



**FELSEFİ BİR ÖĞRENME ORTAMI OLARAK MATTHEW
LİPMAN'IN SORGULAMA TOPLULUĞU**

Merve Çakır Kaytancı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve
Soyadı : Çakır Kaytancı
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi : 08.04.2022

TEZİN

Türkçe Adı : Felsefî Bir Öğrenme Ortamı Olarak Matthew Lipman'ın Sorgulama Topluluğu

İngilizce Adı : Matthew Lipman's Community Of Inquiry as a Philosophy Learning Environment

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Merve ÇAKIR KAYTANCI

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve ÇAKIR KAYTANCI tarafından hazırlanan “Felsefi Bir Öğrenme Ortamı Olarak Matthew Lipman’ın Sorgulama Topluluğu” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi.....

Üye: Doç. Dr. Recep Batu GÜNÖR

Türk İslam Düşünce Tarihi Anabilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 18/02/2022

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Anneme ve babama...

TEŞEKKÜR

Üniversiteye başladığım ilk günden itibaren öğrencisi olmaktan keyif aldığım, iyi bir öğretmen ve insan olabilmek için gölgesinden hiç ayrılmadığım, yolumu aydınlatan ve desteğini üzerimde her zaman hissettiğim kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu süreçte bana olan desteklerinden dolayı sevgili eşim, yol arkadaşım Koray KAYTANCI'ya ve dünyaya onların gözünden bakmamı sağlayan biricik yeğenlerim Bilgeay, Selim ve Yavuz'a, benim bugünlere gelmemin mimarları olan annem Ümmühan ÇAKIR ve babam Menderes ÇAKIR ile kardeşlerim Ayşegül ve Sefacan'a hayatıma kattıkları her şey için teşekkür ederim.

**FELSEFİ BİR ÖĞRENME ORTAMI OLARAK MATTHEW
LİPMAN'IN SORGULAMA TOPLULUĞU**
(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Çakır Kaytancı
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Nisan 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı değişen eğitim paradigmasının felsefe eğitimindeki karşılığı olan öğrencilere felsefi düşünme becerisi kazandırmayı amaçlayan eğitim görüşlerinin ve bu sürecin önemli isimlerinden olan Matthew Lipman'ın felsefesinin sorgulama yönünün tanınmasını sağlamaktır. Çocuklar için Felsefe eğitimi anlayışını geliştiren Lipman'ın görüşlerinin ve müfredatının temellerini anlayabilmek için öncelikli olarak onu etkileyen filozoflar ve görüşleri ele alınmış, kavramsal ve tarihsel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonrasında Lipman'ın felsefe eğitimi görüşlerinin temel kavramları ve diğer yöntemlerden ayrılan yönleri ortaya konulmuştur. Felsefe öğrenme ortamları içerisinde ayrı ve önemli bir yere sahip olan ve her geçen gün ilkelerini belirleme ihtiyacı daha da artan toplulukla felsefe yapma etkinliği, Lipman için gelişigüzel sorular ve yönlendirmelerle, amaçsız olarak sürdürülemez. Her sorgulama etkinliğinin belli amaçları ve bu amaçlara uygun davranışları geliştirmesi beklenir. Bu çalışmada da bu amaçlar ve ortaya çıkacak davranışlarla ilişkisi, Lipman'ın görüşlerine bağlı olarak ortaya konulmuştur. Ayrıca Lipman'ın felsefe, sorgulama, düşünme, okul, eğitim ve birey kavramlarından ne anladığı ve bunları kendi pedagojisi içinde nasıl tanımladığı da çalışma içinde verilmiştir. Son olarak da çalışmanın asıl konusunu oluşturan eğitim ortamlarından sorgulama topluluğu, ilkeleri ve öğretmenin topluluk içinde değişen görevleri ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sorgulama topluluğu, Matthew Lipman, felsefi sorgulama, toplulukla felsefe, felsefe eğitimi

Sayfa Adedi : 159

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

**MATTHEW LIPMAN’S COMMUNITY OF INQUIRY AS A
PHILOSOPHY LEARNING ENVIRONMENT
(Master Thesis)**

Merve akır Kaytancı

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

April 2022

ABSTRACT

The aim of this research is to provide recognition of the educational views that aim to provide students with philosophical thinking skills, which are the equivalent of the changing educational paradigm in philosophy education, and the questioning aspect of the philosophy of Matthew Lipman, one of the important names of this process. In order to understand the foundations of Lipman's views and curriculum, which developed his understanding of Philosophy education for children, primarily the philosophers who influenced him and their views were discussed, and a conceptual and historical framework was tried to be established. Afterwards, the basic concepts of Lipman's philosophy education views and the aspects that differ from other methods are revealed. According to Lipman, the activity of philosophizing with the community, which has a separate and important place in philosophy learning environments and whose need to determine its principles is increasing day by day, cannot be carried on aimlessly with random questions and directions. Each inquiry activity is expected to develop certain goals and behaviors appropriate to these goals. In this study, these goals and their relationship with the behaviors that will emerge are put forward depending on Lipman's views. In addition, what Lipman understands from the concepts of philosophy, inquiry, thinking, school, education and individual and how he defines them in his own pedagogy is also given in the study. Finally, the community of inquiry, which is the main subject of the study, its principles and the changing duties of the teacher in the community are discussed.

Key Words : Community of inquiry, Matthew Lipman, philosophical inquiry, philosophy with community, philosophy education

Page Number : 159

Supervisor : Assoc. Prof. Mehmet Ali DOMBAYCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	18
Araştırmanın Amacı	19
Araştırmanın Önemi.....	19
İlgili Araştırmalar	20
BÖLÜM II.....	23
YÖNTEM.....	23
Araştırmanın Yöntemi.....	23
Veri Toplama Teknikleri	23
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	23
BÖLÜM III	24
SORGULAMA TOPLULUĞUNUN FELSEFİ, KAVRAMSAL TEMELLERİ.....	24
Sokrates	24
Leonard Nelson.....	33

Charles Sanders Peirce	42
John Dewey	51
Matthew Lipman	62
Düşünmenin Transaktif (Geçişken) Boyutları	80
Eleştirel Düşünme.....	84
Yaratıcı Düşünme	92
Özenli Düşünme.....	97
BÖLÜM IV	106
SORGULAMA TOPLULUĞUNUN YAPISI.....	106
Sorgulama Topluluğu Nedir?	106
Sorgulama Topluluklarının Amacı ve Özellikleri	112
Sınıfta Sorgulama Topluluğu Oluşturma.....	124
Bir Sorgulama Topluluğu Oluşturmada Öğretmenin Rolü	134
BÖLÜM V	141
SONUÇ	141
KAYNAKLAR.....	145

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Lipman'ın Felsefî Hikayeleri</i>	67
Tablo 2. <i>Üç boyutlu düşünme modelinin kavramsal temelleri</i>	93
Tablo 3. <i>Walton'un diyalog türleri</i>	109
Tablo 4. <i>Sorgulama topluluklarında geliştirilen beceriler</i>	118
Tablo 5. <i>Felsefî kolaylaştırma kılavuzu</i>	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin kesişimi.....	81
<i>Şekil 2.</i> Üst Düzey Düşünme Kriterleri.....	83
<i>Şekil 3.</i> Özenli düşünme.....	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretim kurumları genel olarak bireyi topluma kazandırmak ve bireyde yaşantısı aracılığıyla davranış değişiklikleri gerçekleştirmek ve bunları da kalıcı hale getirmek amacıyla vardır. Örgün eğitim faaliyetleri, okul ve öğretmenler ise bu davranış değişikliklerinde öğrenciye yardımcı olacak kişilerdir. Bireyin öğrenmesinin en önemli yolu istekliliktir. Immanuel Kant (2007) “Eğitim Üzerine” adlı eserinde bu konuyu ele alırken dünya üzerinde eğitime gereksinim duyan ve kendisi için bunu isteyen tek varlığın insan olduğunu söyler (Demirci, 2019, s. 970). Takiyettin Mengüşoğlu da insana ait özellikleri fenomenolojik olarak ele alırken “eğiten” ve “eğitilen” bir yapıya sahip olduğunu özellikle vurgulamıştır (Mengüşoğlu, 1988, s. 13). İnsanın eğitime olan ihtiyacı ve isteği diğer hiçbir canlıda doğal olarak görülmemektedir.

Öğrenme ya kişi kendisi istediği için ya da başkaları istediği için gerçekleşir. Bir öğrenme birey tarafından ne kadar çok istenirse o kadar kalıcı izli olacak ve kişinin davranışlarını ve hayatını o kadar etkileyecektir. Ayrıca eğitim yalnızca bir bilgi aktarma süreci olmaktan çıkıp, çocuğun imgeleme gücünü arttıran, ders programlarının ve ders kitaplarının üstünde ve ötesinde, hayal gücünü geliştiren, öğrencinin bilgiyi araştırma, değiştirme, dönüştürme süreçlerine katılmasını sağlayan etkilere sahip olmalıdır (Turgut, 1997, s. 234).

Eğitim sistemi yıllarca bireyin kendi isteğiyle öğrenmesini göz ardı etmiş, başkalarının isteği ve zorlaması ile öğrenmesi yolundan gitmiştir. Geleneksel eğitim anlayışları bireyi ve isteklerini geri plana itmiş bu nedenle birey kendine ve çevresine yabancılaşan bir varlık haline gelmiştir. Günümüzde etkisini daha da çok hissettiğimiz bu yabancılaşma hali bireyi kendinin, dünyanın ve başkalarının dışına hızla itmektedir.

Yıllarca kendinden uzaklaşan birey, kişiliğine ve özüne kıymet verildiğinde artık orada olmamayı tercih etmiş, kendinden kaçır hale gelmiştir. İşte yeni ve çağdaş eğitim

yaklaşımları insanın özünden kaçışını durdurup ona insanlığını ve kendi olarak varolmanın önemini hatırlatmak maksadıyla ortaya çıkmıştır. Türk Eğitim Sistemi'nde de 2005- 2006 yıllarından beri eğitim politikası olarak kullanılan yapılandırmacı yaklaşım bu minvalde, bireyle ve onun özüyle uğraşmakta ve bireyleri aynı tezgâhtan çıkmış birer varlık olmaktan kurtarmak, aynılaşmayı ve herkesleşmeyi önlemek, kendi olmanın ve kendini gerçekleştirme yolunda olmanın kıymetine erişmeye çalışmaktadır. Yapılandırmacı eğitimle birey artık yeteneklerine, ilgi alanlarına, istek ve becerilerine göre olmak istediği yeri kendisi seçmektedir. Bireye öğretmek değil öğrenmeyi öğretmek temel amaç olmuştur. Çünkü öğrenme faaliyeti kişinin kendi içinden gelerek yaptığında hayatını etkilemektedir.

Ayrıca geçmiş ve günümüz eğitimi kıyaslandığında aralarındaki bir diğer farkında bilgiye yönelmeleri noktasında olduğu söylenebilir. Geleneksel ve klasik dediğimiz eğitim sistemlerinde bilgi öğrenciye “kazandırılacak” bir şeyken günümüz ve ilerlemeci dediğimiz eğitim sisteminde artık öğrenci tarafından “aranılan, keşfedilen” bir şey haline gelmiştir. Böylece öğrenci bilgide ezberci, alıcı ve pasif bir yapıdan etkin, bilgiyi inşa eden ve keşfeden, aktif bir yapıya yükselmiştir (Aydın, 2001, s. 1).

Dewey, geleneksel eğitim anlayışının eğitimi “doğal eğilimlerin giderilmesi ve bunların dışarıdan müdahale ile kazandırılacak alışkanlıklarla yer değiştirilmesi”, ilerlemeci anlayışın ise “öğrencinin doğal yeteneklerine dayalı, içsel bir gelişim süreci” olarak gördüğünü savunur (Dewey, 2007, s. 19).

Geleneksel eğitimin en temel amacı gençlerin gelecekteki sorumluluklarının farkına varmaları ve bunları üstlenmeleri ile başarılı olmalarını istemektir. Gence eğitim görmezse hayatının bir şekilde düzene giremeyeceği telkin edilir. Bu nedenle öğrenci bilginin aktarıcısı olan öğretmene her koşulda saygı duymalı, uslu, sakin, kurallara uyan ve derste anlatılanları ve ezberlediklerini sözlü bir şekilde, kendisinden istenen her an tekrar aktarabilecek bir zihinsel yapıda olmalıdır (Dewey, 2007, s. 20). Geleneksel eğitimde bilgiyi sürekli olarak aktarma söz konusudur. Bilgi geçmişten aktarılır. İlerlemeci eğitim anlayışında ise geçmişin bilgisi şimdinin bilgisi ve pratiğiyle sentezlenerek geleceği aydınlatır (Yıldız, 2014, s. 61). Yeni eğitim uygulamalarında öğrenciler açısından ulaşılmaya çalışılan hedefler şunlardır: bireyselliğin geliştirilmesi, öz disiplin becerileri kazanılması, deneyimler aracılığıyla öğrenilmesi, geleceğe değil şimdiye hazırlanılması, değişen dünyanın dinamiklerinin farkında olunması (Dewey, 2007, s. 19).

Öğrenciyi keşif ve arama yolunda ilerletebilmek için öncelikle ona merak, hayret, şüphe, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı olma gibi özellikleri kazandırmak gerekir. Bunları öğrenen bir birey hayatı boyunca bir daha bir eğitim kurumunda yer almasa dahi öğrenmeye ve anlamaya yönelik isteği onu kendiliğinden harekete geçirecektir. Bu noktada felsefe eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

İnsan tamamlanmış, olmuş, bitmiş ve tek yönlü bir varlık değildir. İnsanın bu çok yönlü ve tamamlanmamış hali onu her daim merak ve hayrete düşürmüş, kesintisiz bir arayış içinde olmasına neden olmuştur. Bu arayış her alanda ve her anlamdadır. Tüm insanlık tarihi boyunca insanoğlu dini, siyasi, ahlaki, ontolojik, epistemolojik arayışlar içerisinde olmuştur. Felsefe insanı bu arayışların içine atacak olan ve bu arayışların yönünü belirleyecek olan disiplindir. Çünkü insan ancak soru sormaya ve sorgulamaya başladığı zaman aramaya başlayacaktır. Turgut (1997), iyi bir düşünür olmak için gerçekten gerekli olan tek şeyin hayret olduğunu söyler. Hayret, felsefenin, sanatın, bilimin, dinin yoludur ve o olmadan hepsi eksik ve yetersiz kalacaktır. Bir problemin, bir keşfin ortaya çıkabilmesi için insanın önce hayret etmenin yoluna girmiş olması gerekmektedir. Bu yolun ilk adımı da şüphedir. Turgut (1997) şüphe, merak ve hayretin felsefe ve tüm diğer alanlar için önemini şöyle açıklar:

Özne, nesne arasındaki ilişki ya da ilişkiler şüpheyle başlar. Özne- nesne ilişkisi, insan-doğa, okuyucu-metin ilişkisidir. Okuduğumuz, gördüğümüz, dinlediğimiz şeylerden şüphe etmek, sonra da temellendirmek isteriz. En azından böyle olmalıdır. Bu ilişki de tarihsel bir süreçte bulunmaktadır çünkü öznenin kendi tarihi vardır. Diğer taraftan öznenin içine atıldığı kültür vardır. Çocuk bir dilde, bir reçetede doğar. Sorgulanması demek, öznenin reçetede var olması demektir. ‘Ben de varım’ demektir.

“Ben de varım” diyebilen insan kendi varlığını, varlığının anlamını ve kıymetini arayan insandır. Arayan insan ise her zaman daha iyi ve faydalı olana doğru yol alacaktır. Ahlakın gelişmesi de bilginin değişip dönüşmesi de varlığın anlam kazanması da ancak bu sorgulama çabasına girmeye bağlıdır. Geri kalmış toplumlar soru sormaya, sorgulamaya, aramaya, anlamaya ve anlamlandırmaya değil de boyun eğmeye, itaat etmeye, dinlemeye, kabul etmeye, irdedememeye yatkın oldukları için çoğu alanda önde ve öncü olamamaktadırlar. Felsefe, faydası kendi alanının sınırları içinde olan yalnızca kendi problemlerine yönelen bir disiplin değildir. Felsefe insanın içinde olduğu her alanı, insanın üzerinde düşünmeye başladığı her şeyi kendine konu edinir. Soru sormak, her alanda her

zaman kıymetlidir. Sorular, yeni bilgilerin anahtarlarıdır. Her yeni anahtar yeni bir bilginin kapısını açmaktadır. O halde felsefe öğretimi toplumun herhangi bir kısmını değil her kısmını, her koşulda ilgilendiren bir uğraştır. Toplumda yaşayan her bir birey, mesleği ve bulunduğu konum ne olursa olsun, karşılaştığı en ufak bir olayı dahi sorgulayarak doğru bilgiye giden yolda bir sis perdesini daha aralamış olacaktır. Felsefenin toplumda yaşayan her bir bireyi ilgilendirmektedir fakat bunun sınırı nedir?

Kendimizin ne olduğunu bilmek, eğitimin asıl amacı olması bireyin örgün eğitim dışında da bu amaç için çabalaması anlamlarına gelmektedir. Çünkü ancak böyle olduğu zaman eğitim faaliyetleri amacına ulaşmış, insanın özündeki hazineyi keşfetmesine yardımcı olmuş olacaktır. Böylece de toplum içinde kendi olabilen insan ortaya çıkmaktadır. Bunu yapacak olan insanın ise felsefenin sorgulama yöntemini izlemesi gerekmektedir. Felsefenin eğitime en büyük katkısı düşünen, sorgulayan, araştıran, akla ve mantığa dayanan, dogmalardan uzak bireylerin yetişmesini sağlamaktır (Apaydın'dan aktaran Dombaycı, 2002).

Toplumlarda özel ve genel kuruluşların üçü oldukça önemlidir. Bunlar devlet, okul ve ailedir. Bunlar içerisinde aile kurumsallaşmış özel değerleri temsil ederken, devlet kurumsallaşmış genel değerleri temsil eder. Bu iki kurumun çıkarlarını gözeterek aralarındaki dengeyi sağlayan kurum ise okuldur (Lipman, 2003, s. 9). Okul hem özel değerleri koruma ve nesiller arasında aktarımını sağlama, hem genel değerleri çocuğa kazandırma ve benimsemesini sağlaması açısından kilit noktadadır. Okul sayesinde geçmiş ve günümüz nesilleri -kasıtlı ve bilinçli olarak- gelecek üzerinde bir tasarım yapma girişiminde bulunurlar (Dewey, 2008).

Çocuk kendini bulduğu ailenin ve tarihsel çevresinin içinden ilk defa okul kurumuyla çıkar. Kendi dünyasını genişleten çocuk dünyanın da farkına böylelikle varmaya başlar. Fakat okul her zaman kendinden beklenenleri doğru şekilde yerine getirememektedir (Dewey, 1902, s. 73). Lipman'a göre geçmiş dönemlerde okullar çocukların düşünmelerine öncülük etmenin tersi yönünde çalışmışlardır. Hatta bazen düşünme, okula rağmen kendi kendimize gerçekleştirdiğimiz bir edim haline dönüşmüştür. Lipman yine de okulun öğrenciyi düşünmekten tamamen alıkoyduğunu savunmaz. Bu öncelikle insanın düşünmeye ve akıl yürütmeye olan eğiliminden kaynaklanmaktadır (Lipman, 2003, s. 5).

İnsan düşünmeyi baskı altında da gerçekleştirmeye devam eden bir canlıdır. Okul bunu engellemeye çalışan bir kurum olsa dahi insan bir yolunu bulup bu engeli aşmaya

çalışacaktır. Yine de okulların başlıca görevi çocuğun düşünmesini engellemek değil aksine güçlendirmektir. Bu güçlendirmenin gerekliliğine pek çok neden sayılabilir. Lipman farklı çevrelerce okullarda düşünmeyi güçlendirme faaliyetlerinin yapılmasının nedenleri olarak üç temel bakış açısı sayar. Bunlar; (Lipman, 2003, s. 5-6)

- *Makul bireyler yetiştirmek:* Her çocuk aynı zamanda hem bir insan hem de bir vatandaşdır. Toplumun düzenli bir şekilde işleyebilmesi için makul kişilerin yetişmesi gerekir ki demokrasi ancak bu makul kişiler tarafından geliştirilebilir. Bu da ancak çocukların sorgulama ve yargılarını beslemekle mümkün olabilir. Bu şekilde yetişmiş bir birey aynı zamanda geleceğin demokratik vatandaşı olmaktadır.
- *Rasyonel bireyler yetiştirmek:* Sosyal sistemler (ekonomi, bürokrasi, hukuk vs.) katı kurallara ve rasyonel bir yapıya sahiptir. Çocuklarda büyüdüklerinde bu sistemlerle karşılaşacaklarından bu katı kurallarla yüzleşecekler ve bunlara ya uyum sağlayacak ya da tam tersi yönde hareket edeceklerdir. Onlardan istenilen ise kurumların bu rasyonalitesini kavramaları ve geliştirmeleridir. Bu yüzden de çocuklara okullarda özellikle rasyonellik eğitimi verilerek hayata hazırlanmaları sağlanmalıdır.
- *Daha iyi düşünmenin çocukların hakkı olması:* Çocuklar herhangi bir çıkar gözetilmeksizin düşünceleri okulla tarafından güçlendirilmesi gereken varlıklardır. Daha iyi düşünceleri ve kendi kendilerine düşüncelerine yardım etmek okulun karşılıksız bir şekilde yerine getirmesi gereken bir görevdir. Çünkü çocukların daha azıyla yetinmemeye hakları vardır. Bu tüm diğer şeyler için geçerli olduğu gibi düşünme için de geçerlidir.

Düşünmenin güçlendirilmesiyle ilgili bu tarz yaklaşımlar 1970'lerin ortalarından itibaren okulların daha çok üzerinde durdukları bir konu haline gelmeye başladı. Bu dönemde okul yöneticileri okullarında sunulan eğitimin derecesinin nasıl arttırılması, öğretmen eğitimleri ve bu eğitimlerde izlenecek temel paradigma üzerinde düşünmeye başladılar. Yeni eğitimin odağı bilgiyi aktarmadan çıkıp en temelde eğitimin başat kavramlarını yeniden anlamaya odaklanmalıydı (Doğanay, 2007, s.280). Bunu yapabilmeleri için de öncelikle gözden geçirmeleri gereken alanın “düşünme” alanı olduğunu fark ettiler. Düşünme alanında birtakım değişiklikler meydana gelmişti ve okulların gelecekteki başarısı da ancak bu değişikliklere ayak uydurabilmeleri ile mümkündü. İyi bir eğitim verebilmek için öncelikle sınıfta düşünme kalitesini arttırmak gerekiyordu (Lipman, 2003, s. 6). Bu kaliteyi arttırmak

için çabaladıkları dönemde “eleştirel düşünme” popülerlik kazandı ve okullarda da düşünme eğitiminde yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Fakat Lipman eleştirel düşünmeye gösterilen olağanüstü ilgiden ve onun yanlış uygulamalarından rahatsız olarak kendi sistemi içerisinde yaratıcı ve özenli düşünmeyle birlikte eleştirel düşünmeyi de yeniden ele aldı. Düşünmenin bu transaktif boyutlarının birbirinden ayrılan ve önemli noktalarını ortaya koyarak düşünme eğitiminin ve okulların geleceğinin seyrini de değiştirmiş oldu.

Okulların yapısının değişmesi toplumun yapısının değişmesi noktasında da en önemli adımdır. Çünkü okul diğer tüm kurumlardan farklı olarak bireyin şekillenmesinde büyük etkilere sahiptir. Geleceğin toplum yapısının temelleri, her sosyal gruptan çocukların bulunduğu bu ortamda atılmaya çalışılır. Bu yüzden bazı zamanlarda her türlü dış müdahaleye ve kontrole açık hale gelebilmektedir. Aile çocuğunun okul tarafından örtük amaçlarla yetiştirilmesinden korkarken devlette çocuğun eğitimi aileye bırakmaktan korkmaktadır (Lipman, 2003, s. 9). Aile kendi kültürel altyapısını ve tarihini devam ettirmek isteyen muhafazakâr bir yapıdayken devlette değişen dünya koşulları ve toplum yapısına göre bilgiyi yeniden tasarlayarak öğrenciye sunmaya ve geleceğin insanını yetiştirmeye çalışmaktadır. Aile ve okulun ortak görevi karşılıklı etkileşim ve birbirlerinin isteklerine duyarlılık olarak iş birliği gerçekleştirmektir (Dewey, 1902, s. 74-75). Bu süreçte okullardan en büyük beklenti tarafsız ve demokratik bir yapı sergilemeleridir. Okul çocuğa, bir zümre veya amaç için yetiştirmeyi değil kendi kendine yetebilmesi için eğitim vermeyi öncelemelidir. Bunu yaparken kullanacağı en temel ölçütte “rasyonellik” olmalıdır (Lipman, 2003, s. 10).

Lipman çocukların anaokulu çağında aktif, meraklı, hayal gücü kuvvetli ve sorgulayıcı olduklarını ve bir süre bu özelliklerini koruduklarını fakat gittikçe bu özelliklerinin ortadan kalkmaya başladığını söyler. Çocuğun ilk beş veya altı yılı evde geçtiği, okulun ve devletin eğitimsel anlamda korktuğu kurum olan aile içinde yetiştiği halde bu özelliklerini korumakta fakat okulla birlikte işler tersine dönmeye başlamaktadır. Peki okulda ne olmaktadır da çocuklar bu istedik özelliklerini yitirmeye başlamaktadırlar? Lipman’ın sistemini oluştururken cevabını aradığı en önemli sorulardan bir tanesi budur. Ona göre aile içinde baskıdan uzak olan çocuk evde özgür, rahat ve pek çok uyaranla karşı karşıya... Aile de çocuğun keşfetmesinin ve sorgulamasının önüne bir şekilde set çekmiyor (Lipman, 2003, s. 12). Zorunlu bir eğitim değil doğal bir öğrenme de söz konusu olduğundan ve okullarda yetişkinler tarafından keşfedilen bilgiler öğrenciye sunulduğundan çocuk

zamanla zihin tembelliği yaşamaya ve düşünmeyi, hayatını devam ettirmesi için gerekli olan bilgileri edinme işini askıya almaya başlıyor. Ev ve aile içindeki doğal gizemlilik hali çocuğu düşünmeye sevk ederken okuldaki durağan, her şeyin düzenli ve belirgin olduğu yapı da bu gizi ortadan kaldırarak bu zihinsel tembelliğe katkıda bulunmuş oluyor.

Ona göre okulun her şeyi apaçık hale öğretmen eliyle getirme çabası öğrenciye yarar sağlamaktan çok zarar veriyor (Lipman, 2003, s. 12). Lipman bu açıdan düşünüldüğünde okulun çocuk için bir facia olarak görülebileceğini fakat durumun bu kadar trajik olmadığını söyler. Aslında okul nasıl olursa olsun en temel işlevlerinden biri olan çocuğun *sosyalleşmesi* görevini her halükârda yerine getirmektedir. Ona göre okulun en güzel yönlerinden biri de budur.

Aile ve tarihsel çevresinden sonra ilk karşılaştığı sosyal kurum olan okuldan çocuğun beklentisi onun ev ve ailesinin yerine geçmesidir. Çünkü onun için ev öğrenilecek ve tecrübe edilecek pek çok uyarıcıya sahiptir ve çocuk sürekli bir meydan okuma davranışı içindedir. Fakat çocuğun ilkokulun ilk yıllarında keşfettiği şey, tamamen yapılandırılmış bir çevredir. Farklı olaylar arasındaki bağlantılar ve iç içelik yerine okulda her şeyin ve herkesin kendisine uyması gereken bir program söz konusudur. Çocuklar böyle bir çevre içinde nadiren aktif ve meydan okuyucu olmaları gerektiğini fark ederler ve okula başlamadan önce var olan yenilikçilik, düşüncelilik, girişimcilik gibi özellikleri yitirmeye başlarlar. Oysa onların isteği bu özelliklerin yitirilmesi değil zenginleştirilmesidir. Bu isteğin farkına varmaları ve kendilerinden alınan hazineyi anlamaları ise çocukluklarında değil yetişkinliklerinde gerçekleşir. Bu yüzden de okul hayatından çıktıkça okula karşı bir tavır geliştirmeye başlarlar (Lipman, 2003, s. 15).

Yetişkinlerin okula karşı geliştirdikleri bu tavrı azaltmak ve çocukların daha iyi düşünebilmelerini sağlamak için en gerekli olan şeylerden ilki felsefe eğitimidir. Çocuk neyi, neden, nasıl, niçin düşündüğünü anlamaya başladığında yani kendi düşünceleri üzerine yönelmeye başladığında bilgiyi de kavrayabilecektir. Çotuksöken'e göre günümüzde bilgi olan ile bilgi olmayanın ayrımı gitgide zorlaşmaktadır. Tahminler, kanılar, sanılar bilgi gibi algılanmaktadır. Bunda teknolojiye bağlı iletişim araçlarının ortaya çıkıp yaygınlaşmasının ve bu sosyal mecralarda herkesin her veriyi doğru bilgi olarak sunmanın etkisi büyüktür. Birey, her gün karşılaştığı bu aktarım karşısında doğruluk, gerçeklik algısını yitirmektedir. Bu algı yitimi karşısında da birey kavramsal belirlemeler yapamamakta, *aklını kullanma cesaretinden* uzak kalmaktadır (Çotuksöken,

2013, 280). Aklını kullanma cesareti göstermeyen bir birey çıkarımlar yapmayı, akıl yürütmeleri gerçekleştirmeyi, argümanları temellendirmeyi, rasyonaliteyi yitirmiş olur. Böylece bilgi bir kişi, grup, zümre ya da topluluğun tekelinde üretilir. Geleceğin toplumunu yaratırken bu toplumun zihin tembelliği yaşayan bireylerden oluşması istenmiyorsa eğitimde sorgulamayı, eleştirelliği, yaratıcılığı, özeni, rasyonaliteyi, refleksiyonu temele alan eğitime yani felsefe eğitimine gereken değeri vermek ve geliştirilmesi için çaba göstermek gerekir.

Felsefe eğitiminin amacı bireylerin önce kendilerini sonra çevrelerindekiilerden başlayarak toplum ve dünyada yaşayan diğer insanları anlama gayretine sahip olmalarını, çok yönlü bir bakış açısına sahip, başka görüşlere saygılı ve açık, kendisinin ve başkalarının görüşleri ile yaşanan olaylara eleştirel bir tavırla yaklaşabilecek, bir tartışma ortamını başlatmaya ve sürdürmeye hevesli, tartışmalar yaparken değer ve kişi haklarına saygılı, her zaman özenli davranışlar sergileyen, demokratik yaşama bilincine sahip olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktır. Bunları gerçekleştirebilmek içinde öncelikle öğrencide zaten var olan merakı beslemek ve onu iyice güçlendirerek entelektüel bir alana taşımak gerekir. Çünkü felsefe meraktan doğar ve bu merakın kaynağı da anlama çabasıdır (Gülenç'ten aktaran Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018, s. 20).

Ülkemizde bugüne kadar gerçekleştirilen felsefe öğretim programlarında bu amaçlar göz ardı edilmiştir. Programda yer alsa dahi pratikte, sınıf içerisinde karşılığını bulamamıştır. Öğretim programlarımız öğrencilere felsefi tavır kazandırmaktan çok onları birer felsefeci yapmaya çalışmakta bu şekilde de ne birer felsefeci ne de felsefi tavra sahip bireyler ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde bir felsefe öğretimi öğrencilerin ancak felsefeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Oysa felsefe öğretmek yerine felsefi tavır kazandırmaya çalışılan bir felsefe eğitimi demokratik birer vatandaş, eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı düşünen, olaylara farklı bakış açılarını da katarak yaklaşan bireylerin yetişmesine vesile olacaktır. Bu şekilde yetişmiş bireyler hem kendileri için hem de toplum için çok daha anlamlı hayatların yaşanmasını ve anlamın daha demokratik unsurlarla kurulmasını sağlayacaktır.

Felsefenin en önemli katkılarından biri kuşkusuz çocukların hayattaki önemli sorulara kendi cevaplarını verebilmeleri ya da en azından kendi cevaplarını aramaları, sorunlara da çözüm yolları üretmelerini sağlayacak düşünme gücünü sağlamasıdır. Felsefe öğretimi gerçekleştirirken hangi filozofun ne söylediğini öğrencilere ezberletmek yerine fikirlere

odaklanmak çok daha etkili olacaktır. Çocuklar karşılaştıkları bu fikirlerin nereden ve neden geldiğini keşfetmeye ve anlamaya çalıştıklarında asıl öğrenme gerçekleşmiş olacaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan'dan aktaran Mutlu, 2017, s. 29). Öğrenme felsefi haliyle bir anlama ve anlamlandırma çabasıdır. Çotuksöken'e göre "felsefe kendini bilmenin, anlamamanın ve başkalarına anlatmanın, başkalarını anlamamanın 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'den aktaran Solmaz Ögüt, 2019, s. 34).

Birey için temelde üç ilişki türü mevcuttur. Bunlar kendisi, bir başka birey ve toplumla olan ilişkilerdir (Solmaz Ögüt, 2019, s. 35). Birey için bu ilişkilerin içinde var olma durumu büyümeye birlikte dıştan içe doğru gerçekleşir. İnsanın kurduğu ilk ilişki annesi ile olan iletişim sayesinde ve buna daha sonra baba ve çevredeki diğer aile üyeleri eklenir. Çocuklukla birlikte ilişkiler toplumla kurulmaya başlanır. Kişinin en son kurduğu ilişki kendisine olan bilinçli yönelimle gerçekleşen ilişkidir. Bu refleksif tavır genellikle insan tarafından en ihmal edilen tavidir. İnsanın kendisi ile ilişki içinde olduğunun farkına varması, düşünmesinin farkına varmasıyla gerçekleşir. Kendisiyle ilişkisinin farkında olmayan ve bu alanı ihmal eden bir birey diğer ilişkilerini de sağlıklı olarak kuramaz. Felsefi düşünme insana önce kendini tanıması ve sonra çevresindekilerle düzgün ilişkiler kurması için doğru düşünme ve doğru değerlendirme kabiliyetlerini de kazandırır. Bu yüzden de felsefi düşünme insanlaşmanın önemli koşullarından biridir (Solmaz Ögüt, 2019, s. 35). Sokrates' in "Kendini tanı!" ve Yunus Emre' nin "Sen seni bil." sözleri kendi fikir dünyalarını oluştururken ilk yaslandıkları ilkelere. İnsanın ancak bu sayede ahlaklı bir insan olma yolunda olabileceğinin altını çizerler. Bu özenli ve refleksif tavır da ancak felsefe ile uğraşan zihinlerde kendini gösterebilmektedir. Öznenin kendi düşünmesi üzerine yönelmesi felsefenin ortaya çıkma noktasıdır (Solmaz Ögüt, 2019, s. 19-20).

Bireyin düşünebilmesi, bunun farkına varması ve felsefe ile karşılaşması ancak "soru ve sorunlar" ı fark etmesi aracılığıyla olur. Bunları görmek de yaratıcı, eleştirel ve sorgulayıcı bir zihin gerektirir. Hem böyle bir zihne sahip olan hem de ortada soru arayan bir bireyde olması gereken en önemli diğer özellik "ilgi"dir. Çünkü düşünme edimini gerçekleştirmek demek düşündüğümüz şeylerle kendimiz arasında ilgi kuruyoruz demektir (Taşdelen, 2007, s. 283-284). İnsan kendini ilgilendirmeyen bir konu üzerinde düşünmeye meyilli değildir. O halde felsefi düşünmenin ve öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için çocukta öncelikle "ilgi" bağının kurulması gerekir. Çocuğun önüne koyduğumuz olay ya da

hikâyeden soru/sorun çıkarmasını bekliyorsak bu olay ve hikâyeyi de onun ilgi alanı içinden seçmeyi ya da onu bu ilgi alanının içine çekmeyi başarabilmemiz lazım. Türkiye’de felsefe öğretiminin başarıya ulaşamamasındaki nedenlerden biri de budur. Öğrencinin derslere karşı tutumunu ortaya koyduğu “Gerçek hayatta bu ne işimize yarayacak?” sorusu “Bu konu neden beni ilgilendiriyor?” sorusuyla özdeşdir. O yüzden bir öğretmenin ders işlenişinde ilk dikkat etmesi gereken şey de konu ile öğrenci arasındaki “ilgi” bağını kurmasıdır. Bu ilgi bağı sayesinde de öğrenci üzerinde konuşacağı konu ile ilgili sorularını ortaya koyabilecektir.

