

Kaygı, 31/2018: 145-173.
Araştırma Makalesi | Research Article

Makale Geliş | Received: 05.09.2018
Makale Kabul | Accepted: 01.10.2018
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.10.2018
DOI: 10.20981/kaygi.474657

Nihal Petek BOYACI *

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, İstanbul, TR
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Arts and Humanities, Department of Philosophy, İstanbul, TR
ORCID: 0000-0002-0247-8679
npetekb@gmail.com

Filiz KARADAĞ

Arş. Gör. | Res. Assist.
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İzmir, TR
Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Special Education, İzmir, TR
filiz.karadag@deu.edu.tr

Kurtul GÜLENC

Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr.
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, İstanbul, TR
Mimar Sinan Güzel Sanatlar University, Fac. of Science and Letters, Department of Philosophy, İstanbul, TR
kurtul.gulenc@msgsu.edu.tr

Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar

Öz

Çocuklar için felsefe ya da çocuklarla felsefe etkinliği felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç, işbirliğine dayalı bir ortamda bir grubun bakış açısının zenginleştirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Özellikle 5-10 yaş arası çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitelerinin geliştirilme hedefi çerçevesinde organize olan bu ilginin merkezinde farklı türden felsefi perspektifler yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı son yıllarda oldukça yaygınlaşan çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe etkinliği içinde yer alan farklı perspektifleri felsefi ve tarihsel kökleri eşliğinde ele almak, bu perspektiflerin çocuklardaki farklı beceri alanlarına etkilerini göstermek ve bu etkiler bağlamında eğitim alanındaki öğretmenler/kolaylaştırıcılar için önemli olabilecek sonuçları ortaya koyarak birtakım önerilerde bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocuklar için Felsefe, Çocuklarla Felsefe, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Refleksivite, Topluluk.

* Sorumlu Yazar.

Philosophy for Children / Philosophy with Children: Philosophical Methods, Applications and Objectives

Abstract

The activity of philosophy for children or philosophy with children aims to develop critical and creative thinking in children through philosophical dialogue. This aim can be achieved by enriching a group's point of view in a collaborative environment. Different kinds of philosophical perspectives are at the centre of this interest, which is organized within the framework of the development goal of critical and creative thinking capacities, especially for children between 5 and 10 years of age. The aim of this study is to examine the different perspectives involved in philosophy for children/philosophy with children approach which is becoming more widespread in recent years, in the context of philosophical and historical roots, to show these perspectives on different skill areas in children and to make suggestions by presenting the important implications for the teachers / facilitators in the context of these effects.

Keywords: Child, Philosophy for Children, Philosophy with Children, Critical Thinking, Creative Thinking, Reflexivity, Community.

0. Giriş

Modern toplumların yapısına bakıldığında üç temel kurumun insanların yaşamlarını önemli ölçüde belirlediği gözlenmektedir. İlki bireyin özel değerlerinin kurumsallaştırıldığı bir toplumsal yapı olarak ailedir. İkincisi bireyin kamusal değerlerinin kurumsallaştırıldığı bir politik aygıt olarak devlettir. Üçüncüsü ise hem özel ve kamusal değerleri birleştirebilmesi noktasında bireye olanak tanıyan hem de bireyin ve içinde yaşadığı toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynayan okuldur. Başka bir ifadeyle okul hem aile ve devlet kurumlarını birbirine bağlar (yani özel ve kamusal alanı birleştirir) hem de gelecekte nasıl bir toplumsal hayatın olması gerektiği bilinciyle bireylerin niyetlerini ve bu çerçevede onların pratiklerini yeniden inşa eder. Bu yüklü işlevselliğiyle okul, modern toplumlarda kilit bir toplumsal yapıdır. Öyle ki çoğu zaman bu yapıya toplumda egemen olan her politik çevre ya da iktidar grubu tarafından (kendi hedeflerine/ilgilerine uygun olarak) sürekli biçim verilmek istenmektedir. Böylelikle bu politik gruplar hem kendi geleceklerini hem de ilgilerine uygun olacak şekilde geleceğin toplumunu yeni düzenlemelerle inşa etmek ister. Bu arzunun doğal sonucu ise toplumsal eğitim pratiklerinin ya da süreçlerinin sürekli gündemde tutularak uzmanlarca tartışılmasıdır. Son yıllarda eğitime ilişkin yapılan en önemli tartışmalardan biri öğrenci-merkezli eğitim anlayışı üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin ilgilerini, becerilerini ve

İhtiyaçlarını dikkate alacak biçimde eğitim yaşantılarını düzenlemeyi amaçlayan bu yeni paradigma yaşam-boyu öğrenme anlayışının da yaygınlaşmasıyla birlikte eğitime ilişkin tartışmaların merkezine yerleşmiştir. Yeni paradigmanın amacına odaklanıldığında en önemli kavramlarından birinin eleştirel düşünme olduğu hemen göze çarpmaktadır. Çünkü öğrencinin ilgisini, becerisini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak yaşantısını yeniden düzenlemeyi amaçlayan bir eğilim eleştirel düşünme kavramını dışlayarak bu hedefine ulaşamaz. Eleştirel düşünme özünde felsefi düşünmedir. Felsefi düşünme ya da perspektif olmadan eleştirel düşünme süreçleri anlaşılabilir ve kuramsallaştırılmaz. Bu çerçevede öğrencilerin (tabii özellikle küçük yaşta çocukların) eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesi çabası felsefi düşünmenin eleştirel bakıştaki rolünün ayrıntılı bir analizini gerektirir. Bu bağlamda da eleştirel düşünmeyi eğitimin temel bir parçası kılmayı planlayan bir eğitimcinin felsefi düşünmenin ilgili süreçteki rolünü hesaba katması olmazsa olmazdır. Bu çerçevede hem dünyada hem de ülkemizde çocuklar için felsefe ya da çocuklarla felsefe eğitime yönelik ilginin arttığı gözlemlenebilir. Özellikle 5-10 yaş arası çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilme hedefi çerçevesinde organize olan bu ilginin merkezinde farklı türden felsefi perspektifler yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı son yıllarda oldukça yaygınlaşan çocuklar için felsefe eğitimi içinde yer alan farklı perspektifleri felsefi ve tarihsel kökleri eşliğinde ele almak, bu perspektiflerin çocuklardaki farklı beceri alanlarına etkilerini göstermek ve bu etkiler bağlamında eğitim alanındaki öğretmenler/kolaylaştırıcılar için kimi önerilerde bulunmaktır.

I. Çocuklar için Felsefe – Çocuklarla Felsefe Nedir?

Felsefeciler ve eğitimciler eleştirel düşünmenin önemi konusunda uzun zamandır tümüyle hemfikirler, ama onun ne olduğu konusunda tam olarak hemfikir değiller ve nasıl öğretileceği konusunda ise daha da az hemfikirler. Çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesine ilişkin birçok çalışması olan Matthew Lipman *Thinking in Education* adlı kitabında çağdaş düşünürlerin eleştirel düşünmeye ilişkin otuz aşkın farklı tanımını vermiştir (2003: 56-57). Eleştirel düşünmenin bu farklı tanımlarında öne çıkanlar şu şekilde sıralanabilir: Neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış, akla yatkın reflektif düşünme (Ennis), problemleri çözmemize ve karar vermemize yardımcı

olan (Sternberg) düşünme, eleştirel becerilerin eğitimsel konulara aktarılmasına imkan veren düşünme (McPeck), uzmanlık alanları arasında (karşılıklı olarak) paylaşılan beceriler kadar alt becerileri (örneğin, akıl yürütme ilkeleri, mantık becerileri) de içeren düşünme (Resnick), bizi başkaları tarafından kandırılmaya ve kendini kandırmaya karşı korumayı amaçlayan düşünme (Paul), ifadelerin doğru değerlendirilmesi (Ennis), düşünce ve eylem bütünlüğü amaçlayan düşünme (J. R. Martin) vb.

Lipman’a göre eleştirel düşünmenin ne olduğuna ilişkin düşünürler arasındaki bu anlaşmazlık eleştirel düşünme eğitimi de yansımaktadır, üstelik bu yansıma olumsuzdur. Başka bir deyişle, Lipman eleştirel düşünme eğitiminde yanlış kabullerle yaygın olarak karşılaşıldığını ileri sürmektedir. Bu yanlış kabullerin bazıları şunlardır: 1) Düşünme öğretimi eleştirel düşünme öğretimine eşdeğerdir, 2) reflektif öğretim mutlaka reflektif öğrenmeyle sonuçlanacaktır, 3) eleştirel düşünmeye *dair* öğretim eleştirel düşünmeyi öğretmeye eşdeğerdir, 4) eleştirel düşünme öğretimi düşünme becerilerini tekrarlayarak öğretmeyi gerektirir, 5) mantıksal düşünme öğretimi, eleştirel düşünme öğretimine eşdeğerdir, 6) öğrenme öğretimi, eleştirel düşünme öğretimi kadar etkilidir (Lipman 2003: 72-80).

