40.pdf adresinden indirildi.

UNESCO. (2007). Philosophy A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus. Paris: UNESCO Publications. 5 Mart 2018 tarihinde http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf adresinden indirildi.

Uygur, Nermi. (2013). Felsefenin Çağrısı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Wartenberg, Thomas E. (2009). Big Ideas for Little Kids – Teaching Philosophy Through Children's Literature. UK: Rowman&Little Field Publishers.

Wegerif, Rupert. (2007). "A dialogic theory of teaching thinking". The theory of teaching thinking, Vol.1 içinde, (pp. 1-23), UK: University of Exeter. 9 Eylül 2018 tarihinde https://pdfs.semanticscholar.org/648a/d30e0cbd 7674afdc 912613c83801fa4606e6.pdf adresinden indirildi.

Willingham, Daniel T. (2007). "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?". American Educator içinde (pp. 8–19). 19 Eylül 2018 tarihinde https://www. aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf adresinden indirilmiştir.

Yarkın, Özlem. (2018). "Çocuklar İçin Felsefe Yazını Üzerine". Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi Şubat, Sayı: 1325 içinde (ss.17-19), İstanbul: Varlık Yayınları.

Yiğit, Safiye. (2011). Curiosity as an Intellectual and Ethical Virtue. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Felsefe Anabilim Dalı. 8 Kasım 2018 tarihinde https://www.academia.edu/38479892/Curiosity_as_an_Intellectual_Virtue adresin- den indirildi.

Yararlanılan İnternet Siteleri:

https://plato.stanford.edu

https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx

https://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf (BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme)

.