Felsefe öğretimindeki bir diğer önemli olan kavram ise *deneyim*dir. Felsefi düşünmenin gerçekleşmesi için gerçek deneyim ve eğitim süreçleri arasında bağ kurmak önemlidir (Dewey, 2007, s. 20). Bunun için öğretmen okulun bulunduğu çevre hakkında bilgi sahibi olmalı ve en azından öğrencilerinin deneyimleyebileceği şeylerin de farkında olmalıdır. Ders içerisinde vereceği örnekler de ya doğrudan sınıfın okul çatısı altında yaşamış olduğu deneyimlere ya bir veya birkaç öğrencinin bireysel deneyimine ya da deneyimlenmemiş ama deneyimlenme ihtimali yüksek olan yaşantılar şeklinde olmalıdır. Hatta gerekirse öğretmen ders esnasında da öğrencilere farklı deneyim fırsatları sunabilmelidir. Fakat unutulmaması gereken bir şey vardır ki o da öğrencinin deneyimle karşılaşmadan önce onunla ne yapacağını bilmesi gerekir. Yani bir tecrübeden nasıl dersler çıkaracağını, onunla ilgili düşüncelerini nasıl yöneteceğini bilmiyorsa bu yaşantıların onun bir anlamı olmayacaktır. O halde çocuğa ilk öğretilecek şeylerden biri de “düşünme”nin ve “iyi düşünme”nin ne olduğu ve nasıl oluştuğunun, ilkelerinin bilgisidir. Lipman’a göre pek çok kişi iyi düşünmenin ne olduğu hakkında çeşitli görüşler sunmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir: (Lipman, 2003, s. 5)

İyi düşünme;

- Doğru, tutarlı ve mantıklı düşünmedir.
- Zaman alan, hayal gücünü işe koştan, yaratıcı düşünmedir.
- Bilimsel metodolojiyi kullanarak düşünmedir.
- Mantık ve rasyonelliği temsil eder.
- Kasıt ve yargılamayı temsil eder.
- Neye inanacağımıza karar vermede yardımcı olur.
- İddia edilen şey hakkında yeterli kanıtın keşfedilmesine yardımcı olur.

Lipman tüm bu görüşlerin tek tek değil bir bütün olarak iyi düşünmeyi temsil ettiğini savunmaktadır. “Düşünme Eğitimi” programı ile düşünmenin eğitiminin gerçekleştirilebileceğinin, iyi ve doğru düşünmenin ölçütlerinin belirlenebileceğinin, akıl yürütme yöntemlerine doğru bir şekilde yaslanılabileceğinin altını çizmiştir (Lipman, 2003, s. 6). Ona göre felsefe *uygun bir biçimde yeniden yapılandırıldığında ve uygun bir biçimde öğretildiğinde*, düşünme eğitiminde önemli gelişmeler ortaya çıkarabilme kapasitesine sahiptir (Lipman, 2003, s. 6). Lipman felsefe içinde düşünme eğitimi programı ve sorgulama topluluğu öğrenme ortamı ile “mükemmel bir toplum” olma yolunda adımlar atmayı amaçlamıştır. Mükemmelliğe asla ulaşamayacağını savunan görüşlere karşı çıkar. Ona göre Spinoza’nın “Mükemmel olan şeyler nadir oldukları kadar zordur da.” görüşü çok katıdır çünkü mükemmellik kusursuzlukla ve zor bulunmakla değil farklı, kusurlu ve sıradan olan şeylerin bir arada uyum içinde yaşamasıyla olur. İnsanların da bunun farkına vararak mükemmelliğin farklılık ve bolluk içinde yeşerdiği bir toplum yaratmak zorunda olduğunu söyler. Ona göre düşünme eğitiminin başlangıç noktası refleksif düşünmedir. Çünkü refleksiyonla çocuk kendi düşüncelerinin farkına varır ve böylece deneyimlerini kavrayarak onlarla nasıl bir ilişki kurması gerektiği yönünde sağlıklı kararlar verebilir (Lipman, 2003, s. 6-7). O halde çocuğa düşünmeyi öğretirken ilk yapılacak iş düşünmenin kendisinin farkına varmasını sağlamaktır.

Felsefe öğretimini etkin bir şekilde yapabilmek ve doğru sorgulamalar yapan bireyler yetiştirebilmek için üzerinde durulması gereken hususlardan bir diğeri de “tartışma” dır. Tartışma, felsefe derslerinin ve sorgulama topluluğu öğrenme ortamının bel kemiğini oluşturan kişiler arası iletişim yöntemlerinden biridir. Fakat bu yöntemin uygulanışı ve amaçları doğru bir şekilde kavranmadığında yerini kavgaya ya da kaos ortamına bırakması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Kendi eğitim sistemimiz içinde tartışma teknikleri denildiğinde sınıflarda sıklıkla kullanılan birkaç teknik olduğunu görüyoruz. Bunlar münazara ya da açık oturumlar olarak karşımıza çıkıyorlar. Fakat bu aktif öğrenme ve tartışma tekniklerinin yapısı itibarıyla felsefe öğretimi için uygun olmadıklarının da farkına varılması gerekir. Münazara gibi birtakım teknikler düşünsel düzeyde gelişen bir tartışmadan çok, kişilerin kendilerini kanıtlamaları, kendi düşüncelerini karşılarındakilere kabul ettirmeleri ve bir savaştan galip çıkmaları için gerçekleştirdikleri yüzeysel bir söz dövüşüne benzetilmektedir (İpşiroğlu, 2014, s. 55). İpşiroğlu uygun tartışma ortamının sağlanabilmesi için aşılması gereken engellerin şunlar olduğunu söyler: (İpşiroğlu, 2014, s. 55)

1. Öğrenciler tartışma ortamlarını genellikle herkesin aklına gelen her şeyi rahatlıkla söyleyebileceği bir alan olarak görürler. Bu yüzden tartışma amacından çıkıp başıboş bir konuşma alanına döner.
2. Öğrenciler tartışma ortamlarını ders işlenişini bozma ve dersi kaynatma aracı olarak görürler.
3. Zayıf olan görüşlerini bile sırf güçlü olan argümanı çürütebilmek amacıyla önemli gibi algılayarak sunarlar.
4. Tartışmayı yalnızca karşıdakinin görüşlerini çürütme aracı olarak görürler ve onlar için karşıt görüş çürütüldüğünde ve kendi söyledikleri güçlendiğinde konuşma amacına ulaşmış olur.
5. Sınıf içindeki tartışmalarda genellikle kimse diğerlerinin söylediklerini umursamaz, yalnızca kendi söylediklerine ve savunmalarına odaklanır. Böylece de kimse birbirini anlamamış ve kendi düşüncelerindeki hataları da görüp düzeltme yoluna gitmemiş olur.

Örtük ya da açık bu amaçlarla yapılan tartışmalar felsefenin ilkelerine tamamen aykırıdır. Felsefede tartışmalar kişilerin galip gelmesi için değil fikirlerin belli ölçütlere bağlı kalınarak en doğru şekilde ortaya konulabilmesi için gerçekleştirilir. O halde öğretmenlerin zihinlerindeki tartışma algısını düzeltmeye başlayarak öğrencininkini de düzeltmek en doğru davranış olacaktır. Bu çalışmanın konusu olan sorgulama topluluğunun amaçlarından biri de budur.

İpşiroğlu, bu engellerin aşılabilmesi için öğrencilerin ilk olarak tartışmanın kazanmayı amaçlayan bir etkinlik değil düşünsel bir etkinlik olduğunu öğrenmesi gerektiğini savunur. Okullarda sonraki yıllarda derslerin daha iyi bir ortamda işlenebilmesi için ilk yıl verilmesi gereken eğitimin tartışma yöntemini ve ilkelerini öğretmeyi amaçlaması gerektiğinin üstünde durmuştur. Ona göre düşünsel bir etkinliğin özellikleri ise şunlardır: (İpşiroğlu, 2014, s. 56)

- Sürekliliği olan, bitmeyen bir etkinliktir.
- Düşünsel etkinlikte aşamalar söz konusudur.
- Kişinin kendini kanıtlaması ve görüşlerini kabul ettirmesi değil düşüncenin aydınlığa çıkarılması önemlidir.
- Üzerinde durulan konu farklı kişiler tarafından farklı açılardan değerlendirilerek yeni bir boyut kazanır.

- Bir düşünsel etkinlik olan tartışmada birliktelik fikrine sahip olmak önemlidir. Böylelikle her yeni düşüncenin tek bir ortak amaca yani hakikati açığa çıkarma amacına hizmet ettiğini bilen herkes birbirine karşı güven bağı geliştirir.
- Tartışmanın bir kazananı olması için mutlak ilkeler benimsemek uygun değildir.

Tartışma yönteminin ilkelerine dikkat edilerek oluşturulan ve düşünsel süreç haline gelen tartışmayla birlikte toplumda hem bireysel hem toplumsal ilişkilerde uygun bir orta yola erişilmiş olur. Böylelikle de daha iyi bir insan, vatandaş ve toplum olmanın önündeki en önemli engellerden biri kaldırılmış demektir: iletişimsizlik.

İnsan sadece kendisi için kıymetli olan bir varlık değildir. Başkaları için ve başkalarıyla birlikte de kıymetini kazanır. Çünkü insan bireysel olmasının yanında toplumsal bir varlıktır. Birey anlamını ve değerini ancak toplum içerisinde bulabilir. Bireyin eğitiminin üzerinde fazlaca duran çağdaş eğitim bunu yaparken bireyi toplumdan çekip çıkaramaz, bireye toplum içinde kendisi olmasının fırsatlarını sunmaktadır. O halde felsefe eğitiminin de insanı önce toplum içinde bir varlık olarak görüp öğretim faaliyetlerini ona göre düzenlemesi gerekir.

Öğrenme yöntemleri içerisinde yine çok sesliliğe kulak veren, her bireyin özgürce kendini ifade edebileceği, eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı, değer verici düşünme becerilerini geliştirecek teknik ve yöntemlerden biri olan ve bize topluluk içinde felsefe yapmanın imkânlarını sunan en uygun öğrenme ortamı ‘Sorgulama Topluluğu’ dur. Sorgulamanın olması için ortada ‘sorular’ ile ‘sorunlar’ın olması gerekir. Soru sorma işi eğitimde yalnızca öğretmenden öğrenciye doğru değil öğrenciden-öğrenciye, öğretmenden- öğrenciye, öğrenciden-öğretmene doğru olursa topluluk olarak sorgulama gerçekleşmiş olur. Bir problemin topluluk içerisinde sorgulanması bu toplulukta yer alanların konuyu daha derin ve ayrıntılı kavramalarını, başkalarının düşüncelerine de kendi zihinlerinde yer açmalarını sağlamaktadır (Dombaycı, 2002, s. 75). Topluluk içinde kurulan diyaloglarda bireyin yargıda bulunurken özerk davranabilme yetisi ile başkalarının görüşlerini, kanılarını ve sorunlarını algılama becerisi ve dolayısıyla duyarlılık ve problem bilinci de gelişir. Ayrıca, grup içinde ele alınan bir sorun bireyin tek başına yapabileceğinden daha fazlasını yapar, problemin çözümüyle ilgili daha fazla ve daha farklı çözümlere ulaşılabilir. Topluluk içinde yer alan her birey karşılıklı yardımlaşma ve birbirini tamamlama deneyimi edinirken karşılıklı hatalara ve göz önüne alınmamış hususlara da dikkat çekilir (Raupach-Strey, 2006, s. 179). Sorgulama topluluğunda topluluk içinde tek bir öznenin hâkim ve baskın olduğu bir ortamdan çok, her öznenin işin içinde olduğu bir ortam benimsenir.

Yaşadığımız çağın ve geleceğin özgürlük, sosyal adalet ve demokrasi anlayışı ve istekleri, “düşünen-inanan-eylemde bulunan” insana, “eylem adamına” olan ihtiyacı arttırmaktadır (Alkan’dan aktaran Dombaycı, 2002). Sorgulama topluluğu bu demokratik ve eylem halinde olan insan yetiştirme gayesi için çabalayan, Hasan Ali Yücel’ in de tarif ettiği ferdin ‘İyi Vatandaş’ ve ‘İyi İnsan’ olmasına imkân sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Çünkü ancak milli, manevi, ahlaki değerlerle birlikte maddi değerleri de yükseltecek bireylerin varlığı, bir ülkenin her anlamda başarılı bir geleceğe sahip olması anlamına gelmektedir (Yücel, 2011, s. 9). Lipman’da insanların fiziksel ve zihinsel olarak güçlü bireyler olma hakkına sahip olmayı isteyebileceği gibi manevi anlamda güçlenmeyi isteme hakkına da sahip olduğunu söyler. Kişilerin yaratıcı ve duygusal alanda güçlenmeye, kendi ahlaki kararlarını kendi verebilmeye hakkı vardır; böylece, daha güvenilir daha yetkin düşünceler oluşturabilir, yaşamda daha dayanaklı birer birey haline gelinebilir (Lipman, 2003, s. 201).

Lipman, felsefe eğitiminin öğrenciye felsefe öğretmekten çıkıp felsefi tavır kazandırmaya yönelik olması gerektiğini söylemiş, bunun içinde Çocuklar için Felsefe (P4C) programını oluşturmuştur. Sorgulama Topluluğu ise bu program içinde kullanılan bir öğrenme ortamıdır. Bu programın temel amacı felsefenin yalnız yetişkinler ve soyut düşünme yeteneğini kazanmış kişiler tarafından öğrenilebileceğini ve yapılabileceğini değil, çocuklar için de uğraşılacak bir alan olduğunu ispatlamaktır.

Çocuklar için Felsefe (P4C) programı eğitim amaçlı bir modeldir. Çocuklar ve gençler arasında kritik önem taşıyan çok boyutlu düşünmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar için Felsefe, dört yaşındaki çocuklar ile on sekiz yaşındaki genç insanlar arasında uygulanabilecek sistematik ve aşamalı bir programı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Üst düzey düşünme becerileri ile bir sorgulama topluluğu geliştirilir ve çocuklarda şüphe, merak ve hayret duygularının harekete geçirilmesi amaçlanır (Dombaycı, 2014, s. 13).

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı; 1970’li yıllarda Matthews Lipman ve Ann Sharp tarafından geliştirilerek bir program haline getirilmiş bir yaklaşımdır (Gür, 2011, s. 1312). Programın amacı öğrencilerin profesyonel filozoflar haline gelmesi değildir. Program eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini korumayı ve aynı zamanda iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Kökleri John Dewey, Justus Buchler, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Gilbert Ryle, George Herbert Mead ve Ludwig Wittgenstein’a dayanır (Naji’dan aktaran Dombaycı, 2014).

Çocuklar için felsefe programının kullandığı temel öğrenme ortamı ‘Sorgulama Topluluğu’ dur. Dombaycı’ ya göre sorgulama topluluğunun kişiye en fazla katkısı başkalarının deneyiminden öğrenme ve aynı zamanda düşünceleri diğer fikirlerle karşılaştırma ve onlara dayalı olma fırsatı sağlamasıdır (Dombaycı, 2014, s. 20).

Öğrenciler, yalnızca kendilerini doğrudan ilgilendiren birincil dereceden problemlerle karşı karşıya kaldıklarında ve gerçekten de kendi düzenleri bozulduğunda başkalarına arabuluculuk yapmakta ve anlaşılmaya varmak konusunda önemli pratikler kazanmaktadırlar. Felsefe, insanların fikirleri üzerine kafa yormalarını, derin derin düşünmelerini sağlar. Fikirleri kullanıldığı gibi almaz çünkü şüphe, tartışılabilirlik penceresinden bakar. İyi arkadaşların dostluklarına değer verdiği gibi güçlü topluluklarda topluluğa değer vererek oluşur (Lipman, 2003). Toplulukla sorgulama da hem topluluğa hem topluluğun düşünmesine ve hep birlikte gerçeği keşfetmesine imkân sunar.

Sorgulama topluluğu insanın değer duygusunun farkında olmasını sağlar. İnsan, kendi için değerli olanı, başkaları için bireysel anlamda değerli olanı ve toplum için değerli olabilecek olanı topluluk içinde tanır ve farkına varır. İnsan sonsuz olmayan hayatı içerisinde sınırlı deneyimler yaşama şansına sahiptir. Sorgulama topluluğu içinde bir insan kendi hayatının ve tecrübelerinin sınırlarını aşarak başkalarının tecrübelerinin de farkına varır ve fikirlerini bu yönde değiştirir, dönüştürür, geliştirir. Öğrenciler, tüm öğrenmenin kendisi tarafından gerçekleştirileceği algısından uzaklaşarak, başkalarının öğrenme deneyimlerinde de faydalanabileceklerini keşfederler (Lipman, 2010, s. 93).

Topluluk içinde diyalog halindeki birey sorunlara kendi değerleri üzerinden ve başkalarının değerleri üzerinden bakmayı ve yeni değerleri diğerleriyle birlikte oluşturmayı öğrenir. Bazı değerlerin değişmesi böylesine hızla değişen ve dönüşen bir dünyada kaçınılmaz olmaktadır. Korunması gereken değerlerin de farkına varan birey bu değer duygusu ile öne alınacak eylemlerle sonraya bırakılacak eylemler arasında ayırım yapar (Mengüşoğlu, 1988, s. 13). Felsefî sorgulama topluluğunda yer alan bireyler, düşüncelerini özgürce diğer grup üyeleriyle paylaşma imkânına sahip olduğu gibi onların düşüncelerini de dinleme imkânına sahip olacaktır. Böylece aynı konu üzerinde tek bir doğru ve yanlış sonuca ulaşamayacağını öğrenir, farklı bakış açılarının haklılığını da görür ve onlara olan saygısı artar (Taş, 2017, s. 46).

P4C ve sorgulama topluluğunun temellerini atan Lipman ve Sharp programın ve öğrenme ortamının amacını çocuklara yalnızca felsefe öğretmek olarak belirlememişlerdir. Onlara göre sorgulama topluluğu çocuklarda grup içerisinde tartışma, akıl yürütme ilkelerini

kullanma, tutarsızlıkları fark etme, soru-cevap oluşturabilme, sorgulama ve eleştiri ile yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini kazandırma, empati kurabilme, olayların sebeplerini araştırabilme ve anlayabilme, karşısındakini dinleme, karar verebilme ve kararlarının sorumluluklarını alabilme becerisini kazandırmaktadır (Topping ve Trickey’ den aktaran Boyacı & Karadağ & Gülenç, 2018). Sorgulama topluluğuyula birey, Herbert Mead’ in de dediğı gibi, yalnızca ‘öğrenme yoluyla sosyalleşmez’, ‘sosyal ortam içinde de öğrenir’ (Lipman, 2010, s. 84). Böylelikle de karşımıza öğrendikçe sosyalleşen bir birey çıkar. Öğrenmeyle sosyal ortam arasında böyle karşılıklı bir bağıllık ilişkisi vardır. Dewey bunu şu şekilde açıklamaktadır: ‘Sabit bir bilgi yoktur, bilgi sürekli devam eden bir süreç içerisinde değışir ve dönüşür. Biz bilginin yalnızca bir kısmına sahibizdir, çevreyle de bu bilgilerimizin değışimi için, birlikte keşfetmek için etkileşim halindeyizdir’ (McCall, 2017, s. 102).

Sorgulama Topluluğı’ nun temelleri ünlü filozof Sokrates’ in kullandığı ve çağdaş eğitim sistemlerine de Leonard Nelson tarafından kazandırılan ‘Sokratik Diyalog’ yöntemine kadar uzanmaktadır. Sokratik Diyalog yönteminde başlangıçta kişinin konu ile ilgili hiçbir şey bilmediğı varsayımından yola çıkılmakta, belli bir konu ile ilgili bir tartışma başlatılarak adım adım sebep-sonuç ilişkileri kurularak geliştirilmekte ve tartışmanın sonucunda bir yargıya varılmaktadır (Stanley & Bowkett’den aktaran Gür, 2011). Sorgulama topluluğunda da bu diyalog yöntemi çoklu gruplarla yapılmakta, grup kolaylaştırıcı denilen öğretmen tarafından yönlendirici sorularla desteklenmektedir (Vansieleghem’ den aktaran Gür, 2011). Sorgulama topluluğunda öğretmen kesinlikle tüm tartışmayı kontrol eden kişi rolünde değırdır. Tartışmayı sorularla ve sorunlarla destekleyen, öğrencinin zihninde yeni açılımlar yapacak konuları ortaya atan, konuyu çıkmaza ve kısır döngüye girmekten kurtaran kişidir.

Sorgulama topluluğı uygulamasında anlamın yapılandırılması önceliklidir ve çocuklar anlamın ortak yaratıcısıdır. Topluluk özellikle demokratik ortamın oluşturulması üzerine kuruludur. Çocuklar kendi fikirleri ile deneyimleri, diğerklerinin fikirleri ile deneyimleri arasındaki ilişki ve farklılıklar hakkında düşünür, karşılaştırma ve yorum yaparlar. Her çocuk topluluk tartışması içinde elde edeceğı deneyimler ve fikirlerini ifade etme açısından eşit değere sahiptir (McCall, 2017, s. 104).

Unesco, Philosophy for Children yaklaşımının ve sorgulama topluluğı öğrenme ortamının altı temel amacını şu şekilde belirlemiştir; bağımsız düşünebilme, özenli yurttaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil ile konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi

kavramsallaştırma, çocuklara özel bir öğretim yöntemini inşa etmedir (Boyacı vd., 2018, s. 151- 152).

Lipman' ın fikirlerinden etkilendiği bir diğer filozof John Dewey'dir. Dewey'in pragmatik felsefesinden Lipman kendi programını oluştururken etkilenmiş ve eğitimde fayda ve deneyim kavramlarının önemli olduğunun altını bir kez daha çizmiştir.

“Çocuk felsefesi” kavramını ilk defa 1953 yılında kullanan kişi Karl Jaspers'tir. Felsefe öğretiminin erken çocukluk dönemlerinde yapılmaya başlamasının savunulması da Lipman'ın bugünkü düşüncelerine zemin oluşturmuştur.

Lipman'la aynı dönemde yaşayan ve Çocuklar için Felsefe programlarıyla ilgili görüşlere sahip olan diğer kişiler arasında Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam bulunmaktadır (Erdoğan, 2018, s. 57).

Ayrıca felsefe öğretiminde kullanılan Lipman'ın Çocuklar için Felsefe (P4C) Metodu dışındaki farklı metotlar da şu şekildedir: Nelson' ın Sokratik Metodu, Gareth Matthews Metodu, Thomas E. Jackson Metodu, Catherine Mccall' un Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu, Oscar Brenifier'in Sokratik Metodu, Jacques Levine Metodu. Adı geçen metotlar felsefe öğretimini felsefi kavramları ve filozofları ezberletmekten uzak, herkes tarafından yapılabilen bir etkinlik haline getirmek amacıyla oluşturulmuşlardır. Bunlar içerisinde Lipman' ın Çocuklar için Felsefe (P4C) Metodu ve Catherine Mccall' un Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu özellikle toplumsal yapılandırmacı bir bakış açısına sahiplerdir. Böyle bir bakış açısıyla üzerinde durdukları kavramlar sosyal etkileşim, sorgulama, iletişimsel eylem, karşılıklı anlayış ve kabul ile kişilerarası öğrenme kavramlarıdır (Brubaker, 2012 s. 241). Bu felsefe öğretim metotları öğrencilerin kişisel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmaları ve insan olma potansiyellerinin farkına varmaları açısından onlara yardımcı olacaktır (Brubaker, 2012 s. 242). Bunun farkına varmaları da kendi kendilerine değil topluluk sayesinde gerçekleşir. Topluluk insanın kendi aklıyla üretemeyeceği soruların fitilini ateşleme kapasitesine sahiptir.

Sorgulama topluluğunda amaç yalnızca öğrencilerin zihinlerindeki soru alışverişine zemin hazırlamak değil aynı zamanda onların olaylara ilişkin varsayımlar geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır. Toplulukta meydana gelen felsefi diyaloglarda katılımcılar bilmedikleri şeylerin de farkına varırlar (İlhan Tunç, 2017, s. 76). Yani Sokrates' in de üzerinde durduğu gibi “bazı şeyleri bilmediklerinin farkına varmaları” onların bilginin ne

kadar uçsuz bucaksız bir yapıda olduğunu anlamalarını sağlar. O yüzden de kendilerini ve başkalarını bilginin tek otoritesi olarak görmekten vazgeçerler.

Sınıfta sorgulama toplulukları oluşturmak aynı zamanda çocuklara bir tartışmanın sorumluluğunu yüklenme davranışını da kazandıracaktır. Çocuklar bilgiyi birlikte inşa ederek ondan ve sonuçlarından hep birlikte sorumlu olduklarını kavramış olurlar. Böylece de ortaya hem paylaşılmış sorumluluklar hem de farklı bakış açılarını içinde barındıran zengin fikirler çıkar. Sorgulama Topluluğu ile felsefe öğretimi yaklaşımı çocukların etik, estetik vs. bir takım felsefi değerleri kazanmalarını neredeyse felsefenin terimlerini işin içine almadan gerçekleştirmeyi başarır. Çocuğa “Refleksiyon ne demektir?” sorusunu sormak ve cevabını ezberletmek yerine kendi düşünceleri üzerine yönelmesini öğretir. Bunu yaparken de didaktik bir tavırla değil keşifsel bir tavırla yapar ve çocuğun yalnızca okul sınırları içerisinde değil tüm hayatı boyunca bunu olaylara karşı genel yaklaşım olarak kullanmasını hedefler. Meraklı, sorgulayıcı, araştırmacı olmalarını, doğru-yanlış hakkında yargıda bulunmayı, kendi doğru ve yanlışlarını değerlendirebilmelerini ve etik değerler üzerine konuşabilmeyi öğretir (İlhan Tunç, 2017, s. 77-78). Bunları yaparken de Sokrates’ in yaptığı gibi tek bir kişiyle değil birçok kişiyle yapar. Çünkü sorgulama topluluğunda amaç herkesin birbirinin öğretmeni ve öğrencisi olmasını sağlamaktır.

Problem Durumu

Bu çalışma da yukarıda hakkında bilgi verilen bir öğrenme ortamı olan ‘Sorgulama Topluluğu’ üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ana problemi “Felsefi bir öğrenme ortamı olarak sorgulama topluluğu nasıl olmalıdır?” olarak belirlenmiştir. Ana probleme bağlı olarak alt problemler şu şekildedir;

1. Sorgulama topluluğu nedir ve felsefe tarihi içerisinde nasıl ele alınmıştır?
2. Sorgulama topluluğunun aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden farklılıkları nelerdir?
3. Sorgulama topluluğunun kuramsal temelleri nelerdir?
4. Sorgulama topluluğunun bileşenleri nelerdir?
5. Diyalog ve sorgulama arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Sorgulama topluluğu ile felsefe öğretimine nasıl katkılar sağlanabilir?
7. Sorgulama topluluğu öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin rolü nedir?
8. Sorgulama topluluğu öğrenme ortamının bireye ve topluma etkileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Değişen eğitim paradigması nedeniyle derslerde pek çok aktif öğrenme tekniği kullanılmaktadır. Çağın insanını yetiştirmede bu önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur. Felsefe ise yapısı itibarıyla her aktif öğrenme tekniğini kullanmaya uygun olmayan bir derstir. Aktif öğrenme tekniklerinin çoğunun genellikle öğrenciyi tek ve somut bir bilgiye ulaştırma amacı vardır. Oysa felsefede kabul edilmiş bir bilgiye ulaşmak değil, öğrencinin kendi bilgisini inşa etmek konusunda çaba göstermesi önemlidir. Bunu akıl yürüterek, sorgulayarak yapacaktır. Bu çalışmada ele alınan sorgulama topluluğu da öğrencilere felsefeyi bu şekilde öğrenmenin ortamını hazırlamaktadır. Sorgulama topluluğu öğrenme ortamında öğrenciler topluluk içinde hem kendini hem de başkalarının düşüncelerini sorgulayarak doğruları birlikte inşa etmeye çalışacaklardır.

Bu amaçla bu çalışmada sorgulama topluluğu öğrenme ortamının felsefe derslerinde nasıl kullanılabileceği ile ilgili bilgiler açıklama, analiz etme ve betimleme şeklinde aktarılmıştır. Geleneksel yöntemle işlenen bir derste etkin olamayan öğrencilerin sorgulama topluluğu ile ders içerisinde etkilerini artırmak, bilgiyi birlikte yapılandırmak, aktif bir ders işlenmesine katkıda bulunmak ve yine öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek fikirlerini özgür bir şekilde sunmalarını sağlamaktadır. Böyle bir ortamda yetişen bir birey düşüncelerine değer verildiğini görecektir ve benlik saygısı artacaktır. Özgüven sahibi, benlik saygısı yüksek, akıl yürütme becerilerini doğru şekilde kullanabilen, tartışma kültürüne hâkim, yalnız problemlere değil çözümlere odaklanabilecek bireyler geleceği daha profesyonel bir şekilde inşa edebileceklerdir.

Çalışmanın bir diğer amacı yalnızca Matthew Lipman'ın 'Sorgulama Topluluğu' üzerinden bir anlatım gerçekleştirmektir. Bu konuda ülkemizde yeterli Türkçe kaynak ve çeviri olmadığından doğru ve yeterli bilgiye ulaşmak da zordur. Bu çalışma ile bu güçlükler bir nebze ortadan kaldırılarak felsefe öğretmenlerinin ve ilgililerin Lipman'ın "Sorgulama Topluluğu" kavramını açık bir şekilde anlaması temel hedefler arasındadır.

Araştırmanın Önemi

Sorgulama topluluğuyla felsefe derslerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin toplumun demokratik yapısına katkıda bulunan, öğrenmeyi isteyen, sorgulayıcı, eleştirel, yaratıcı ve özenli bir anlayışa sahip olmasına katkılar sağlayacaktır. Ayrıca bu kazanılan davranış ve düşünme biçimleri kişinin yalnızca felsefe dersine karşı tutumlarını değiştirip başarılı

olmasına değil; hem yaşantısı içerisinde kararlar alırken daha yetkin tavırlar sergilemesine ve hem de diğer derslerdeki başarılarının artmasına sebep olacaktır. Ancak problem çözme becerileri, sorun tespit edebilme yeteneği gelişmiş, analitik ve sentetik düşünme becerilerini kazanmış olan birey yeniçağın gerekliliklerine ayak uydurabilecek, değişim ve dönüşümü sağlarken yaşantısının sorumluluğunu alabilecektir. Çalışma bunları yapmaya imkân sağlayacak olan sorgulama topluluğunun yapısını, temellerini, boyutlarını ve işleyişini ortaya koyması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Doğrudan konuyla ilgili yapılan Türkçe çalışma sayısının az olması da bu çalışmanın felsefe öğretimi açısından önemini artırmaktadır. Sorgulama Topluluğu ile ilgili varolan birkaç çalışma da topluluğun işleyişini teorik olarak ortaya koymamaktadır. Ayrıca çoğunlukla odak noktası Çocuklar için Felsefe programının yapısı ve işleyişini aktarmak olan çalışmalarda “Sorgulama Topluluğu”na kısa bir şekilde değinilmektedir. Bu çalışma yalnızca sorgulama topluluğu öğrenme ortamının ayrıntılı bir şekilde anlatılması açısından önemlidir.

2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı’nda yapılan değişiklikle felsefe öğretiminde yalnızca felsefe tarihi bilgisine sahip bireyler değil, sorgulamayı bilen, argümantasyon geliştirebilen, fikirleri takip edebilen bireyler yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu durum çalışmanın önemini de artırmaktadır. Zira buradaki bilgiler sayesinde felsefe dersi ve diğer derslerin öğretmenleri derslerde sorgulama topluluğu ortamı oluşturarak öğrencilerin dersi, kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamasına olanak sağlayacaktır.

İlgili Araştırmalar

Felsefe eğitimi ve sorgulama topluluğu üzerine yapılmış olan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Felsefe eğitimi konusunda yapılan en önemli çalışmalardan bir tanesi Mehmet Ali Dombaycı “Türkiye’de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi çalışmasıdır. Dombaycı (2008), Türkiye’de felsefe öğretimi uygulamalarının ne durumda olduğunu, öğrencilerin ve öğretmenlerin felsefe dersine yönelik tutumlarını nicel ve nitel verilerle ortaya koymuştur.

Mehmet Ali Dombaycı (2002)'nin 'Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Felsefe Öğretimi' adlı yüksek lisans tez çalışması, felsefe öğretiminde kullanılabilecek aktif öğrenme teknikleri ile ilgili yapılmış nitel bir çalışmadır. Çalışma içerisinde felsefe dersinde farklı aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının felsefe dersinin amaç ve yöntemine uygunluğuna bağlı olduğu görüşü üzerinde durulmuştur.

Felsefe eğitimi ve düşünme eğitimi ile ilgili en önemli çalışmalardan bir tanesi de Mehmet Ali Dombaycı, Mehmet Ülger, Hamza Gürbüz ve Aylin Arıboyun tarafından yapılmış olan "Düşünme Eğitimi 6-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı"dır.

Akkocaoğlu Çayır (2015) tarafından doktora tezi olarak sunulmuş olan "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı tez önemli çalışmalardan birisidir. Araştırmacı bu tezde felsefe eğitimine genel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve daha özel bir alan olan çocuklar için felsefe eğitimi konusuna yoğunlaşmıştır.

Editörlüğünü Betül Çotuksöken ve Harun Tepe'nin (2015) yaptığı Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi adlı kitap yine alanda yapılmış önemli çalışmalardan biridir. 3 ana bölümden oluşan kitabın ilk bölümünde 'İlköğretimde Felsefe Eğitimi', ikinci bölümünde 'Çocuklar İçin Felsefe: Telif ve Çeviri Kitaplar', üçüncü bölümünde ise 'Ortaöğretimde Felsefe: Program, Ders Kitapları ve Öğretmen Eğitimi' konusu üzerinde durulmuştur. Kitapta konuyla ilgili pek çok öğretmenin ve akademisyenin yazıları yer almaktadır.

İhsan Turgut'un (1997) 'Felsefi Sorgulama' adlı kitabı yine önemli eserlerden biridir. Kitapta felsefi düşüncenin temel özelliklerinden sorgulama üzerinde durulmuştur. Sorgulamanın insan hayatı için gerekliliği, sorgulamadan uzak toplumların içinde bulunduğu durum, sorgulama pratikleri gibi başlıklara yer verilmiştir. Turgut, kitapta hem sorgulamanın ne olduğu üzerinde dururken hem de felsefenin önemli kavram ve alanlarını yine felsefi bir sorgulamayla ele almaktadır.

Nuran Direk (2011), Çocuklarla Felsefe adlı kitabında bazı insani değerlerle ilgili sorgulama pratikleri oluşturmuştur. Sorumluluk, dostluk gibi değerleri P4C'ye uygun bir şekilde sorgulamaya tabi tutmuş, bunlarla ilgili çeşitli örnek etkinlikler oluşturmuştur. Alana somut örnekler katmış olması bakımından değerli bir eserdir.

Sorgulama Topluluğu (Community of Inquiry), Lipman tarafından ortaya atılan Çocuklar için Felsefe eğitimi yaklaşımının içerisinde yer alan bir yöntem olduğundan çalışmamız için Çocuklar İçin Felsefe alanında yapılan tüm çalışmalar bu çalışmayla ilgili hale gelmektedir. Yine bunlardan birisi olan Okur'un (2008) 'Çocuklar İçin Felsefe Eğitim

Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İş birliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi’ adlı yüksek lisans tez çalışması P4C ile ilgili somut veriler elde etmemiz açısından oldukça önemli bir çalışma haline gelmektedir.