Lipman eğitim hayatında sıkça karşılaşılan bu yanlış kabullerin aşılabilmesi için öncelikle eleştirel düşünmenin yetkin bir tanımının verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ve benim de büyük ölçüde onayladığım eleştirel düşünme tanımını düşünür şöyle ifade eder: “eleştirel düşünme, sağlam (*good*) yargıyı kolaylaştıran ustalıklı, güvenilir düşünmedir, çünkü (1) kriterlere dayanır, (2) kendini doğrulamadır ve (3) bağlama duyarlıdır.”Düşünürün eleştirel düşünme tanımını şu şekilde değerlendirebiliriz: Öncelikle Lipman’a göre eleştirel düşünme kapasitesinin sağlam yargılar üretme kapasitesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ileri sürebiliriz. Sağlam ve doğru bir eleştirel düşünme kapasitesi ancak ve ancak sağlam yargı kümeleriyle ölçülebilir. Her birey kendi fikrini farklı gerekçeler, teknikler ve yöntemlerle dilsel bir çerçevede temellendirir. Yani her düşünce simgesel/dilsel bir evrende kendisini dışa vurur. Eğer düşünce kendisini dil üzerinden açıyorsa; bu aynı zamanda yargıların analizi aracılığıyla düşünceler analiz edilebilir anlamına gelmektedir. O halde sorulması gereken soru şudur: Sağlam yargıların temel özellikleri nelerdir? Lipman'a göre, yargılar, uygun araçlar ve işleyişler tarafından

yönlendirilen veya kolaylaştırılan ustalıklı yapılmış eylemlerin ürünleriye muhtemelen sağlam yargılar olacaktır. Böylesi bir tanım bize eleştirel düşünmenin ilk maddesini çağrıştırmaktadır: eleştirel düşünme belirli türden bir kritere dayanan düşünmedir. Kriter, bir kesme aleti olan balta gibi bir yargılama aletidir. Bu, yargıların verilmesinde kullanılan bir kural veya prensiptir. Bu nedenle, eleştirel düşünme, kriter ve yargı arasında bir tür mantıksal bağlantı olduğu sonucuna varmak akla uygun görünmektedir. Elbette ki bağlantı; yargının bir beceri olduğu, eleştirel düşünmenin ustalıklı düşünme olduğu ve becerilerin, ustalıklı performansların değerlendirilebildiği kriter olmaksızın tanımlanamayacağı olgusunda bulunmalıdır. Öyleyse eleştirel düşünme, hem kriterleri işe süren hem de kriterlere başvurma yoluyla değerlendirilebilen düşünmedir. Eleştirel düşünmenin kriterlere dayanması gerçeği, onun, amorf, gelişigüzel ve yapılandırılmamış “eleştirel olmayan” düşüncenin aksine; sağlam tesis edilmiş, yapılandırılmış ve güçlendirilmiş düşünme olduğunu gösterir. Eleştirel düşünme için düşünmenin kritere dayanması gerekli ama yeterli değildir. Bir düşünmenin eleştirel olabilmesi için gerekli ikinci koşul onun kendini-doğrulamayı olmasıdır. Bir düşünmenin kendini-doğrulamayı olabilmesi için, düşünme kendi zayıflıklarını keşfetmeyi ve kendi işleyişinde hatalı olan şeyi düzeltmeyi amaçlamalıdır. Bu süreci bir sınıftaki tartışmalarla ilişkilendirerek örneklendiren Lipman şöyle söyler: “Sınıfı bir soruşturma topluluğuna dönüştürmenin en büyük avantajlarından biri (ahlaki iklimi iyileştirmenin yanı sıra), topluluğun üyelerinin yalnızca kendi düşüncesinin bilincinde olmaları değil, birbirlerinin yöntem ve işleyişlerini aramaya ve düzeltmeye başlamasıdır. Sonuç olarak her katılımcı, topluluğun metodolojisini bir bütün olarak içselleştirebildiği ölçüde, kendi düşüncesinde kendini doğrular hale gelebilir” (1995: 5). Bu ifadelerdeki en önemli mesaj öğrencinin başkalarıyla birlikte kendini-doğrulama sürecini inşa etmesidir. Bu da eleştirel düşünme sürecinin bir tartışma dilinin öğrenilmesi süreciyle eşzamanlı gitmek durumunda olduğunu bize göstermektedir. Bir düşünmenin eleştirel olabilmesi için gerekli son koşul; bağlama duyarlı olmasıdır. Lipman'a göre, bağlama duyarlı düşünme şunları hesaba katar: a) *istisnai veya düzensiz şartlar ve koşullar*; b) *özel sınırlamalar, ihtimaller veya kısıtlamalar*; c) *genel konfigürasyonlar*; d) *atipik olma olasılığı*; ve son olarak e) *bazı anlamların bir bağlamdan veya alandan diğerine tercüme edilmeme olasılığı*.

Lipman'ı diğer eğitimcilerden ayıran en önemli özellik eleştirel düşünme eğitiminin çocuklara küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini iddia etmesidir. Bu eğitimin

mümkün olabilmesi için düşünürü 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. Bu nedenle Lipman çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesinde en iyi yolun felsefi perspektifi ilkökul müfredatının merkezi bileşeni yapmak olduğunu düşünmektedir. Bu çerçevede düşünür Amerika’da 1960’lı yıllarda Çocuklar için felsefe - *philosophy for children* (P4C) isimli bir gelenek başlatmıştır. Çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımına yaslanan bu gelenek temelde felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına sokma yöntemidir. Bu yöntem, çocukları, meraklarını açığa çıkarmaya yönelik pratik, kullanışlı ve heyecan verici bir teşvik etme yolu sunar. Bu bağlamda, P4C’yi küçük çocuklara tanıtmanın amacı, bağımsız düşünmenin norm olduğu bir iklim yaratmaktır. Vizyonu; genç çocukları, hem gerekçelendirmeyi hem de gerekçelendirmeyi sağlamayı içeren akıl yürütme sanatını öğrenmeye teşvik etmek olan Mathew Lipman ile 1960’lı yıllarda başlayan bu yaklaşım dünya çapında birçok ülkede uygulanmaktadır.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi yöntemidir. Bu yaklaşım, işbirliğine dayalı bir ortamda bir grubun bakış açısının zenginleştirilmesiyle gelişir. Yaklaşımı oluştururken Lipman’ın amacı, çocukların daha çok düşünen, ortaya bir yargı koyabilen, bu yargıyı savunabilen, gerekçelendirebilen, sorgulayabilen bireyler haline gelmelerine yardımcı olmaktır (Vansieleghem ve Kennedy 2011: 172). Bu yaklaşımda bireysel hedefler ve rekabet ön planda değildir (Lipman ve Sharp 1980: 17). 50 farklı ülkede uygulanan bu yaklaşımın uygulama ve etkinlikler ile ilgili bilgi veren materyalleri 20 farklı dile çevrilmiştir. Bu materyaller çocuklarda, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi ve ortak bir problemi çözmek amacıyla çocukların akranları ile iletişim kurma becerisini arttırmayı amaçlamaktadır. Lipman bu yaklaşımda, geleneksel felsefe ile kişilere entelektüel bilgi aktarmak yerine eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Lipman 2003: 83-85).

Çocuklar için felsefe yaklaşımında, bir düşünme etkinliği ve yöntemi, herkesin yapabileceği bir görev olarak düşünülmüştür. Burada amaç felsefe dışı konuları felsefe ile ilgisi olmayan kişilere sunma ya da verilen problemleri bütünüyle çözüme kavuşturmak değil, çocukların entelektüel becerileri aracılığıyla kendi problemlerini çözebilecekleri

fırsatlar yaratmaktır. Bu yöntem Matthew Lipman’ın öncülük etmesiyle başlamış ancak Edward Glaser, Carl Boodman, Allan Root, Robert Root, Edward Anglo, John McPack, Hardy Siegel, Catherine McCall ve Richard Paul gibi bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla da geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda çocuklara felsefe öğretmek bütün olarak bir amaç değildir; ancak bu yöntem, çocukları felsefi düşünme, soru-cevap, soruşturma ve eleştiri ile tanıştırır. Aynı zamanda onlarda sorumluluk bilinci yaratır (Splitter ve Sharp 1995). Bu yaklaşımda, çocuklar süreç içinde tartışma becerisi, soru sormada ilgili olma, olayların sebeplerini araştırma, karar verme kriterlerini benimseme ve karar verme gibi becerilerini geliştirirler (Topping ve Trickey 2007: 788).

Çocuklar için felsefe yaklaşımı, çözüm odaklı olmasa da, birtakım bilişsel hedefler öngörmektedir. Bu programlarda, çocukların düşünceli, esnek ve mantıklı kişiler olması amaçlandığından, programlar düzenli ve doğru bir şekilde uygulandığı takdirde, onların yalnızca eğitsel başarıları değil, aynı zamanda toplumsal yaşamları da olumlu yönde etkilenir. Bununla beraber çocukların reflektif becerileri, yaşamsal sorunlara rasyonel olarak tepki vermeye hazırlanacak ve entelektüel becerileri üst düzeyde kullanabilecek düzeye ulaşacaktır (Trickey ve Topping 2004: 369-373). Sonuç olarak çocuklar için felsefe yaklaşımında, çocuklar yeni koşullar altında uygun bir şekilde tepki göstermeye ve davranışlarını gelecekteki hedeflere dayalı olarak şekillendirmeye yetkilidirler (Venter ve Higgs 2014: 14). Sorumluluğun da kaynağı bu yetkidir. Lipman’ın görüşüne göre, çocuklar için felsefe yaklaşımının hedefleri yaratıcı düşünmeyi, eleştirel düşünme, etik değerler, etik değerlerin öğretilmesi ve sanat değeri ile kişisel ve kişiler arası olgunluk öğretmeyi içerir. Lipman, ilkokul ve ortaokul döneminde kullanılan geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinin çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşünceyi katmayacak şekilde belirlendiğini, bu nedenle de çocukların erişkinlik döneminde ayırım ve mantık yürütme yeteneğine dayalı yaşama becerilerinden yararlanamayacağını savunmaktadır. Lipman’a göre geleneksel eğitim-öğretim tekniği içeriklerin ezberlenmesi, hafızaya alma ve hafızanın çok miktarda doldurulması ile ilgilenir. Bu nedenle, çocuklara daha az değerli ve yüzeysel bir reflektif beceri verir. Düşünür için böyle bir eğitimden ziyade çocuklara kavramsallaştırma, anlamsal analiz etme, mantık yürütme vb. gibi entelektüel becerileri kazandıracak yaklaşımlar işe koşulmalıdır (Lipman 2003: 85-89). Çocuklar için felsefeye yönelik geniş ölçekli çalışmalar yapan UNESCO da bu yaklaşımın altı temel amacını belirlemiştir

(UNESCO 2007: 3). Bu amaçlar sırasıyla; bağımsız düşünebilme, özenli yurttaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil ile konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma, çocuklara özel bir öğretim yöntemini inşa etmedir.

Çocuklarla felsefe olarak bilinen yaklaşım ise Lipman’ın çalışmalarının devamı niteliğinde farklı felsefecilerin bu alanda çalışması ile oluşturulmuştur. Bu yaklaşım gibi sınıfta düşünme veya felsefe yapmayı destekleyen bir dizi yaklaşım vardır (Cassidy ve Christie: 2013; Kennedy 1999; McCall 2013; Vansielegem ve Kennedy 2011; Vansielegem 2005). Bunlardan biri Catherine McCall tarafından geliştirilmiş olan Felsefi Sorgulama Topluluğu/FST (*Community of Philosophical Inquiry*)’dur. McCall’un bu yaklaşımı Lipman ile 1980’lerde yaptığı çalışmalar ve bu alanda edindiği tecrübeler sonucunda ortaya çıkmıştır (Cassidy 2007; McCall 2013). Bu yaklaşım; akıl yürütme, gerekçelendirme, iletişim-etkileşimden anlam çıkarma, yaratıcı olma ve sorgulama gibi beceriler üzerine kurulmuştur (Cassidy ve Christie, 2013: 1073-1076; McCall 2013: 2). Yaklaşımına göre FST uygulayıcısının felsefe ve mantık konularında bilgi ve tecrübe sahibi olması gerekmektedir. Bu sayede FST yöntemi kullanılarak yürütülen bir ‘çocuklarla felsefe’ oturumunda, oturum yöneticisi felsefi diyalogun felsefi bir tema çerçevesinde ilerlemesini sağlar (Cassidy 2007: 121; McCall 2009: 2-3). Yapılan araştırmalar çocuklarla felsefe yaklaşımının, kavramları yapılandırma, sorgulama, akıl yürütme, yorumlama, anlam çıkarma ve anlamlar arası ilişki kurma gibi becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur (Fisher 2005: 128). Yaklaşımın çocukların mantıksal akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama, matematik becerileri, benlik saygısı, ifade edici dil, sosyal gelişim, dinleme becerileri, duygusal zekâ (Cassidy ve Christie 2013; Doherr 2000; Dyfed County Council 1994; Education Testing Service 1978; Fields 1995; Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel 2013; Haas 1975; Imani, Ahghar ve Naraghi 2016; Institute for the Advancement of Philosophy for Children 2002; Lipman, Sharp ve Oscanyan 1980; Lipman ve Bierman 1970; Ghaedi, Mahdian ve Fomani 2015; Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari 2013; Pourtaghia, Hosseinib ve Hejazia 2014; Sasseville 1994; Williams 1993) gibi değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yapılmıştır. Ghaedi, Mahdian ve Fomani (2015) tarafından yapılan çalışmada çocuklarla felsefe yaklaşımının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Çocukların yaratıcı düşünme becerileri Torrance Testi ile ölçülmüş ve eğitim

programı 16 oturumdan oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre, ilgili yaklaşımın çocukların yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Cassidy ve Christie (2013), yaptıkları çalışmada 5-11 yaş aralığındaki 6 ayrı grupta FST yönteminin kullanıldığı deneysel bir çalışma yapmıştır. Her grup 12-33 çocuktan oluşmuş ve toplamda 115 çocuk katılmıştır. Deneysel süreç 9 hafta sürmüştür. Her bir grupta yapılan uygulamalar video kaydına alınmış ve çözümlenmiştir. Bu videolar ile çocukların benzetme yapma, metafor kullanma, tanımlama yapma, bakış açısı geliştirme, fikirlerini eleştirel doğrultuda değiştirme, yeni bir fikir geliştirme vb. gibi kategorilerdeki değişimleri kaydedilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çalışma gruplarında odaklanılan becerilerde ilerleme kaydedildiği görülmüştür. Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari (2013) yaptıkları çalışmada, çocuklarla felsefe yaklaşımının 5. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulanan program 12 hafta sürmüştür. Deneysel ve kontrol grubundan çalışma öncesinde ve sonrasında, Vineland Sosyal Olgunluk ölçeği ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, uygulanan programın, çocukların sosyal gelişiminin sosyalleşme ve öz yönlendirme gibi farklı boyutları üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar incelendiğinde çocuklarla felsefe eğitim programlarının dünyada 1980’li yıllardan itibaren çeşitli yaş gruplarında yaygın olarak uygulandığı ve etkili olduğu görülmüştür (Trickey ve Topping 2004: 370-377).

II. Çocuklar için Felsefe Oturumları Genel Olarak Nasıl Uygulanır?

Lipman, P4C oturumlarında el kitabı ve yedi romandan bir materyal seti kullanmıştır. Bu romanlar, tartışmalar için sıçrama tahtası olarak kullanılmaktadır. Romanlardaki ana karakterler, kendi akıl yürütme becerileri ile sorunlarını çözmeyi çalışmaktadır. P4C oturumlarında grup bir “araştırma topluluğu” olarak hareket eder. Bu oturumlarda öğretmen çocuklara destek olacak açık uçlu sorular sunar. Bu sorular sürecin sonuçları için oldukça önemlidir. Çocuklarla felsefe oturumlarında kullanılan uyarıcılar Lipman’dan sonra gelişmeye devam etmiştir. Fisher (1996) İngiltere’de P4C oturumlarında kullanılacak bir dizi kitap üretmiştir. Daha yakın zamanda İskoçya’da Cleghorn (2002) şu anda Clackmannanshire Düşünme Becerileri girişimi ile birlikte kullanılan bir dizi materyal üretmiştir. Genel olarak P4C oturumları oturum yöneticisinin kısa öykü, resim, şiir, nesne

veya başka bir uyarıcının sunulmasıyla başlar. Bu nedenle zamanla P4C'nin uygulandığı farklı yöntemlerde farklı materyaller de kullanılmaya başlanmıştır (Trickey ve Topping 2004: 369). Haynes (2002) çocuklarla felsefe oturumlarının uygulanışını 9 adımda özetlemiştir:

- Rahatlama egzersizi yapma ve oturum kurallarını belirleme,
- Sorgulamayı başlatmak amacıyla bir uyarıcı (hikâye, nesne, resim vb.) sunma,
- Uyarıcı üzerine düşünülmesi için zaman verme,
- Katılımcıların ilginç veya şaşırtıcı sorular düşünmesi için zaman verme ve soruların sorulması,
- Sorular arasında bağlantı kurma,
- Sorgulama sürecine girilmesi için sorgulama yapılacak soruyu seçme,
- Soru hakkında düşünce geliştirme, birbirinin düşüncesini takip etme ve oturum yöneticisi tarafından sorgulama yolları açmaya teşvik etme,
- Tartışmayı ve süreci özetleyen ve kaydetmeyi sağlayan bir görsel oluşturma,
- Süreci yansıtan özetleme yapma.

Bu adımları uygulamak gereklidir ama yeterli değildir çünkü Haynes'in de belirttiği gibi, felsefi araştırma, bağımsız düşünceyi geliştirmeye yönelik bir 'araç kiti' yaklaşımı değildir. Süreç, adım adım bir prosedürü takip etmekten çok, ortaya çıkan etkileşim ve diyalogun kalitesine bağlıdır. Yani kolaylaştırıcı bu adımları harfiyen uygulayabilir, ne var ki ortaya çıkan etkileşimin kalitesi düşükse diyalogdan kimse memnun ayrılmaz.

III. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Metotlar Nelerdir?