Yücesoy (2011) tarafından derlenen ‘Sokratik Konuşma: Tarih-Kuram-Uygulama’ adlı kitap Sokratik yöntemin ne olduğunu, uygulama alanlarını, öğrenciler açısından önemini anlatan bir kitaptır. Kitap konuyla ilgili pek çok yerli ve yabancı makalenin derlenmesiyle oluşturulmuştur. İçerisinde farklı ülkelerde yapılan çalışmalarla ilgili uygulama örnekleri ve bunların sonuçları da yer almaktadır. Bu eserin bizim çalışmamız için önemi, Sorgulama Topluluğu yönteminin temellerini Nelson’un Sokratik Diyalog yönteminden alıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Ülkemizde sorgulama topluluğu yönteminin bir ders içerisinde kullanılarak uygulama sonuçları elde edilmesiyle ilgili çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Sorgulama topluluğu ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla ilgilidir.

Matthew Lipman’ın Çocuklar için Felsefe yaklaşımı alanında önemli bir açığı kapatmış olması bakımından Pınar Erdoğan’ın (2018) “Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tez çalışması alana önemli katkılardan birisi olmuştur. Bu tez içerisinde sorgulama topluluğunun yapısı üzerinde de durulduğundan bu çalışma için önemli bir yere sahiptir.

Son yıllarda konuyla ilgili yapılan önemli çalışmalardan biri yine Nihan Akkocaoğlu Çayır’a ait olan “İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi” de öğretmenlerin sınıf içinde felsefi sorgulama ortamları oluşturabilmesi için önemli kaynaklardan biridir.

Kızıltan’ın (2021), “Dört katlı düşünme modelinin etkinlik temelli değerlendirilmesi” adlı doktora tezi de içerisinde Lipman’ın pedagojisini ele almak açısından literatürde önemli bir boşluğu dolduran kaynaklardan biri olmuştur.

Yine 2021 yılında yayınlanan Sinem Ünal’ın “Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefece düşünme yöntemlerinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle de alana önemli katkılar sunulmuştur.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma doküman incelemesine dayalı nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi halihazırda konuyla ilgili yapılmış çalışmalardan oluşan belge ve kaynakları inceleyerek veri toplamaya imkân sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217). Bu yöntemle toplanan verilerin belirlenen problemle ilişkisi kurulur, bilgiler sınıflandırılır, açıklanır, yorumlanır, betimlenir ve tartışılır.

Çalışma var olan bir problemin açıklanmasına ve yorumlanmasına dayalı olduğu için tarama türünden betimsel araştırma niteliğindedir (Yıldırım vd., 2013, s. 224).

Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama teknikleri literatür taramasına ve elde edilen dokümanları analiz etmeye dayanmaktadır. Literatür taranırken özellikle konuyla birinci ve ikinci dereceden alakalı olan yazılı kaynaklar seçilmiştir. Türkçe literatürde konuyla doğrudan alakalı olan kaynak sayısı az olduğundan çoğunlukla yabancı literatürden yararlanılmıştır. Yabancı kaynakların çevirileri karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kaynaklar kitap, makale, röportaj, konuyla ilgili tezler ve bildirilerden oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Kaynakların çözümlemesi eleştirel bir bakış açısıyla gerçekleştirilmiş, dokümanların içeriği kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Yıldırım vd., 2011, s.197).

BÖLÜM III

SORGULAMA TOPLULUĞUNUN FELSEFİ, KAVRAMSAL TEMELLERİ

Sokrates

Sorgulama topluluğunun temelleri olarak sayabileceğimiz soru sorma ve toplulukla felsefe yapma faaliyeti ilk defa M. Ö. 4. yüzyılda yaşayan Sokrates'e kadar götürülebilir ve bu nedenle de Sokrates bu çalışma içinde önemli bir yere sahiptir. Hayatıyla ilgili fazla bilgi bulunmayan filozofun yaşadığı yıllarla ilgili varsayımlara Platon'un, Sokrates'in Savunması adlı eserinde söylediklerinden yola çıkılarak ulaşılmaktadır. Buna göre Sokrates M.Ö. 399 yılında ölmüş ve öldüğünde de yetmiş yaşını geçmiştir. Bu bilgiye göre Sokrates'in M.Ö. 470 civarında doğduğu tahmin edilmektedir (Arslan, 2010, s. 84). Atina'da yaşayan Sokrates'in annesi ebe, babası ise bir heykeltıraştır. O da babası gibi bir heykeltıraş olarak yetiştirilmiş fakat kendi görevinin ve amacının taş yontmak değil gençlerin zihinlerini şekillendirmek olduğunu fark etmiş, bu nedenle de felsefe ile ilgilenmeye başlamıştır (Delic & Becirovic, 2016, s. 512-513). Fakat bu şekillendirmeciliğin kalıba sokmak anlamında olmadığı bilinmelidir. Zira Sokrates hiçbir zaman başkasının zihnindeki bilgiyi kendi istediği gibi şekillendirme amacında olmamıştır. Onun zihinlerdeki inşası Michalengelo'ya atfedilen “Ben heykel yaratmıyorum, heykeller o taşların içinde zaten var, ben sadece fazlalıkları alıyorum” sözünde olduğu gibidir. Sokrates de yöntemini zihinlerde doğuştan var olduğuna inandığı bilgiyi açığa çıkarmak üzerine kurmuştur.

Sokrates'in hayatı, onun felsefi düşüncelerinin bir temsili gibidir. Eyleme dökülmemiş bir bilginin insan hayatı için hiçbir anlam ifade etmeyeceğini söyleyen Sokrates'ten de hayatı ve felsefi düşünceleri arasındaki bu tutarlılık beklenen bir durumdur (Arslan, 2010, s. 128). Kendini hiçbir zaman bilge ya da bilginin hâkimi olarak görmeyen Sokrates, Delphi kâhini

tarafından ise yaşadığı dönemin en bilge insanı olarak görülüyordu. Öyle ki bu kâhinin Sokrates ile ilgili söyledikleri pek çok insanın dikkatini çekmiş ve insanlar Sokrates ile tanışmak için Atina'ya gelmeye başlamışlardır. Sokrates de kâhinin söylediklerinin doğru olup olmadığını anlamak için kendisini bilge olarak gören kişilerle karşılıklı sohbet etmeye başlar. Bu sohbetler sonucunda da çok şey bildiğini iddia eden kişilerin aslında bildiklerinin bir kısmının tamamen yanlış bir kısmının da hatalı ya da sınırlı olduğunu hem görür hem gösterir (Atkinson, 2011, s. 49). Bu sohbetlerin seyircileri her geçen gün biraz daha artmıştır ve Sokrates böylece Atinalı yöneticilerinde dikkatini çekmiştir. Gerçekte yerleşik fikirleri sarstığı, otoriteleri sorguladığı ve insanların kendi düşüncelerine dönmelerini sağladığı için, görünürde ise gençliğin ahlakını bozduğu söylenerek Atina yönetimi tarafından idama mahkûm edildi (Philgren, 2008, s. 27-28).

Yaşamı boyunca Atina vebası, Cleon hükümdarlığı, Melos ve Mycalessus katliamları, Peleponnez Savaşı gibi pek çok toplumsal, siyasi, ahlaki olayla karşılaşan Sokrates'in felsefesinin odak noktasında insan vardır (Philgren, 2008, s. 27-28). O, insanı özellikle epistemolojik ve ahlaki açılardan ele almış, insanın bilme ve eyleme edimlerini anlamaya çalışmıştır. Bu anlama çabası içerisinde de kendine özgü bir felsefi yol belirlemiş, belli kavram ve yöntemleri ön plana çıkarmıştır. Bunlar arasından en önemlileri çürütme (elenchus), doğurtma (mayotik), alaysama (ironi) olarak verilebilir. Ayrıca Aristoteles Metafizik adlı eserinde "Tümevarımsal konuşma" ile "tanım"ında Sokrates'e mal edilebilecek önemli iki kavram olduğunu altını çizmiştir (Arslan, 2010., s. 89) Ayrıca Sokrates, Aristoteles'e göre "düşünceyi tanımlar üzerinde yoğunlaştıran ilk kişi"dir. (Aristoteles'ten aktaran Durhan, 2020, s. 274) Sokrates felsefesinde tüm bu yöntem ve kavramları kullanarak "insan" canlısının kendine dönmesi ve kendini anlamaya çalışmasını amaçlamıştır. Çünkü insan diğer canlılardan farklı olarak akıl ve bilince sahiptir ve hem kendisinin hem diğer her şeyin farkında olan tek canlıdır. O halde Sokrates'e göre farkında olmanın ve anlamamanın üzerinde bir şey yoktur ve insan "bilinçli" olmak için çabalamalıdır (Arslan, 2010., s. 128). Sokrates'in insanın bilincine ve kesintisiz öğrenme isteğine duyduğu hayranlık ve diğerlerinde de bunları yeniden uyandırmaya karşı verdiği mücadele felsefenin bugünkü noktaya gelmesinde büyük paya sahiptir. Mill onun için "Karnı doymuş bir domuz olmaktansa aç bir insan olmak; doyurulmuş bir aptal olmaktansa doyumsuz bir Sokrates olmak iyidir." demiştir (Cevizci, 2020, s. 524).

Sokrates hayatının çoğunu Atinalıları felsefe faaliyetine dahil etmek için kullanmıştır. Onları felsefeye dahil edişi geometri ya da fizik gibi açık bir metodolojisi olmayan eleştirel

sorgulama metodu ile olmuştur (Chesters, 2012, s. 34-35). Yüzyıllar sonra Leonard Nelson tarafından bir öğrenme yöntemi haline getirilecek olan Sokratik sorgulama Sokrates'in felsefe ve eğitim tarihine kazandırdığı en önemli yöntemlerdendir. Sokratik sorgulama, sokratik diyalog, sokratik konuşma, sokratik metod ya da sokratik tartışma gibi isimlerle anılan bu yöntem yüzyıllarca kullanılmaya devam etmiş, bireyin yeniden önem kazandığı Varoluşçu felsefeyle birlikte 20. yüzyıldan itibaren yönteme duyulan ilgi daha da artmıştır. Sokrates bu kendine has sorgulama yönteminde “diyalog”, “soru sorma” ve “tartışma” gibi teknikleri kullanıyordu. Onun sorgulama yönteminin bu kadar etkili olmasındaki nedenlerden biri de Sokrates'in kişilerle kurduğu diyaloglarda güttüğü amaçtı. O, sorgulamalar içine girdiği insanlarda ve bu sorgulamaların geçtiği diyalogu izleyen insanlarda uyku halinde bulunan bilinçlerini uyandırmak, onların kendilerine ve zihinlerindeki bilgilerine dönmesini sağlamak istiyordu. Sokrates'e göre bilgi insan zihninde doğuştan itibaren vardır ve bu bilgi uygun soru ve sorgulamalarla tekrar açığa çıkarılabilir. Sorgulama yoluyla zihnindeki bilgileri açığa çıkan kişi de kendisinin potansiyelini fark etmiş olur. Sokrates'in felsefesinin kilit taşlarından biri de budur: Kişinin potansiyelini açığa çıkarmak, kendisini anlamasını ve keşfetmesini sağlamak. Çünkü Sokrates, Delphi tapınağının kapısında yazan “Kendini bil” mottosu üzerine kurulu bir hayat yaşamış, önce kendi varlığını ve bilgisini kavramaya çalışmış, daha sonra da bunu sorgulamaları diğer insanlara kazandırmaya çalışmıştır (Aydın'dan aktaran Demirci, 2007). Sokrates kendini bir öğretmen olarak görmez ve amacı da kimseye bir şey öğretmek değildir. O, felsefesinde insanlara kendilerini göstererek ve öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceklerinin ipuçlarını vererek bir yol çizmiştir (Philgren 2008, s. 30).

Sokrates yaşadığı dönemde halkın zihinlerinin otoriteler tarafından baskı altına alındığını düşünüyor, insanların genel kabul görmüş bilginin peşinden ayrılmadığını fark ediyordu. Fakat çoğunluğun etrafında toplandığı fikirler ne kadar güvenli bir liman gibi görünse de hakikatten uzak olabilirdi. Sokrates bireyin doğru yargıya ulaşmaya çalışırken çoğunluğun görüşüne değil, yalnızca epistemeye dayanması gerektiğini savunur. Çünkü çoğunluğun savunduğu her zaman doğru olmayabilir ve aslolan hakikatin bizzat kendisidir (Stefou, 2018, s. 28). Birey çoğunluğun fikrinin peşinden gitmeye devam ettiği sürece kendi kimliğini kaybedecek ve yalnızca çoğunluğun fikirlerine hizmet eden bir uşak olacaktır. Oysa Sokrates'e göre kişi toplum içinde kendi kimliğini kazanabilmeli, bunun içinde zihnen ve bedenen aktif olarak var olabilmeli, böylece de önce kendine sonra topluma daha faydalı olabilmelidir. Toplumun kendi genel yargılarının herkes tarafından

benimsenmesini istemesi beklendik bir şeydir fakat bu beklentiye sahip çıkmakta yine toplumu çürütecek olan şeydir. Toplumun aynı fikir ve kanaatlere sahip olan kişiler topluluğu olarak geleceğe kendini taşıması ihtimali yoktur. Değişen ve zenginliklere açık dünya içinde toplumda değişmeye ve fikri zenginliklere ne kadar açık olursa, kendini geleceğe taşıma ihtimali de o kadar artmaktadır. Toplumun kendi kimliğini arayan bireylerden kurulması erdeme, ruha, bilgiye değer veren kişilerden oluşması demektir ve böyle kişiler hem kendilerinin hem de başkalarının hem iyi bir insan hem de iyi bir vatandaş olmasını sağlayacaktır (Stefou, 2018, s. 27)

Sokrates'in öncelikli amacının *birey* olduğu söylenebilir. O bireyin bu hayattaki amacının mutlu olmak olduğunu, hayatı boyunca herkesin kendi mutluluğun peşinden koştuğunu savunuyordu. Kendi hayatı içinde de iyiye ve mutluluğa erişmeyi amaçlıyordu ve bunlara ancak *erdem* ile ulaşılabilirdi. Diğer insanlarla kurduğu diyaloglarla da erdemi hem kendi açısından anlamaya çalışıyor hem de diğerlerinin zihninde erdemli davranış ile ilgili bir kıvılcım yakmak istiyordu. Kurduğu diyalogların birincil amacı da kendini sınamaktı. Bilgilerle girdiği her bir diyalog, onun kendisini tanımasına ve uyur halde bulunan bilgisini uyandırmasına neden oluyordu. Onun bu kendini ve bireyi önceleyen tavrının bencilce olduğunu iddia etmekse yanlış olur. Çünkü ona göre bireyin kendi mutluluğu, erdemi, bilgisinin peşinde olması başkalarına kayıtsız kalacağı anlamına gelmez. Aksine bunları kendinde tanıyan insan diğer insanlar için de bu amaçları önemseyecektir. Yani Sokrates'e göre iyi bir insan olarak kabul edilmek için kendini başkalarının mutluluğuna ve fikirlerine adanmak doğru değildir (Nehamas, 2002, s. 31). Aksine kendini arayan ve bulmaya çalışan insan değiştikçe ve geliştikçe toplumda aynı paralellikte değişecektir. Çünkü insan dünyaya kendisinden açılarak ulaşan bir varlıktır. Hegel de Sokrates'in bu ilkesini "hem kendi eylemlerinin ereğini hem de dünyanın ereğini kendisinden yola çıkarak bulmak ve hakikate kendi kendine ulaşmak zorunda olması" olarak dile getirmiştir (Nehamas, 2002, s. 132).

Bireyin yalnız olduğu kadar toplumsal alan içindeki durumunu da önemseyen Sokrates bu yüzden felsefeye yöntem olarak karşılıklı soru ve diyalog yöntemini getirmiştir. İnsanın sosyal bir varlık olması ve başkalarıyla kurduğu ilişkilerle de kendini, dünyayı tanıyor olması onu zorunlu olarak toplumsal bir varlık olmaya iter. Kişinin anlama erişebilmesi için başkalarının zihninde uyanmış bilgilere ve onların bakış açılarına da ihtiyacı vardır. Bu yüzden Sokrates'in yönteminin temelinde iki insan arasında geçen diyalog ve fikir değiş tokuşu önemli bir yere sahiptir (Demirci, 2007). Sokrates'in farklı kişilerle genel kavramlar

üzerinden gerçekleştirdiği bu diyaloglar hakkındaki bilgiler Platon'un Diyaloglar ve Sokrates'in Savunması adlı eserleri sayesinde günümüze kadar taşınmıştır. Sokrates, erdem, güzellik, adalet, cesaret, dostluk, iyilik gibi geniş ve önemli kavramlar üzerinden konuşarak bunlar üzerindeki belirsizlikleri ve karmaşıklıkları beraberce gidermeyi amaçlıyordu. Sonuçta muhatabının fikirleri halkın genel fikirlerine karşılık geldiğinden de yalnızca konuştuğu kişinin değil herkesin zihnindeki kavram kargaşalarını ortadan kaldırıp gerçeğine daha uygun bir tanımlama yapma işinin içine giriyordu (Knox'dan aktaran Delic vd., 2012, s. 512). Tanımlama işini yaparken sorduğu sorularla da Sokrates konuyu daha geniş ve önemli yerlere çekmeye çalışırdı. Bu yüzden de sorular hayatı ilgilendiren, büyük sorulardı. "Nasıl daha iyi bir insan olabiliriz?, Bir şeyi bilmek ne demektir?, Devletin bize karşı sorumlulukları nelerdir?, Erdemli olmak ne demektir?" gibi sorular Sokrates'in diyaloglarında sıklıkla dile getirdiği önemli sorulardandır (Noddings, 2020, s. 6). Bunlar o anda, sorgulama esnasında cevaplanamasa bile Sokrates için önemli değildi çünkü o bu soruların insanların aklına gelmesini sağlıyor ve böylelikle de onlara bu sorular üzerine kendi kendilerine düşünmeleri için bir yol açıyordu. Kendisinin de söylediği gibi o insanları akıllarına düşürdüğü sorularla rahatsız eden bir at sineği gibiydi. Bu Atinalı at sineği ömrünü kavramların doğru tanımlarına ulaşmak için adamıştı. Gerçekten de Aristoteles'in söylediği gibi Sokrates'in işi yanlış tanımlanmış ve bu nedenle de hayat içinde yanlış örnekleri ortaya çıkan kavramları yeniden, etraflıca, gerçeğe uygun, herkesi ve her şeyi kapsayacak şekilde tanımlamaktı. Bu tanımlama işine beraber girdiği muhataplarına ele alacakları kavram ile ilgili bir soru sorarak konuşmaya başlayan Sokrates sohbetin geri kalanında da soru sorma işini devam ettiren kişi oluyordu. Fakat hiçbir zaman kendisinin bilge ve öğretici olduğunu kabul etmeyip, bilgiye beraberce ulaşmayı hedeflediğini söylediğinden diyaloglarda kendisini öğrenci konumunda gösterip, muhatabını öğretmen rolü oynamaya zorlardı (Delic vd., 2016, s. 512-513). Karşısındakine biçtiği bu rolün ironik bir tavırla da alakalı olduğu söylenebilir. Diyaloglarda sıklıkla karşılaştığımız bu tavrın altında muhatabın konuşmanın sonunda yüzleşeceği cehaletini en başından gören Sokrates'in zekâsı yatmaktadır.

Felsefî söylemin ilk örneklerinden biri olan sokratik sorgulama her ne kadar Sokrates'in otoritesinin hâkim olduğu bir tartışma ortamına sahip olsa da grupla felsefe yapma ve merakı uyandırma açısından tarihin ilk örneklerindendir. Sokrates'in yıllardır aristokratların kafalarının üstünde taşıdıkları felsefeyi oradan indirip halka ve hayatın içine sokmaya çalışması felsefenin tarih içindeki seyrini de değiştirmiştir. Özellikle ahlak

üzerinden yürütülen diyaloglarda amaç konuşulan şeyin eylemden yola çıkması, eyleme yansması ve eyleme yol açmasıdır. Fakat aporetik yöntemi kullanan Sokrates diyaloglarında hiçbir zaman eylemin nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir yol göstermemiştir. Diyaloglarda ele aldığı soru ya da konuyu bütün yönleriyle etraflica ele alıp hiçbir çözüm önerisinde bulunmadan sonuç olmayan bir sona ulaştırmıştır.

Sokrates muhatabı ile bir tartışmaya başlamadan önce, kendisinin bu konunun öğreticisi ve açıklayıcısı olamayacağını çünkü kendisinin de bu konuda bir şey bilmediğini ve öğrenmek için orada olduğu düşüncesini savunur. Tartışmanın başında da sonunda da kendi cehaletini vurgular ve bilginin peşinde olduğunu kabul eder. Fakat onun bu cehaletini kabul edici tavrı tam anlamıyla bir bilgisizlik içinde olduğundan değildir, o sorduğu sorularla tartışmada kolaylaştırıcı rolünü ve tartışmayı belli bir yöne götürme vazifesini de üstlenmektedir. Diyalogun her aşamasında sorgulamayı birlikte gerçekleştirdiği kişilere sorular sorar, muhatabının cevabına başka sorularla karşılık verir. Bu sorular kimi zaman açıklayıcı sorulardır ve bu sorularla karşısındakine cevaplarının her zaman eksik, yetersiz ve başarısız olduğunu fark ettirir (Chesters, 2012, s. 35).

Sokrates dünyadaki temel epistemolojik konumumuzu “bilgisizlik, cehalet” olarak görürken, merak ve anlama isteği ile hakikatin peşinde olduğumuzu ve bu yolda sorgulamalarla ilerleyebileceğimizi gösteriyordu. Bunu yaparken de sorgulamanın sonsuz ve sınırsız olduğunun farkındaydı. Charles Sanders Peirce’de sorgulamanın doğasındaki bu sınırsız ve zamansızlığın üzerinde durmuştur. Her yeni konu ya da problem her yeni toplulukta ve her yeni dönemde yeniden ve farklı açılardan ele alınmaya müsaittir (Kennedy, 2011, s. 55). Sokratik cehalet bunu önden kabul ederek fikir veya bilgilerin eleştirel olarak incelenmesi gerektiğini anlamaktır (Philgren, 2008, s. 30).

Aristoteles’e göre felsefe başlangıçtaki bir güçlükten yani aporiadan doğup büyüyen bir merak duygusuyla başlar (Cevizci, 2013, s. 135). Bunu kendi yöntemi içerisinde en çok kullanan filozoflardan biri de Sokrates’tir. Gareth Matthews, Sokrates’in sorgulamalar esnasında hem kendisini hem de muhatabını şaşırtmak için aporiayı kullandığını söyler (Philgren, 2008, s. 34). Kendisi konuşmanın başında konuşulan kavram üzerine düşünmüş olsa da konuşmanın girdiği çıkmazdan dolayı aynı muhatabı gibi dili tutulmuş bir vaziyette kalır. Ve bu hal kendisini de hem şaşırtır hem de merakını daha da artırır. Aporia, bilgiyi gizli bilgiden açık bilgiye dönüştürmek için bir araç olarak kullanılır, ancak bunu sadece bilgiyi öğretmenden öğrenciye aktararak değil, her ikisinin de kafasını karıştırarak, her

ikisini de sorgulamaya devam etmeye teşvik ederek, bir metodolojiye ulaşmaktan ziyade bir düşünme eğilimini betimleyerek yapar (Politis, 2006, s. 88-89).

Sokrates, felsefenin bir tartışma ve analiz süreci olması gerektiği fikrini, diyaloga vurgu yaparak teşvik etti. İnsanları diyaloga dahil ederek, hayatla ilgili soruların cevaplarının o kadar kolay elde edilemeyeceğini insanlara gösterdi ve onunla tartışan ya da tartışmak isteyen herkes neredeyse her zaman Sokrates'in sorduğu felsefi sorulara verdikleri cevapların yetersiz ya da kabul edilemez, değiştirilmek zorunda kalacağı düşüncesine sahip olmuşlardır (Chesters, 2012, s. 33-34).

Sokratik diyalogların sonunda Sokrates'in muhatapları konuşmanın başında bildiklerini iddia ettikleri şeyleri aslında tam anlamıyla bilmediklerini fark ederler. Bilgilerinin yanlış, eksik, hatalı ve akıl yürütmelerinin doğru sonuçlar vermediğini kabul ederler. Sokrates bunu yaparak insanların doğru ve kesin olarak kabul ettiği bilgilerin dahi öyle olmayabileceğini göstermeye ve doğrunun kişilere göre değil hakikate göre ele alınması gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. Sokrates'in diyaloglarda takındığı bu tavır kimseyi topluluk önünde küçük düşürmek için değildir. O doğru bilginin arayıcısıdır ve bu arayışa başkalarını da katarak mantıksız, yanlış ve tutarsız bilgiyi ortadan kaldırarak kişilerin gerçek olan hakkında düşünmesini sağlamaya çalışmaktadır. Sokrates muhataplarının hatalı akıl yürütmelerini direkt olarak yüzlerine söylemek yerine, onların kendileri tarafından keşfedilmesine fırsat tanımıştır (Chesters, 2012, s. 36). Sokrates'e göre doğru bilgi insanların zihninde doğdukları andan itibaren vardır ve onun uygun sorgulamalarla bu bilgileri açığa çıkarmak için kullandığı yöntem "maiotik (doğurtma)" adını alır. Onun bu yöntemine doğurtma, kendisine de bilginin doğurtucusu demesinin nedeni zihinlerde var olan bilginin açığa çıkarılması için en uygun benzetmenin bu olmasındandır (Aydın, 2008).

Sokrates ruhun ölümsüz olduğunu savunan filozoflardan biridir. Ona göre bu özellik ruha doğuştan her şeyin bilgisine sahip olma özelliği vermektedir ve kullanılmadığı için unutulmaya yüz tutan bilgilerde bu dünyada anımsanabilir. Sokrates'in bu görüşü "anamnesis (anımsama)" adını alır. Maiotiğin gerçekleşmesi için anemnesise ihtiyaç vardır. Sokrates'in diyalogdaki görevi sorgulamayı sorularla ve önemli noktalara yaptığı vurgularla yöneterek anemnesis ve maiotik süreçlerinin işlemlerini kolaylaştırmaktır. Bu nedenle kendisini ebe metaforuyla özdeşleştirir. Sokrates'e göre o bilginin ebesidir ve kendisi bilgiye gebe yani bilginin sahibi olmasa da başkalarında bilgiyi nasıl doğurtacağını ve o doğurttuğu bilginin değerli olup, olmadığını nasıl

belirleyeceğini bildiğini söyler (Arendt, 2018, s. 206). İnsanların zihninde ve ruhunda doğru bilgilerin bir bebeğin anne karnında bekleyişi gibi beklediğini ve onların uygun bir şekilde oradan çıkarılmaları gerektiğini söyler. Bunu yapacak olan da doğru bilgiye ulaşmaya çalışan, kendini anlama ve gerçekleştirme yolunda olan kişidir. İnsan bir problem durumu, karmaşa ya da açık ve net olmayan bilgilerle karşılaştığında ya da var olan bilgilerinin doğru olmadığını anladığında bunları açıklığa kavuşturmak isteyecektir ve bu istek arttıkça da zihnindeki doğum sancıları artacaktır. Sokrates'in yöntemi de buna benzemektedir. Diyaloğun başlangıcında muhatapına sorduğu soruyla onun zihnini kurcalamaya başlayan Sokrates, sonrasında sorduğu sorularla da şüphe ve merak uyandırmaya, bu kuşku ve merakı büyütürerek de kişinin cevapların peşinden kendiliğinden koşmaya başlamasına destek olmayı amaçlamaktadır. Bu süreci de tek bir muhatapla yürütür. Çünkü nasıl ki bir ebe aynı anda tek bir kadını doğurabilirse Sokrates'te bilgiyi doğurtma işini tek bir kişiyle yapabilecektir. Sokratik diyaloglardaki bu sorgulamayı, diğer sorgulama topluluklarından ayıran en temel fark budur.

Sokrates kendisi için ebe metaforu dışında at sineği ve iğneli vatoz (stingray) metaforlarını da kullanır. O bir *at sineği*dir çünkü günlerinin neredeyse tamamını uyuyarak, düşünmeden ve ahlaksızca geçirdiğini düşündüğü Atina halkını rahatsız etmek ve onları içinde bulundukları hallerini sertçe hissettirmek istemiştir. Uyuyan bir atı ısırıklarıyla rahatsız eden ve uyumasına engel olan at sineği gibi, Sokrates'te Atinalıları ısırmıştır (Arendt, 2018, s. 206). Ayrıca kendini "temas ettiği herkesi felç eden ve uyuşturan iğneli vatoz balığına da (stingray) benzetmiştir. Aslında bu metafor, Sokrates'in muhataplarını diyaloga çekebilme yeteneğini ifade etmektedir. Çünkü o sorduğu sorularla dinleyicilerinin günlük faaliyetlerini kesintiye uğratmakta ve düşüncelerini felç etmektedir, onları adeta şaşkına çevirmektedir. Muhatapları Sokrates ile diyaloga girdikten sonra, artık günlük işlerini düşünmeden yapmaktan memnun olamazlar. Sokrates sorgulamalarıyla Atinalıların da sorgulamalarına ve bunu günlük hayat içinde davranışlarına yansıtmalarına neden olmuştur (Chesters, 2012, s. 36). Fakat o yalnızca karşıdaki insanların zihnini sorularıyla uyuşturduğunu düşünmez, çünkü ona göre kendi zihni de uyumuş bir haldedir ve insanları bir çıkmazdan çıkarmaya çalışırken kendi için de bunu yapmaktadır (Philgren, 2008, s. 34). Menon'un erdem üzerine gerçekleştirdikleri konuşmalarında kendisini iğneli vatoz balığına benzettiği Sokrates ona şöyle cevap verir: (Platon, 2009, s. 162)

“O yassı balık, başkalarını uyuşturmada önce, kendisi de uyuşmuş bir haldeyse, ona benzediğimi kabul ederim. Böyle değilse, kabul etmem. Ben kendine güvenip de başkalarını çıkmaza sokan bir insan değilim. Başkalarını çıkmaza sokuyorsam, bunun sebebi benim de çıkmaz içinde bulunmamdır. Şimdi erdemin ne olduğunu hiç bilmiyorum. Oysaki sen her ne kadar şimdi bilmiyor gibi görünüyorsan da benimle konuşmadan önce erdemin ne olduğunu biliyordun belki. Ama ben seninle el ele vererek, bunun ne olduğunu araştırmaya ve incelemeye karar verdim.”

Sokrates’in felsefi diyalogları pedagojik bir öğreti olarak da kabul edilebilir (Delic vd., 2016, s. 512). Fakat Sokrates’in amacı bir okul ya da sınıf çatısı altında öğrencilerini eğitmek, onlara bilgi aktarmak değildir; onun için her yer tartışmayı gerçekleştirmek için uygun ortam olabilir. O kendisiyle tartışmaya girdiği kişileri öğrencisi olarak görmemiş, üzerinde konuşulacak konunun muhatabı olarak görmüştür ve onları yalnızca eğitilmiş kişiler arasından seçmemiş ya da kabul etmemiştir. Onun için tartışma Agora’da tesadüfen tanıştığı bir Atinalıyla da gerçekleştirilebilirdi.

Sokrates’in bilgi anlayışı bilgiyi aktarmak üzerine kurulu olmadığından eğitiminde klasik usullerle yapılmasına anlam veremez. Onun tartışmadaki rolü muhatabını "kendine getirmek (bilgisizliğinin farkına varmasını sağlamak) ve bazen de keskin/sert bir şekilde eleştirmek" tir (Chesters, 2012, s. 25). Sokrates bireyde inkişafın gerçekleşmesi için çabalamaktadır (Demirci, 2007). Kişinin kendi zihnindeki doğru bilgi aşikâr olduğunda onda eleştirel ve sorgulayıcı düşünme artacak, herhangi bir otoritenin dayatmalarına aldırmayacak ve de iknaya, belagate aldanmayarak aslolan içeriğe odaklanacaktır (Douglas’dan aktaran Delic vd., 2016, s. 513). Sokrates’e göre aklını kullanan ve sorgulayan insan yanlış bilgiye de davranışa da meydan okuyabilme cesaretini kendinde bulur. Felsefe herkesin kendi bilgelik arayışıdır ve bu arayış kişilere fikirleri, başkaları onları doğru kabul ettiği için değil, gerçeğe uygun olduğu için savunması gerektiğini öğretir (Chesters, 2012, s. 31).

Sokrates felsefesini inşa ederken neden sorgulama ve diyalog yöntemini benimsemiştir? Çünkü kişi felsefeyle, inançla bağlandığı bilgisinden ve doğru olduğunu düşündüğü gerçeklerden şüphe etmeyi öğrenir. Şüphe insanı hem her şeyi bildiğine dair yanılgısından uzaklaştırırken hem de öğrenilecek şeylerin çokluğunun hayretine düşürür. Sokrates *“Bildiğim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir”* derken neyi bilmediğinin keşfiyle ve

çokluğuyla hayrete düşmüş ve kendisini hep öğrenen konumunda tutmuştur. Menon diyalogunda Menon'un 'Erdem öğretilir mi?' sorusuna bıraksalar günlerce erdem hakkında konuşabilecek olan Sokrates, "Ben erdemini öğretilir bir şey olup olmadığını bırak, kendisinin ne olduğunu bile bilmiyorum." der (Platon, 2013). Onun gayesi erdemini ne olduğunu bilmek değildir, ölene kadar zihninin içindeki "Erdem nedir?" sorusunun onu rahatsız etmesi ve yeni bir sorgulamaya sürüklemesidir. Diğerlerini de yanılgılarından kurtarmak ve gerçeklikle aydınlanmalarını sağlamak için onların arasına karışmış, onlarla felsefi sohbetler etmiştir. Sokrates felsefenin herkesle, her yerde, her konuda ve günlük dilde de yapılacağını göstererek modern felsefe öğretiminin temellerini oluşturacak olan ilk adımları atmıştır. O herkesin zihnini kendi kendine döndürmeyi amaçlamıştır. Çünkü ona göre salt iyiye ancak böyle erişilebilir (Durant, 2014, s.11). Ayrıca Sokrates'in insanlarla diyalog kurmasındaki ve onlarla bu diyalog içerisinde çeşitli kavramları tartışmasındaki temel neden "İyi bir hayat nedir?" sorusuna birlikte cevap aramaktır (Chesters, 2012, s. 4). Onun bu felsefe ereği kendisinden önce de kendisinden sonra da tüm yaşamları boyunca insanların zihnini meşgul etmeye devam etmiştir.

Sokrates'in felsefesini özetleyen "Kendini bil" ilkesinin insanın hayatında dönemsel bir karşılığı yoktur (Knox, 1998, s.118). İnsanın kendini tanıma, sorgulama ve anlama süreci ölene kadar devam edeceğinden ve Sokrates'te bunu dolaylı olarak ilk vurgulayanlardan olduğundan bazı yazarlar ona "*yaşam boyu öğrenmenin peygamberi*" demişlerdir (Delic vd., 2016, s. 516). Yaşam boyu öğrenme kişinin yeniliklere açık, yaratıcı, eleştirel, sorgulayıcı, refleksif ve sürekli aktif bir zihne sahip olmasını sağlayacağı gibi değişimin olağan olduğunu ve kendisinin de değişmesinin normal olduğunu kavramasını sağlar. Bu nedenle de kişi değiştiği için toplum dışına itilmekten korkmaz, kendi yaşamının efendisi olur ve ölüp giderken de kendi olarak yaşayabildiği için arkasında mutlu bir geçmiş bırakır. Sokrates'in insan hayatından beklediği nihai bitişte budur (Boghossian, 2012, s. 714). Nitekim kendisi de kendi hayatının efendisi olarak yaşamış ve ölümü korkuyla karşılamamıştır. Çünkü o arkasında hesaplaşacağı bir fikir olmadığına inanarak dünyadan ayrılmıştır.