Avrupa'da çocuk ve yetişkinlerle çalışanlar için yaygın olarak kullanılan metotlar; Matthew Lipman'ın Çocuklar için Felsefe (P4C) programı, Mc Call'un FST metodu ve Leonard Nelson'ın Sokratik metodudur. Her metodun birbirleri ile benzerlikleri ve önemli farklılıkları vardır. Sokratik metot genellikle yetişkinlerle uygulanırken, Lipman'ın P4C programı daha çok çocuklar ve gençlerle uygulanmaktadır. FST ise hem yetişkinler hem de çocuklar için kullanılabilir bir metottur.

a) Matthew Lipman Metodu: Çocuklar için felsefe yaklaşımının kurucusu olan Matthew Lipman 1970'lerin başında Matthew Lipman ve Montclair Üniversitesi'ndeki meslektaşları ile bu yaklaşımın uygulanabilmesi için bir müfredat geliştirmiştir. Bu

müfredatın materyalleri: 6 ila 15 yaş arasındaki çocuklara yönelik felsefenin çeşitli alanlarından kavramları içeren 7 adet roman ve öğretmenler için bir eğitim rehberidir. Lipman'ın tasarladığı felsefi destek materyalinin amacı, genç nesillerde, ortak bir problemin çözümünü sorgulamak için eleştirel düşünme ve akranlarla diyalog kurma beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Lipman'ın bu metodunda çocuklarla felsefi oturumların kolaylaştırılması için önerilen üç adım şunlardır: 1) 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) John Dewey'in pragmatik yaklaşımından hareketle somutlaştırılan P4C'deki 'Sorgulama Topluluğu' hem felsefi bir diyalog geliştirme hem de sorulan sorular grup olarak cevap unsurları inşa etme yoluyla kurulur (Daniel ve Auriac 2011; Lipman 2003: 85-86). Lipman'ın yaklaşımında sorgulama topluluğu bir mikro toplumdur. Bu toplulukta çocuklar, toplumsal yaşamın etik düzenine katılır ve farklı bakış açılarını ayırt eder. Bu doğrultuda da çocuklar belirsiz ve çelişkili durumlara çözümler üreterek çocukların zihinlerinde sosyo-bilişsel çatışmalar oluşur (Vygotsky 1985). Sorgulama topluluğunda tüm üyeler ortak hedefleri amaçlar. Grup üyeleri fikir ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır ve karşılıklı eleştiri konusunda tarafsız ve objektif olmaya çalışırlar. Ayrıca, her bir üyeden başkalarının inançları, duyu dünyası ve düşünceleri ile ilgilenmesi ve perspektif farklılıklarına saygı göstermesi istenir (Dewey 1983). Bir sınıfta sorgulama topluluğu oluşturulduğunda çocuklar genel kavramları ve temel sosyal yaşam prensiplerini gün geçtikçe içselleştirirler (Vygotsky 1985). Yavaş yavaş, dışsal motivasyon ve diyalog yoluyla ortak sorunu çözmek için gönüllü olarak hareket etme sonucunda bu içsel motivasyona dönüşür (Daniel, Lafortune, Pallascio ve Schleifer 2000). Sonuç olarak, Lipman'ın P4C uygulamasında; a) çocuklar topluluktaki ortak yaratıcılar olduklarından (çünkü topluluk sosyal bir inşadır) demokratik pratiğe vurgu vardır, b) bu çerçevede anlam dünyası ortak olarak yapılandırılır ve bu öncelikli meseledir, c) çocuklar kişisel fikirleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi doğrudan tecrübe eder ve son olarak d) çocuğun deneyimi ve düşüncesi arasında bir öncelik sonralık ilişkisi yoktur, ikisi eşdeğerdir. (McCall 2013: 104).

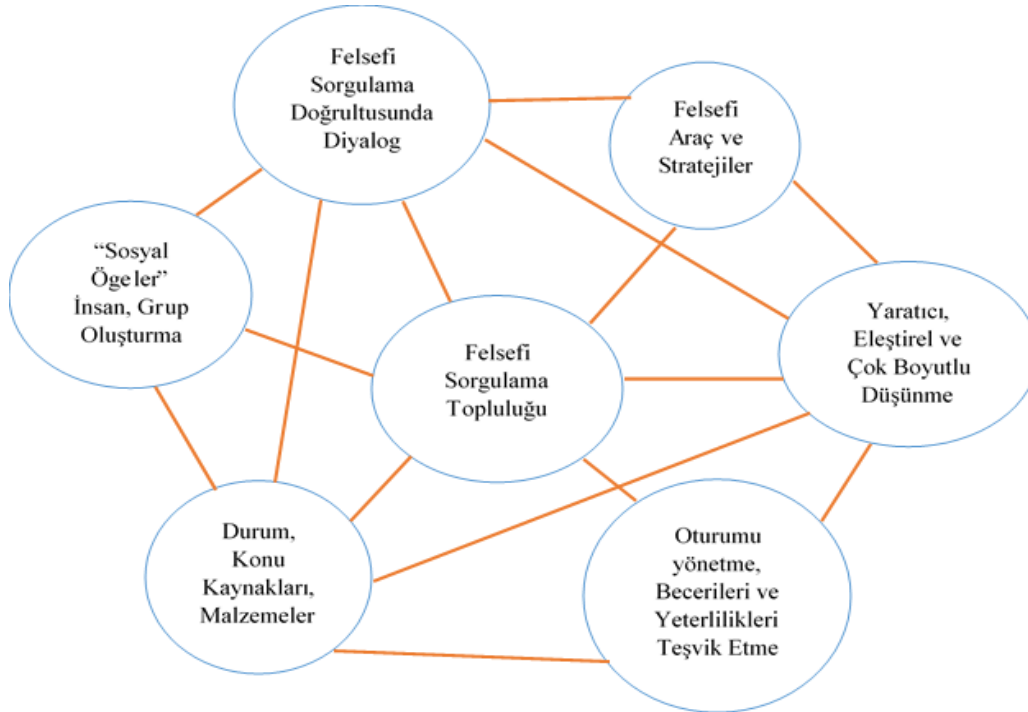


Şekil 1. Lipman Metodu Öğeleri

b) Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu: Catherine McCall, Matthew Lipman ile 1980’lerde birlikte yaptığı çalışmalar ve bu alanda edindiği tecrübeler sonucunda “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımını ortaya koymuştur (Cassidy 2007: 121-125; McCall 2013). Bu yaklaşım; akıl yürütme, gerekçelendirme, iletişim-etkileşimden anlam çıkarma, yaratıcı olma ve sorgulama gibi beceriler üzerine kurulmuştur (Cassidy ve Christie 2013: 1073-1076; McCall 2013: 3). Bu yaklaşımın uygulama metodu Felsefi Sorgulama Topluluğu’dur. FST oturumlarında oturum başkanının görevi, felsefi diyalogun ortaya çıkması için farklı dinamikler aramak ve farklı koşullar yaratmaktır. Bu nedenle FST oturum başkanının, temel düzeyde felsefe ve mantık bilgisine sahip olması gerekmektedir. Oturum başkanı, farklı türdeki felsefi teorileri ve günlük konuşmaların altında yatan felsefi varsayımları tanıma becerisine sahip olmalıdır. Daha sonra da bu beceriyi FST uygulamasını öğrenirken uzman bir eğitmenin rehberliğinde pratik etmesi gerekmektedir. Bu yöntemde çocuklar, felsefi diyalog kurarken, birbirini tanıyan veya tanımayan herhangi bir gruptan “Felsefi Sorgulama Topluluğu”na dönüşürler. Burada oturum başkanının görevi; her bireye katılım fırsatı yaratmaktır. Başkan bu sayede tartışmanın felsefi çizgide devam etmesini sağlayarak farklı görüşlerin ortaya konduğundan emin olur. Bu süreçte de FST düşünce yapısını kullanır. Bu oturumlar, Fisher (2008)’ın belirttiği gibi diğer çocuklar için felsefe oturumlarıyla benzer şekilde FST de oturum başkanının bir uyarıcı sunması ile

başlar. Ardından katılımcıların soru oluşturması sağlanır. Bu sorular arasından seçilen bir soru hakkında bir katılımcının fikir belirtmesi ile felsefi sorgulama süreci başlar. Felsefi diyalogun devamında fikir belirtmek isteyen katılımcılar “...’ya katılıyorum, çünkü ...” veya “...’ya katılmıyorum, çünkü ...” şeklindeki ifadelerle sürece katılır. Dolayısıyla katılımcı tartışılan konuya ilişkin görüşünü gerekçesiyle birlikte sunmak durumundadır. FST oturumları genelde oturum başkanının oturumun yeterli bir süredir devam ettiğini ve katılımcıların yorulduğunu fark ettiği zaman sonlandırılır (McCall 2013).

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 yanılabilirliğini 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).



Şekil 2. FST Metodu Öğeleri (Camhy 1988)

c) Nelson’un Sokratik Metodu: Leonard Nelson felsefe disiplininin doğası ve felsefe yapmanın önemi ile ilgilenen Alman bir filozoftur. Nelson’a göre bu metot, felsefeyi öğretme sanatı değil, ama felsefe yapmayı öğretme sanatıdır; filozoflar hakkında malumat öğretme sanatı değil, ama öğrencileri filozof yapma sanatıdır. Nelson bu metodu oluştururken Sokrates ve Kant’ın felsefe yapma metotlarının kavrayış biçimlerinden etkilenmiştir ve bu metodu ‘geriye giden soyutlama’ olarak adlandırmıştır. Nelson’ın metodu belirli basamakları takip eder:

İlk adım grubun üzerine konuşmak istediği konuyu bulmaktır. Bu konu grup tarafından saatlerce üzerinde çalışılacak olduğundan, gruptaki herkesin gerçekten ilgilendiği bir konu olmalıdır. Çalışmanın ideal süresine göre diyalogun haftada yirmi ile otuz saat arasında gerçekleştirilmesi gerekir. Konu iki şekilde belirlenebilir: İlki gruptaki katılımcılar tarafından yapılan tartışma sonucunda diğeri ise zamanın kısıtlı olduğu durumlarda, konu listesinin diyalog öncesinde katılımcılara dağıtılması ve katılımcıların listede en çok ilgi gösterdiği konunun tercih edilmesiyle yapılır (McCall 2008; 2013: 94-101).