Leonard Nelson

Sokratik sorgulama yöntemi Sokrates'in yaşadığı 4.-5. yüzyıldan yaşadığımız yüzyıla kadar kendini taşıyabilmiş olan önemli yöntemlerdendir. Sokrates'in felsefi anlayışı içerisinde bilgi, ahlak ve yaşantı arasında oluşturduğu bağ, günümüz eğitimcileri tarafından

da oluşturulmaya çalışılmakta, onun ısrarla bilginin eylemle sürekli bir ilişki içerisinde olması gerektiği vurgusu yalnız felsefe değil tüm disiplinlere uyarlanmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla da Sokratik sorgulama yöntemi 19. yüzyıldan itibaren eğitimin ve felsefenin tekrar kendisine yöneldiği bir yöntem olmuştur.

Eğitim alanında Sokratik sorgulamanın bu kadar değerli hale gelmesinin nedenleri arasında en başta “bilinçli insan” yetiştirme isteğinin olduğu söylenebilir. Sokrates’in felsefi görüşünün de kilit noktalarından olan bilinçli insanı ortaya çıkarma fikri, bir nevi insana kendi özgürlüğünü ve aklını yeniden kazandırma çabasıdır. O halde eğitimciler eğitim alanına Sokrates’in sorgulama yöntemini getirerek Sokrates’in agorada yaptığını sınıf içine yapmaya çalışmaktadır denilebilir. Sınıfın içinde Sokratik sorgulamayı işe koşan bir öğretmen öğrencilerinin kendi düşüncelerinin, bir konuyla ilgili sahip olduğu bilgilerinin farkına varmasını, bir sorgulamayı takip ve bir kavramı analiz edebilmesini ister ve ona bu konularda yardımcı olur (Paul & Elder’dan aktaran Bozer & Kurnaz, 2016). Çünkü kendinin farkına varan insan diğerlerinin de farkına varır, bilginin tek bir kişi ya da zümreye ait değil insanlığa ait olduğunu anlar, otoritelere değil gerçeklere bağlanır ve böylece de kendi gelişirken toplumu da etkilemeye başlar. Bu erekle yola çıkan Leonard Nelson’da Sokrates’in bıraktığı mirasın farkına varan isimlerdendir.

Sokrates’in “Sorgulanmamış bir hayat yaşanmaya değmez” diyerek dikkat çektiği sorgulama faaliyeti onun ölümünden binlerce yıl sonra çağdaş filozoflarca tekrar gündeme getirilmiş, ilk olarak 19. Yüzyılda Kierkegaard tarafından tekrar hakkı teslim edilmeye çalışılan filozofa asıl geri dönüş 20. Yüzyılda Leonard Nelson ile olmuştur. Nelson Sokrates’in sorgulama yöntemini çağdaş eğitim alanına yeniden kazandıran kişidir (Yücesoy, 2006, s. 25). Yalnız belirtmek gerekir ki Nelson ve Kierkegaard’dan önce filozoflar Sokrates’i unutmuş değillerdi, Sokrates ve onun yöntemi geleneksel bir şekilde devam ettiriliyordu. Nelson’un yaptığı ise bu geleneksel haldeki sorgulama yöntemini olduğu yerden çıkarıp, çağın gerekliliklerine göre düzenlemesi ve ilkelerini belirleyerek eğitim alanına modern bir yöntem olarak yeniden kazandırmasıdır (Yücesoy, 2006). Böylelikle Sokrates yüzyıllar sonrasına sesini duyuran ve çağdaş bir öğretim metodunun fikir kaynağı olan filozof olmuştur (Knezic, Wubbels, Elbers & Hajer, 2010, s. 1108).

Alman bir felsefeci olan Leonard Nelson, 1920’lerde Sokrates’i eleştirdiği noktaları ve çağın gerekliliklerine göre yeniden düzenlediği Sokratik sorgulama yönteminin çağdaş halini eğitim alanına kazandırdı (Mitchell, 2006, s. 183). O da Sokrates gibi, “Erdem nedir

ve erdemin ne olduğunu nasıl bilebilirim?” sorusundan yola çıktı ve 1924 yılında yayınladığı “System of Ethics” adlı çalışmasında bu sorularına cevaplar aradı (Philgren, 2008, s. 51). Sokrates gibi Nelson’da ahlakın kavramlarının aydınlatılarak açık-seçik hale getirilmesinin elzem olduğunu düşünüyordu (Krohn, 2006). Bunu da insanların ahlaki değerler ile ilgili bilgi ve inançlarını yalnızca zihinlerinde değiştirmek için değil yaşamlarında da değiştirmek için yapıyordu. Onun Sokratik sorgulama metodunu daha uygulamaya dönük hale getirmesindeki gaye de budur. Nelson da Sokrates gibi teorik bir perspektiften bakarak insanların nasıl ahlakın bilgisine hâkim olacağıyla değil nasıl “daha iyi, erdemli, adil, özgür” yaşayacağıyla ilgileniyordu (Leal & Saran, 2000). Daha ahlaklı bir yaşam içinde tanımlar teoriden çıkmalı, pratikte karşılığını bulmalı ve kişi nasıl daha ahlaklı davranacağını hayatın içinde sorgulayarak öğrenmelidir. Bir insan erdemli davranışı birilerinin erdemli olmayı dikte etmesiyle, dışarıdan öğrenmez. Ancak kendisi erdemli bir şekilde yaşamaya karar verebilir ve adil bir toplum ancak böyle insanlarla oluşturulur. Böyle bir topluma sahip olabilmek için de bireylerin öncelikle karakter gelişimine önem vermek gerekir. Felsefe karakter gelişimine yardımcı olabilecek bir disiplindir fakat bunu ancak öğrenciyi bizzat bir sorgulamanın içine alarak başarabilir. Sorgulamayı öğrenen bir bireyde toplum içinde ahlaki görev ve sorumluluklarının farkında olarak yaşar (Nelson, 1956, s. 35).

Nelson, okullarda akıl yürütmenin kurallarının ve filozofların yaşantısının ezberletilerek öğretildiği felsefe derslerine karşı çıktı (Philgren, 2008, s. 51). Ona göre felsefe filozoflar geçidi olmaktan çok bireylere eleştirel bir tavırla sorgulama yapmalarına fırsat sağlayacak diyalogların kurulacağı bir ders olmalıdır. Felsefe derslerinde bu diyalogları oluşturabilmenin yolu da Sokratik yöntemi kullanmaktır. Nelson, felsefenin gelişmesinin ve felsefi çalışmalarda sürekliliğin sağlanmasının yolunun felsefeye bilimler ve matematikte olduğu gibi kendine has yöntemini kazandırmakla mümkün olduğunu söyler (Milkov, 2012, s. 140). Fakat bilimler mantık kurallarına uymaktadır ama Nelson felsefeyi yalnızca mantık kurallarına bağlayarak belirlenecek bir yöntemin onun sorgulama işlevini sınırlayacağını savunur (Nelson, 1922, s. 49).

Felsefe soruları kolay ve net cevaplara sahip olmayan, bağlam içerisinde sürekli değişikliğe uğrayan, öznelliğini bireyden ve bakış açısından nesnelliğini de kavramın hakikatinden alan sorulardır ve bir kalıba sıkıştırılamazlar. O halde Kant’ın dediği gibi felsefe öğretmenlerinin öğrencilerine “Felsefeyi değil felsefe yapmayı öğretmesi” gerekir. Nelson’a göre felsefe yapmayı öğrenmekte sorgulamayı öğrenmek demektir. Nelson

“felsefe üzerine ders verme sanatı değil öğrencileri filozof yapma sanatı”dır (Nelson, 2006) diyerek sorgulayan, eleştiren, kendi zihnine dönebilen yani filozofça bir tavırla hayatını sürdürecektir bireyler yetiştirmenin derdinde olduğunu anlatmaya çalışıyordu. Nelson'a göre, felsefe yapmayı öğretmek için en uygun yöntem Sokratik yöntemdir (Philgren, 2008, s. 51).

Sokratik yöntemin ilkelerini belirlerken kendi öğretmenlik deneyimlerinden yararlanan Nelson, Göttingen Üniversitesi'nde 18 yıl boyunca (1909-1927) öğrencilerle seminerlerde bu yöntemi uygulamıştır (Philgren, 2008, s. 51). Eğitim ortamı olarak yalnızca üniversite ile sınırlı kalmayan Nelson yöntemini hem çocukların hem de geleceğin siyasi liderlerinin eğitimi için kurulan özel okullarda da uygulayarak elde ettiği sonuçlarla yöntemini geliştirdi (Leal vd., 2000, s. 5). Kassel'de kurduğu Walkemühle adlı eğitim evinde hem 17-20 yaş arası gençlerin eğitimi sağlanırken hem de ilköğretim ve okul öncesi eğitim çağındaki öğrencilere eğitim veriliyordu. Okulda özellikle uygulamaya yönelik, deneyim kazandırılan ve doğayla iç içe verilen eğitimlerde öğrencilerin özgür ve özerk davranışlar sergilemesine imkân sağlanırken aynı zamanda birlikte çalışmaya da yönlendiriliyorlardı (Yücesoy, 2006, s. 27). Nelson'un geleceğin siyasetçilerini yetiştirme gayreti nedeniyle II. Dünya Savaşı'ndan sonra Almanya'da Nelson tarafından kurulmuş olan okul ve örgütlerin çalışmaları sınırlandırıldı. Bu nedenle Sokratik yöntemle ilgili çalışmalar da duraksamış oldu. Fakat daha sonra Sokratik yöntemin geliştirilmesinde Nelson ile çalışan Heckmann'ın öğrencileri ve çalışmalarını takip eden eğitimcilerden oluşan bir grup Alman, resmi eğitim kurumlarında Sokratik diyalog yöntemi ile uygulamalar yapmaya başladılar. Yine Hollandalı bir filozof olan Jos Kessels'de Hollanda'da resmi ve özel bazı kurumlarda Sokratik diyalog yöntemini kullanarak eğitimler vermeye başladı. Savaş sonrası Almanya ve Hollanda'da kullanılmaya başlanan bu yöntem artık Avrupalı filozof ve eğitimcilerinde dikkatini çekmeye başladı (Leal vd., 2000, 4). Nelson ise tüm bu gelişmelere şahit olamadan 1927 yılında henüz 45 yaşındayken vefat etmişti.

Brand Blanshard, Nelson'ın Sokratik yönteminin temel amacının kolektif bir düşünme ve iç gözlem aracılığıyla mantık, etik, estetik gibi alanlardaki sıradan yargılarımızda örtük olan nihai standartları ortaya çıkarmak olduğunu söyler (Nelson'dan aktaran Mitchell, 2006, s. 183). Nelson ise Sokratik yöntemi “*zihinleri özgürlüğe zorlama sanatı*” olarak görüyordu (Nelson, 1922, s. 34). Ona göre Sokrates'in yaptığı buydu. Atina halkının zihinlerini özgürleştirerek onlara kendi düşüncelerini armağan etmişti. Nelson'da öğrencilere analiz, eleştirelilik, yaratıcılık, sorgulama gibi felsefi özellikleri kazandırarak

onları bilgi otoritelerinden, dayatmalarından, boyunduruğundan ve kendi zihinlerinde gerçeği ararken kaybolmalarından kurtarmaya çalışıyordu. Bireyler gerçeği sessiz düşünmek yerine başkalarıyla müzakere ederek daha kolay kavıyorlardı (Nelson, 1922, s. 38). Çünkü her şeyin üstünde olan gerçeğe ancak başkalarının görüşünden ve kendisinin hiç düşünmediği yönlerinden bakarak bir nebze daha kolay yaklaşılabildi. Yine de Nelson'un felsefeyi yalnızca yeni bakış açıları kazandıracak bir disiplin olarak görmediğini belirtmek gerekir. Ona göre felsefenin en önemli amaçlarından biri hakikati aramaktır (Milkov, 2012, s. 141).

Sokratik yöntemin en temel özelliği geleneksel anlamda bir “öğretme” çabası olmamasıdır (Delic vd., 2016, s. 513). Öğretmen öğrenciye bilgi aktaran değil, öğrenciden de öğrenen pozisyonundadır. Sokratik yöntemde bilgi öğrenilen değil hep birlikte aranandır (Delic vd., 2016, s. 511). Bu nedenle yöntem cevaplar üstüne cevaplar yığmakla ya da kesin sonuçlar tespit etmekle değil felsefe öğretiminin amacına uygun şekilde çözüme ulaşma yöntemini öğrenciye öğretmekle uğraşır. Öğretmen, öğrencilerine kendi düşüncelerinin sorumluluğunu almak ve bağımsız bir zihin dünyası inşa etmek üzere felsefe yapma becerisi kazandırma derindedir (Nelson, 1922, s. 34). Felsefe yapmak rasyonel gerçekleri akılla izole etmek ve bunları genel yargılarda ifade etmektir (Nelson, 1929, s. 28).

Nelson Sokrates'i eleştirdiği noktalar da olduğu gibi onun kendi tekniği ve felsefe tarihi açısından önemini de kabul eder. Sokrates'in tartışma modelinde doğru olan ve kendi yönteminin temellerini oluşturan fikirleri ele alır. İlk olarak Sokrates'in genel önermeleri günlük yaşamın gözlemlenen gerçeklerinden türeterek felsefeyi hayata yaklaştırdığını ve genelden özele, yakından uzağa ilkelerine göre hareket ettiğini söyler. Ayrıca Sokrates tartışmalarda emin olunan yargılardan daha az emin olunanlara doğru ilerleyerek anlatılanları daha açık seçik hale getirmeye çalışır (Nelson, 1922, s. 30). Bunlar aynı zamanda 21. yüzyıl eğitim felsefesinin temel fikirleridir. Ayrıca Nelson'a göre Sokrates insan zihninin felsefi gerçeği tanıma yeteneğine güvenen ilk filozoftur. Bu nedenle muhataplarını yalnızca felsefecilerden seçmemiş, felsefeyle hiç ilgisi olmayan insanlarla da felsefi sohbetler gerçekleştirmiştir. Çünkü Sokrates'e göre felsefi gerçeğe planlı, aralıksız, tutarlı sorgulama ile ulaşılabilir. Bu genel rasyonel hakikatlere ulaşabilmek için ise kavramlara ihtiyaç vardır. O yüzden Sokrates felsefesini kavramların genel özelliklerine yoğunlaştırır ve onları açık hale getirmeye çalışır. Çünkü ona göre özellikle ahlaki ve siyasi sorunların nedeni üzerinde uzlaşmamış ve tanım birliğine varılmamış, gerçekliğine uygun olmayan kavramlardır. Eğitim alanında ise öğrencilere kendi

düşüncelerinin farkına varmalarını sağladığı ve kendini aldatmaya karşı bir koruma olarak fikir alışverişini başlattığı için büyük bir pedagog olduğu söylenebilir (Philgren, 2008, s. 52). Sokrates muhataplarına bilgiyi hazır olarak vermediği için onların bilginin kıymetini anlamasına, onu arama yolunda olmasına, öğrenmenin ve anlamının peşinde koşma cesareti göstermesine ve bilgiye nasıl yaklaşacaklarını anlamasına neden olmuştur (Krohn, 2006). Ayrıca onun amacı muhataplarına merak, araştırma ve sorgulama becerilerini kazandırarak görünüşte entelektüel ve başarılı bir kimlik sahibi olmasalar bile hayatlarını değerli ve mutlu geçirmiş insanlar olmalarıdır (Nelson, 2006). Sokrates felsefe ve eğitim alanında getirdiği bu yeniliklerle Nelson'un beğenisini toplarken, farklı açılardan ise eleştirilerine uğramıştır.

Nelson Sokrates'in sorgulama içindeki mantığına şüpheyle yaklaşır ve belli noktalarda onu eleştirir. Ona göre Sokrates her ne kadar aksini iddia etse de diyaloglarda muhatabını istediği yere çekmeye çalışmakta ve uzun açıklayıcı konuşmalar yaparak kendi mayotik ilkesini ihlal etmektedir (Mitchell, 2006, s. 182). Ayrıca iki kişi arasında geçen sohbetler ve üzerinde konuşulan kavramlar Sokrates'in zihninde zaten belli bir kalıba oturmuş gibi görünüyordu. Sokrates, diyaloglarda muhataplarını kendi zihnindeki bu düşüncelere çekmek istiyor gibiydi. Kendisi sorulara uzun ve açıklayıcı cevaplar verirken muhataplarından sorduğu sorular için kısa cevaplar ister ve bazen de uzun sorgulamalar yapmalarına izin vermezdi. Nelson ise kendi yöntemi içinde bunlara yer vermedi ve öğretmenin sorgulama içinde ikna etmeye çalışan, yönlendiren ya da uzun açıklamalar yapan kişi olmaması gerektiğinin altını çizdi (Nelson, 2006). Ona göre Sokrates'in tartışmaları diyalogdan çok monolog olarak ilerliyordu. Nelson, Sokrates'in tartışmalarda didaktik tavrı ön plana çıkardığını ve ciddi felsefi hatalarda bulunduğu altını çizdi (Nelson, 1922, s. 29)

Sokrates'in filozof ve tek muhatapla gerçekleşen tartışmaları Nelson'la birlikte artık grubun fikir alışverişinde bulunduğu tartışmalara dönüşür. Sokratik yöntemde öğretmen Sokrates'ten farklı olarak tartışmanın içinde aktif bir role sahip değildir. Herkesin ne söylediğini anlamasını, temel ilkelerin sıkı bir şekilde gözetilmesini ve grupta bulunan herkesin tartışmaya katılmasını sağlayarak sorgulama ortamında kolaylaştırıcılık yapan kişi oldu. Öğretmen tarafından yönlendirilen bir sorgulamadan ziyade katılımcıların katkıları ve tek bir konuya odaklanan önerileri ile ilerleyen bir sorgulama gerçekleştirilir (Mitchell, 2006, s. 182).

Sokratik yöntemin en çok kullandığı öğretim şekli *soru sorma ve sorgulamadır* fakat Nelson’a göre soruyu soran öğretmen olursa bu öğrencilerin kendi bilgilerinin sınındığını düşünmesine neden olabilir. Sokratik sorgulamada bu istenmedik bir durumdur, sorgulama öğrencinin bilgisini ölçmek için değil o konudaki bakış açısını ve fikirlerini diğerlerinin de anlamasını sağlamak içindir. Öğretmen dersi ya da tartışmayı başlatmak için bile soru sormak zorunda değildir, bu işi öğrencilere devrederek tartışma başlatmalarını bekleyebilir. Nelson bunu yaparak sınıf içinde öğrencinin kendini merkezde ve değerli hissettiği bir sorgulamanın başlatılacağına inanır. Öğretmenin “Sorusu olan var mı?” diye başlattığı bir dersi yönetmek elbette kolay değildir ve bu başlarda öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir (Nelson, 2006). Fakat öğrenciler sorgulama işinde yetkinleştikçe felsefi bir tartışmanın içinde olmayı daha çok isteyeceklerdir. O zamana kadar öğretmenin sabırla bekleyip, sorgulamanın ilkelerine göre hareket etmesi önemlidir. Öğrenciler soru sormazsa öğretmen bu durumda ne yapacaktır? Soru gelmedikçe zamandan kazanmak için soruyu kendisi sormamalıdır. Çünkü öğrenciler bu durumu gördüklerinde soru sormayı tamamen bırakabilirler. Öğrenciler soru bulmakta zorlanıyorsa öğretmen onlardan bir sonraki oturuma sorularını önceden düşünerek gelmelerini isteyebilir (Nelson, 1922, s. 35). Sokratik sorgulamada öğretmen diyalogu kendi hakimiyetinde ilerletmez, bilgi vermez. O bir gözlemci, yardımcı, muhatap, rehber ya da kaşıftır (Delic vd., 2016, s. 513). Öğrencilerin kendi sorularını keşfetmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin çok soru sorduğu bir oturumda tüm soruları not alır ve soruları tartışmaya sunar. Tartışma başlatacakları soruyu ya da konuyu öğrenciler yine ortak bir kararla seçeceklerdir (Nelson, 1922, s. 34).

Nelson, en büyük felsefi keşiflerin tüm seçkin filozofların ortak başarısı olduğunu söyler (Nelson 1922, 25). Ona göre felsefe tarihinin en önemli iki büyük şahsiyeti Sokrates ve Kant’tır. Sokratik sorgulama yöntemini oluştururken Kant’ın felsefi görüşlerinden de oldukça etkilenen Nelson, Sokrates’te bulduğu felsefi açıkları Kant ile kapatmıştır (Milkov, 2012, s. 145). Ona göre Sokrates bazı görüşlerini temellendirmiyor ve metafizik bir güce dayandırıyordu. Anamnesis öğretisi bunlardan biriydi. Sokrates anımsandığını söylediği bilginin nereden geldiği ve insan zihninde nasıl var olduğuyla ilgili bilgi vermezken, Nelson Sokratik yöntemde bunu Kant’ın “dedüksiyon”u ile açıklamış böylece metafizik bilinmezliği ortadan kaldırmış oluyordu (Nelson, 2006, s. 55).

Nelson, Sokrates ve erken dönem Platon’u “hakikat duygusu” tarafından yönetilen peirastic diyalektiğin savunucuları olarak görür. Yani onlar ileri sürülen her argümanı, teoriyi ve fikri eleştirel olarak inceleyip, gerçekliğini sınamışlardır. Nelson’a göre Kant’ın

eleştirel yöntemi de Sokrates ve Platon'un bu sınavıcı diyalektiğinin devamı niteliğindedir (Milkov, 2012, s. 146). "Sınavıcı yöntemde tartışmacı, rakibinin bildiğini sandığı ya da öyle göstermek istediği konular düzleminde ortaya koyduğu öncüllerden ve sonuçlardan hareketle bir akıl yürütmede bulunur. Böylece o, rakibinin savları arasındaki tutarsızlıkları ve dolayısıyla onun o anki bilgisizliğini açığa çıkarır" (Çetin, 2010, s. 201). Nelson, Kant'ın bu eleştirel yönteminin de Sokratik yöntemin de her yeni nesil tarafından sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini söyler (Leal vd., 2000).

Nelson'un yönteminin en önemli terimlerinden biri "*geriye doğru soyutlama* (die regressive Methode der Abstraktion)"dır (Nelson, 2006, s. 47). Milkov'a göre Nelson bu terimi günümüzde "analiz" olarak kullandığımız terimin yerine kullanmıştır (Milkov, 2012, s. 141). Heckman, Nelson'un geriye doğru soyutlama ile "felsefi ilkelerin açığa çıkarılması"nı istediğini savunuyordu (Heckman, 2006, s. 97). Nelson, geriye doğru soyutlamayı; somut örnekten yola çıkarak örneğin kaynağında bulunan ön tahminlere doğru gitmek anlamında kullanmıştır (Bahtiyar, 2019, s. 36). O, olgusal sonuçlardan olgusal öncüllere geçişin tümevarım yasalarına göre gerçekleştiğini iddia eder ancak sonuçtan "epistemolojik öncüllere" geçiş tümdengelimli soyutlama yöntemini içerir. Ona göre, geriye doğru soyutlama yöntemi olgular ve yasalarla ilgili yeni bilgi üretmez, zaten zihnimizde var olan kavramları açık seçik hale getirir. Geriye doğru soyutlama yöntemi nasıl işlemektedir? Nelson'a göre, felsefenin yargıları nispeten belirsiz ya da karanlıkta kalmış gibidir ve bu yargıların belirsizliklerinin ortadan kaldırılabilmesi ve yargıyı mümkün kılan koşulların anlaşılabilmesi için yargıyla ilgili geriye doğru olacak şekilde genel önermeler açığa çıkarılmalı ve bu önermeler tek tek ele alınmalıdır (Milkov, 2012, s. 141). Bu ele alma sırasında önermelerin içinden kabul görmüş olan yargıları çözümlemeye tabi tutar ve varsayımlarına geri döneriz. Bu geriye doğru gerçekleştirilen işlemle çıkarsanan sonuçlardan nedenlere ulaşırız. Bu geriye gidiş esnasında tekil yargının bağlantılı bulunduğu rastlantısal olguları ihmal edilerek bir soyutlama gerçekleştirilir ve bu ayıklama ile yargının başlangıçta karanlık ya da belirsiz kalan varsayımı açığa çıkarılarak aydınlatılmaya çalışılır. Yargının bu şekilde geriye doğru gidilerek belirsiz olan varsayımlarının ortadan kaldırılmasıyla ya da aydınlatılmasıyla yargıda bulanık halde bulunan kavramlarda açık seçik hale getirilmiş olur. (Nelson, 2006, s. 46-47). Nelson'un geriye doğru soyutlama yönteminin maksadı yeni bir bilgi ortaya çıkarmak değil, var olan bilgiyi belirsizliklerini ortaya çıkarmak ve mümkünse onlardan kurtularak doğru bilgiye ulaşmaktır. Nelson, felsefe öğretmenin amacı da öğrencilerine kendi kendine

düşünmeyi, soyutlama sanatını uygulamayı öğretmek olarak görmüştür (Nelson, 2006, s. 49).

Nelson'un Gustav Heckman ile üzerinde çalıştığı ve daha sonra temel ilkelerinin çoğu Heckman tarafından oluşturulan Sokratik sorgulama yönteminin kökenleri, fikri altyapısı ve önemli terimlerden önceki kısımlarda bahsedildi. Bir de Sokratik yöntemin temel ilkelerinin neler olduğundan ve sorgulamalarda dikkat edilmesi gerekenlerin neler olduğundan bahsetmek gerekecektir. Dieter Krohn, bir sorgulamanın Sokratik olması için olmazsa olmaz bazı ölçütlere uyulması gerektiğinden bahsetmiştir. Bunlar; (Krohn, 2006, s. 22)

1. Somuttan hareket etme ve somut deneyimle sürekli bağlantı içinde olma: kavrayışın tam olabilmesi için söylenenlerin deneyimlerle bağlantılı olması gerekir.
2. Her bir konuşmacının birbirini tam olarak anlaması: Sözel bir anlaşmadan çok söylenenlerin diğerlerinin anlayabileceği şekilde açık seçik şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Diğerlerinin deneyimle bağdaştıramayacağı ifadeler konuşmanın ilerlemesini durduracak ya da yavaşlatacaktır.
3. Konuşma esnasından ortaya çıkan bir alt soruyu çözüme ulaştırmadan bırakmama: Konuşma esnasında ortaya çıkan alt soru o anda gündeme alınıp sonuca ulaştırılabileceği gibi konuşmanın başka bir aşamasında tekrar gündeme getirilebilir.
4. Konsensüs arayışı: konuşmacılar hem kendi düşüncelerini dile getirirken hem de diğerlerinin fikirlerini sınarken dürüst davranmalıdır. Karşılıklı güvenin oluşmadığı bir konuşmada bireyler fikirlerini dile getirmekten imtina edebilirler. Bu da sorgulamanın amacını ortadan kaldırır.

Sokratik diyalog yönteminin aşamaları süreç içinde her zaman net olarak gözlemlenemese de genel olarak uygulanacak adımlar şu şekildedir: Öncelikli olarak katılımcıların bulunması gerekir. Katılımcılar belirlendikten sonra bir soru oluşturulur. Katılımcıların sorulan soruyla ilgili olarak deneyimlerini anlatmaları istenir ve bu deneyimler ya da cevaplar tahtaya yazılarak içlerinden bir tanesi üzerinde tartışılmak üzere seçilir. Tartıma uygun şekilde gerçekleştirildikten sonra da ortak bir yargıyla sonuçlandırılır (Altorf, 2016, s. 3).

Charles Sanders Peirce

Charles Sanders Peirce 1839 yılında Massachusetts'de doğdu. 15 yaşında girdiği Harvard Üniversitesi'nden bilim derecesiyle mezun olan Peirce'in babası da Harvard'ın önemli bilim insanlarından biriydi (Shook, 2021, s. 26). Eğitim gördüğü Harvard Üniversitesi'nin katı eğitim sistemini ise uzun yıllar eleştirmiştir. Aslında bu eleştiriler onun eğitim ve felsefe ilgili görüşlerinin de temellerini oluşturmaktadır (Türer, 2002, s. 14). Daha sonra önemli kurumlarda görev alan Peirce kısa zaman içerisinde Amerika'nın en iyi bilim insanlarından biri olarak anılmaya başladı. Fakat bilimde bu kadar başarılı olan Peirce 1865-1866 yılları arasında bilim haricinde bir alana daha ilgi duymaya başladı ki o alanda “felsefe” idi (Türer, 2002, s. 15). Felsefe ile bilimi uzlaştırmaya çalıştığı zihin dünyasını oluşturan en önemli isimlerden biri Kant'tır. Kendisi de John Dewey, Josiah Royce ve William James gibi isimlerin hocası ve arkadaşı olarak onların görüşlerinin şekillenmesinde etkili olmuştur (Shook, 2021, s. 27). Mantık ve bilimsel metodoloji ile yakından ilgili olan Peirce, Clifford tarafından dönemin en büyük mantıkçısı olarak deklare edilir (Türer, 2002, s. 16).

Bir bilim insanı olan Peirce'in felsefeci kimliği ve felsefe alanına yaptığı katkılarının önemi o öldükten sonra anlaşılmıştır. Onun felsefe çevrelerince daha çok tanınmasını sağlayan kişilerden biri olan William James onu ilk büyük Amerikan düşünürü ve Amerikan pragmatizminin kurucusu olarak ilan eder (Türer, 2002, s. 28). Felsefeyle ilgili eserleri tamamlanamamış olan ve dili ağır olan Peirce ile ilgili Türkçe literatürde de pek fazla kaynağa rastlanmamaktadır. Oysa “pragmatizmin kurucusu” olarak kabul edilen filozofun daha fazla tanınmaya ihtiyacı vardır. Metafizik, dil felsefesi, bilim felsefesi, süreç felsefesi, mantık, deneyim, semiyotik, anlam, inanç, eğitim gibi pek çok alan ve kavram üzerine konuşan filozof bugün bile hala anlaşılmayı beklemektedir. İnsanın bilgisini, anlamasını ve öğrenmeyle olan ilişkisini anlamaya çalışan filozofun pragmatizm ile ilgili temel fikirleri de bunlara dayanmaktadır (Shook, 2021, s. 27).

Peirce'ün bilim, felsefe ve mantıkla ilgili görüşleri eğitim ile ilgili görüşlerini de şekillendirmiştir. Uzun yıllar farklı üniversiteler ve kurumlarda görevler alan filozof eğitim işinin içinde olduğu için alanla ilgili fikirlerini de daha rahat bir şekilde uygulamaya koyabiliyordu. Daha öğrencilik yıllarında Harvard Üniversitesi'nde başlayan ve özellikle üniversite eğitimi üzerine olan eleştirileri yıllar içinde artarak devam etti. Ona göre katı Amerikan eğitimi düşünen insanlar yetiştirmekten çok bilgiye sahip insanlar yetiştirmeye

odaklıydı. O ise eğitimin en önemli amacının katı ve kuralcı değil eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek olduğunu savunuyordu. Onun eğitim anlayışı “eleştirel ortak sağduyu” fikriyle yakından bağlantılıdır (Strand, 2005, s. 310). Eğitimi hiçbir zaman bilimden ve felsefeden uzak ve özerk bir uygulama teorisi alanı olarak ele almamıştır. Eğitim ile ilgili temel görüşlerine “Definition of a University”, “Clark University, 1889–1898: Decennial Celebration”, “Logic and Liberal Education” isimleriyle ele aldığı üç yazı sayesinde erişilebilmektedir. O eğitimin, yetiştireceği bilim adamlarının “mantıksal güç” ve “yöntem bilgisi”ni geliştirmeye odaklanması gerektiğini savunur (Strand, 2005, s. 309).

Peirce’e göre, dünyayı öğrenmek ve anlamak için felsefenin bilimin verileriyle uyum içinde olması gerektiğini vurguladığı söylenebilir (Shook, 2021, s. 29). Ona göre gerçek bilimlerin gözlemsel yöntemleri ile araştırılabilen ciddi sorunlar felsefenin çatısı altında anlaşılmalı çalışılır (Bakır, 2008, s. 157). Bu nedenle de felsefe ve bilim birbirinden ayrı düşünülemez. Felsefe bilimin aydınlatıcılığından ve bilgi sağlayıcılığından uzaklaşmamalıdır. Aksi halde şüphecilikten kurtulamaz (Shook, 2021, s. 29).

Peirce, pragmatizmin kurucusu olarak kabul edilir (Doğan, 2003, s. 84). William James ise pragmatizm terimini ilk defa "Philosophical Conceptions and Practical Results" yazısında kullanarak bu anlayışın tanınmasını sağlayan kişidir. James, terimin ilk defa Peirce tarafından 1870’li yılların başında arkadaş çevreleri ile toplandıkları bir kulüp olan Cambridge Metafizik Kulübü toplantılarında kullandığını söyler (İnönü, 2008, s. 32).

Peirce’e göre pragmatizm yalnızca fayda odaklı bir “pratikçilik” olarak anlaşılmamalıdır (Strand, 2005, s. 312). Pragmatizmin temel gayesi fayda prensibini açıklamaya ve pratik davranışı desteklemeye çalışmak değil, düşünceleri açık ve seçik hale getirmek, sözcüklerin ve kavramların anlamlarını belirlemektir (Türer, 2003). Peirce pragmatizmin ismi olmasa da çok eski bir düşünce olduğunu ve temellerinin Sokrates, Aristoteles, Locke, Spinoza ve Kant’a kadar dayandırılabilceğini söyler. Hatta Kant için “bir şekilde aklı karışmış bir pragmatistten başka bir şey değildir” der (İnönü, 2008, s. 32-33).

John Dewey, William James ve Josiah Royce gibi tanınmış felsefeciler, hem Peirce’in pragmatizm anlayışını ortaya çıkarmışlar hem de kendi pragmatist felsefelerini oluşturmuşlardır. Peirce, son yıllarında kendi felsefesini diğerlerinininkinden ayırmak için “pragmatizm” terimini kullanmıştır (Shook, 2021, s. 45). Onun pragmatizmini diğerlerinden ayıran en temel noktalar “harekete karşı deneyim”e odaklanması ve “pratik etkiler yerine kavranabilir etkiler” üzerinde durmasıdır (İnönü, 2008, s. 39-40). Peirce için

pragmatizm bir anlam ve araştırma yöntemidir ve bu anlamla araştırmanın peşinde olacak kişiler bilim insanlarıdır.

Peirce diğer pragmatist filozoflardan farklı olarak pragmatizmini hayatın içindeki insan için tanımlamaz (James'den aktaran Doğan, 2003, s. 85). Peirce, kendi pragmatizmini “bir metafizik öğretisi ya da şeylerin doğruluğunu belirleme girişimi değil, sadece zor kelimelerin ve soyut kavramların anlamlarını araştırma yöntemi” olarak tanımlar (Peirce'den aktaran Bakır, 2008, s. 155-156).

Peirce'ün felsefesinde önemle üzerinde durulan kavramlardan biri de *deneyim*dir. O deneyim kavramıyla kendinden sonra gelecek olan pragmatistleri ve Matthew Lipman'ı etkilemiştir. Peirce, “deneyim/tecrübe”yi insan hayatındaki en önemli ve “tek öğretmen” olarak görür (Strand & Legg, 2019). Peirce'e göre deneyimlerimiz düşüncelerimizi oluşturur (Türer, 2002, s. 39). Geçmişin deneyimleri sayesinde bugünün doğru düşüncelerine ulaşırız. Bugünün deneyimi ise hem bugünün hem yarının doğrularını değiştirebilme ihtimali sunar. Peirce'e göre yarının doğrularına ilişkin bugünün kişileri hipotezler oluşturabilir ve bu hipotezler bugünün deneyimlerini belirleyebilir (Türer & Kırmacı, 2019, s. 280) Deneyimler düşünceleri, düşünceler inançları, inançlar alışkanlıkları değiştirir ve bunların değişmesi de insanın çevresinin değişmesi anlamına gelir. O halde birey çevresinde neler olup bittiğini gözlemler, araştırır, eylemlerde bulunursa onu değiştirme ve anlama gücüne de sahip olur (Türer, 2002, s. 39-40). Çünkü gerçekliğin anlaşılması için deneyimin tüm bu süreci başlatması gerekir. Kavramların gerçekliğinin anlaşılması da deneyim sayesinde mümkündür. Çünkü Peirce'e göre kavramlar düşünülen değil yaşanan ve eyleme dökülen haliyle anlaşılabilir. Peirce'ün bir kavram, inanç ya da düşüncenin anlamını eylemle kavramaya çalışması “pragmatik maksim” adını alır (Bakır, 2008, s.154-155).

O kendi pragmatizm metodunu bilimin deneysel metoduna benzetir. Kavramların tanımı ve tasviri deneyimin içinde ne kadar yer aldıklarına göre yapılabilir. O yüzden deneyim zenginliği anlamın genişlemesi açısından önemlidir. Anlam arayışı İngiliz empiristlerinde olduğu gibi yalnızca kavramları anlamaya yönelik değildir, onun için her şey bir anlama sahiptir ve bu anlamlar yaşantılar ve eylemler içerisinde açığa çıkar (Türer, 2002, s. 46). Deneyimin bu anlamı açığa çıkarma süreci esasen bilginin açık seçik hale getirilmesi sürecidir. Deneyim, bilginin objesi olarak zihinde yerini alır ve yeni bilginin üretilmesinde de eski bilginin anlamlı hale gelmesinde de en büyük rolü oynar (Shook, 2021, s. 12).

Peirce insan öğrenmesinin deneyimle gerçekleştiğini söylediğinden empirist bir filozoftur. Fakat onun empirizm anlayışı düalist değildir, çünkü deneyimi doğal dünyadan ayırmaz (Shook, 2021, s. 28). Peirce'ün empirist felsefesinin dört temel prensibi şunlardır: (Shook, 2021, s. 42)

- İçerik bakış kuvvetine sahip değiliz, ama içerik dünyanın tüm bilgisi haricî olgulara dair bilgimizden hipotetik akıl yürütme ile çıkarılır.
- Sezgi kuvvetine sahip değiliz, ancak her biliş mantıki olarak daha önceki bilişler vasıtasıyla belirlenir.
- Göstergeler olmazsa düşünmeye sahip olamayız.
- Mutlak olarak bilinemeyen hakkında bir fikre sahip değiliz.

Peirce'ün sisteminin anlaşılabilmesi için düşünce ile ilgili görüşlerine değinmek gerekir. Ona göre düşünce de bir tür deneyimdir ve her şeyi düşündükten sonra kendini düşünmek zorundadır. Düşünce burada aynı anda hem özne hem nesne konumundadır ve onun kendine bu yönelişi sayesinde bilinç dediğimiz şey açığa çıkar (Peirce, 1989). Yalnızca insan düşünür, bunun farkına varır, inançlar ve alışkanlıklar oluşturur.

Peirce'e göre üç çeşit deneyim vardır. Bunları ilk makalelerinde "Nitelik, İlişki, Temsil" ya da "His, Tepki, Düşünce" olarak adlandırırken en son "Birincilik, İkincilik ve Üçüncülük" olarak adlandırmayı tercih etmiştir. O, bu üç çeşit deneyimi insan anlayışının en temel kategorileri olarak da görür. Kant etkisiyle ortaya attığı kategori kavramını, eşyaların ortak özelliklerinin varlığını dile getirmek için kullanmıştır (Shook, 2021, s. 33). Peirce'ün sistemine göre Birincilik kendinde şeydir ne bir şeye gönderme yapar ne de bir şeyin arkasında durur, deneyimdeki duyumdur. İkincilik olduğu şeyin ne olduğunu tezat ve tepki ile açıklar. Üçüncülük ise aracılık ettiği, bir araya getirdiği şeyleri ifade eder, kontrol gözlem kategorisidir. Deneyimdeki herhangi bir ilişki düzeyi bu üç kategorinin hepsini aynı anda barındırır (Türer, 2002, s. 106-110).

Peirce'e göre düşünmeler inancı ortaya çıkarır. İnançlar eylemin meydana gelmesi için gereklidir ve alışkanlıklar kazanılmasını sağlar (Shook, 2021, s. 46). Düşünme, inanç ve alışkanlıklar arasındaki bu ilişki insanın eylemlerini ortaya koyarken sürekli olarak düşünerek hareket etmesini engeller (Shook, 2021, s. 51). Şöyle ki Peirce'e göre her eylem düşünerek gerçekleştirilirse bu insan için büyük bir vakit kaybı olurdu. Oysa insan doğduğundan itibaren bazı davranışları otomatik olarak yapma alışkanlığı kazanır ve sürekli yaptığı bu davranışlar için durup düşünmek zorunda kalmaz ve inanç onu eyleme

hazırlar. Eylem alışkanlığa dayanır, şüphe alışkanlığı ve inancı sorgular, yeni bir şeylerle karşılaşan düşünme ise inanç ve alışkanlığı gözden geçirerek değiştirir. Düşünme, inanç, alışkanlık neticesinde eylemin ortaya çıkabilmesi için insanın çevresiyle etkileşim içerisinde olması, deneyimler kazanması gerekir (Türer, 2002, s. 38).

Peirce inancın düşünme sonucunda ortaya çıktığını fakat ikisinin birbirine karıştırılmaması gerektiğini savunur. Çünkü düşünmede zihin aktif bir yapıdayken inanma hem zihnen hem bedenen her zaman aktif olarak kendini göstermez. İnançlar insan zihninde uyku halindedir ve ancak davranışa döküldükleri zaman onlar hakkında düşünülmeye başlanır (Shook, 2021, s. 51). Peirce'e göre inançlar farklı yöntemlerle oluşturulurlar. Bu yöntemler *bağlanma/kararlılık, otorite, a priori/rasyonel ve bilimsel yöntem*dir. Peirce'a göre kararlılık (tenacity) yöntemi kişinin öznel inançlarına sıkı sıkıya bağlı olmasıdır (Cevizci, 2020). Bu yöntem özneyi ilgilendirir ve geniş toplumla bir alakası yoktur. Anlamlı olsa da olmasa da kişi kendi inançlarına bağlıdır ve onu gerçekliklerin şokundan korunma yöntemi olarak kullanır (Türer, 2002, s. 54). Fakat kişi inanç konusunda her zaman bu yönteme ve onun koruyuculuğuna sığınamaz çünkü bu yöntem makul bir yöntem değildir. Çevresiyle sürekli ve zorunlu etkileşim halinde olan birey diğerlerinin düşüncelerini de mecburen fark edecek, kendi düşünceleriyle ilgili eninde sonunda bir şüpheyeye düşecektir. Bu şüphe de onun yeniden düşünmesine ve inançlarıyla alışkanlıklarını değiştirmesine neden olacaktır (Doğan, 2003, s. 87). Peirce'ün *inançları sabitleme* olarak adlandırdığı bu yöntem bireyin kendi inançlarını sabitlemesi üzerinedir fakat o bireyin değil toplumun inançlarının sabitlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Shook, 2021, s. 56). *Otorite* yönteminde ise bireyin inançlarını belirleyen kendisi değil kurumlardır (Doğan, 2003, s. 88). Birey ceza korkusuyla düşünceleri kabul eder ve inanç haline getirir (Cevizci, 2020, s. 583). *Otorite* yönteminin temel amacı bireyin sosyal düzen içerisinde düzeni bozmadan yaşamasını sağlamaktır (Türer, 2002, s. 55). Fakat Peirce'e göre birey inançlarını otorite yöntemine göre oluşturarak hayatının tamamını devam ettiremez. Bunda hem bireyin kendi toplumunun görüşlerinin diğerlerinkinden üstün olmadığını anlaması hem de kurumların düşünceyi sürekli ve her konuda kontrol edemeyecek olmasından kaynaklı olarak bu yöntem altındaki kişi de en sonunda inançlarından şüpheyeye düşecektir (Doğan, 2003, s. 88). *A priori yöntem* ise Peirce'e göre Descartes'in otorite yöntemi yerine getirdiği geleneksel yöntemdir. Bu yöntemi kullanan bireyler, inançlarını üzerinde genel kabule varılmış ilkelere göre belirlerler (Doğan, 2003, s. 87) Bu ilkeler akıl tarafından belirlenmiştir ve zamanla insanlığın fikirleri değiştikçe değişeceklerdir (Türer, 2002, s. 56).

Ayrıca akıl tarafından belirlenen ilkeler insanlar tarafından mantıklı bulunsa da gerçeklerle uyuşmayabilirler (Doğan, 2003, s. 87). Bu nedenle Peirce'e ve diğer pragmatistlere göre Descartes'in gerçekliği salt akılla kavrama çabası boşa kürek çekmekten başka bir şey değildir. Deneyimle desteklenmeyen herhangi bir inanç ilkesi zamanla muhataplarında *gerçek şüphenin* doğmasına neden olacaktır.

Ne otorite ne kararlılık ne de a priori yöntem bireyin gerçekliğe ulaşmasını sağlayamaz çünkü hiçbirisi deneyim ve davranışa dayanmamaktadır. Onlar insana yalnızca geçici olarak bir inançlar bütünü verir ve bireyin dünyaya karşı şüphesi ve merakı arttıkça da yerini asıl olan yönteme bırakır. Peirce için bu yöntem "*bilimsel yöntem*"dir. Ona göre bilimsel yöntem alternatif inançlar arasında oluşan çatışmaları karara bağlama, bireysel ve toplumsal önyargılardan sakınmayı ve bunların üstesinden gelmeyi sağladığından diğer geleneksel inanç belirleme yöntemlerinden farklıdır. Ayrıca bu yöntem felsefi argümanlar oluşturmaya, deneyimi doğru akıl yürütme yöntemlerini kullanarak inanç haline getirmeye en uygun yöntemdir (Cevizci, 2020, s. 586). Peirce bilimsel yöntemde gerçekliğin zihnimizden bağımsız olarak var olduğunu, bizim bu gerçek şeyleri deneyimlerimiz yoluyla kavradığımızı ve inançların buna göre oluşturulduğunu söyler. Gerçeklik insandan ve onun aklından bağımsız olduğu için de herkes tarafından her an sınanabilir (Doğan, 2003, s. 87). Ayrıca bilimsel yöntem öz eleştirel olması sayesinde kişilerin bilgi ile ilgili inançlarını sınamalarına fırsat verir (Cevizci, 2020, s. 588). Peirce, insanların hayattaki problemlerinin ve üzerinde şüpheye düştükleri bilgilerin aynı olduğunu savunur. Bu ortak dertler de bizi yine uzlaşa ile onların gerekliliğine ulaşmaya sevk etmelidir. Bu nedenle bilimsel yöntem gerçekliğe ulaşmaya çalışırken bunu *toplulukla* yapma fikri üzerine kurulmuştur. Böylece topluluk hep birlikte hareket etme ve akıl yürütme ilkelerini kullanma fırsatı bulur (Shook, 2021, s. 58). Topluluk kendi ürettiği yeni inançlarla daha özgürdür çünkü kimsenin kimse üzerinde bir kontrolü söz konusu değildir. Herkes birbirinin inancıyla uzlaşmış durumdadır ve kimse hakikati kendi çıkarlarına göre şekillendirmez (Cevizci, 2020, s. 590). Bu topluluk karar verici değil *yorumlayıcı bir topluluktur* ve ulaşılan sonuçlar hem diğer topluluk üyeleri hem de gerçekliğin kendisi tarafından sınanır (Türer, 2002, s. 58).

Peirce bilimsel yöntemde diğer geleneksel yöntemlerden ayrı olarak retrodüksiyonu (abdüksiyon) kullanır (Doğan, 2003, s. 88). Onun yönteminin aşamaları abdüksiyon, dedüksiyon ve indüksiyon şeklinde sıralanır. Buna göre bir problem üzerinde düşünen

araştırmacı ya da tartışan araştırmacılar öncelikle çıkarım ile başlayarak, probleme dair olguları toplarlar. Bu olgular birleştirilerek hipotezler ya da tahminler oluşturulur. Bundan sonra ikinci aşama olan tümdengelimle geçilir ve hipotezlerden çıkacak sonuçlar varsayılarak farazi sonuçlar türetilir. En son aşama olan tümevarımda da bu hipotezlerin doğruluğu ya da yanlışlığı test edilir (Bakır, 2008, s. 159-160). Türer'e göre abdüksiyon yani çıkarım bir şeyin olabileceğini, tümdengelim olması gerektiğini, tümevarımda bir şeyin olduğunu göstermektedir (Türer, 2002, s. 77). Peirce, bir bilginin doğruluğuna ancak bu safhalardan geçilerek ulaşılabileceğini savunur.

Peirce, insanın bu akıl yürütmeye dayalı bilimsel metodu kullanması için araştırmaya başlaması gerektiğini söyler. Araştırmanın ilk ve en önemli şartı da bilgisizliğimizi ya da bilgilerimizdeki yanlışlığı kabul etmek yani *şüphe* duymaktır. Fakat bu şüphe Descartes'inki gibi bir yöntemsel şüphe değildir. Peirce'ün şüphesi gerçektir. Ona göre bir araştırma, bireyde şüphe başladığında başlar ve şüphe sona erdiğinde son bulur. O yüzden birinin bir konuda araştırmaya girişmesini istiyorsak onun zihninde inancı ve alışkanlıklarıyla ilgili şüpheler oluşturmaya neden olacak yaşantılar geçirmesini sağlayabiliriz (Peirce, 1989, s. 90). Bu durumda araştırmayı başlatmış oluruz. Fakat şüphe ve beraberinde oluşan araştırma yalnız bilindik inançların sarsılmasıyla oluşmaz. Kişiyi şüpheye düşürmenin bir diğer yolu da onun yeni bir yaşantıyla karşılaşmasını sağlamaktır. Bu durumda o nasıl davranacağını bilemeyeceğinden yine zihin düşünme durumuna geçecek ve yeni durumlar ilgili alışkanlıklar edinene kadar şüphe etmeye ve araştırmaya devam edecektir. İnsan zihni alışkanlıklarından uzaklaştığında düşünmeye yani aktif ve yaratıcı konuma gelmeye başlar (Shook, 2021, s. 51). O halde Peirce'a göre araştırma şüpheden inanca geçmek için kullanılan bir yöntemdir denilebilir (Peirce'den aktaran Doğan, 2003, s. 85).

Peirce bilimsel yönteme göre araştırma/soruşturma yapacak topluluğa *“bilimsel araştırmacılar topluluğu”* demiştir. Araştırmacılar topluluğunun amacı doğru ve dejenere olmamış bilgiye ulaşmaktır. Bu bilgiye ulaşmaya çalışan topluluk üyeleri bilimsel yöntemi kullanırlar ve her biri aktif katılımcı ve deneyici rolündedir. Gerçeğe ulaşmaya çalışan araştırma grubundaki kişilerin deneyim çeşitliliği ve bakış açısı farklılıkları bu çabayı olumlu yönde etkileyecektir. Fakat şu unutulmamalıdır ki Peirce gerçeğin bakış açıları toplamından inşa edilmediğinin altını özellikle çizer. Ona göre bakış açıları bize zaten insandan bağımsız olarak var olan gerçeklikle ilgili bilgiyi verebilir (Türer vd., 2019, s. 281-282).

Matthew Lipman'ın Peirce'den en çok etkilendiği topluluk fikri kendi sistemi içinde “sorgulama topluluğu” adını almıştır (Türer, 2003). Her ikisinin de bu yöntemi tercih etmelerinin felsefenin bilgisini aydınlatmak istemelerindendir. Felsefe bilgisini bilimsel yöntemle aydınlatmaya çalışan Peirce'in bu konudaki en önemli düsturu “felsefi soruşturmaya giden yolu hiçbir zaman kapatmayın” olmuştur (Strand vd., 2019, s. 8). Peirce'e göre bu aydınlatma insan zihninin kendi başına yapabileceği bir şey değildir. İnsan doğru bilgiye ancak başkalarıyla araştırma/soruşturma faaliyeti içine girerek ulaşabilir (Cevizci, 2020, s. 587).

Peirce'e göre insan için pratik olmak önemlidir. Düşünme ve alışkanlık kazanma edimlerinin altında yatan sebepte davranışı daha pratik olarak ortaya koyabilmek içindir. Davranışta pratik olabilmek için zihin alışkanlıkları kazanmak önemlidir. İşte insana bu zihin alışkanlıkları kazandırarak pratik davranışlar sergilemesini sağlayacak olan alan “mantık” alanıdır. Mantığın çıkarımları sayesinde birey davranışın doğruluğunu, geçerliliğini yorumlayabilir ve o davranışı devam ettirip ettirmeyeceğine karar verir (Türer, 2002, s. 39-40). O halde insanın gerçekliğe giden yolda önünü aydınlatan ve deneyimlerinden dersler çıkarmasını sağlayan mantığa ihtiyacı vardır (Brent, 1998). Peirce mantığı, “gerçeğin doktrini, doğası ve keşfedilme şekli” olarak tanımlar (Peirce, 1989, s. 89). Felsefe ve bilimle uğraşan insanların temel gayesi “gerçeği öğrenme isteği” olduğundan doğal olarak mantık olmadan bunu gerçekleştiremezler (Cantens, 2006, s. 97).

Araştırma toplulukları bilimsel yöntemi kullanırken mantığın akıl yürütme ilkelerini dikkate almak zorundadırlar. Önergeler üzerinden kurulan hipotezler ile bu hipotezlerin sorgulanması sonucunda erişilen bilgiler gerçeklik üzerinde bir uzlaşmaya varılmasını sağlar. Peirce'ün başlattığı bu felsefi gerçekliği mantık ve bilimsel yöntemi kullanarak anlamaya çalışma hedefi kendinden sonra gelen pragmatist filozofları da oldukça etkilemiştir. Özellikle Dewey, Peirce'ün bu düşüncelerinin olgunlaşmasını sağlarken Lipman'ın sistemi de her iki filozofun görüşlerini temele alarak ilerlemiştir.

Peirce'in önemle üzerinden durduğu alanlardan biri de eğitimidir. Ona göre çağın eğitimi despot öğretmenlerce kurallara bağlı öğrenciler yetiştirerek yapılmaktadır. Özellikle Amerikan eğitimi ve salt çıkara bağlı eğitim yapısını eleştiren Peirce otoritenin ve diğer güçlerin egemen kıldığı inançlardan rahatsız olduğundan eğitimde liberal anlayışı savunur. Bu anlayışa göre bireyler otoritelerin ve toplumun dayattığı bilgilerle, yalnızca rasyonaliteye dayanarak elde edilen bilgileri sorgulayabilmeli, gerçek olanın farkına

varabilmeli ve deneyimleri ile realiteye daha da yaklaşabilmek için kendi bilgilerini eleştirebilmelidir. O halde öğretmenlerin en önemli amacı eleştirel düşünürler yetiştirmek olmalıdır (Strand, 2005, s. 314). Eleştirel düşünürler olarak adlandırdığı neslin yetişebilmesi için eğitimin her alanında salt aklın değil deneyimin ön planda olduğu bir anlayışa geçilmesi gerekir. Aslolan deneyimdir ve öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmayı bırakıp öğrenme ortamları içinde ya da dışında deneyim zenginliği yaşamasına destek olması gerekir. Öğrencilerinin yerleşik inançlarını sorgulayarak, içlerinde gerçeği “*öğrenme arzusu*”nun fitilini ateşleyecek öğretmenlere ihtiyaç vardır (Peirce, 1989). Peirce için bu aklın ilk kuralıdır. Bu kuralın harekete geçmesi için de “özel şüphe”nin uyandırılması gerekir (Strand, 2005, s. 315).

Öğrenmeye karşı istek duymayan bir bireyde ne merak ne de şüphe olmayacaktır. Kişinin öğrenmeyi istemesi için de öncelikle hiçbir şey bilmediğini kabul etmesi gerekir (Peirce, 1989, s. 90). Cehaletini kabul edecek olan da yalnızca öğrenci değildir, öğretmenin de bilmediği şeyler olduğunu kabul etmesi gerekir (Haack, 1997). Öğrencileri öğrenme yoluna sokabilmesi için onun da inançlara gerçek şüphe ile yaklaşması ve gerçeği öğrenme arzusu içinde olması gerekir ki öğrenci topluluğunun sorgulama/araştırma için istekli hale getirebilsin (Peirce’den aktaran Strand, 2005).

Peirce’e göre, sorgulamayı engelleyen durumlar şunlardır: (Cantens, 2006, s. 97)

- Gerçekliği apaçık ortaya serdiği düşünülen mutlak iddialar ortaya atmak.
- Kimi önermelerin temellendirilemeyeceğini ya da açıklanamayacağını savunmak.
- Bir şeyin insan bilgisini aştığı için bilinemeyeceğini iddia etmek.
- Bazı gerçeklerin mükemmel haline ulaştığını ve bu nedenle artık üzerine konuşulamayacağını iddia etmek.

Peirce için bunlar iyi bir araştırmanın önündeki en büyük engellerdir. Bir araştırmada bunlardan herhangi biri yapılıyorsa sorgulama durur ve ilerleyemez. Oysa araştırmanın aktif olması ve bazen ileriye doğru fikirler üretip yeri geldiğinde de geriye doğru fikirleri yeniden gündeme getirip değerlendirmesi gerekir. Eğitimde de öğretmen bu araştırma/soruşturma ortamını kurduğunda ve kendisi de öğrenmeye başladığında öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme isteği duymaları için bir ilham oluşturabilir (Chiasson, 2001). Yani Peirce için öğretmen, “çocuğun vizyonunun tüm basit fikirliliği ve samimiyetiyle, zihinsel alışkanlıklarının tüm esnekliğiyle” bir çocuk gibi olabilmelidir (Strand, 2005, s. 314).

John Dewey

Ünlü Amerikalı filozoflardan biri olan John Dewey 1859-1952 yılları arasında yaşamıştır. Felsefe ve eğitimi pek çok açıdan ele alan filozof aynı zamanda sosyolojiyle de ilgilenmiş ve psikolojinin temellerinin atılmasında da etkili olmuştur. Özellikle eğitim ve felsefe için söylediklerine çalışmalarından ulaştığımız Dewey 20. ve 21. yüzyıl eğitiminde ön plana çıkan birey ve bireyin yaparak, yaşayarak öğrenmesinin üzerinde duran önemli bir filozoftur. Michigan, Minnesota ve Columbia Üniversitesi gibi üniversitelerde felsefe profesörlüğü yapan Dewey neredeyse bütün hayatı boyunca eğitim anlayışının top yekûn düzeltilmesi ve geleneksel anlayıştan uzaklaşılması için çaba sarf etmiştir (Peters, 1952, s.11).

Charles Sanders Peirce ve William James ile pragmatizm anlayışının kurucuları arasında yer alan Dewey insan hayatında deneyimin etkilerinin ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Hocası olan Peirce'ün pragmatizm ile ilgili düşüncelerini kendine temel olarak almış olsa da genel itibarıyla ondan ayrılan bir felsefi görüş geliştirmiştir. Düşüncelerini yazarak ve sistematik bir şekilde dile getirerek ortaya koyan Dewey'e göre Peirce'ün bunu yapmamış olması onun görüşlerini anlaşılabilir bir hale getirmektedir (Yıldız, 2014, s. 31). Peirce'ün felsefe ve bilimi uzlaştırmaya odaklanması ve pragmatizm ile ona has terimleri açıklamaya yönelmesi işini eserler yazarak ortaya koymaması, fikirlerinin konuşmalarından ve yazmalarından derlenmiş olması onu uzun yıllar felsefe ve bilim çevrelerince araştırılamayan ve anlaşılamayan filozof haline getirmiştir. Dewey ile de çizgileri o hayattayken farklılaşmış, Peirce'de bunu kabul etmiştir. Hatta Peirce pragmatizm ile ilgili düşüncelerinin diğerlerinden farklı olduğunu anlatmak için kendi felsefi görüşünün adını “pragmatizm” olarak değiştirmiştir. Bu gelenek içindeki üç önemli filozof genel olarak pragmatizm çatısı altında birleşse de Peirce bilimsel yöntem, James psikoloji ve Dewey eğitim ile ilgili çalışmalarıyla ön plana çıkmaktadır. Özellikle Dewey'i yüzyılımızın eğitim reformcusu olarak adlandırmak yanlış olmaz (Selvi, Özudoğru & Sönmez, 2014, s. 25). Hem *yeniden kurmacı* akımın hem de *instrumentalism* (*aletçilik*) akımının öncüsü olan Dewey, fikirlerin insanı deneyimlerinin bir parçasından diğer parçasına taşıyan bir alet olarak görür (Bal'dan aktaran Yıldız, 2014, s. 33-34).

Dewey Amerikan eğitim sisteminin temel sorunlarını ortaya koymak ve bunların üstesinden gelebilmek için çok çalışmış fakat onun çalışmaları yalnızca kendi yaşadığı devletin sınırları içerisinde kalmamıştır. Columbia Üniversitesi'nde profesörlük yaptığı

dönemlerde sosyal politik ve eğitim alanında dünyanın pek çok ülkesinde incelemeler gerçekleştirerek, buralarda eğitim danışmanlıkları da yapmıştır. Bunlardan bizim için en önemli olanı 1924 yılında Türkiye'ye gelerek hazırlamış olduğu Türkiye Maarifi hakkındaki rapordur (Bal, 1991, s. 49). Bunun dışında 1919-1921 yılları arasında Japonya ve Çin'de konferanslara katılmış ve 1928'de de Sovyet Sosyalist Devletler Birliği'ndeki okulları incelemiştir (Shook, 2021, s. 118).

Dewey'in felsefe, toplum bilimi, ahlak, siyaset, din, sosyal psikoloji, natüralizm, mantık, özgürlük üzerinde yoğunlaşan çalışmalarının en önemli odak noktalarından biri eğitimken diğeri de demokrasidir (Mayer'den aktaran Selvi vd., 2014, s. 25). O eğitimi de demokratik anlayışa göre yeniden kurgulamıştır. Toplum içerisinde yaşamaya mecbur olan insan demokratik bir yaşamı benimsemeye de mecburdur. Aksi halde toplumda huzur ortamı oluşturulamayacaktır. Eğitim ortamı olan okullar da çocuğun toplumsal hayata atılması için önemli bir kurum olduğundan çocuk önce aileden sonra okuldan demokrasinin ilkelerine uygun yaşamayı öğrenmelidir. O halde okul birey ve toplumun geliştirilmesinde en büyük role sahip olan kurumlardan biridir (Selvi vd., 2014, s. 26). Demokrasi ile ilgili görüşlerine bağlı olarak ayrıca kadınların siyasi hakları, eğitimcilerin hakları, hümanizm ve barış gibi konularla da ilgilenmiştir (Shook, 2021, s. 118).

Dewey'in başlarda hocası Peirce'den etkilenecek oluşturduğu sisteminde aslında Peirce'den çok Immanuel Kant, George Wilhelm Friedrich Hegel, Charles Darwin, Jean Jacques Rousseau gibi filozof ve bilim adamlarından da etkilendiği görülmektedir. Bunlar dışında ayrıca Pestalozzi, Maria Montessori ve Wilhelm Fröbel gibi isimlere de çocuk eğitimi ile ilgili çalışmalarından dolayı hayranlık duyduğunu belirtmiştir (Bal, 1991, s. 24-25). Çalışmaları çoğunlukla teorik olarak ilerleyen Dewey'in felsefesini uygulamaya döktüğü alanlardan biri hocalık yaptığı üniversitelerdeki dersleriyken bir diğeri de karısı Alice Chipman Dewey tarafından idare edilen "Laboratuvar Okulu" (Laboratory School)dur (Philgren, 2008, s. 40). John Dewey'in 1896 yılında Chicago Üniversitesi'nde kurduğu bu okul 4-14 yaş arasındaki çocuklara aktif öğretim yöntemleri kullanılarak eğitim verilen bir okuldur (Dewey 2008, s. 16). Dewey bu okulun kuruluşuyla birlikte eğitim alanına ilk defa "*aktivite programı*" kavramını da kazandırmıştır (Kale, 2003, s. 67). Bu okulda öğrencilerin dönemin eğitim anlayışının aksine "dinleyerek" değil "yaparak" öğrenmesine imkân verilmiştir (Dewey 2008, s. 39).

Dewey felsefenin hemen her alanında çalışmalar yapmış fakat en çok “eğitim felsefesi” alanını önemsemiştir. Dewey için insanı, felsefeyi, demokrasiyi, eğitimi, bilimi doğru anlayabilmenin en önemli yolu eğitim felsefesinden geçmektedir (Noddings, 2020, s. 25). Felsefenin en önemli işlevinin yaşamın içindeki problemlerle baş etme ve sorulara cevap bulma arayışında insana yol göstermesi olduğunu savunan Dewey, felsefesiz bir hayat anlayışının insanı eksik bırakacağını düşünür (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 46). Felsefe insana sorgulayan, eleştiren, değişime açık ve onu kavrayabilen, olaylara bütüncül bakmayı sağlayan, kendi düşüncelerine yönelmeyi, hayatın anlamını kavramayı sağlayan bir zihin verdiğinden insana kendinin ve diğer her şeyin değerini yeniden fark ettirir.

Geleneksel felsefe anlayışını eleştiren Dewey bu alanı teorilerden uzaklaştırıp ona pratik hayatta bir yer açmaya çalışmaktadır. Felsefe insanın yalnızca bilgisini artıran ve entelektüel görünmesini sağlayan bir alan olmamalı, onun düşüncelerine nüfuz ederek davranışlarını değiştirmesini sağlamalıdır. Dewey’e göre eleştirdiği geleneksel felsefe ise bunun aksine birey için değişimi ve bununla başa çıkmayı önemsemez, eğitimden uzaklaşmıştır (Cevizci, 2020, s. 592). Geleneksel eğitim de bu felsefeye göre şekillendiğinden o da Dewey’in eleştirilerine maruz kalmıştır. Dewey için geleneksel eğitimde özellikle eleştiri konusu olacak iki görüş vardır. Bunlar da kartezyen felsefe ve felsefi düalizmdir. Felsefi düalizmin insanı zihin ve beden olarak iki ayrı varlık alanı içinde görmesini, kartezyen felsefenin ise öğrenmeyi yalnızca düşünme gibi içsel bir süreç bağlamasını kabul etmez (Aydın, 2020, s. 62-63). Dewey için çocuğun doğası bir bütündür ve öğrenme fikirler, duygular ve davranışların sürekli bir etkileşimi sonucunda ortaya çıkar (Sözer & Sel, 2015, s. 323).

Dewey’e göre eğitim yaşama hazırlık değil yaşamın ta kendisidir. Birey okul içine girdiğinde hayat durmaz aksine bizzat hayatın kendisine dahil olur. Yaşam sürekli bir akış içerisinde ve biz çocuğu durağan bilgiye göre eğitemeyiz. O halde eğitim kişilere fikirler üretebilme ve bunları uygun yerde gerektiği gibi kullanabilme, değiştirebilme ve geliştirebilme yeteneği kazandırmalıdır. Dewey’in eğitimin başat amacı olarak fikirleri insan hayatını kolaylaştıracak birer alet olarak gördüğü söylenebilir (Bal’dan aktaran Demirel, 2019, s. 973). Ki zaten o da kendi sistemi içerisinde buna instrumentalizm yani aletçilik (araçsalcılık) demiştir (Yıldız, 2014, s. 33-34). Dewey’in pragmatizminin ayrıca kendisi ya da başka filozoflar tarafından “empirik natüralizm” (empirical naturalism), “natüralistik empirizm” (naturalistic empiricism) ya da pragmatik natüralizm olarak adlandırıldığı da bilinmektedir (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 31-32). Onun bu değişimi ve doğa

içerisindeki insanı ele aldığı yaklaşımının temellerini Rousseau ve Darwin'e olan ilgisinden kaynaklandığını belirtmekte fayda var. Darwin'in değişim ve Rousseau'nun çocuğu merkeze alan ve doğadan beslenen eğitim anlayışını kendi eğitim anlayışı içinde ana fikir olarak kullanmıştır (Bal, 1991, s. 17-23). Onun felsefesinde erişmeye çalıştığı nokta “Eğitim nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aramaktır (Selvi vd., 2014, s. 25-26). O diğer pragmatistlerden farklı olarak pragmatizmi özellikle eğitimi yeniden kurgulamak için kullanmıştır. (Gutek'ten aktaran Yıldız, 2014, s. 33) O, okulda çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre eğitilmesi gerektiğinin üzerinde ısrarla durur. Çocuğu bir birey olarak hayata ve bir vatandaş olarak topluma kazandırmak, toplumla etkin ve sürekli bir uyum içinde olmasını sağlamak elzemdir (Bal, 1991, s. 23). Rousseau'nun yaptığı gibi eğitimin çocuğu doğa içinde ve yalnızca kendisi için geliştirme amacını eleştirerek sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde ve toplum için eğitilmesi gerektiğini vurgular. Eğitim kurumları da zorunlu olarak var olmalıdır çünkü sürekli olarak daha karmaşık hale gelen toplumlarda eğitim ailelerin inisiyatifine bırakılabilecek kadar basit bir mevzu değildir (Spencer, 1974, s. 132). Kant'ın da dediği gibi yeryüzünde eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insan olduğundan ve öğrenmek insanın temel hakkı olduğundan, eğitimin herkes için eşit koşullar altında sağlanması gerekir (Demirel, 2019, s. 970).

Dewey eğitim kurumlarının insanı ele alırken onun yalnızca gelecekte nasıl olması gerektiğine odaklandığını ve bu nedenle de bugünkü hallerini gözden kaçırdıklarını söyler (Noddings, 2020, s. 26). Bireylerin gelecekte ve toplum içindeki hali elbette önemlidir fakat bunu onların bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini görmezden gelip hepsini tek tip insan haline getirerek yapmak uygun değildir. İnsanın toplum içinde yaşarken demokrasiye uygun davranması gerekir ve bu ona çeşitli davranış kalıpları ezberletilerek yapılamaz. İnsan kendisinin ve başkalarının yaşam ve deneyimlerinin içerisinde çıkarımlar yaparak gelecekte nasıl ve nerede olacağına kendisi karar vermelidir. O yüzden de eğitimin öncelikli hedefi bireyin gelişimini sağlamak ve hayatı boyunca kendisini geliştirmesi için zihninde sorgulamanın kapılarını açmaktır. Dewey'in evrimden etkilenerek eğitime uyguladığı bu sürekli gelişim fikrine göre insan dıştan bir güçle geliştirilemez. Ona ancak deneyimler edinebileceği ortamlar sunarak ve düşünmesini sağlayarak içsel bir gelişim gerçekleştirmesi için yardım edilebilir. Eğitim işte bu yardımı yapacak olan alandır ve amacı bireyin kendi potansiyelini geliştirmesi ve toplum içinde demokratik bir yaşam sürmesi, yani hem kendisi hem de diğerleri için daha iyi bir yaşam amacına sahip olmasını sağlamaktır (Ünder, 2020, s. 50). Bunu yaparken de öncelikli olarak çocuğun ilgisine

dikkat etmek gerekir. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğun ihtiyaç ve kaygılarına cevap vereceğini düşündüğü şeyler üzerinde gerçek ve aktif bir ilgiye sahip olması gerekir (Bal, 1991, s. 37).

Dewey için bir kurum olarak *okul* oldukça önemlidir çünkü yarının toplumunun inşa edildiği yerdir. Aile de yine “yalnız” olarak dünyaya gelen bireyin ilk defa diğerleriyle karşılaştığı kurum olması bakımından büyük öneme sahiptir. Çocuk ilk iletişim kurduğu insanlar olan aile üyelerinden, akrabalarından ve mahallesinden kültürü ve insani ilişkiler kurmayı öğrenir. Fakat aile her zaman çocuğu kendi çevresi dışında sağlıklı ilişkiler kurabilecek şekilde eğitemeyebilir. İşte ailenin eğitemediği bu bireyleri eğitecek ve bireyin kendi çevresinden sonra açılacağı yeni çevre ve öğrenme ortamını sağlayacak olan kurum okuldur. Okul bireylere geniş anlamıyla demokratik bir toplum içerisinde yaşamayı, bu toplumun devamlılığını sağlamayı öğretmesi gereken yerdir. Statik bir yapıda olmayan, sürekli değişen toplum ve onun dinamiklerine göre bireyler ahlakı, demokrasiyi ve toplumun kendisini *akıllıca eylemlerle* yenileyebilmelidir (Philgren, 2008, s. 40).