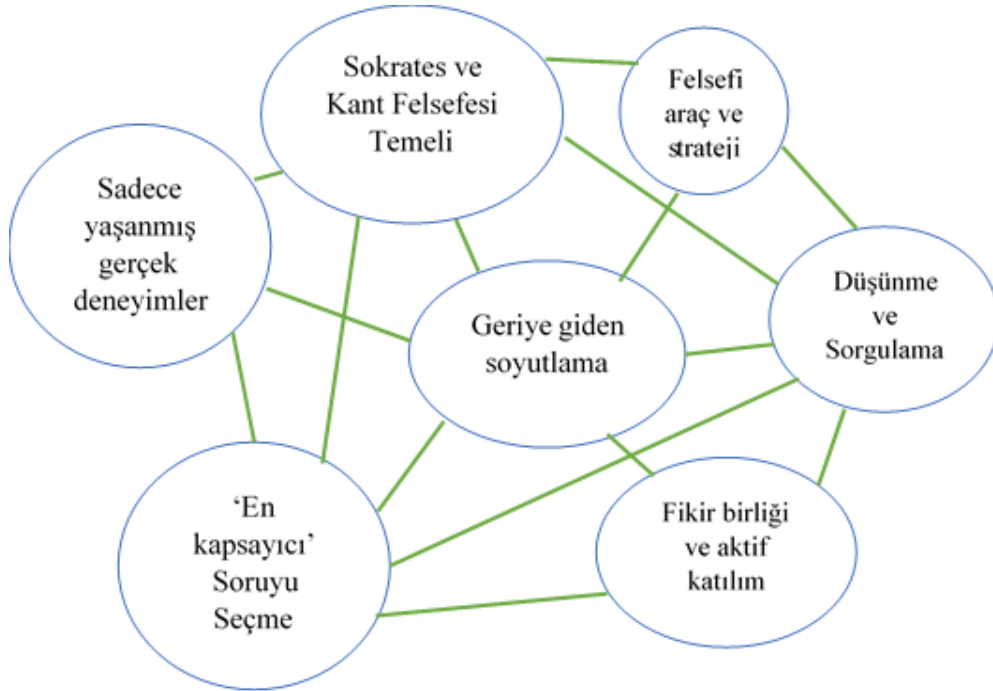
Bir sonraki adım, grup için konuyla alakalı ‘en kapsayıcı’ soruyu bulmaktır. İdeal olan, bu soruyu grubun “tartışma lideri” rehberliğinde seçmesidir. Sürenin kısıtlı olduğu durumlarda, diyalog öncesinde katılımcılara soruların listesi verilir ve katılımcılar onları en çok ilgilendiren soruyu listeden seçer.

Sonraki adım bu metodun çok kritik olan ve uzun zaman alabilen bir adımıdır. Tartışma liderinin rehberliğinde, grup üyeleri kendi deneyimlerinden yola çıkarak sorunun cevabı olduğunu düşündükleri örnekler oluştururlar. Tartışma lideri, örneğin soruyla açık şekilde ilgili olması, her katılımcının örneği kolayca anlaması, soruya ‘evet’ ya da ‘hayır’ cevabı verebilme ihtimalini içeren bir örnek olması, örneği veren kişinin kendi deneyimi ile ilgili yoğun şekilde sorgulanmaya dayanabilecek biri olması kriterleri doğrultusunda örneklerden birini seçer.

Diğer adımda tartışma lideri sorusunu seçtiği kişiden verdiği örneğin soruyla nasıl bir ilişkisi olduğunu açıklamasını ve örneği detaylı bir şekilde tasvir etmesini ister. Daha sonra katılımcılara da soru sorma hakkı verir.

Tartışmanın her aşamasında lider, gruptaki herkesin tartışmaya katılıp katılmadığını kontrol eder ve grubun fikir birliğine vardığı her adımı not eder. Bu uygulamanın yapılması doğrudan Nelson’un felsefesi ile ilişkilidir. Nelson’un felsefesine göre felsefi hakikat, insanın anlama yetisinin temelinde yatmaktadır. Bu nedenle eğer birileri ortaya çıkan bir fikre veya kavrama katılmıyorsa muhtemelen izlenen yol ‘doğru’ değildir. Tartışma lideri fikir birliğinin ‘hakiki’ birlik olduğundan emin olmalıdır. Yani insanların aslında bir fikre katılmadıklarını, sadece kibar olmak ya da tartışmanın ileri bir boyuta taşınmasına yardım etmek için dile getirmiş olmadıklarından emin olmalıdır. Bu metotta süreç çok yavaş ilerleyen ve çok dikkat isteyen bir süreçtir. Tartışma çok geniş çapta fikir ve kavramlardan çok dar bir odak noktasına doğru hareket etme eğilimindedir. (McCall 2008: 94-101).

Sonuç olarak; Nelson’un metodunda a) sadece yaşanmış gerçek deneyimler üzerinden bir soruşturma yapılabilir, b) anlama yetisinin sınırları ortaya çıkarılmaya çalışılır ve bu sınırlar ekseninde bir fikir birliği yaratılır (dolayısıyla ortaklaşma sahicidir), c) grup tartışılan konunun altında yatan temel ilkelere ve varsayımlara ulaşarak ortaklaşma arar ve son olarak d) hakikat genel-geçerlidir.



Şekil 3. Nelson’un Sokratik Metodu Öğeleri

d) Gareth B. Matthews Metodu: Matthews, büyük kitleler tarafından kabul gören bilişsel gelişimin ‘evreler’ kavramını sorgulayan pek az teorisyenden biridir. Ancak pek çok uzman küçük çocukların sadece somut terimlerle düşünebileceği görüşünü benimsediğinden soyut fikirler ve belirsizlik, eğitim müfredatlarından büyük oranda çıkarılmıştır (McCall 1990: 580; 2013: 21). Bu sebeple 1960’lardan itibaren küçük çocuklar genellikle soyut fikirler, belirsizlikler, çelişkiler ve tutarsızlıklar üzerine düşünmek ve akıl yürütmek üzerine hemen hemen hiç deneyim kazanmamıştır. Matthews’un bu konudaki görüşleri Lipman ile benzerdir. Ancak Lipman ile felsefe yapmayı doğal bir aktivite olarak görme konusunda ayrılmaktadırlar. Buna ek olarak Matthews çocuklar için felsefeyi sadece çocuklar için olduğu iddiasını sorgulamış ve çocukların yaptıklarını “yetişkinler için felsefe” olarak da kabul etmiştir. Matthews bu metot ile hem çocuklara hem de yetişkinlere felsefe yapma tutumu kazandırılabilceğini belirtmiştir (Matthews 1995: 11).

e) Thomas E. Jackson metodu: Bu metot bilinen bazı metotlardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Jackson çocuklarla felsefe uygulamalarının, okul öncesi dönemden itibaren eğitim müfredatında yer almasını öngörmüştür. Jackson çocuklarla felsefede bağımsız düşünce ve davranış geliştirmenin önemini vurgulamıştır. Bu metodun iki temel ilkesi: Hangi yaşta, kim, ne söylerse söylesin küçümsemeden önemsemek ve her düşüncenin serbestçe ifade edilebilmesine ortam hazırlamaktır (Daurer 1999: 31). Jackson’un metodu okuma, soru, diyalog/tartışma ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. Okuma aşamasında hikaye sesli olarak okunur. Soru oluşturma aşamasında tartışmak istenen sorular oluşturulur ve tartışılacak soru seçilir. Katılımcılar herkesin görebileceği şekilde kâğıtlara yazılarak, seslice okunarak veya tahtaya yapışkan kâğıtlarla yapıştırılarak sınıfla paylaşılabilir. Buradaki önemli nokta herkesin soru sormasını sağlamaktır. Soruların neden, nasıl, ne zaman gibi terimler yorluyla açık uçlu olmasına dikkat edilir. Diyalog/tartışma aşamasında seçilen soru başlangıç noktası olur ve tartışılır. Daha sonra ilgili kılavuzda hazırlanan etkinlikler çocuklarla birlikte yapılır. Tartışmanın değerlendirme aşamasında ise belirlenen kriterler doğrultusunda grup ve tartışma süreci değerlendirilir. Katılım ve dinleme becerilerinin yer aldığı değerlendirme formları oluşturulur. Bu formlar öğrenci veya öğretmenler tarafından doldurulur (Jackson,1989: 8-9; Akkocaoğlu Çayır 2015: 27-28).