Dewey’e göre toplum ortak amaçları olan, ortak ruhla ve hedeflerle bir arada yaşayıp birbirine tutunan insanların toplamıdır (Dewey, 2008, s. 28). Her yeni doğan çocuk da bu toplumun bir parçası olacağından onun eğitimi demek toplumun eğitimi demektir. Bu yüzden Dewey’e göre toplumun en akıllı anne-babaları kendi çocukları için istediklerini bütün çocuklar için istemeli ve okulu, eğitim yapısını buna göre düzenlemelidir (Dewey, 2008, s. 23). Okulun toplumun yapısından uzak ve kopuk olmaması gerekir. Toplumun bir parçası olarak demokratik öğrenme ortamlarının oluşması için imkanlar hazırlamalı, dersler ve okulun tüm yapısını buna uyarlamalıdır. Çevresindeki yaşantıya kulak tıkayan bir okul kültürü oluşturmak çocuğun kendini okula ait hissetmemesine ve orayı bambaşka bir dünya gibi algılamasına neden olur. Çocuğun kendini ait hissetmediği yerde kendi fikirlerini ortaya koyup, davranışlar sergilemesi de pek mümkün değildir. O halde okulun çevresine odaklanarak, eğitimi buna göre kurgulaması doğru bir eğitim için önemlidir (Demirel, 2019, s. 974). Okulun çevreyi ve mikro düzeyde dünyayı değiştirmek için de çevre içinde hareket etmeye ve onu da eğitim süreçlerine katmaya ihtiyacı vardır (Talissee, 2016, s. 182). Yani Dewey için okul tıpkı insan gibi çevresinin bir parçası olarak onun değişken yapısını anlayabilmeli, bu yapının gelişmesi ve ilerlemesi için çaba sarf etmelidir (Yıldız, 2014, s. 37). Okul ve sınıflar adeta bir laboratuvar gibi toplumdaki gerçeklikleri ve problemleri işleyebilmeli, çocuğun çevredeki yaşantısını okula, okuldaki yaşantısını çevresine yansıtabileceği yapılandırılmış ortamlar oluşturabilmelidir. Ancak böyle olursa

bireye yaşam boyu problemler ve yaşantılar üzerinde kendi fikirlerini üretebilecek bir zihin bırakılmış olur (Selvi vd., 2014, s. 28).

Dewey'e göre öğretmenler öğrencilerinin yaşantıları boyunca otoritelerce dayatılan fikirleri kabul etmemeleri ve kendilerine ait fikirleri özgürce dile getirebilmeleri için onlara çocukluktan itibaren sınıfta ve okulda uygun ortamlar sunmalı ve onları teşvik etmelidirler. Çünkü aksi durumda onlar Platon'un da dediği gibi, kendi fikirlerine değil başkalarının fikirlerine bağlı hayatlar süren modern esirler haline gelirler (Dewey, 2008, s. 35).

Bu nedenle eğitimin başat hedeflerinden biri de bireylerin hem düşüncede hem davranışta özgür olmasını desteklemek ve böyle ortamlar oluşturmaktır. Özgür düşünebilen ve fikirlerini özgürce ifade edebilen bireyleri yetiştirmek için okul ve sınıf ortamında şunlara dikkat edilmesi gerekir:

1. Derste ele alınacak problem belirlenmeli, bunun için hazırlık yapılmalıdır. Öğretmen derse öğrencilerin merakını uyandırmak için ele alınacak problemle ilgili beklenmedik, şaşırtıcı veya tuhaf bir şey söyleyerek ya da göstererek başlamalıdır.
2. Refleksiyonlu sorgulamaya yer verilmelidir. Böylece çocuğun karşılaştırma ve karşıtlık yoluyla hipotezi detaylandırması ve sonuçları değerlendirmesine fırsat verilmiş olur.
3. Öğrenciler fikirleri irdeleyebilmeli, anlamları açık hale getirebilmeli ve bunları günlük yaşamına uygulayarak geçerliliğini keşfedebilmelidir (Philgren, 2008, s. 40).
4. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye önem verilmelidir. Öğrencinin bilgiyi kendisinin ya da diğerleriyle iş başında ve iş birliği içerisinde keşfetmesi ya da inşa etmesi için fırsatlar sunulmalıdır. Bir bilginin deney yaparak öğretilmesi gerekiyorsa o deneyi öğretmen değil öğrenciler yapmalı ve sonuçlara da kendileri ulaşmalıdır.
5. Öğrenme konuları çocuğun ilgisine ve bilgi kapasitesine göre düzenlenmeli, çocuğun potansiyelini aşmamalıdır. Aksi durumda öğrenci yapamayacağına kanaat getirir ve kendini ifade etmekten kaçınır (Ünder, 2020, s. 50). Hatta Dewey bunun daha da ileri gidebileceğini ve bu çocukların zamanla kendilerine ve çevrelerine karşı güvenlerini yitirerek kendilerini aşağılık hissetmeye başladıklarını söyler.
6. Okulun tamamında saygı kültürü hâkim olmalı, öğrencilerde diğerlerinin fikirlerini yargılama değil anlamaya çalışma davranışı geliştirilmelidir. Bunu yapabilmenin

yolu da öncelikle öğretmenin ve diğer okul yöneticilerinin birbirlerine ve öğrencilere karşı saygı davranışı içerisinde olmalarından geçmektedir.

7. Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini dolaylı yoldan kontrol etmeli, onlarda dış disiplin ve motivasyonun değil iç disiplin ve motivasyonun gelişmesini sağlamalıdır (Sözer vd., 2015, s. 319).
8. Okulda sosyal ruhu canlandırmak ve derslerin hayatla bağı kurmak için soyut anlatımlar yerine deneyime dayalı öğrenme hedeflenmelidir (Fakioğlu Bağcı, 2019, s. 60-62). Deneyimin gerçekleşmesi öğrenci ve öğretmenin etkin katılımını gerektirmektedir.
9. Okulda eğitim aşamalı bir şekilde ilerlemelidir. Önce ev yaşamından alışkın olunan aktivitelerle başlanmalı ilerleyen yıllarda meslekler ve el sanatları ile ilgili aktivitelerle devam edilmelidir. Bu açıdan Dewey'in eğitimde birey açısından radikal yapılandırmacılığı toplum açısından sosyal yapılandırmacılığı savunduğu söylenebilir (Selvi vd., 2014, s. 28).

Dewey eğitimcilerin birincil hedefinin öğrencileri düşünmeye teşvik etmek olduğunu ve bunun da yalnızca eğitimcinin değil, okulunda paylaşması gereken bir amaç olduğunu söyler. Eğitim çocuklarda yalnızca bilgi edinmeyi değil kendi düşünceleri üzerine düşüncelerini de sağlamalıdır (Lipman, 2014, s. 11) Bunu sağlamanın en önemli aracı da bireye *refleksiyonlu problem çözme* becerisi kazandırması olmalıdır (Sözer vd., 2015, s. 317-318). Etkin öğrenmenin de ilk basamağı olan problem çözme bireyi araştırma, sorgulama, çözümleme, düşünme ve üretme konusunda zorlayıcı bir etkiye sahiptir. Ona göre bu yöntemin beş ilkesi vardır. Bunlar:

1. Öğrencinin ilgisi ve hazırbulunuşluğu tam olmalıdır. Bu ilgiyi artıracak şey de öğrencide merak, hayret ve şüphe durumlarının harekete geçirilmesidir. Ortada henüz tamamlanmamış ve belirsiz, kafa karıştırıcı bir problemin olması öğrencinin ilgisini konuya çekecek ve öğrenmek için hazırbulunuşluk halini istenen düzeye getirecektir (Shook, 2021, s. 133).
2. Düşünmeyi harekete geçirecek bir problem durumu ortaya atılmalıdır.
3. Öğrencinin problem durumuyla ilgili bilgi sahibi olup olmadığına dikkat edilmeli, bilgi elde etmek için gözlemler, araştırmalar ve analizler yapmasına fırsat verilmelidir.
4. Öğrenci çözümler üretmeli, geliştirmeli ve bunların sorumluluğunu almalıdır.

5. Öğrencinin bulduğu çözümleri denemesi ve sonuçlarını kendinin görmesi, eriştiği sonucun değerini anlaması için ona fırsat verilmelidir (Selvi vd., 2014, s. 31).

Problemle karşı karşıya kalan ya da problemi bizzat kendisi ortaya koyan ve problem çözme aşamalarına dikkat ederek yol alan bir öğrenci akıl yürütme becerilerini de işe koşar. Başlarda akıl yürütme ilkelerini doğru şekilde kullanamasa da zamanla daha doğru kullanmaya başlayacaktır (Kale, 2003, s. 67). Dewey’e göre bir problemi çözmek kadar bir problemi görmekte önemlidir. Problemi fark eden bir birey sorgulama becerisini de kazanmış demektir ve bu da Dewey’in geleceğin toplumunda olmasını en çok istediği insan tipidir.

Lipman, Dewey’in “refleksiyonlu problem çözme” sürecinin çağdaş versiyonunu şöyle örneklendirir: (Lipman, 2003, s. 52)

1. Çocuğu yaşadığı duyguyu ayırt etmesi ve bunu ifade etmesi için teşvik edin. Örnek: “Kendimi üzgün hissediyorum.”
2. Çocuğun problemi kısaca özetlemesine yardımcı olun: “Kendimi üzgün hissediyorum çünkü Ali benimle dalga geçiyor.”
3. Çocuğa, “Ali’nin benimle uğraşmaktan vazgeçmesini istiyorum” gibi bir hedef üzerinde karar vermesinde yardımcı olun.
4. Ona bir yol göstermek ya da cevap vermek yerine kendisinin alternatiflerden oluşan bir çözüm listesi sıralamasına yardımcı olun. Örneğin “Ben de Ali’ye vurabilirim ya da ona bağırabilirim.”
5. Her bir çözümü için çocuğun muhtemel sonuçlarını tahmin etmesine imkân sağlayın: “Sen de Ali’ye vursan ne olur?” “Belki daha fazla soruna yol açar ya da Ali incinebilir.”
6. En makul çözüme karar vermesi konusunda çocuğa yardımcı olun. “Ben de Ali’ye bağıracağım”. Uygun olmayan bir yaklaşım ortaya çıkmaya başlarsa, çocuğun yaratıcılığını zedelemekten bir öneride bulunun. Sizin karşı çıkmanızı ifade edecek cevabı buluncaya kadar beklemeyin.
7. Çocuğa kararın ne zaman ve nasıl yerine getirilmesi gerektiğini planlamada yardımcı olun. Ortaya çıkabilecek engelleri tahmin etmede ona destek olun: “Ali’ye bağırman işe yaramazsa ne olur?”. Muhtemel problemleri öngörebilen bir çocuğun önüne çıkabilecek engellerden dolayı cesareti daha az kırılacaktır.

8. Çocuğun çözümü kendisinin bulmasını ve onun etkisini değerlendirmesini sağlayın. Sonunda çocuğunuzu “İşe yarayıp, yaramadığını bana bildir.” noktasına getirin.

Refleksiyonlu problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin işe koşularak gerçekleştirildiği bir öğrenme vasıtasız bir öğrenmedir ve kişinin keşfi sayesinde ortaya çıktığı için kalıcı ve faydalı bilgiler haline gelir. Dewey kişide çocuklukta başlayan bu problemi görme ve çözme becerisinin yetişkinlik yıllarında da gelişerek devam ettiğini söyler. Çünkü problemler hiçbir zaman bitmeyecektir ve öğrenme yaşantı devam ettiği sürece kesintisiz olarak insan hayatında var olmaya devam edecektir (Shook, 2021, s. 120).

Dewey geleneksel okulların bu problem çözme ve akıl yürütme süreçlerini öğrencilere yanlış öğrettiklerini savunur. Onlar öğrencilere problem çözme ve sorgulamayı değil, çözülmüş problemleri ve sorgulanıp nihai sonuca ulaşılmış fikirleri öğretmektedirler. Oysa Dewey’in yöntemiyle öğrenciye bir problem içinde olma ve onu çözmeye çalışma becerisi kazandırılırsa o bu beceriyi ölene kadar yanında bir yönlendiriciye ihtiyaç duymadan devam ettirebilecektir (Lipman, 2003).

Dewey’in öğrenciye kazandırmak istediği problem çözme becerisinin önemli bir kavramı *refleksiyonlu düşünme (reflective thinking)*, onun özellikle seçtiği bir kavramdır. Dewey refleksiyonlu düşünmeyi yaratıcı düşünme yerine kullanmıştır fakat refleksiyonlu düşünme daha kapsayıcı ve uzun bir süreci temsil etmektedir. Ona göre refleksiyonlu düşünme bireyin şüphe, hayret ve merakı ile başlayan ve sorgulama, araştırma, bulma istekleriyle devam eden sürekli, aktif, sistemli ve disiplinli bir şekilde düşünceleri ele alma sürecidir (Selvi vd., 2014, s. 31).

Refleksiyonlu düşünme içerisinde eleştirelliği, yaratıcılığı, etik davranışlar üzerine odaklanmayı barındırır ve Lipman’ın çok boyutlu düşünme ile ilgili fikirlerinin de temelini oluşturur. Geleneksel olanın eleştirisini yaparak değiştirme ve geliştirme, yeni değerleri ortaya koyma ve keşfetme, problemleri önyargısız ve varsayımlara dayalı olarak bilimsel bir yöntemle ele alma, sorgulamayı iş birliği içerisinde, adil ve saygılı bir tavırla gerçekleştirme gibi tavır ve davranışlar refleksiyonlu düşünmenin gerekleridir (Ünder, 2020, s. 50).

Dewey’in refleksiyonlu düşünme ile ele aldığı ve felsefesinde önemli yeri olan alanlardan biri de *mantıktır*. O geleneksel mantığın yalnızca bilimsel faaliyete odaklanmış olmasını

eleştirir ve mantık onunla bireylerin bilimsel, sosyal veya kişisel sorunları çözmelerine yardımcı olan sosyal bir araç haline gelir (Daniel vd., 2009, s. 417). Daha sonra Dewey'in mantığı özellikle felsefe içerisinde zihinsel bir laboratuvar ortamı inşa etmek için kullanmasından etkilenen Lipman'da kendi eğitim programı içinde felsefeyle mantık bilimini yeniden uzlaştırmış, düşünme ve problem çözme sürecinde özellikle akıl yürütme yöntemlerinin önemini ortaya koymuştur.

Dewey'in eğitim felsefesi içindeki önemli çıkışlarından biri de “*demokratik eğitim*” fikriyle olmuştur. Matthew Lipman'ın da Dewey'den etkilenerek çocuklar için felsefe eğitimi içerisinde demokrasi kültürünün gelişmesinin önemli amaçlarından biri olduğu görülmektedir. Dewey'e toplumun bir örnekleme olan, farklı gruplardan gelen, farklı inanç ve düşüncelere sahip olan bireylerden oluşan okul ve sınıf ortamı demokrasi kültürünü oluşturabilmek için en uygun ortamlardır. Demokrasiyi bilimsel metot ile uyumlu bir “örgütlü yaşam” olarak gören Dewey, okullarda çocukların diğer gruplardaki bireylerle birbirlerini anlama fırsatı bulduğunu söyler (Noddings, 2020, s. 34). Bu da şimdi ve gelecekte toplum içinde etnik, dini, ekonomik çatışmaların olmasını engellemektedir. Zaten temel gayesi toplumun huzur ortamı içerisinde ve bireyin güvenle, özgürce, kendi fikirleriyle var olduğu bir ortamı sağlamak olan demokrasi bunu eğitim eliyle sağlıklı ve güçlü bir şekilde yapabilecek bir imkân bulmaktadır. Bu yüzden Dewey için bu iki kavram birbirinden ayrı düşünülemez.

Dewey'in demokratik eğitiminin önemli amaçlarından biri de bireyler arasında fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaktır. Devlet dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların diğer tüm çocuklarla eşit imkanlar dahilinde eğitim almasını sağlamalıdır. Böylece eğitim yalnızca zenginlerin çocuklarının erişebildiği ve bunun neticesinde de önemli görevlere geldiği, güçsüzün sürekli daha da güçsüzleştiği bir ortamın oluşmasını, bireyler arasında kast sisteminin giderek artmasını engelleyerek adaletin tesis edilmesini sağlar. Aksi durumda eğitime erişemeyen bireyler toplumun gelişmesine katkı sağlayamayacağı gibi toplumsal çatışmalar da derinleşir ve toplum bir bunalıma doğru sürüklenir (Rorty'den aktaran Selvi vd., 2014, s. 29). Çünkü demokratik bir eğitime katılamamış olan bu bireyler haklarını elde etmek için de demokratik usuller kullanamayacaklardır (Shook, 2021, s. 123). O halde bireylerin adil ve eşit bir eğitim ortamı içerisinde büyümesini sağlamak hem tek tek bireylerin hem de toplumun düzen ve istikrar içerisinde gelişebilmesi için önemlidir (Selvi vd., 2014, s. 29).

Dewey, sınıfta demokrasi kültürünün oluşabilmesi için öğrencilerin birbirleriyle kurdukları diyalogları önemser ve diyalogu bir eğitim aracı olarak kullanır. Dewey, sınıfta öğrenciler arasında kurduğu bu diyalogla öğrencilere entelektüel anlayışı ve bir konuda nasıl müzakere edileceğini öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu müzakere sürecinde öğrencilerden beklenen “daha iyi ya da en iyi argüman” konusunda bir fikir birliğine varmalarıdır. Bu sınıf diyalogları grup içerisinde bireye problem çözme, karar verme ve fikirlerin ahlakiliğini pratik olarak sorgulama ve deneyimleme fırsatı sunar (Philgren, 2008, s. 41). Ayrıca eğitimde uygulanan bu diyaloglar sayesinde öğrenci demokrasi için gerekli olan özgürlüğü yaşayarak kavramış olur (Selvi vd., 2014, s. 30). Özgürlüğü ve demokrasiyi deneyimleyerek kavrayan birey aynı zamanda problem çözme yeteneklerini de geliştirir (Shook, 2021, s.136-137).

Dewey’in pragmatik eğitim anlayışında *deneyim* kavramı önemli bir yere sahiptir. Çünkü onun pragmatizmi bilmek ile eylemde olmak arasındaki bağa karşılık gelmektedir ve bu karşılıklı bağdan ortaya çıkan deneyim eğitimin olmazsa olmazıdır. Bu yüzden de eğitimi bireyin kendisi ve çevresi için sürekli yeniden inşa edilen deneyim sürecini kavraması olarak görür (Cevizci, 2012, s. 130). Okulun görevi de öğrencilere deneyim fırsatı sunması ve deneyimlerini ayırt etme becerisi kazandırmasıdır. Çünkü Dewey için her deneyim iyi ve değerli davranışların ortaya çıkmasını sağlamayabilir ve bireyin bunu algılayabilecek bilinç seviyesine ermesi elzemdir (Dewey, 2007).

Dewey deneyimin bazı temel ilkelere dayandığını söyler. Bu ilkeler “*devamlılık, dolaylımsızlık ve etkileşimde olmak*”tır (Aydın, 2020, s. 65). Dewey felsefesinde deneyim bir alışkanlıklar oluşturma sürecidir. İnsan ve davranışları sürekli olarak değişip gelişir ve bu nedenle de deneyimler devamlı olarak hem hayatı etkiler hem hayattan etkilenecek alışkanlıklar yeniden düzenlenir. Dewey deneyimlerin bir süreç içerisinde ve bağlama duyarlı şekilde sürekli değişmesine ya da aktarılmasına devamlılık derken, deneyim elde edilirken bireyin içsel kavrayışlar ve çevresel koşullarla ilişkilerini göz önünde bulundurarak karar vermesine de etkileşim der. Dünya üzerindeki her canlı, her an birbirinin deneyimlerini etkilemektedir ve bu önlenemeyecek şekilde devamlı olarak gerçekleşir (Dewey, 2007, s. 46-51). Ayrıca bireyin kendi deneyimleri de kendinden sonra gelecek olan deneyimi devamlı olarak etkiler.

Dolaylımsızlık ilkesine göre Dewey için deneyim özne ve nesnenin birbirinden ayrı olmadığı bir süreci ifade etmektedir. Buna göre birey deneyimi dışarıdan bir gözle değil

bizzat onu kendisi yaşıyarak, kavrayarak ve hissederek edinmektedir. Kişi deneyimin her bir safhasını kendisi olarak yaşar, anlar ve diğer deneyimlerle bağını kurar (Eames, 2008, s. 30).

Dewey dolaylımsızlığı dolaysız duyguya ve onun deneyimin biliş öncesi olması yönüne bağlar. Bilişsel olarak duygunun farkına varabilmesi, öğrenebilmesi için kişinin öncelikle kendisindeki dolaysız duyguya ihtiyacı vardır. Duygu, insanın birincil varoluşsal durumudur ve deneyimle ortaya çıkmaz, ondan beslenir. İnsan dünyaya geldiği ilk andan itibaren, dolaysız duygu onunladır ve canlılığı devam ettiği sürece de var olmaya devam edecektir. Şaşkınlık, hayret, korku gibi duygular taklit etme ya da deneyimleme yoluyla meydana gelmeden önce zaten insanın varoluşunun özü olarak mevcuttur, insanla kendi duygusu arasında dışsal bir öğrenme bağı mevcut değildir. Bu tıpkı düşüncenin insanda deneyime bağlı olmaksızın varolması gibidir. Dewey’e göre deneyimin temelinde anlık duygu yatar ve duygular tüm sorgulama sürecini kapsar. O halde öğrenmenin meydana gelmesinin önkoşulu insanda dolaylımsız olarak bulunan bu duygulanım sürecini harekete geçirmektir ve bunu başaracak olan da deneyimlerdir (Eames, 2008, s. 30-32).

Matthew Lipman

Çocuklar için Felsefe programının kurucusu Matthew Lipman 24 Ağustos 1923 tarihinde New Jersey’de göçmen bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi (Cam, 2012, s. 117). İncil’de geçen İbranice bir kelime olan “Mattathyah”ın İngilizce versiyonu olan Matthew ismini oğullarına veren aile, onu ismin anlamıyla “Tanrı’nın hediyesi” olarak görmüş olmalıydı. Makine atölyesi olan ve birçok çalışmasıyla patent alan mucit bir babanın oğlu olarak rahat bir yaşantı geçirmesi gerekirken, buhran nedeniyle ailesiyle birlikte zor zamanlar geçiren Lipman’ın, bu zor zamanlar yüzünden üniversiteye gitmesi de gecikmiştir (Cam, 2012, s. 118). Çocukluk ve gençlik yıllarında babasının dükkanında çokça vakit geçiren Lipman, buradaki tecrübelerinin ilerleyen yıllarda felsefesinin temellerini atmada etkili olduğunu savunur. Ona göre pratik amaca yönelik pek çok icadın yapıldığı bu küçük dükkân sayesinde Lipman pratik ilişkilere yönelik bir eğilim besledi ve teori yerine pratiğin gerekliliği fikrini hayatı boyunca savundu. Hayatının ilk yıllarını Amerika’daki bir Rus Yahudi göçmen köyünde geçiren Lipman’ın annesi ebeveynleriyle konuşurken Avrupa’ya sürülmüş Yahudilerin kullandığı Yiddish dilini kullanıyordu (Kohan, 2014, s. 22).

Felsefeyle tanışmasının İngilizce öğretmeninin kendisine hediye ettiği Dewey'in iki kitabı sayesinde yirmili yaşlarında olduğunu söyleyen Lipman, Aristoteles, Hume, Dewey, Spinoza gibi filozoflardan etkilenecek felsefe okumaya karar verdi (Lipman & Moriyon, 2011, s. 178). Hatta Spinoza'yla zihinsel olarak tanışmasının kendisi üzerinde bıraktığı etkiyi şöyle dile getirir: “(Ethica'yı) sonunda bitirdiğimde hissettiğim büyük bir dağın zirvesine ulaşmış aşağı bakmak, her yöne uzanan kırsalı görmek gibiydi.” (Kennedy, 2012, s. 11). Özellikle askerlik yaptığı dönemlerde Dewey'in kitaplarını yanından hiç ayırmadığını, sürekli olarak bu kitapları okuyarak felsefeye daha çok ilgi duymaya başladığını söyleyen Lipman, İkinci Dünya Savaşı'nın ve ordudaki görevinin bitmesiyle birlikte Amerika'ya döndü ve Columbia Üniversitesi'nde felsefe eğitimine başladı (Lipman vd., 2011, s. 180).

Çocuk eğitime olan ilgisinin 1960'lı yıllardan itibaren başladığını belirten Lipman için bu ilginin ortaya çıkmasını sağlayan fikir “çocukların belirsizliklerle başa çıkmalarına yardımcı olmak”tır. Lipman'a göre yalnızca derinden hissetme kapasiteleri değil aynı zamanda derin düşünme kapasiteleri de düşünüldüğünden daha fazla gelişmiş olan çocuklar bunun bilgisine kendileri erişebileceklerinden ebeveynin ya da eğitimcinin görevi burada ona yalnızca yardımcı olmaktır. Bu fikirlerin gelişiminde 1959 ve 1960 yılında dünyaya gelen iki çocuğunun, 1960'lı yılların sonlarında New York's Museum of Modern Art'ta Summerhill School öğrencilerinin yaptığı resimler ve çocuk-sanat ilişkisi ile ilgili çalışmalarının ve Hannah Arendt'in “Reflections on Little Rock” adlı makalesinin de etkisi oldu (Kennedy, 2012, s. 15). Arendt'in etkisiyle Lipman, kendi eğitim anlayışını yeniden düşündü ve hayatında köklü değişimler yapmak üzere adımlar atmaya başladı. Eğitim sisteminin tüm seviyelerinde teorik ve pratik anlamda reform yapılmasının zorunlu olduğunu düşünen Lipman'ın bu düşüncelerini etkileyen bir diğer unsurda çeşitli üniversitelerdeki öğrenci protestolarıydı. Öğrencilerin üniversite yönetimine daha fazla katılmasını dileyen Lipman, eğitimin demokratik anlamda yenilenmesinin kaçınılmaz olarak gerçekleşeceğinin farkına varmıştı (Kohan, 2014, s. 24).

1967 yılında felsefe ile ilgili düşüncelerini ortaya koyabilmek için bir araştırma planı da hazırlayan Lipman, çocuklarla felsefenin ilk adımını da bu çalışması ile atmış olacaktı (Lipman vd., 2011, s. 186). Çocuklar için Felsefe çalışmalarına gerçek anlamda 1972 yılında başlayan Lipman, bu çalışmalarında Dewey'den etkilendiğini fakat tamamen Deweyci bir bakış açısına bağlı kalmadığını da belirtmektedir. Ona göre Dewey ilköğretimde felsefeyi kullanmayı hiçbir zaman savunmamış ve eğitim anlayışıyla ilgili bir

müfredatta yazmamış olduğu için, ayrıca ilerlemeci eğitim anlayışını savunduğu için fikirleri ve faaliyetleri birbirinden özellikle bu noktalarda ayrılıyordu (Lipman vd., 2011, s. 187). Kariyerinin başlarında “Estetik” alanında çalışan ve tezini de bunun üzerine yazan Lipman yüzünü asıl ilgi alanı olacak olan eğitim alanına çevirmekte gecikmemiştir. Bunda Dewey’e olan ilgisinin de yadsınamaz olduğu ortadadır (Cam, 2012, s. 117). Ayrıca Lipman’ı etkileyen filozoflardan biri olan Sokrates’e ve onun döneminde yetişkinlerle gençlerin gerçekleştirdikleri felsefi diyaloglara olan hayranlığı da onu bu alanda çalışmaya itmiştir (Gregory, 2018, s. 22).

1967 yılında çocuklar için bir felsefe romanı olan Harry Stottlemeier’in Keşfi’ni yazan Lipman’ın bu romanı hem çocuklar ve gençler hem de öğretmenler için gerçek anlamda bir felsefeye giriş kitabı haline geldi. Kitap felsefe öğretmek için değil felsefeyi insanların hayatına katabilmek amacıyla yazılmış ve her bir bölümünde başka bir felsefe alanına değinilen, felsefe egzersizlerinden ve sorgulamalarından oluşan bir pratik felsefe kitabıdır. 1969 yılında ilk baskısı yapılan kitap, basıldığı yıldan itibaren çeşitli çevrelerde yankılar oluşturmaya başladı (Gregory, 2018, s. 23). Lipman, 1970 yılında iki asistanıyla birlikte “Public School of Montclair”de Harry Stottlemeier’in Keşfi’ni kullanarak öğrencilerle felsefe egzersizleri yaptı. Dokuz hafta süren ve her biri haftada iki defa kırk dakikalık oturumlarla gerçekleşen bu felsefe oturumları ile Lipman felsefe eğitiminde gerçekleştirmek istediği reformları denetlerken öğrenciler de kendilerini felsefe yaparken buldular. Çalışmanın sonunda eğitim kurumundan Dr. Milton Bierman’a göre öğrenciler mantıksal akıl yürütmeler açısından umut verici gelişmeler göstermişti (Kohan, 2014, s. 24). Bu pilot uygulama sayesinde Lipman çocuk ve ergenlerin eleştirel düşünme, akıl yürütme ve diyalog kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve bu amacına da ulaşmıştır. Bu sayede de felsefe eğitimi üzerine geliştirdiği bu yeni düşüncelerini artık daha fazla kişiye ulaştırmasının, bunun için de daha çok çalışması gerektiğinin farkına varmıştır (Gregory, 2018, s. 25).

1972 yılında Lipman, sonradan adı Montclair State University olacak olan Monclair State College’de çocuklara düşünmeyi öğretme gibi bir arayış içine girdi ve bu arayış 1974 yılında eğitim profesörü olan Ann Margaret Sharp ile asıl adı Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) olan Çocuklar için Felsefe Enstitüsü’nü kurmalarıyla somut bir çabaya dönüşmüş oldu (Cam, 2012, s. 116).

Kuruluşundan bu yana, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) üç misyonlu bir görevi sürdürmektedir: (Gregory, 2018, s. 25-26)

1. Eğitim Felsefesi Araştırmaları

Enstitü, özellikle üniversite öncesi felsefe öğretimini ilgilendiren çok yönlü düşünme, sosyal sorgulama, toplu öz-yönetişim, duygusal duyarlılık ve ahlaki ve estetik yargılar gibi konular üzerine teorik ve ampirik çalışmalar yapılmasını sağlar.

- 1979'da IAPC “Thinking: The Journal of Philosophy for Children” dergisini kurdu.
- IAPC, her yıl çok sayıda akademik konferans ve çalıştay yürütmekte ve iş birliği yapmaktadır.
- IAPC Personeli ve Araştırmacıları felsefi ve deneysel araştırmalar yürütür ve bu araştırmalar akademik felsefe ve eğitim dergilerinde sıkça yayınlanır.
- IAPC, P4C yüksek lisans programları için Montclair State Üniversitesi ile iş birliği içindedir.

2. Çocuklar için Felsefe Programı

Enstitü, Çocuklar için Felsefe alanında materyal hazırlanmasını, geliştirilmesini ve temin edilmesini sağlar.

- IAPC, Çocuklar için Felsefe alanında yeni müfredat geliştirmeye ve mevcut müfredatı revize etmeye devam ediyor.
- IAPC, her yaz Mendham, New Jersey'de Çocuklar için iki yoğun felsefe semineri düzenler: Mayıs'ta İleri Düzey Seminer ve Ağustos'ta Giriş Semineri.
- IAPC, okullarda felsefe projelerini öğretmenler, yöneticiler ve çocuklarla yakın iş birliği içinde yürütür.
- IAPC, çalıştaylar, kolokyumlar, kurslar, kampüs diyalogları, okul felsefe geceleri ve diğer felsefe etkinliklerini düzenler.
- IAPC, New Jersey Eğitim Departmanı için Profesyonelleştirilmiş Mesleki Gelişim Sağlayıcılığı görevini devam ettirmektedir.

3. Eğitim Reformu

Enstitü, yukarıda belirtilen eğitim taahhütlerine uygun eğitim reformu girişimlerine katkıda bulunmaktadır. Doğrudan okul çocuklarıyla çalışmanın yanı sıra, IAPC üyeleri, profesyonel ve profesyonel olmayan eğitimciler, eğitim yöneticileri ve politika yapımcılar ile eğitim, felsefe ve ilgili disiplinlerin öğretim üyeleri ve öğrencileri de dahil olmak üzere çeşitli gruplarla birlikte çalışır.

- IAPC bir Misafir Akademisyenler programına sponsor olur ve her yıl dünyanın dört bir yanından araştırma yapmak, müfredat geliştirmek ve okullardaki çalışmalarımızı gözlemlemek için gelen akademisyenler tarafından ziyaret edilir.
- IAPC, 40'tan fazla ülkede 75 ortaklık merkezi ile iş birliği yapmaktadır.

Enstitüde asıl adı Philosophy for Children (P4C) olan Çocuklar için Felsefe adında bir müfredat oluşturan ve uzun yıllar boyunca beraber çalışacak olan Lipman ve Sharp, enstitünün kurulmasıyla birlikte bu yeni felsefe eğitimi müfredatıyla bu müfredat için kullanılacak materyaller ve öğretmenlerin müfredata uygun olarak eğitim verebilmeleri için programlar geliştirdiler (Gregory, 2018, s. 22). Hazırladıkları bu müfredat ve eğitim materyalleri günümüzde 50'den fazla ülkede kullanılmaktadır. Özellikle 6-15 yaş arasına yönelik olan felsefi hikâye ve romanlardan oluşan bu eğitim materyalleri ile Lipman'ın amaçladığı çocuk ve gençlerde eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Salt felsefe tarihini ve felsefi kavramları anlatmayan bu kitaplar, felsefenin önemli kavramlarını çocuklara anlaşılabilir bir dille ve içerikle sunmaktadır (Daniel vd., 2009, s. 420).

Lisa (1976), Elfie (1987), Pixie (1981), Kio and Gus (1982), Mark (1980), Nous (1996), Suki (1978) ve Harry Stottleimer's Discovery, Lipman'ın çocuklara yönelik olarak yazdığı ve birçok dile çevrilerek okullarda kullanılan felsefi hikâye kitapları ve romanlardır. Lipman ve Ann Margaret Sharp bu kitapların kendi geliştirdikleri felsefi sorgulamayı da içeren Çocuklar için Felsefe (P4C) programına uygun olarak kullanılabilmesi için aynı zamanda her bir kitap için öğretim kılavuzu niteliğinde ayrı kitaplar da yazmışlardır;

Tablo 1.

Lipman'ın Felsefi Hikayeleri

Yaş grubu	Hikâye/Roman	Öğretmen el kitabı	Felsefi alan	Eğitim alanı
3-6 yaş	Doll Hospital	Making sense of my word	Konsept oluşumu	Temel kavramlar-doğru, iyi, gerçek, güzel nedir?
6-7 yaş	Elfie	Getting our thought together	Düşünme hakkında akıl yürütme	Keşfetme deneyimi
7-8 yaş	Kio and Gus	Wondering at the world	Doğa hakkında akıl yürütme	Çevresel eğitim
8-10 yaş	Pixie	Looking for Meaning	Dil hakkında akıl yürütme	Dil ve sanat
10-12 yaş	Harry Stottlemeir's Discovery	Philosophical Inquiry	Temel akıl yürütme becerileri	Düşünme ve mantık
12-13 yaş	Lisa	Ethical inquiry	Etik hakkında akıl yürütme	Ahlaki eğitim
14-15 yaş	Suki	Writing: How and Why	Dilde akıl yürütme	Yazı ve edebiyat
16 yaş ve üstü	Mark	Social inquiry	Sosyal temellerde akıl yürütme	Sosyal çalışmalar

Kaynak: Zulkifli, H. & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 19, s. 32.

Bunlar dışında Lipman'ın yazdığı eserlerin listesi aşağıdaki gibidir:

What Happens in Art (1967).

Discovering Philosophy (1969).

Contemporary Aesthetics (1973).

Philosophy for Children (1974).

Growing Up With Philosophy, ed. with Ann Margaret Sharp (1978).

Philosophy in the Classroom, with Ann Margaret Sharp and Frederick S. Oscanyan (1980).

Philosophy Goes to School (1988).

Thinking in Education (1991).

Thinking Children and Education (1993).

Natasha: Vygotskian Dialogues (1996).

A Life Teaching Thinking (2006).

Lipman'ın hayatında yaşadığı pek çok zorluk onun zihin dünyasını inşa etmede de etkili olmuştur. Daha ilk çocukluk yıllarından itibaren sürgün edilmiş bir Yahudi toplulukla birlikte yaşayan ve annesi de Avrupa'ya sürgün edilen bu Rus Yahudi topluluklarından birine mensup olan Lipman'ın yaşadığı evde muhtemelen özgür olamamak ve kendi dilini konuşamıyor olmak gizil bir acı olarak yer almıştır. Babasının mesleğiyle zihninde pratiğin en kıymetli öğretici olduğuna dair ulaşılmış kanı da onun felsefe programını şekillendiren temel unsurlardan biridir. İki çocuğu olan Lipman, oğlu Will'in lenfoma nedeniyle yirmi dört yaşında ve ikinci karısı Teri'nin de beklenmedik bir şekilde vefatıyla büyük bir hüzne kapılmıştır (Kohan, 2014, s. 25). Bunun onu beklenmedik, büyük yas durumlarıyla karşılaşan ya da karşılaşacak olan çocukların düşüncelerini düşünmeye ittiği söylenebilir. Çocuğu, hayatı köşeden izleyen bir varlık olarak görmeyen ve onun bizzat tüm benliğiyle hayatı anlamaya ve keşfetmeye çalışan bir varlık olduğunun farkında olan Lipman, çocuk için problemleri duygusal ve zihinsel olarak anlamamanın yetişkinlere göre daha zor olduğunu da kavrayabiliyordu. Bunun dışında sosyal değişim ile ilgili fikirlerinin gelişiminde ve bu alandaki umudunun artmasında ilk karısı Wynona Moore Lipman'ın 1971 yılından itibaren 27 yıl boyunca New Jersey Eyaleti Senatörü olarak görev yapması ve bu görev için seçilen ilk Afro-Amerikalı kadın siyasetçi olması da etkili olmuş gibi görünüyor (Cam, 2012, s. 117). İki çocuğunun olması, onları gelişimini gözlemlemesi; öğrencilerin bu dönemde büyük bir yankı uyandıran eğitimde haklı reform taleplerinin geniş kitlelerce desteklenmesi ve gizil olarak destekleyenlerden birinin de Lipman olması... Vietnam Savaşı, II. Dünya Savaşı gibi pek çok büyük savaşı bizzat cephede asker olarak yaşamış olan Lipman'ın bu zorlu ve deneyim açısından zengin hayatının felsefe eğitimi çalışmalarını etkilememesi mümkün değildir.

Çocuklar için Felsefe Enstitüsü'nün kurucu ortağı ve müdür yardımcısı Ann Margaret Sharp'ın ölümüyle sarsılan Lipman aynı yıl içinde 26 Aralık 2010 tarihinde 87 yaşındayken New Jersey'de vefat etmiştir (Cam, 2012, s. 117). Öldüğünde uzun yıllardır uğraştığı Parkinson hastalığının tedavisinin gerçekleştiği bir yaşlı bakım merkezinde bulunan Lipman, bu yalnız ama tek başına olmayan ölümle ardında çocuklarla felsefe yapma kavramının ve pratiğinin uluslararası düzeyde yaygınlaştırılmasını sağlamış bir filozof ve yeni bir bakış açısı bırakmıştır (Kennedy, 2010, s. 11).

Lipman’a göre modern çağda felsefenin çocuklar için ulaşılabilir bir alan olduğunu iddia eden filozof ve eğitimcilerin sayısı çok azdı. Montaigne, felsefenin çocukların öğrenimi için de uygun alanlardan biri olduğunu gören filozoflardan biridir fakat onun aklındaki felsefe, çocuğa uyarlanmış bir felsefe yapma faaliyeti değil, geleneksel anlamda yetişkinlerin yaptığı gibi felsefenin tarihsel sürecini öğrenmektir. Montaigne’den sonra Locke, Rousseau gibi filozoflar, çocuğun doğasına uygun bir eğitimin önemli olduğunu altını çizirken, Richard ve Maria Edgeworth eğitimin temelini oluşturan şeyin felsefi akıl yürütmeler olduğunu söyleyerek eğitimde felsefenin yeri konusunda önemli bir noktaya değinmişlerdir. Nelson, Dewey gibi filozoflarla da felsefe ve eğitimin birlikteliği yalnızca yetişkinlere felsefe tarihi öğretmekten çıkıp çocukların düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenmeleri, kendi düşünceleri üzerine dönmeleri fikrine doğru yaklaşmaya başlamıştır (Lipman, 2014, s. 10). Bu tarihsel seyir içerisinde Lipman, felsefe yapmayı gerçek anlamda çocukla buluşturan ve bunun için en önemli adımları atan bir filozof olarak, özellikle felsefe eğitimi tarihindeki en önemli boşluğu doldurmuştur. Yıllar sonra bu alanda yaptığı çalışmaları tekrar değerlendirdiğinde hazırladıkları öğretim programının çocukların felsefeye düşünmesini olumlu yönde etkilediği yönünde kanaate varmıştır. Ona göre felsefenin vadettiği merak, sorgulama, eleştirme becerileri çocuğun zihnine bir kez yerleştirildiğinde oradan silinip atılması imkânsız hale gelecektir (Kohan, 2014, s. 25). Çocuk yetişkin oldukça, felsefeye yaşamak da onunla gelişecek, bakış açısı sürekli olarak beslenecek ve böylece o arzu edilen iyi insan olma yolunda yolcu olmaya devam edecektir.

Lipman’a göre felsefenin çocuklara kattıklarını başka hiçbir disiplin katamaz ve bu nedenle de çocuklar geç kalmadan felsefe yapmayı öğrenmelidir. Lipman’ın felsefeyle çocukları buluşturmaya çalışmasındaki nedenlerden biri de eğitimdeki “öğrenme” hedefinin yerine “anlam” hedefini koymak istemesidir (Kennedy, 2012a, 16). Ona göre öğrenmeler hem kişinin geçmiş ve şimdiki hayatında bir anlam ifade etmeli hem de şimdi ve gelecekteki hayatında bir anlam inşa edebilmelidir. Felsefeyi işlevsel hale getirme çabası da bu düşüncenin bir sonucu olarak ortaya çıkıyor.

Lipman’ın küçük çocuklar için felsefe çalışmaları yapmasının gerekçelerinden biri de onların entelektüel yeteneklerinin büyük ölçüde keşfedilemediğini düşünmesindendir. Çocuklar kendi başına düşünmeye, bağımsız yargılar oluşturmaya, kişisel iç görüşleriyle ve kendi bakış açısıyla hareket edebilmek konusunda cesaretli olmaya, akıl yürütmelerinden memnun olmaya yeterince teşvik edilmediklerinden kendi zihinlerine güvenmeyen çocuklar yetiştirilmektedir. Eğitim çocuğun duygularına ve bunları özgürce yaşamasına o

kadar odaklanmış durumdadır ki bunu yaparken zihin gücü ve düşünme kabiliyeti güçlendirilememektedir (Lipman, 1976, s. 21). Bu durumda da çocuğun ne duygularıyla ne kendi ne de başkalarının düşünceleriyle arasında bir bağ kurması sağlanamaz. Tüm eğitimlerin temelinde olması gereken düşünme eğitimi çocuğun kendi düşüncelerini anlamasını sağlayarak hem düşünce hem duygu hem davranış açısından kendisini hayatı boyunca yeniden düzenleyeceği ve iyi olana ulaşmaya doğru çabalayacağı bir insan haline getirmiş olacaktır (Cam, 2012, s. 117). Deneyimlerinin etik yönlerini tanıyan, dikkatlice düşünen ve hisseden, alternatifleri göz önünde bulunduran, inanç, değer ve davranışlarla ilgili alışkanlıklarını özümseyebilen, sürekli etik bir sorgulama sürecine dahil olan, muhakeme ve kavram oluşturma becerisi gelişmiş, idealleri netleşmiş çocukların yetişebilmesi için Lipman için düşünme eğitimi olmazsa olmazdır (Gregory, 2008, s. 11). Lipman yaşadığı dönem içinde bunu yapmaya çalışan eğitim kurumları olduğunu söylese de onlarda materyal eksikliğinden ya da eğitimsel yaklaşımların anlaşmazlıklarından kaynaklı olarak ne yapacaklarını bilememişlerdir (Cam, 2012, s. 117).

Lipman eğitim sisteminin çocuğa gerekli gördüğü şeyleri öğrettiğini fakat bu gereklilikler içinde düşünmenin olmamasını eleştirmiştir. Okullar çocuğa insanın fizyolojisini, biyolojisini, kimyasını, toplum içindeki yerini vs. öğretmeye devam ederlerken insanın zihnini neden konu edinmezler sorusu Lipman'ın özellikle üzerinde durduğu bir sorudur. Her yönüyle anlaşılmaya çalışılan insan nasıl olur da zihni, düşüncesi ve akıl yürütmeleri açısından anlaşılmaya çalışılmaz? Müfredatın çocuklara herşeyi öğretme gereği duyarken düşünme yetisinin nasıl, neden ve niçin gerçekleştiğini öğretme gereği duymaması Lipman'ı hayrete düşürmektedir. Oysa düşünmedeki eksiklikler çocuğu her şeyden daha fazla hataya düşürecektir. Lipman -devletler açısından- düşünen insanın kurulu düzeni tehdit edeceğini bu yüzden de eğitim politikalarında düşünen, sorgulayan, eleştiren, akıl ilkelerini kullanan insana özellikle yer vermediklerini söyler. Ona göre çocuklara doğru ve yanlış ezberletmek yerine doğrunun ne demek olduğunu ve doğru olanı nasıl ayırt edeceklerini öğretmek zorundayız (Lipman, 1976, s. 23).

Lipman'a göre yaşadığı dönemde eğitim bireyin öncelikle kendi zihin dünyasını sonra da dış dünyayı keşfetmesinden uzak bir kurguya sahiptir. Eğitimde bireyin bilgiyi keşfetmesi ve tecrübelerle inşa etmesi gerekirken o kendisine verilen hazır bilgileri zihnine yerleştirmeye çalışmaktadır. Bunun insan yapısına uygun olmadığını söyleyen Lipman için eğitim artık dönüştürülmesi gereken bir alandır. Bu dönüşümü gerçekleştirecek olan da bireyin bizzat kendi içindeki cevherinin yani düşünmesinin farkına varmasını ve onu nasıl

kullanması gerektiğini anlamasıdır. Başlattığı Çocuklar için Felsefe hareketiyle Lipman düşünmeyi, eğitimi ve felsefeyi yeniden tanımlamaya ve onları olması gerekene dönüştürmeye çalışmaktadır (Cam, 2012, s. 117). O halde bu kavramları tanımlarken öncelikli olarak yapılacak olan onlar üzerindeki yanlış anlamaları ortadan kaldırmaktır. Lipman'ın öncelikli olarak odaklandığı “düşünme” kavramıdır. Madem çocuklara düşünme eğitimi vermek istiyoruz o halde bu kavramla ilgili yanlış ve anlaşmazlıkları bilmemiz ve ona göre hareket etmemiz gerekir. Lipman düşünmenin doğasına yönelik anlaşmazlıkları şu şekilde gruplandırmıştır: (Lipman, 2003, s. 62-66)

1. Düşünmeyi problem çözmekten ibaret gören anlayışa karşı düşünmeyi problem aramaya odaklayan düşünme anlayışı

Bu anlayış daha çok fen bilimleri eğitimi ile beşerî bilimler eğitimi arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Fen bilimlerinin yöntemi zaten var olan bir problemi kurallara ve formüllere uyarak ortaya koymak üzerine kuruludur. Bu nedenle de öğrencilere derslerde yeni problemler verilmez ya da kendilerinin yeni problemler ortaya koymaları istenmez. Onlardan istenen standart soru çözme metotlarını ezberlemek, bunları kullanarak doğru sonuca ulaşmaktır. Beşerî bilimlerde ise aksine problemi çözmek için değil, konu üzerinden problemi ortaya çıkarmak için bir çaba söz konusudur. Öğrenciden istenen konuya sorunsal olarak yaklaşması ve kendi yorumunu kullanarak problemi ortaya koymasıdır.

2. Düşünmenin hedefini inançların oluşturulması olarak gören anlayışa karşı inançların bilişsel değil salt psikolojik olduğunu ve bu yüzden de sorgulanması gerektiğini vurgulayan anlayış

Lipman burada inanç kavramını teolojik anlamından çok Peirce'in kullandığı haliyle epistemolojik anlamda bilgiye duyulan inanç anlamında kullanmaktadır. Ona göre sorgulama faaliyeti bizim güvendiğimiz inançlar üzerinde şüpheyi düştüğümüzde başlayan ve şüphe ortadan kalktığında ve inançlarımız sağlamlaştığında ortadan kalkan bir faaliyettir. Bu nedenle de inanç sorgulama öncesinde olan, sorgulamanın onun üzerindeki şüpheyi takip ettiği fakat sorgulamanın bir parçası olmayan bir durumdur (sorgulayanların sorgulama sürecine inanması durumu göz önüne alınmazsa). Ona göre çarpık inançlarımız olan tanımladığı önyargılarımızı sorgulamak için daha çok eleştirel düşünmeyi kullanırız.

3. Eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi uzunluk, genişlik ve derinlik gibi üç boyutlu olarak düşünme anlayışına karşı eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi süresiz, ayrık ve hatta birbirine zıt olarak düşünmek gerektiğini savunan anlayış

Lipman, farklı eğitimciler tarafından eleştirel/yaratıcı/özenli düşünmenin birbirinden ayrı olarak düşünülmesinin sorunlu bir bakış açısı olduğunu savunur. Ona göre bu üç düşünme birbirinden kopuk ve bağlantısız değil aksine sürekli olarak birbiriyle bir bağ içerisindedir. Bir düşünce ele alınırken yalnızca eleştirel olarak ele alınıyorsa ya da bir kişide yalnızca yaratıcı düşünme boyutu geliştirilmeye çalışılıyorsa orada uygun ve doğru bir akıl yürütme gerçekleştirilemez. Çünkü hayatta karşılaştığımız durumlar hiçbir zaman tek bir bakış açısı ya da yaklaşımla kavrayabileceğimiz kadar tekdüze değildir. Bir problem ortaya atılırken, varolan bir problem anlaşılma ve açıklığa kavuşturulmaya çalışılırken, bir davranışta bulunmak gerektiğinde ya da davranışı düzenlemek gerektiğinde bu üç düşünme boyutu aynı anda işe koşulursa ancak o zaman çok boyutlu düşünme gerçekleştirilmiş olur.

4. Problemi öğrencileri düşünmeye sevk edecek biçimde formüle etmeye karşı öğrencilerin zaten düşündüğünü ancak daha iyi düşünmeleri için öğrenmeye ihtiyacı olduğunu kabul etmek

Lipman'a göre eğitimciler öğrencileri problemler hakkında onların (eğitimcilerin) düşündükleri gibi düşünmeye başladıklarında tebrik ederler. Oysa bu düşünülen şeyin kalitesinin geliştiği anlamına gelmez; içeriğinin değiştiği anlamına gelir. Öğretmenin ya da yetişkinin düşünceleri bizi her zaman daha iyi düşünmelere götürmeyebilir. Bu durumda öğrenciler daha çok ya da daha iyi düşünüyor olmayabilirler.

5. Değişik düşünme işlemlerini hiyerarşik olarak sıralamaya karşı genel sıralamalardan kaçınma ve taksonomilerin tamamen tanımlayıcı olduğu konusunda ısrar etme

Burada kendini gösteren uzlaşma, belirli durumlarda işlevsel hiyerarşilerin olduğu, ancak genel hiyerarşilerin olmadığı yönündedir. Yani özel durumlarda işlevsel hiyerarşilerin bulunabileceği fakat genel hiyerarşinin bulunmayacağı... Bu nedenle, gerekçelendirme gerektiren bir durumda sebepleri ortaya koymak, terimleri tanımlamaktan daha önemli bir beceri olabilir, ancak farklı bir durumda bunun tersi de doğru olabilir.

6. Düşünme öğretiminde somut olanlara soyutlara göre daha çok öncelik vermeye karşı soyutlara somutlar karşısında daha fazla önem verme

Lipman'a göre mevcut eğitim uygulamalarına bakıldığında genel kanı somut anlatımın okul öncesi eğitimde kullanılması yönündedir. Bu kanı küçük çocukların soyut olanı anlayamayacağı ancak ortaöğretime geldiklerinde anlayabilecekleri gerekçesine dayandırılmaktadır. Bu fikri savunan Piaget'in görüşlerine karşı çıkan Lipman, soyut olanın somut ve somut olanın soyut karşısında yaş gruplarına göre daha öncelikli olması fikrinin sağlam temellere dayandırılmadığını düşünür. Farklı yaş gruplarıyla soyut ve somut konular üzerinden yaptığı felsefi sorgulamalar da onun bu konuda haklı olduğunu göstermiştir.

Bu noktada Lipman'ın düşünme kavramını anlamaya ve aradaki anlaşmazlıkları ortaya koymaya çalışırken psikolojinin bu anlaşmazlıklar üzerindeki etkisine değindiği de görülmektedir. Ona göre psikologlar da kendi aralarında öğrenmenin doğası, kavram oluşumu gibi durumlarla ilgili bir uzlaşmaya varamamışlar ve bu da eğitimde bu konularla ilgili farklı tutumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitimciler, hangi psikoloğu referans alırlarsa salt onun düşüncelerine göre eğitim programını şekillendirdiklerinden eğitimde dönüşümü sağlayabilmek için yalnız felsefedeki değil, psikolojideki anlaşmazlıkların da ortaya konması gerekir. Ona göre bu anlaşmazlıkların temeli de daha çok Piaget ve Vygotsky arasındaki fikir farklılıklarına dayanmaktadır. Eğitimcilerin daha çok Piaget'i haklı bulması ve eğitim programlarını onun düşüncelerine göre inşa etmesi felsefi sorgulamayı da olumsuz etkileyen durumlardan biridir.

Piaget'in somut ve soyut işlemler dönemi ile ilgili düşünceleri Lipman tarafından eleştirilmiştir. 12 yaşına kadar çocuğun soyut düşünemediği ve 12 yaş itibarıyla aniden soyut düşünmeye başladığı gerçeğini Piaget'in temellendiremediğini savunur (Lipman, 1976, s. 21). Bu düşünceye göre kurgulanan eğitim çocuk tarafından da anlaşılmayacaktır. Belli bir yaşa kadar somut olanla düşünmesi istenen çocuk belli bir yaştan sonra soyut düşünmeye zorlanmakta ve bunun içinde bocalayıp kalmaktadır. Ülkemizde ortaöğretim öğrencilerinin özellikle felsefe alanındaki önyargılarının temelinde bu uygulamanın yadsınamaz etkileri olduğunu söylemek yanlış olmaz. Soyut olanla hiç karşılaşmayan, soyut olanı anlamasına müsaade edilmeyen çocuk zihni bir süre sonra soyut olanın gereksiz olduğunu asıl olanın ve anlaşılması için çaba harcanması gerekenin somut olanlar olduğuna kanaat getirmektedir. Yine de Piaget'in görüşüne göre şekillendirilmiş bir eğitim anlayışıyla yetişmiş olsa bile bir çocuk soyut olanla bağını koparmaz, bunu düşleri ve hayalleri yoluyla gerçekleştirir. Düş'ten düşünceye vardırılmayan çocuk, yetişkinliğinde

de soyutu hayali, düşsel olarak algılamaya devam edecektir. Bu nedenle de felsefe onun için sonuçsuz ve ayakları yere basmayan bir uğraş olmaktan öteye geçmeyecektir.

Çocuklar için Felsefe eğitimini eleştirenlerin de bir kısmı Piaget'in soyut-somut düşünce görüşüne yaslanmaktadır. Onlara göre felsefe yapmak entelektüel olgunluk, ansiklopedik bilgiyle, soyut, eleştirel ve refleksif düşünme becerisi gerektirdiğinden ve bu çocuklarda bulunamayacağından çocukların oyun oynar gibi kolaylıkla felsefe yapamayacaklarını savunurlar (Daniel vd., 2009, s. 415). Lipman onların bu düşüncelerine hem felsefeyi bilmedikleri hem de çocuğun zihin yapısını kavrayamadıkları için karşı çıkar. Lipman için felsefe yapmak demek çocuğa bilgi aktarmak demek değildir. Felsefeyle çocuğa makullük, sağduyu ve anlayış kazandırılabilir ve bu çocuklar için felsefeyi eleştirenlerin gözden kaçırdıkları bir noktadır (Lipman, 2014, s. 4). Lipman, hangi gelişim aşamasında olduğu fark etmeksizin doğru öğretildiğinde her çocuğun her şeyi öğreneceğini söyleyen Jerome Bruner'in bu görüşünü felsefe eğitimi alanına uyarlamıştır (Cam, 2012, s. 118).

Lipman'a göre Piaget özellikle okul öncesi çocuklarının bazı şeyleri yardım almadan yapamayacağı konusuna o kadar odaklanmıştır ki bu yardımın nasıl yapılması gerektiği konusunda neredeyse hiçbir şey söylememiştir. Çocukların davranışlarına nerede, ne kadar müdahale etmeliyiz ve bu müdahalelerin yapısı nasıl olmalıdır sorularını aydınlatmayan psikologlar aynı zamanda insan zekasının çeşitleri konusunda da eğitimde anlaşmazlıkların çıkmasına neden olmuşlardır. Howard Gardner'ın insan zekasının farklı türlerinin olduğunu söylediği çalışmasını yanlış yorumlayan ve eğitimi de yanlış kurgulayan ebeveynler ve eğitimciler yüzünden zekâ türleri anlayışı eğitimi olumlu anlamda dönüştürebilecekken bu amacını gerçekleştirememektedir. Eğitim hala şu sorunu çözebilmiş değildir: Bir öğrencide tüm zekâ türlerini geliştirmeye ve zenginleştirmeye yönelik çalışmalar mı yapmalıyız yoksa belirli ve daha güçlü olduğu zekâ türleri üzerine mi yoğunlaşmalıyız? (Lipman, 2003, s. 67)

Lipman'a göre bu soruların cevaplarını verebilmek için öncelikli olarak eğitimi nasıl tanımladığımıza, ondan ne beklediğimize ve eğitim üzerindeki uzlaşmazlıklarımıza bakmak gerekiyor. Critical Thinking adlı eserinde Lipman, eğitimin iki temel amacı üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki öğrenciye bilginin aktarılması ikincisi ise öğrencilere bilginin peşinde olma isteğinin kazandırılmasıdır. İlk eğitim anlayışı geleneksel toplumlarda karşımıza çıkan, bilginin stoklandığı ve eski nesillerden genç nesillere aktararak devam ettirildiği anlayıştır (Dumitru, 2012, s. 238). Bu anlayış değişen dünyaya

karşı değişmeyen bilgiyi savunurken insana karşı büyük bir çelişki içine düşmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı tarihsel süreçte kendisine pek çok taraftar bulsa da yaşadıkları dönemin genel anlayışının aksine bilgeliği savunan, bilgiye erişmeden çok entelektüel esneklik ve becerikliliğe ulaşmaya çalışan Stoacılar gibi eğitim açısından umut vadeden filozoflar da mevcuttur (Lipman, 1988, s. 38). Lipman, bilginin aktarımına dayanan geleneksel eğitim anlayışının Platon ile başladığını söyler. Platon'dan önce Sokrates felsefeyi halkın içine indirmiş, çocuklarla ve gençlerle gayet doğal bir şekilde felsefe konuşabilen bir filozoftur. Platon'un Akademi'yi kurup felsefe çalışmalarını buraya taşıması felsefi sorgulamayı ve diyalogu da monoloğa, bilgi aktarımına, didaktik bir süreç hale getirmiştir. Platon öncesinde edebi, şiirsel, dramatik ve diyalojik olan felsefe Platon'la birlikte sırça köşküne taşınmış oluyordu (Lipman, 2014, s. 9). O halde çağdaş felsefe eğitimi anlayışı temellerini geleneksel eğitim anlayışından da öncesine dayanmaktadır.

Lipman'a göre çağdaş eğitim anlayışında artık eğitimde hem ürüne hem de sürece kıymet verilmektedir (Lipman, 1988, s. 40). Bu yeni anlayış, bilgiye olduğu kadar düşünmeye, gerçeğe olduğu kadar sorgulamaya, öğrenmeye olduğu kadar deneyime, konuşmaya olduğu kadar diyaloga önem vermeyi ve geleneksel eğitimi eleştirerek doğruları yeniden ortaya koymayı amaçlamaktadır. Lipman sınıfı öğretmenin monoloğundan kurtarıp öğrencilerin diyaloguna teslim etmeye çalışırken bunu "*Sorgulama Toplulukları*" ile yapmaya çalışmıştır. Çünkü bilginin hep birlikte sorgulandığı topluluklarda çocuklarda iş birliği ve paylaşım yapma, bilgiye beraber erişme ve diğerlerinin bakış açılarını fark etme ihtimali artmaktadır. Çağdaş eğitimin gereklerine uygun olan da budur (Lipman, 2003, s. 76). Sorgulama toplulukları çocuklarda birbirlerini dikkatlice dinleme, birbirlerinin fikirlerini ve sorularını dile getirmelerini sağlama, birbirlerinin fikirlerini saygıyla eleştirme, birbirlerinin düşüncelerini inşa etme ve araştırmayı grubun eseri olarak tanımlama gibi demokratik etkileşim alışkanlıkları oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca empati ve sosyalleşme davranışlarını teşvik ederek, değerler eğitimi için gerekli bir temel olarak yardımcı olur (Gregory, 2008, s. 12).

Geleneksel eğitim anlayışının başka bir problemi bilginin açık ve kesin olarak öğrenciye sunulması, içerisinde bir gizem barındırmamasıdır. Gizemli olana karşı merak dürtüsü devreye girecek olan çocuk geleneksel eğitimde *merak* ettiği için değil, öğrenmesi gerektiği için öğrenir (Dumitru, 2012, s. 239). Lipman'a göre çocuğun doğal dürtüsü, öğrenme arzusunun kaynağı ve zihnin en önemli ışığı olan merak zamanla ebeveynler ve öğretmenler tarafından söndürülmektedir. Çocuğun merakı sayesinde sorduğu soruları

yanıtlayamayan ve yanıtlayamadığı soruları da önemsizleştirmeye çalışan yetişkinler grubu merakı beslemek, onun peşinden gitmek, araştırmaya teşvik etmek yerine çocuğa hazır, başkaları tarafından formüle edilen ve entelektüel gücünü beslemeyecek cevaplar verir ya da soruyu tamamen ortadan kaldırırlar. Lipman çocuğun farklı durum türlerini ayırt etmesi, uygun yöntemi karşılaştığı ve tanıdığı duruma uyarlayabilmesi için bir dizi yöntemle donatılması gerektiğini savunur. Kesin ve disiplinli, iç görülü ve yapılandırmacı, sorgulama ve tanımlamaya yönelik düşünceleri nerede, nasıl kullanacağını bilen bir çocuk problemleri görmek ve aşmak konusunda da kendine güven duyacak, merakının peşinden koşacaktır. O halde çocuklara öncelikle bunların öğretilmesi gerekir (Lipman, 1976, s. 21).

Geleneksel eğitimde bilgi, birbiriyle bağlantısı kopmuş disiplinler tarafından ele alınır (Dumitru, 2012, s. 240). Bu yüzden de geleneksel eğitimde felsefe diğer tüm bilimlerden koparılmış bir vaziyette, kendi başına sorgulama faaliyetlerine girişmiş bir disiplin olarak ne kendisine ne bilimlere fayda sağlamayarak yoluna devam etmektedir. Lipman, felsefenin bilimlerden bu kopuşunun her ikinin alanı da zayıflattığını düşünmektedir. Felsefe öğrenmek çocuğu yalnızca felsefede değil diğer bilimler açısından da güçlendirmektedir. Sorgulama, merak, hayret, yaratıcılık, eleştirel olma, kavram oluşumu, yargının biçimlendirilmesi gibi felsefenin özellikle üzerinde durduğu birtakım becerileri kazanan birey bunu diğer bilimlere de uygulayarak doğru akıl yürütmelerle uygun problemleri ortaya çıkarabilecek ya da en iyi şekilde çözebilecektir. Felsefi tavır olmadan yapılan bir bilim kendini ve geçmişi tekrar etmekten öteye gidemez. Eğitimde düşünmenin yalnızca felsefe yapmak için kullanılan bir yeti olmadığının anlaşılması ve eğitimin buna göre yeniden kurgulanması gerektiğini savunan Lipman için her ders, konu ve yaş grubu felsefi bir sorgulama içerisine dahil edilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken hangi bilimde hangi düşünme becerilerinin ön plana çıkarılacağını bilmesidir (Lipman, 2003, s. 77). Tarih dersinde yaratıcı düşünmenin bilgiye ulaşmak açısından tek başına işe koşturamayacağının farkında olmak gerekir. Nerede didaktik nerede keşfe yönelik sorgulamalar yapılacağını bilmesi yine felsefenin bilinmesi sayesinde olacaktır (Lipman'dan aktaran Kennedy, 2012b). Bir nevi interdisipliner bir yaklaşım bilimler ve felsefe açısından önem arz etmektedir.

Geleneksel eğitimde bilgiyi ulaştıracak olan kaynak öğretmenlerdir (Dumitru, 2012, s. 239). Bu durum öğrenciyi okula ve öğretmene bağımlı hale getirir. Bilginin hakimiyetinin yetişkinin elinde toplanmasına karşı çıkan Lipman'ın sorgulama topluluklarında öğretmen öğrencinin bilgiye ulaşması için bir aracı pozisyonundadır (Lipman, 2003, s. 78). Lipman

için çocuk cahil bir varlık değil hatta kendisindeki merak ve bilme isteğiyle yetişkine göre bilginin daha çok peşinden koşan, bilme arzusuyla dolu olan bir varlıktır. O halde bu bilme isteğiyle devamlı ve rastgele bir arayış içinde olan çocuğun zihin yolculuğuna eşlik etmek öğretmenin ve diğer yetişkinlerin görevidir. Lipman'ın sorgulama topluluklarında öğretmenler Atina'nın sokaklarında yürürken gençlerle felsefe konuşan Sokrates gibi çocuklarla en doğal ve yalın haliyle bir felsefe yolculuğuna çıkmaktadırlar.

Lipman çocuklara felsefe öğretilirken tek bir becerinin kazandırılmasına odaklanıldığını ve bunun da eleştirel düşünme becerisi olduğunu söyler. Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak elbette önemlidir fakat yalnızca bu beceriyi kazandırmaya çalışan eğitimciler nedeniyle çocuklar farklı bakış açıları ve düşünme becerilerine uzak kalmaktadır. Lipman'a göre eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili üzerinde durulması gereken bazı anlaşmazlıklar vardır. Bunlardan ilki eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesiyle ilgilidir. Çoğu eğitimci eleştirel düşünmenin ne olduğunu ve ilkelerini öğretmekle eleştirel düşünme eğitimi yaptığını varsaymaktadır. Oysa bir şeyin ilkelerini bilmek onu hayata dahil edebilmek için yeterli midir? Bu daha çok geleneksel eğitimin bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel anlamda eleştirel düşünme üzerine sadece konuşmak onun gerçekten hakkının verilerek öğretildiğini göstermez. Lipman'a göre eğitim bireyin hayatında bir değişiklik yapabilmelidir ve bu da bizzat hayatın içinde deneyimlenerek gerçekleşir. O halde Lipman için eleştirel düşünme becerisinin teoriden daha çok uygulamalar ile öğrencilere kazandırılması gerekir. Tabi bu teorinin tamamen dışarıda bırakılacağı anlamına gelmemektedir. Hangisinin, nasıl kullanılacağı bağlam, eğitimin verileceği kişiler, zaman ve amaca göre farklılıklar gösterecektir. Bu yüzden Lipman, küçük çocukların eleştirel düşünme becerisi eğitiminde daha çok uygulama, yetişkinlerin - özellikle öğretmenlerin- eleştirel düşünme becerisi eğitiminde ise teori ile uygulamanın aynı anda işe koşulması ve öğretiminin bu şekilde gerçekleştirilmesinin doğru olduğunu savunur (Lipman, 2003, s. 77). Eleştirel düşünme eğitimi üzerindeki bir diğer anlaşmazlıkta eleştirel düşünmeyi bağımsız olarak mı yoksa her disiplinin içerisinde alıştırma ile mi öğreteceğiz sorusudur. Lipman'a göre ilk yaklaşım yüzeysel ikinci yaklaşım ise konu dışı ve ilgisiz olma tehlikesi taşımaktadır. Ona göre eleştirel düşünme eğitiminde her iki anlayışın beraber kullanılması gerekmektedir. Öğrenciler hem eleştirel düşünmeyi bağımsız bir kurs, sorgulama aracılığıyla öğrenmeli hem de farklı bilim dallarında ve disiplinlerdeki konular üzerinden eleştirel düşünme alıştırma yapabilmelidir. Lipman için çocukları eleştirel okur-yazarlar haline getirmenin yolu bu

uzlaşından geçmektedir (Chesters, 2012, s. 12). Çocuklar için Felsefe yaklaşımının amacı da bunu topluluklar içinde yaparak bireyin grubun bakış açısıyla zenginleşmiş, iş birliğine dayalı, rekabetçi ve kazanmaya yönelik olmayan diyalog yoluyla eleştirel düşünmesini geliştirmesidir (Daniel vd., 2009, s. 415).

Yüzyıllar boyunca felsefenin en önemli konularından biri de eleştirel düşünme olmuştur. Lipman eleştirel düşünme becerisinin birey için çok şey olduğunun fakat her şey olmadığının altını özellikle çizer. Çocuğun yalnızca eleştirel düşünme becerisine göre eğitilmesi onun tek boyutlu bir düşünme geliştirmesi demektir. Oysa insan ve düşünme yetisi tek boyutlu olamayacak kadar karmaşık ve zengindir. Bu çağdaş eğitimin eleştirel düşünmeye odaklanırken gözden kaçırdığı bir nüanstır. O halde ne yapılmalıdır sorusuna Lipman'ın vereceği cevap basittir: “Çocukların çok boyutlu düşünmesine yardımcı olmalıyız.” Lipman'a göre diğer düşünme boyutları *eleştirel, özenli ve yaratıcı* düşünmedir (Martinez, Gonzalez & Flores, 2020, s. 137). Çok boyutlu düşünme sayesinde birey iki elin aynı anda aynı amaç için farklı işleri yapması gibi olayı farklı yönlerden görür, değerlendirir ve yorumlar. Bu sayede de bireyde Lipman'ın “iyi düşünme (good thinking/doğru düşünme)” dediği etraflıca düşünme gerçekleşir (Lipman, 2003). O halde eğitimde çok boyutlu düşünmeye odaklanılması ile öğrencinin bakış açısı ve anlayışı da genişletilebilecektir. İyi düşünmeyi amaçlayan bu odaklanma süreci ise teknik, tekrar ve ezber yoluyla değil pratik yoluyla gerçekleştirildiğinde başarılı olacaktır (Daniel vd., 2009, s. 422).