IV. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Düşünme Türlerine Etkisi

Çocuklar için felsefe, öğretmen ve öğrenciler ile öğrenciler ve öğrenciler arasındaki sorular ve sohbet yoluyla eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren sohbet yoluyla bir öğretim yöntemidir (Fisher 2007: 128-132). Fisher (2007) 'a göre, çocuklar için felsefe, merak, entelektüel iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, benlik ve başkaları gibi bazı akıllı davranış alışkanlıkları geliştirebilir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda genel olarak ‘çocuklarla felsefe’ programlarının mantıksal akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme türlerine etkisinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmada alan yazında ön plana çıkan çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünme türlerinden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

a) Eleştirel Düşünme

Yukarıda anahatlarıyla belirtildiği üzere eleştirel düşünme, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, reflektif ve akla dayalı düşünmedir (Ennis 1985: 54-57). Çocukların bu düşünme becerisini ortaya çıkaran özellikleri ise; meraklı olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluğa sahip olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, doğruyu arama ve özgüven sahibi olmadır (Branch, 2000’den akt. Seferoğlu ve Akbıyık 2006). Çocukların bu özelliklerinden yola çıkarak eleştirel düşünme becerilerinin özellikle sınıf içinde öğretmenler tarafından yaptırılan etkinlikler aracılığı ile geliştirilmesi ve değerlendirilmesi mümkündür (Potts 1994: 1-2). Paul (1990) akademik çalışmalarında “güçlü eleştirel düşünme” kavramı ile “felsefi düşünme” kavramının birbirine çok yakın olduğunu belirtmiştir. Paul (1990: 450-451)’e göre Sokratik sorgulamada güçlü eleştirel düşünme, fikirlere, davranışlara ve hayata yönelik eleştirel ve etkili tutumlar geliştirmeye katkıda bulunur. Ayrıca bu düşünme türü, çocukların alçakgönüllülük, cesaret, empati ve dürüstlük gibi ahlaki özelliklerini geliştirmelerini sağlar. Bu nedenle, Paul (1993: 23-24) için eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için verilecek doğru eğitim, hem bilişsel (mantıksal ve yaratıcı düşünme) hem de duygusal / ahlaki stratejileri gerektirir.

Matthew Lipman'a göre, bireyler edindikleri tüm malumatlar arasından hedeflerine en uygun olanı ayırt edebilmek için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçekleştirilecek eylemleri ve düşünceleri karşılamaya yönelik bir araçtır

(Lipman 1988, 1995). Lipman'ın önerdiği eleştirel düşüncenin tanımı pragmatiktir, çünkü onun için eleştirel düşünme, kişisel ve toplumsal deneyimin iyileştirilmesi için faydacı bir tasarıma entegre edilen karmaşık bir süreçtir. Böyle bir düşünce türünün gelişimi, akran ilişkileri aracılığıyla ve özellikle de bir sorgulama topluluğu içindeki felsefi diyalog yoluyla kurulan bir süreçtir.

Eleştirel düşünme, düşünmek, inanmak ve yapmak için doğru yönlendirici ve değerlendirici düşüncedir. Eleştirel düşünme, yalnızca karmaşık becerileri değil, aynı zamanda eleştirel bir ruhu ifade eder. Felsefenin yaptığı gibi, eleştirel düşünme de insan deneyiminin kalitesini iyileştirmenin en iyi yolu olan yapıcı bir kuşkuculuğa girebilen otonom düşünürlerin gelişimini hedefler. Bu nedenle 1960'lı yılların başından beri gelişmeye başlayan çocuklar için felsefe alanı eleştirel düşünmenin de gelişmesini sağlamıştır (Daniel ve Auriac 2011: 418-425). Burada önemli olan çocuklara felsefe ile eleştirel düşünme arasındaki paralelliğin gösterilmesidir. Bu görüşlerden yola çıkılarak felsefenin bir çalışma alanı veya bir düşünce tarzı olarak tanımlanabileceği söylenmektedir. Bir çalışma alanı olarak, felsefe gerçeğin keşfini amaçlamaktadır. Bir düşünme tarzı olarak felsefe, diyaloglar aracılığıyla hakikatlerin inşasını amaçlar; Sokratik sorgulamada ve pragmatizmde, felsefe, bir düşünme biçimi olarak pratik bilgelik, hayal gücü, şefkat ve eleştirel düşünmeyi birleştirir. (Daniel ve Auriac 2011: 418-425). Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için felsefi sorgulamada olduğu gibi mantıksal akıl yürütme, eleştirel diyalog ve yöntemsel şüphe önerilmektedir. Buna karşın eleştirel düşüncenin pratik ve uygulamalı yönü, geleneksel felsefede yer almayan ancak felsefede var olan bir düşünce biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı, felsefenin uygulamalı bir alanı olduğundan eleştirel düşünme becerisini doğrudan geliştirdiği söylenebilir (Daniel ve Auriac 2011: 418-425).

Bu bilgilerden yola çıkılarak çocuklarla felsefe yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine olan etkisinin incelendiği birçok çalışma (Benade 2011; Cassidy ve Christie 2013; Daniel ve Auriac 2011; Lipman 1988, 1995; Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız 2017; Sigurborsdottir 1998; Yıldız Demirtaş, Karadağ ve Gülenç 2018; Tooping ve Trickey 2007) yer almaktadır. Lipman (1988, 1995) 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. Bu doğrultuda çocuklarla felsefe yaklaşımının tüm bu kriterleri sağlayan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Sigurborsdottir (1998)’un 3-6 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada 2 yıl süresince ‘çocuklarla felsefe’ programı uygulanmıştır. Program sonunda; çocukların daha iyi iletişim kurduğu, kendilerini ve düşüncelerini daha iyi anladığı, başka görüşlere daha fazla saygı gösterdiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı sonuçlarına varılmıştır. Bir başka çalışmada Benade (2011) Yeni Zelanda’da yürüttüğü bir eylem araştırmasında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere ‘Çocuklarla Felsefe’ eğitimi uygulamıştır. Eğitimler sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerindeki farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Yıldız Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan çocuklarla felsefe öğretim programının çocukların sorgulama becerileri, soru oluşturma düzeyleri ve cevap verme becerileri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubundaki çocuklar için eleştirel düşünmeye işaret eden bu üç beceride de olumlu gelişme kaydedildiği sonucuna varılmıştır.

b) Yaratıcı Düşünme

Günümüzde yaratıcılığın içkin olmadığı, çeşitlendirilebildiği ve geliştirilebileceği kanıtlanmıştır (Seif 2001). Gilford (1962) yaratıcılığı, yaratıcı düşünmeye götüren bir dizi bireysel özellik olarak değerlendirmiştir. Düşünme, bir kişinin sorunlarını tanımlamaya çalıştığı ve deneyimlerine göre çözdüğü bir süreçtir. Torrance ve Gilford, yaratıcılığın “akıcılık, yaratıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma” olmak üzere dört ana faktörün bir kombinasyonu olduğunu ortaya koymuştur. Bu unsurların birbirleriyle etkileşmesi ile yaratıcılık denilen özel bir boyut ortaya çıkmaktadır (Hosseini 2008). Bilim ve sanatın çeşitli alanlarında başarılı olmak için, yaratıcı bilim insanlarının toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak ve yeni fikirler ortaya çıkaracak şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, eğitimin en önemli görevlerinden biri, öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi için yenilikçi, yaratıcı, dinamik süreçler inşa etmektir (Mahdizade 2009). Fisher’a (2007) göre,

çocuklar için felsefe yaratıcı düşünmeyi geliştirme konusunda etkili bir yaklaşımdır. Bununla beraber deneyimlerini ifade eden bireyler, deneyimleri doğrultusunda araştıran ve mantıksal düşünce ile hayal gücünü ve öz motivasyonunu da işe katarak yaratıcı düşünme süreçlerini zenginleştirebilir. Bu nedenle, yaratıcı düşünce çocuklar için felsefe kuramcıları tarafından ana düşünme unsurlarından biri olarak kabul edilir.

Araştırmalar incelendiğinde çocuklarla felsefe yaklaşımının yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. 1978-1980 yıllarında Princeton, New Jersey Eğitim Test Servisi tarafından 2 yıl süresince 10-13 yaş arası öğrencilerle bir çalışma yapılmıştır. Çocuklarla felsefe yaklaşımı uygulamaları haftada 2 kere yapılmış ve öğrencilerin okuma, matematik, yaratıcı düşünme ve biçimsel akıl yürütmede deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ghaedi, Mahdian & Fomani (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise çocuklarla felsefe yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Program 16 hafta boyunca uygulanmıştır. Programın başında ve sonunda çalışmaya katılan çocukların yaratıcı düşünme becerileri Torrance Testi ile ölçülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, çocuklarla felsefe yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Haas (1980) tarafından yapılan başka bir çalışmada çocuklarla felsefe yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre yaratıcı düşünme, okuma ve sosyal ilişki becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

V. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Çocukların Düşünme Becerilerine Etkisi

Fisher (2005) çocuklarla felsefe programının çocuklarda geliştirdiği becerileri; kavramları yapılandırma, sorgulama, akıl yürütme, yorumlama, anlam çıkarma ve anlamlar arası ilişki kurma olarak sıralamıştır. Çocukların bu düşünme becerilerini ortaya çıkaran özellikleri ise; meraklı olma, çözümlenici olma, entelektüel olgunluğa sahip olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, doğruyu arama ve özgüven sahibi olmadır (Branch'ten akt. Seferoğlu ve Akbıyık 2006). Fisher (2008)'a göre çocuklarla felsefe yaklaşımı: Sorgulama (Soruyu araştırma, sorgulama sürecindeki sorunları keşfetme, nasıl inceleyeceğini, soracağını, betimleyeceğini öğrenme), muhakeme, bilgiyi organize etme, anlamlandırma,

kavram yapılandırma (tanımlama, sınıflama, kavramsal bağlantılar ve çerçeveler oluşturma), akıl yürütme (mantık, argümantasyon, tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme/eleştirel düşünme), anlam çıkarma ve anlamlar arası ilişki kurma, problem çözme ve çevirme becerilerinin (yorumlama, anlama, anlamlar arasında ilişki kurma) gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte Fisher’a (2008) göre düşünme becerilerinin gelişimi düşünme türlerinin gelişimini pekiştirmektedir.

Cassidy & Christie (2013) 5-11 yaş aralığındaki öğrencilere bu yaklaşım doğrultusunda oluşturulan programı uygulamıştır. Her bir yaş düzeyinden 12-33 aralığındaki çocuktan oluşan 6 ayrı grupta yürüttüğü çalışmada FST yöntemi kullanılmıştır. Toplamda 115 çocuğun katıldığı çalışma 9 hafta sürmüştür. Çalışmaların video kayıtları çözümlenmiş ve çocukların benzetme yapma, metafor kullanma, tanımlama yapma, bakış açısı geliştirme, fikirlerini eleştirel doğrultuda değiştirme, yeni bir fikir geliştirme vb. gibi kategorilerdeki değişimleri kaydedilmiştir. Yapılan bu uygulama sonunda bu yaklaşımın işleyişi gereği belirtilen becerileri geliştirmeye odaklandığından çalışma grubunun bu becerilerde ilerleme gösterdiği ifade edilmiştir. Lipman & Bierman (1970)’in çalışmasında uygulanan çocuklarla felsefe oturumları sonrasında deney grubunun mantıksal akıl yürütme ve okuma becerilerinin kontrol grubuna göre pozitif yönde ve anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Tooping ve Trickey (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise ilkökul dönemindeki çocuklara ‘çocuklarla felsefe’ öğretim programı 16 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu eğitim öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına yapılan “Bilişsel Yetenek Testinden” elde edilen puanlar arasında deney grubu lehinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

VI. Çocuklarla Felsefenin Sosyal Beceri, Dil ve İletişime Etkisi

Sosyal beceriler, bireyin toplum içerisinde diğer insanlarla olumlu etkileşim kurmasını sağlayan davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise bu davranışların sergilenmesi ve başkaları tarafından olumlu olarak değerlendirilmesidir (Önalın 2006). Genel olarak sosyal beceriler, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, gözlenebilen ve gözlenemeyen, bilişsel ve iletişimsel öğeler içeren, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve uygun tepkilerde bulunmayı kapsayan ve öğrenilebilen davranışlardır (Yüksel 2004).

Çocuklarla felsefe yaklaşımının etkili olduğu diğer bir alan sosyal beceri, dil ve iletişim becerileridir. Naraghi, Ghobadiyan, Naderi & Shariatmadari (2013) tarafından yapılan çalışmada çocuklarla felsefe yaklaşımının 5. sınıfa devam eden çocukların sosyal gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Program 12 hafta sürmüş, programın başında ve sonunda deney ve kontrol grubundan Vineland Sosyal Olgunluk ölçeği ile veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan programın, çocukların sosyal gelişiminin sosyalleşme ve öz yönlendirme gibi farklı boyutları üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Sigurborsdottir (1998)’in 2 yıl süren ve okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada çocuklarla felsefe programı uygulanmış ve program sonrasında çocukların kendilerini ve düşüncelerini daha iyi anladığı, daha iyi iletişim kurduğu, diğer insanların görüşlerine daha fazla saygı gösterdiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı sonuçlarına varılmıştır. Dası, Quintanilla ve Daniel (2013)’in çocuklarla felsefe öğretiminin okul öncesi dönemdeki çocukların (4-5 yaş) duyguyu anlama ve sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada ve Okur (2008)’un çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, belirlenen becerilerde anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Dyfed County Council (1994) tarafından okul öncesinde 5 yaş grubu ile yapılan çalışma deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 18 farklı okulda yürütülmüştür. Çalışma süresince 229 çocuk için öğretmen görüşme formu, okuduğunu anlama, British Abilities Scales—the Word Recognition Test (reading) ve Matrices Testinden (nonverbal reasoning) ile veri toplanmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgulara göre deney grubundaki çocukların düşünme, dinleme, dil becerileri ve kendine güven alanlarında daha iyi performans gösterdiği görülmüştür. Haas (1980) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada ise çocuklarla felsefe programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre, okuma ve sosyal ilişki becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Fields (1995) 7-8 yaş aralığındaki 123 çocukla yürüttüğü çalışmada uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların negatif sosyal iletişim davranışlarında azalma olurken, özsaygı davranışlarını gösteren becerilerde artış olduğunu kaydetmiştir. Giménez-Dası, Quintanilla ve Daniel (2013)’in bir çalışmasında 4-5 yaş grubundaki çocukların ‘çocuklarla

felsefe’ programı ile sosyal beceri ve iletişimlerdeki gelişim incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre bu iki beceride de deney grubunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sosyal beceri, dil ve iletişim alanlarında çocuklarla felsefenin etkisinin ayrı ayrı incelendiği çalışmaların yanı sıra tüm bu becerilerin gelişiminin bir arada izlendiği bir proje İskoçya’nın Clackmannanshire bölgesinde gerçekleştirilmiştir. “*Learning to Succeed in Clackmannanshire*” projesinde ilkökul dönemindeki çocukların ‘çocuklarla felsefe’ programı ile bilişsel yetenekleri, sınıfta eleştirel akıl yürütme becerileri ve diyalog, duygusal ve sosyal gelişim alanındaki değişimler izlenmiştir. Proje sonucunda elde edilen sonuçlara göre bu üç alanda da olumlu yönde anlamlı değişiklikler olduğu görülmüştür (Trickey 2007).

Değerlendirme

Sonuç olarak, birçok farklı uygulama ve deneysel çalışma çocuklarla birlikte yürütülen felsefe etkinliklerinin farklı açılardan oldukça faydalı olduğu sonucunu açıkça ortaya koymuştur. Gerek eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerinin geliştirilmesi olsun gerek sosyal becerilerin gelişimi ve iletişimsel eylem düzeyindeki katkıları olsun çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe deneyimlerinin besleyici olduğu bilimsel verilerle desteklenmektedir. Bu etkinliklerin omurgasını çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere felsefi bakış oluşturmaktadır. Yukarıda da görüldüğü gibi topluluklar için belirlenen tek bir felsefi metot yoktur. Topluluğun hedefleri açısından farklı felsefi metotlar ve teknikler kullanılabilir. Örneğin Lipmancı yaklaşım etkinliğin temelinde pragmatik bir felsefi bakışı yerleştirirken, McCall’un yaklaşımı gerçekçi bir ontolojiyi ve yanıtlamacı epistemolojiyi metot olarak destekler. Bütün bu farklılıklara karşın çocuklarla felsefe etkinliğinin her topluluk için geçerli sayılabilecek dört temel özelliği olduğu ileri sürülebilir: eleştirel olması, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmesi, işbirliğine dayalı bir bakışı desteklemesi ve son olarak özenli davranmayı pekiştirmesi. Eleştirel düşünme; kavramları açık ve anlaşılır hale getirmeyle, hipotez yaratma, varsayımları sorgulama, karşı-örnek bulma ve çıkarım yapma ile ilgilidir. Yaratıcı düşünme ise bağlantıları görme, örnek bulma ve koşullu düşünme (örneğin şöyle olsaydı ... böyle olurdu gibi) yeteneğiyle ilişkilidir. İşbirliğine dayalı bakış ise katılımcı ve birbirine öfke duymadan

farklı fikirleri tartışma kültürünün oluşturulmasıyla bağlantılıdır. Aynı zamanda bu özellik, katılımcılara diyalog üzerinden ortak fikirler inşa etme imkanı vermektedir. Son olarak, özenli davranma ise farklı argümanları dinlemek ve herkesin düşüncesine saygı gösterme pratiği kazanmak anlamına gelmektedir. Bu öğeler yalnızca felsefe dersinin öğretiminde değil; matematik, dil, sosyal bilimler, doğa bilimleri vb. gibi tüm derslerin öğretiminde geçerlidirler. Dolayısıyla çocuklar için felsefe yalnızca belirli bir disiplinin (felsefenin) derinleştirilmesi anlamına gelmemekte, bireylerin düşünme şekillerini topyekün dönüştürerek toplumsal düzenekte farklı bir perspektifin ve kültürün oluşturulması demektir.

KAYNAKÇA

AKKOCAOĞLU ÇAYIR, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

ASADI, M. (2011). “Teaching of Philosophy and Its Role in Critical Thinking”; *An abstract of essays in 2nd National Conference of Association of Philosophy of Education*, ss. 37-40, Training and Education Organization (TEO) Studies Researching Center.

BENADE, L. (2011). “Philosophy for Children (P4C): A New Zealand School-based Action Research Case Study”, *New Zealand Journal of Teachers’ Work*, 8(2): 141-155.

CAMHY, D., IBERER, G. (1988). “Philosophy for Children”, *Thinking*, 7(4): 22–26.

CASSIDY, C. (2007). *Thinking Children*, London: Continuum.

CASSIDY, C., CHRISTIE, D. (2013). “Philosophy with Children: Talking, Thinking and Learning together”, *Early Child Development and Care*, 183(8): 1072-1083.

CLEGHORN, P. (2002). *Thinking Through Philosophy*. Blackburn, England: Educational Printing Services.

DANIEL, M., AURIAC, E. (2011). “Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children”, *Educational Philosophy and Theory*, 43(5): 415-435.

DANIEL, M., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R., SCHLEIFER, M. (2000). “Developmental Dynamics of a Community of Philosophical Inquiry in an Elementary School Mathematics Classroom”, *Thinking*, 15(1): 2–10.

DEMİRTAŞ, V. Y., KARADAĞ, F., GÜLENC, K. (2018). “Levels Of The Questions Formulated By Preschool Children During The Philosophical Inquiry Process And The Qualities Of Their Answers: Philosophy With Children”, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).

DEWEY, J. (1983). *The Middle Works, 1899-1924: 1921-1922* (Vol. 13), SIU Press.

DAURER, D. (1999). *Staunen, Zweifeln und Betroffensein. Mit Kindern Philosophieren*, Basel: Weinheim.

DOHERR, E. A. (2000). The Demonstration of Cognitive Abilities Central to Cognitive Behaviour Therapy in Young Children: Examining the Influence of Age and Teaching Method on Degree of Ability, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of East Anglia.

Dyfed County Council (1994). *Improving Reading Standards in Primary Schools Project*, Wales: Dyfed County Council.

Education Testing Service (1980). “Appendix B: Experimental Research in Philosophy for Children”, ed. M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, PA: Temple University Press.

ENNIS, R. (1985). “Goals for Critical Thinking Curriculum”, *Developing Minds*, ed. Alexandria Costa, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

FIELDS, J. (1995). “Empirical Data Research into the Claims for Using Philosophy Techniques with Young Children”, *Early Child Development and Care*, 107: 115–128.

FISHER, R. (1996). *Stories for Thinking*, Oxford: Nash Pollock.

FISHER, R. (2005). *Teaching Children to Think*, Nelson Thornes.

FISHER, R. (2007). “Dialogic Teaching: Developing Thinking and Metacognition through Philosophical Discussion”, *Early Child Development and Care*, 177 (6-7): 615–631.

FISHER, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London: Bloomsbury Publishing.

GHAEDI, Y., MAHDIAN, M., FOMANI, F. K. (2015). “Identifying Dimensions of Creative Thinking in Preschool Children during Implementation of Philosophy for Children (P4C) Program: A Directed Content Analysis”, *American Journal of Educational Research*, 3(5): 547-551.

GIMENEZ-DASI, M., QUINTANILLA, L., DANIEL, M. F. (2013). “Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children”, *Childhood & Philosophy*, 9(17): 63-89.

GUILFORD, J., (1962). “Creativity: Its measurement and Development” *A Source Book for Creative Thinking*, ed. J. J. Parnes ve H. F. Harding, New York: Scribners.

HAAS, H. (1980). “Appendix B: Experimental Research in Philosophy for Children”, *Philosophy in the Classroom*, ed. M. Lipman, A.M. Sharp & F. Oscanyon, Philadelphia: Temple University Press.

HAYNES, J. (2002). *Children as Philosophers*. London: Routledge.

HOSSEINI, A.A.S. (2008). *Creative Learning, Creative Class*. Tehran: Madrese Publicat.

IMANI, H., AHGHAR, G., NARAGHI, M. S. (2016). “The Role of Philosophy for Children (P4C) Teaching Approach for Improving the Reading Comprehension Skills of Guidance School Female Students”, *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1): 54-59.

Institute for the Advancement of Philosophy for Children (2002), *IAPC research: experimentation and qualitative information*. [Erişim tarihi: 15 Ocak 2017. www.montclair.edu/pages/iapc/experimentalinfo.html].

JACKSON, E.T. (1989). *A guide for Teachers* [Erişim tarihi: 7 Haziran 2015, Çevrim-içi: <http://www.p4chawaii.org/wpcontent/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>].

KARADAĞ, F., DEMİRTAŞ, V. Y., YILDIZ, T. (2017). “Development of Critical Thinking Scale through Philosophical Inquiry for Children 5-6 Years Old”, *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4).

KENNEDY, C. H. (2005). *Single-case Designs for Educational Research*, USA: Pearson.

LIPMAN, M. (1995). “Caring as Thinking”, *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 15(1): 1-13.

LIPMAN, M. (1988). “Critical Thinking-What Can It Be?”, *Educational Leadership*, 46(1): 38-43.

LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

LIPMAN, M., SHARP, A. M. (1980). *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany MARK*, Montclair: First Mountain Foundation.

LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.

LIPMAN, M., BIERMAN, J. (1980). “Appendix B: Experimental Research in Philosophy for Children”, *Philosophy in the Classroom*, ed. M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon, Philadelphia: Temple University Press.

MAHDIZADE, E., (2009). “The effect of Developing Math Creativity on Math Performance, Motivational Beliefs, Cognitive Involvement and Academic Stability in Math of Female Students of the third of Guidance School”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitsel Psikoloji, Tehran Üniversitesi, Tahran.

MARAASHI, M. et al. (2007). “The Review of the Impact of Community of Inquiry on Fostering of Reasoning Skills in Female Students (Grade 8) in Secondary Schools”, *Quarterly of Curricula Studies*, 7: 95-122.

McCALL, C., 1990. “Young Children Generate Philosophical Ideas”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(2): 22-41.

McCALL, C. C. (2008). “Three Methods of Philosophical Dialogue: Differences and Similarities between Nelson’s Socratic Method, Lipman’s P4C Method, McCall’s CoPI Method”, [www.prs.heacademy.ac.uk/projects/elearning/McCall.ppt].

McCALL, C. C. (2013). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, Routledge [*Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama*, çev. Kurtul Güleç & Nihal Petek Boyacı, 2017].

NARAGHI, M. S., GHOBADIYAN, M., NADERI, E. A., SHARIATMADARI, A. (2013). “Philosophy for Children (P4C) Program and Social Growth”, *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5): 398-406.

ÖNALAN AKFIRAT, F. (2006). “Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama”. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1): 39-58.

PAUL, R. (1990). “Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective”, *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, ed. B. F. Jones & L. Idol, ss. 447–495, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PAUL, R. (1993). “The Logic of Creative and Critical Thinking”, *American Behavioral Scientist*, 37(1): 21–39.

POURTAGHIA, V., HOSSEINIB, A., HEJAZIA, E. (2014). “Effectiveness of Implementing Philosophy for Children program on Students’ Creativity”, *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6): 375-380.

POTTS, B. (1994). *Strategies for Teaching Critical Thinking*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education, O’Boyle Hall, Washington, OC. ERIC Education Resources Information Center.

SASEVILLE, M. (1994). “Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children”, *Thinking*, 4(2): 30–32.

SEFEROĞLU, S. S., AKBIYIK, C. (2006). “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30): 193-300.

SEGAL, J. W., CHIPMAN, S. F., GLASER, R. (2014). *Thinking and Learning Skills: Volume I: Relating Instruction to Research*, London: Routledge.

SEIF, A. A. (2001). *Educational Psychology, Learning Psychology and Education*, Tehran: Agah publicat.

SIGURBORSOTTIR, I. (1998). “Philosophy with Children in Foldaborg: Development Project in Foldaborg, a Preschool in Reykjavik for Children from 1-6 years”, *International Journal of Early Childhood*, 30(1): 14.

SPLITTER, L. J., SHARP, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Melbourne, Australia: The Australian Council for Education Research Ltd.

TOPPING, K. J., TRICKEY, S. (2007). “Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10–12 years”, *British Journal of Educational Psychology*, 77(2): 271-288.

TRICKEY, S., TOPPING, K. J. (2004). “‘Philosophy for Children’: a Systematic Review”, *Research papers in Education*, 19(3): 365-380.

TRICKEY, S. (2007). “Promoting Social and Cognitive Development in Schools: An Evaluation of ‘Thinking Through Philosophy’”, *The 13th International Conference on Thinking Norrköping; Sweden June 17-21; 2007* (No. 021,187-191), Linköping Üniversitesi Elektronik Baskı.

UNESCO (2007). *A School of Freedom*, UNESCO, France.

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

VANSIELEGHEM, N., KENNEDY, D. (2011). “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—after Matthew Lipman”, *Journal of Philosophy of Education*, 45(2): 171-182.

VENTER, E., HIGGS, L. G. (2014). “Philosophy for Children in a Democratic Classroom”, *Journal of Social Sciences*, 41(1): 11-16.

VYGOTSKY, L. (1985). *Thought and Language*. çev. E. Hanfmann ve G.Vakar, Cambridge: MIT Press.

WILLIAMS, S. (1993). *Evaluating the effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School* Derbyshire, England: Derbyshire County Council.

YÜKSEL, G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri*, Ankara: Asil Yayıncılık.