Lipman'ın felsefe eğitiminde amaçladığı öğrenciye felsefi bir bakış açısı kazandırma çabasının sonucu olarak ortaya çıkan Çocuklar için Felsefe (P4C) programının kullandığı temel öğrenme ortamı olan ve bu çalışmanın da konusunu oluşturan Community of Inquiry (CoI) “*Sorgulama Topluluğu*” çocuğa başkalarının tecrübelerinden öğrenme, fikirlerini toplum içinde dile getirme cesareti verme ve kendi fikirlerini diğerlerinin fikirleriyle karşılaştırma fırsatı sunması açısından bireye örgün eğitim içinde ve dışında kendisini bilmesi için büyük bir fırsat sunmaktadır (Dombaycı, 2002). Felsefe bilgisinin varlığına bakılmaksızın belli bir grup tarafından belli bir kavram ya da problemin bir kolaylaştırıcı yardımıyla konuşulması ve tartışılması ilkesine dayanan sorgulama topluluğunda öncelikli olan anlamın grup üyelerinin ortak çabasıyla ve demokratik usullerle yapılandırılmasıdır. Grubun her bir üyesi anlamı inşa etmede adil hak ve sorumluluklara sahiptir (McCall, 2017). Lipman topluluklarla demokrasi kavramına özellikle değinir. Ona göre sorgulama toplulukları toplum olmaya giden yolda çocuğun karşılaşacağı önemli bir ortamdır. Çocuk

toplulukla sorgulama sayesinde hem iyi insan olmanın hem de demokratik bir vatandaş olmanın yollarını keşfetmektedir (Gregory, 2000, s. 61). Lipman'ın "demokrasi" kavramı üzerine yoğunlaşmasının nedeni olarak Dewey'in bu kavram üzerindeki hassas duruşu gösterilebilir. Lipman'ın felsefe okumasını sağlayan ve kendi felsefe öğretimi programını oluştururken fikirlerinden en çok etkilendiği filozof olan Dewey demokrasi kavramını eğitim içinde titizlikle ele almıştır (Demir Çelebi & Kenan, 2014). Dewey, okulu "embriyonik bir toplum" ve eğitimi de "demokrasinin ebesi" olarak görür. Lipman'da Dewey gibi eğitimde demokrasiyi önceleyerek özgürleştirici ve toplumu yeniden yapılandırıcı bir eğitim reformunun öncüsü oldu (Kennedy vd., 2011a, s. 100). Lipman sorgulama topluluğu kavramını ortaya atarken John Dewey'in refleksiyonlu düşünme ile ilgili görüşlerinden ve Peirce'ün bilimsel araştırma topluluğu kavramından etkilendi (Garrison vd., 2010, s. 7). İşbirliğine dayalı bir bilgi yaratma, üretme amacına hizmet eden bu topluluğun alanı Lipman tarafından genişletilmiştir. Dewey'in ve Peirce'ün sorgulama yaklaşımı daha çok doğa bilimleri ve formel bilimler eğitimi öğretmeye ve öğrenmeye dayanırken Lipman bunu felsefe tarafına çekerek sorgulama konularını daha da geniş bir alana yaymış oldu (Cam, 2012, s. 117).

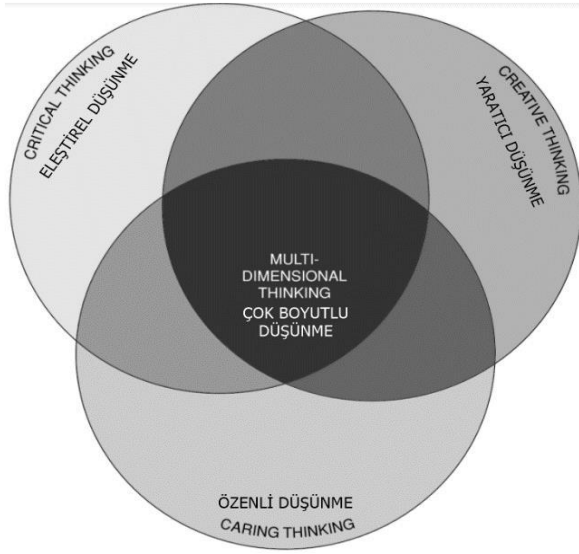
Lipman'ın sorgulama topluluğunun önemli unsurları topluluk, kolaylaştırıcı ve uyarıcıdır. Lipman burada kolaylaştırıcıyı, sorgulama topluluğunun başlatılmasında ve sürecin devam ettirilmesinde, çocuğun diğer çocuklara karşı kendisini rahat hissetmesinde ve demokratik ortamın sağlanmasında "tampon" olarak görür. Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen toplulukta bilgiyi doğrudan öğrencilere ulaştıracak olan kişi değil, onların keşif sürecini doğru bir şekilde yönlendirecek olan kişidir. Topluluk ise bilgiyi inşa edecek olan kişilerden oluşan, çoğunlukla bir kitaba bağlı olarak bilgiyi sorgulayan ve yeniden yapılandıran gruptur. Yapılandırılmış ve disiplinli bir sorgulama ortamında çocuk bir yandan bireysel ve sosyal dünya arasındaki ilişkiyi bir yandan da sınıfta karşılaştığı fikir dünyasını anlamlandırabilir (Kennedy, 2012c, s. 86). Topluluktaki deneyim entelektüel ve ezoterik deneyimlerden ziyade sıradan deneyimlerden oluşmaktadır ve Dewey'e göre felsefeyi ortaya çıkaran da bu deneyimlerdir. Lipman'a göre çocukların sıradan deneyimleri de yetişkinlerin deneyimleri kadar felsefi boyutlarla doludur (Gregory, 2008, s. 39).

Düşünmenin Transaktif (Geçişken) Boyutları

Lipman için düşünmek herhangi bir kişi ya da zümreye ait olmayan ve herkes için varlığı ve korunması yaşama hakkı gibi elzem olan bir haktır (Lipman, 2011, s. 7). Lipman düşünmeyi öğretmek amacıyla oluşturduğu çocuklar için felsefe programında felsefeyi tüm insanlara, her yaş grubunda öğretmeyi ve bu temel haklarını onlara en doğru şekilde kazandırmayı amaçlamıştır. Bunu yaparken de düşünmeyi tek bir boyutuyla ele almanın yanlış olduğunu vurgular. Ona göre, felsefe eğitimindeki en büyük yanılgılardan biri düşünmenin öğretiminin eleştirel düşünmeyi öğretmekle eşdeğer olarak görülmesidir (Lipman, 2003, s. 81). Düşünmek, yalnızca eleştirel bir zihin ortaya çıkarmaktan ibaret görülürse bu insanın kapasitesine ve zenginliğine büyük bir haksızlık olur. İnsan çok boyutlu bir varlıktır ve onun her bir yönünün düşünme süreçlerinde de dikkate alınması gerekir. İnsanın çok boyutlu bir varlık olduğunu Mengüşoğlu da insanla ilgili şu fenomenleri sıralarken dile getirmektedir:

‘...insan bilen, yapıp-eden, değerlerin sesini duyan, tavır takınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür hareketleri olan, tarihsel olan, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, seven, çalışan, eğiten, eğitilen, devlet kuran, inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, biyo-psişik bir yapıya sahip olan bir varlıktır’ (Mengüşoğlu, 1988, s. 13).

Lipman’a göre düşünme öğretiminde öncelikli yapılacak iş düşünmeyi yalnızca eleştirel bireyler yetiştirme algısından kurtarmak ve düşünmenin diğer boyutlarını da felsefe eğitimi sürecinin içine dahil etmektir. Lipman’a göre düşünmenin boyutları *eleştirel (critical)*, *yaratıcı (creative)*, *özenli (caring)* ve *işbirlikçi (collaborator)* düşünmedir (Akkocaoğlu Çayır, 2021, s. 45). Philosophy for Children’in kısaltması olan P4C’nin 4C’si de bu düşünme boyutlarını işaret etmektedir. Bunlardan eleştirel ve yaratıcı düşünme boyutları bilişsel alan içerisinde yer alırken, özenli ve işbirlikçi düşünme boyutları da duyuşsal alana aittir. Lipman özen ve işbirlikçi düşünme boyutları daha çok etik sorgulama, değerler eğitimi ve toplum inşa etmek için geçerli olduğunu söyler (Paine, 2012, s. 18) Dombaycı’ya göre özenli düşünme ahlaki bir yöne sahiptir ve “iyi” kavramına ve “İyi olan nedir?” sorusuna karşılık gelmektedir (Dombaycı, 2012, s. 39). Sorgulama topluluğu insanın tüm bu düşünme boyutlarını aynı anda harekete geçirmesini amaçlayan bir aktif öğrenme yöntemidir. Lipman, fikirler üretirken ve davranışlar sergilerken düşünmenin tüm bu boyutlarının aynı anda işe koşulmasının insanı her yönüyle ele aldığı için gerekli olduğunu savunur. Buna da *çok boyutlu düşünme* adını verir (Lipman, 2003, s. 197).



Şekil 1: Eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin kesişimi. Lipman, M. (2003). Thinking in education. New York: Cambridge University, s. 197.

Lipman bu üç düşünme boyutunun birbirinden kopuk olmadığı, sürekli bir etkileşim hali içinde olduğunu savunur. Ona göre özenli düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye etik ve değerler açısından yol göstericiliği yaptığından her ikisinde de varlığı elzem olan düşünme boyutudur. İşbirlikçi düşünme ise eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi toplulukla devam ettirme sürecini ifade etmektedir. Felsefe eğitimi öğrenciler arasında bu üst düzey düşünme becerilerini ve onlar arasındaki etkileşimi işe koşarak hem bireyin hem de toplumun entelektüel ve demokratik anlamda gelişimini sağlar (Lipman, 2010a, s. 277).

Lipman'ın dikkatli düşünme olarak da adlandırdığı bu çok boyutlu düşünme sürecinde öğrenciler felsefi sorular hakkında diyalog kurar ve fikir alışverişinde bulunurlar. Fakat bu süreç yalnızca bu kazanımların elde edilmesini sağlamaz. Sorgulama içinde bulunan kişiler ayrıca birbirlerinin inançlarına meydan okur, birbirlerinin düşüncelerini genişletir, geliştirir ya da test eder, fikirlerin nereden geldiğini ve nereye gideceklerini inceler, inançların tutarlılığını gözden geçirir, bir fikrin kimler için faydalı ve kimler için zararlı olacağına dikkat eder ve kendisinde ya da başkalarında ortaya çıkan yeni fikirleri keşfeder. Tüm bunlar olurken eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünceler sürecin içerisinde bazen art arda bazen iç içe geçmiş şekilde yer alırlar (Gregory, 2008, s. 6).

Bir insan, devamlı olarak tamamen yaratıcı ya da eleştirel bir karaktere sahip olamayacağı gibi fikirler de herhangi bir düşünme boyutuyla tamamen bütünleşmiş şekilde değildir. Eleştirel düşünme ağırlıklı sürdürülen bir sorgulamada yaratıcı bir karşı örnek sunmak mümkün olabileceği gibi, yaratıcı düşünmenin başrolde olduğu bir konuda katılımcıların

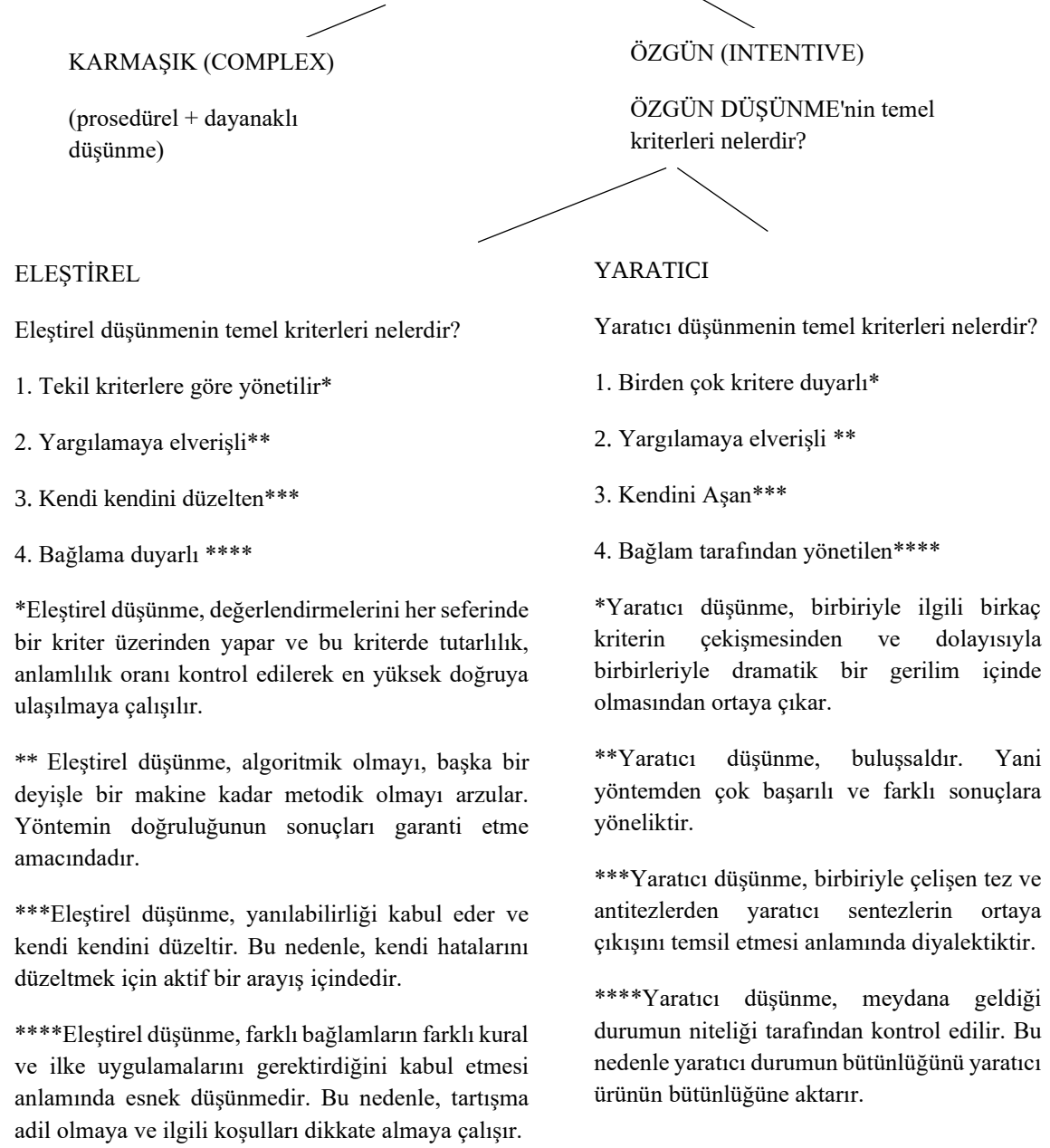
kendi fikirlerini eleştirmeleri de mümkün olabilir. Düşünme boyutları arasında bu ve bunun gibi pek çok etkileşim hali söz konusudur. Lipman, yaratıcı yargılarla dolup taşmayan hiçbir eleştirel yargı olmadığı gibi, eleştirel yargılarla sorguya çekilmeyen hiçbir yaratıcı düşünmenin de olmadığını yani etkileşimsiz düşünme biçimlerinin olamayacağını altını çizer (Lipman'dan aktaran Chesters, 2012, s. 26).

Lipman felsefe eğitimindeki temel yanılgılardan birinin kriterler/ölçütler belirleme ile ilgili olduğunu söyler. Ona göre yaratıcı düşünme ölçütsüz ve tamamen özgür, eleştirel düşünme de yalnız ölçütlere dayanan ve sınırları olan bir düşünme alanı olarak yanlış algılanmaktadır. Oysa eleştirel ve yaratıcı düşünme bir ölçüte dayanıp dayanmaması açısından birbirinden farklı değildir, her ikisinde de ölçütler vardır fakat bu ölçütler farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme kendisini kapsayan ve yöneten kurallar veya ilkeler tarafından kendisine rehberlik etmesi anlamında “dışsal” kriterler kullanma eğilimindeyken, yaratıcı düşünme “sanat, toplum içindir” ya da “sanat, sanat içindir” gibi çekişmeli bir ilişki içinde olan birçok kriteri kullanabilir. Yine yaratıcı düşünme içsel ve öznel olarak algılandığı halde tam olarak böyle değildir. Lipman yaratıcı düşünmede ilişkilerin etkileşimsel ve diyalojik de olabileceğini savunur (Lipman, 1995a, s. 40).

Birey düşünme boyutları arasındaki fark ve benzerlikleri bilir, hangi düşünmenin nerede işe koşulması gerektiğinin farkında olur, ölçütlerini buna göre belirler ya da düzenlemeyi başarır o zaman onda “*iyi düşünme*” gerçekleşmiş olur. Lipman’a göre iyi düşünmeyi gerçekleştirmek demek düşünmenin boyutlarını uygun şekilde işin içine katarak üst düzey düşünmeyi kendi başına ya da topluluk içinde gerçekleştirebilen makul bireyler olmak demektir. Nasıl ki salt şarkı söyleme ile iyi şarkı söyleme, salt yaşama ile iyi yaşama arasındaki fark apaçık bir şekilde anlaşılabiliriyorsa salt düşünme ile iyi düşünme arasındaki farkında o şekilde anlaşılması gerekir (Lipman, 2003, s. 74). Lipman, iyi düşünmeyle insanın düşünme potansiyelinin çıkabileceği en üst noktaya çıkmasını amaçlamaktadır. Matematiği daha iyi yapabilmek için daha fazla soru çözmek ve pratik yapmak ne kadar önemliyse, düşünmeyi iyi yapabilmek için de daha çok problemle karşılaşmak, bunları çözmeye çalışmak ve pratik yapmak o kadar önemlidir.

Lipman üst düzey düşünme becerilerinin temel kriterlerine Good Thinking adlı makalesinde aşağıdaki gibi yer vermiştir:

“ÜST DÜZEY DÜŞÜNME”NİN TEMEL KRİTERLERİ NELERDİR?



Şekil 2. Üst Düzey Düşünme Kriterleri. Lipman, M. (1995a). Good thinking. Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines, 15(2), s. 41.

Çocuklar için felsefe bağlamında bir kararın makul (akıl yürütülebilir, mantıklı) olabilmesi için iyi düşünülmüş, iyi bilgilendirilmiş ve kişisel olarak anlamlı olması gerekir. Bunlar sağlandığında iyi ve doğru akıl yürütmeler gerçekleştirilebilir. Felsefe teorisi ve pratiğinin bir araya gelerek yeni bilgiler açığa çıkardığı ya da eski bilgilerin düzenlendiği sorgulama topluluklarının öncelikli amacı da iyi düşünceler gerçekleştiren makul bireyleri yetiştirmektir (Gregory, 2008, s. 32). Lipman, makuliyetten de salt akılcılığı değil yargıyla desteklenen akılcılığı anlar. Ona göre okullar da mahkemeler gibi rasyonelliği ön planda tutmalıdır (Lipman, 2003, s. 10). Okul rasyonel olursa yetiştirdiği bireylerde rasyonel,

mantık ve muhakeme becerisine sahip makul bireyler ve vatandaşlar olurlar (Gregory, 2008, s. 14). Ann Margaret Sharp'a göre bu program ile Lipman yalnızca iyi bir akıl yürütme, sorgulama ve kavram oluşumunu güçlendirmeyi değil, aynı zamanda entelektüel ve sosyal bir erdemi geliştirmeyi ve kişilerin dönüşümünü ve onlarda bilgeliğin geliştirilmesini sağlamayı da amaçlamaktadır (Sapere'den aktaran Paine, 2012, s. 22).

Bu aşamada çok boyutlu düşünme görüşünün temel iddialarını, düşünme boyutlarının ne olduğunu ve bireyde nasıl tezahür ettiğini görmek, eleştirel, yaratıcı, özenli, işbirlikçi ve dönüşlü düşünmeden Lipman'ın ne anladığını ele almak; sorgulama topluluğunun yapısının ve amacının anlamını derinleştirmek açısından önemli olacaktır.

Eleştirel Düşünme

Lipman, felsefe tarihinde eleştirel düşünme ile ilgili ilk hakiki çalışmaların zamanının otorite fikirlerini rasyonel şekilde sorgulayan bir yöntem geliştiren Sokrates ile başladığını söyler (Hoaglund, 1993, s. 294). Sokrates'ten sonra pek çok kişinin bu alanı tanımlamaya çalıştığını fakat kimilerinin kavramı anlayamadıklarını ve eksik ya da yanlış anladıklarını söyleyen Lipman, *Thinking in Education* adlı kitabında bu tanımlamaları şu şekilde vermektedir: (Lipman, 2003, s. 56-57)

- Neye inanılıp neye inanılmayacağını akla uygun şekilde ele alan refleksiyonlu düşünme
- Bireyin problem çözme ve karar vermesine yardımcı olacak düşünme (Stenberg)
- Bir şeyin gereğine uygun şekilde gerçekleştiğiyle ilgili şüpheyi düşüğümüzde oluşan veya oluşabilecek olan düşünme (McPeck)
- İngilizcenin mantıksal bağlantılarını anlamada öğrencilere yardımcı olan düşünme (Adler)
- Düşünmenin formal yönlerine olan ilgi (Garver)
- Geleneksel çalışmalardan çıkarılan literatürün tartışmaya elverişli kısmının tartışılması (Garver, Adler).
- Bizi kendi kendimizin ya da başkalarının yanıltmasından koruyan düşünme (Paul)
- İfadelerin doğru bir biçimde değerlendirilmesi
- Bilinenlerden bilinmeyenleri çıkarsayabilmek için kişinin ekendi düşüncesinin farkında olması
- Düşünme ve eylemin birleştirilmesini amaçlayan düşünme (J.R. Martin)

- Teorik düşünmenin pratik düşünmeye ve problem çözme durumuna uygulanması

Verilen tanımların bazıları ortak bir anlam ifade ederken bazıları eleştirel düşünmenin temel ilke ve varsayımlarından çok uzak tanımlamalardır. Eleştirel düşünme de felsefe gibi hala üzerine tek bir tanım yapılamayan bir alan olduğundan bu tanımların tamamına yanlış demek uygun olmaz fakat Lipman, farklı filozof ve yazarlar tarafından yapılan bu tanımları kendi belirlediği ve eleştirel düşünmenin doğasına daha uygun olduğunu düşündüğü ilkelere göre değerlendirmiştir (Daniel vd., 2009, s. 419). Lipman, eleştirel düşünmeden bahsederken öncelikle aklımıza dört ögesinin gelmesi gerektiğini söyler. Bu ögeleri içine katarak yaptığı açıklama şu şekildedir: Eleştirel düşünme, ölçütler ve standartlarla yönlendirilen, bağlama duyarlı ve kendi kendini düzelten yargıları üreten düşünme boyutudur ve üzerinde düşünülmemiş eylem ve düşüncelere karşı koymak için bir araçtır (Lipman, 2003, s. 65). Gündoğdu (2009), eleştirel bir düşünür olabilmek için bireyde şu üç özelliğin bulunması gerektiğini söyler; Eleştirel düşünme becerilerini bilme ve kullanma, eleştirel düşünceyi engelleyen şeyleri tanıma ve bunlardan kaçınma ve eleştirel bir düşünür olma tutumunu benimseme.

Lipman yapılan eleştirel düşünme öğretimi çalışmalarındaki yanlışları şu şekilde verir: (Lipman, 2003, s. 72-80)

- Düşünmeyi öğretmek eleştirel düşünmeyi öğretmekle eş değerdir.
- Refleksiyonlu öğretim mutlaka refleksiyonlu öğrenme ile sonuçlanır.
- Eleştirel düşünme hakkında teorik öğretim yapmak eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi sağlar.
- Eleştirel düşünme öğretimi düşünme becerileri üzerinde çalışma gerektirir.
- Mantıksal düşünmeyi öğretmek eleştirel düşünceyi öğretmeye denktir.
- Öğrenmeyi öğretmek tıpkı eleştirel düşünmeyi öğretmek kadar etkilidir.

Lipman'ın eleştirel düşünmeyle ilgili yanlışlardan ortaya çıkarak oluşturduğu dört öğeden ne anladığını anlamak, eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini anlamak açısından önemlidir. Bu dört öge aşağıdaki gibidir: (Lipman, 2003, s. 223-226)

- Bağlama duyarlılık:

Lipman'a göre eleştirel düşünme genel tekdüzelik ve düzenliliklere duyarlı olduğu kadar, bütünsel ve bağlama özgü olan durumların özelliklerine de duyarlıdır. Bağlama duyarlı olarak düşünme, düşündüğümüz ve üzerine konuşacağımız şey her neyse, onu tanımayı

gerektirir (Lipman, 1988, s. 40). Bir düşünmenin bağlama duyarlı gerçekleşmesi için bireyde şu farkındalıkların olması gerekir: (Lipman, 2003, s. 223-224)

İstisnai veya düzensiz durumlar. Lipman'a göre bireyler normal durumlarda karakterlerinden bağımsız olarak değerlendirilirler fakat bazı durumlarda bunun aksini yapmak gerekebilir. Örneğin bir adli soruşturma sırasında görgü tanıklarının karakterlerini göz önünde bulundurmamak daha doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Normal olarak kabul edilen akıl yürütmenin kendisini sınırlandırılmış bulabileceği özel sınırlamalar, beklenmedik olaylar veya kısıtlamalar. Bazı koşullar altında, normal olarak kabul gören bazı muhakemeler kendisini sınırlandırılmış olarak bulabilir. Lipman buna, öklidyen olmayan geometrilerde paralel çizgilerin hiçbir zaman birbiriyle buluşmayacağı gibi bir takım Öklid teoremlerinin reddedilmesini örnek olarak gösterir (Lipman, 1988, s. 40). Ona göre bazı durumlarda bazı genel kuralların geçerli olmaması durumunun söz konusu olduğunu unutmadan eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmek önemlidir.

Toplam (kapsamlı) konfigürasyonlar. Bağlamdan çıkarılan açıklayıcı bir söz ya da kural açıkça hatalı ya da yanlış içinde görünebilir ancak sözün bütünü içerisinde nasıl bir anlam ifade ettiğine bakıldığında geçerli ve anlamlı hale gelebilir ya da tam tersi bir şekilde kendi içinde anlamlı olan bir söz ya da kural bütün içerisinde bir geçerlilik ve anlam ifade etmeyebilir (Lipman, 1988, s. 42). Bu durumda eleştirel düşünürün bir şeyin bütün içinde ne ifade ettiğini de göz önünde bulundurması gerekir.

Bu noktada, eleştirel düşüncenin Aristoteles'in bireysel durumların ve algılamaların genel kurallar haline getirilmemesi gerektiği fikri üzerinden devam ettiği görülebilir (Lipman, 2003, s. 225).

Kanıtın atipik (tipik olmayan) olma olasılığı. Lipman buna örnek olarak sunulan kanıt için seçilen örneklemin evreni temsil etmemesi durumunu vermektedir (Lipman, 1988, s. 42). Bu durum sosyal hayatta karşımıza bireyin genel durumla alakalı olmayan tercih, seçim ya da görüşlerini genelleyerek yargıda bulunması olarak çıkabilmektedir.

Bazı anlamların bir bağlamdan ya da bilgi alanından diğerine çevrilememesi olasılığı. Bir dilde anlamı olup başka bir dilde tam olarak karşılığı olmayan ve bu yüzden anlamları bağlama özel olan terimler ve ifadeler vardır (Lipman, 1988, s. 43). Bu durumda sorgulamayı bu tercüme edilemeyen kavram ya da terim üzerinden yürütmeye çalışmak yerine öncelikle kavram ya da terimin o dildeki karşılığını anlamak ve bu bağlamda değerlendirmek gerekir.

Eleştirel düşünmede bağlama duyarlılıkla ilgili davranış örnekleri: (Lipman, 2003, s. 225).

- Öğrenciler kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlam farklılıklarını ayırt ederler.
- Öğrenciler kişisel bakış açılarından kaynaklanan anlam farklılıklarını ayırt ederler.
- Öğrenciler dil, bilim dalı ve referans biçimi farklılıklarından ortaya çıkan farklılıkları tanırlar.
- Öğrenciler metin çevirilerinde orijinallik ve bütünlük oluşturma çabasına girerler.
- Öğrenciler tercümelerde doğruluk üzerinde dururlar.
- Öğrenciler tanımsal anlamların bağlamsal durumlarla nasıl değiştiğini belirtirler.
- Öğrenciler vurgudaki değişiklikler yüzünden anlamdaki değişimleri bilirler.
- Öğrenciler konuşmacıların niyetleri ve amaçlarındaki değişimden kaynaklanan anlam değişikliklerini tanırlar.
- Öğrenciler mevcut durum ile geçmişteki benzer durumlar arasındaki farklılıkları tanırlar.
- Öğrenciler sonuçları farklı olan görünüşte benzer olan durumlar arasındaki farklılıkları araştırırlar.
- Kendi kendini düzeltme:

Lipman'a göre eleştirel düşünme bireye kendi hatalarını görme ve düzeltme, yani özdenetim, öz eleştiri ve öz düzenleme imkânı verir. Sorgulama bireye hem topluluk üyelerinin başkalarının yöntem ve prosedürlerini hem de kendi zayıf yön ve yöntemlerini görme ve düzeltme fırsatı sağlar (Lipman, 1988, s. 43).

Eleştirel düşünmede kendi kendini düzeltme ile ilgili davranış örnekleri: (Lipman, 2003, s. 225).

- Öğrenciler birbirinin düşünmelerindeki hataları belirtirler.
- Öğrenciler kendi düşünmelerindeki hataları onaylarlar.
- Öğrenciler metinlerdeki anlaşılmaz ifadeleri çözerler.
- Öğrenciler metinlerdeki üstü kapalı ifadeleri netleştirirler.
- Öğrenciler eğer hiç verilmediyse neden ve kriter talebinde bulunurlar.
- Öğrenciler bazı konuları yokmuş gibi varsaymanın yanlış olduğuna inanırlar.
- Öğrenciler tartışmalardaki tutarsızlıkları tanımlarlar.
- Öğrenciler metinlerdeki temelsiz varsayımları ve geçersiz çıkarımları belirtirler.
- Öğrenciler formal ve informal akıl yürütmedeki safsatanın görevini(etkisini) tanımlarlar.

- Öğrenciler sorgulama prosedürlerinin doğru biçimde uygulanıp, uygulanmadığını sorgular.
- Kritere/ölçüte dayalı olma:

Eleştirel (critical) ve kriter (criteria) terimleri İngilizce’de aynı kökten gelmektedir. Bu yüzden de ikisi arasında doğrudan bir bağın var olduğunu ve hatta eleştirel düşünmenin olmazsa olmazının kriterler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kriterin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için Lipman’ın ondan ne anladığına bakmak gerekir. Lipman, *kriterin* anlamını “karar vermede kullanılan bir kural ya da ilke” olarak tanımlar (Lipman, 1988, s. 40-41). Ölçüt ise kriterin Türkçe karşılığıdır ve sözlükte “bir hükme varmak veya değer biçmek için baş vurulan ölçü, kıstas, mısdağ, kriter” olarak tanımlanmaktadır (Ayverdi, 2020). Her iki terimin anlamları birbirine uygun olduğundan bu çalışma da ölçüt terimini kullanmak uygun görülmüştür. Lipman’ın tanımından yola çıkarak eleştirel düşünmede “ölçüt” ve “yargı” arasında zorunlu bir bağ olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme yargıya varma ya da yargıyı değerlendirme sürecinde hem ölçütler oluşturan hem de var olan ölçütlere başvurarak doğruya ulaşmaya çalışan bir düşüncedir (Lipman, 2003, s. 223-226). Lipman’a göre kurallar, sözleşmeler, dini kurallar, standart yasalar, talimatlar, yönergeler, yönetmelikler, emir ve talimatlar, ölçümler, maddeler, sınırlar, şartlar, parametreler, tüzükler, düzenlemeler, gereklilikler, sınırlandırmalar, şart koşmalar, genellemeler, tanımlar, tahminler, prensipler, metotlar, varsayımlar, homojenlikler, gelenekler, düzenlilikler, niyetler, normlar, idealler, anlayışlar, amaçlar, maksatlar, hedefler, gerçek kanıtlar, gözlemler, ölçümler, prosedürler, sezgiler, testler, siciller, deneysel bulgular, politikalar vs. gibi bir takım kural ve ilke içeren şeyler ölçüt olarak kullanılabilirler (Lipman, 2003, s. 222).

Düşünmede ölçütler belirleme yargılarımızı temellendirme anlamına da gelmektedir. Ölçütler bize ve diğerlerine neyi, neden öyle düşündüğümüzün ve o yargıya nasıl vardığımızın nedenlerini verir. Nedenler *güvenilir, geçerli, kanıtlanabilir ve tutarlı* olduğunda da yargılar o kadar rasyonel ve doğruluğu o kadar sağlam hale gelir. Bunları yapabilmemiz için de mantığa ve onun ilkelerine ihtiyacımız vardır (Lipman, 2003, s. 230). Lipman bir yargıyı seçme durumu söz konusu olduğunda birden fazla ölçütün işin içine girebileceğini ve bu yüzden de ölçütü seçerken neye göre seçim yapılacağını bilmesi gerektiğini söyler. Ya da bir yargı birden fazla ölçütü içerebilir ve Lipman bu ölçütleri *meta-ölçüt* ve *mega-ölçüt* olmak üzere ikiye ayırır. Meta ölçütler, ölçütleri daha çok

tutarlılık, doğruluk, güvenilirlik geçerlilik, kanıtlanabilirlik ve uygunluk gibi açılardan ele alırken mega ölçütler, ölçütleri insanlığın düzenleyici yüksek fikir ve değerlerini işaret eden estetik, etik, epistemoloji gibi alanların doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi sorgulama alanları açısından ele alır. Mega kriterler çok yüksek bir genellik düzeyine sahiptir ve adalet, hakikat, gerçeklik, dürüstlük, özgürlük, anlam gibi olgusal sorgulamalara dayanır (Lipman, 1988, s. 40-41). Meta ölçütler daha çok ölçütler arasında neye göre seçimler yapacağımızı belirlerken mega ölçütler daha üst ölçütlerdir ve ölçütler üzerinden soyut sorgulamalar yapmayı gerektirir. Lipman ölçüt belirleme ya da ölçütü değerlendirme sürecinde bağlama duyarlı bir şekilde aşağıdan yukarıya doğru gidildiğinde öncelikle ölçütler sonra meta ölçütler ve en yukarıda da mega ölçütler bulunduğunu ve seçim yaparken bunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular (Lipman, 2003, s. 237).

- Yargı:

Lipman'ın eleştirel düşünme için belirlemiş olduğu bir diğer öge de *yargı*dır. Ona göre yargı eleştirel düşünmenin sonucudur ve bu sonuçlar çoğunlukla görüş, tahmin ya da kesin sonuçlar olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle de yargı, karar verme, problem çözme ya da yeni kavramlar öğrenmeyi kapsar fakat onun kapsayıcılığı bununla sınırlı değildir.

Lipman eleştirel sorgulama sürecinin amacının öğrencileri iyi yargıları ayırt etme, anlama ya da iyi yargılar ortaya atmaya teşvik etmek olduğunu söyler. İyi yargı ise düşünme, konuşma, eylem ve yaratıcılık konusundaki kararlılıktır. Lipman, yargıya örnek olarak şunları verir; (Lipman, 2003, s. 225)

- Tartışmaların oluşturulması.
- Sorgulama ve duruşma kararları.
- Yöneticiler, idareciler, ebeveynler, öğretmenler vb. tarafından verilen kararlar.
- Kararlılıklar: soruşturma süreçlerindeki kapsamlı bulgular.
- Gerçek ve kuramsal problemlerin çözümleri.
- Sınıflandırmalar ve kategorizeler.
- Performanslar, servisler, hedefler, ürünler vb. değerlendirmeleri; ölçümler.
- Olumsuz tahmin biçimindeki ayrımlar.
- Olumlu tahmin biçimindeki bağlantılar.
- Maksatlı, amaçlı yapılan işler ve söylenenler.

Lipman'a göre öğrencilere bağlama duyarlı, kendi kendisini ya da başkalarını düzelten, ölçütlere dayanan yargılar oluşturabilme eğitimi verilmemesi demek onun eleştirel düşünme becerisini kazanamaması demektir.

Eleştirel düşünme kökeninde her ne kadar felsefenin alanı olsa da 1960'ların başından beri eleştirel düşünme hareketi etkisini eğitim alanına genişletmiştir (Daniel & Auriac, 2009, s. 421). Eleştirel düşünmeyle ilgili çağdaş dönemde gerçekleştirilen çalışmaların başlangıcıysa 1980'ler sonu, 1990'lar başına tekabül etmektedir. Bu yıllarda pek çok konferans düzenlendi ve yayınlar yapıldı. Bunlardan en önemlileri Montclair enstitüsü tarafından gerçekleştirilen konferans ve bu konferanstaki bildirilerin yayınlandığı Bir Eğitim İdeali Olarak Eleştirel Düşünme (Critical Thinking as an Educational Ideal) adındaki kitaptır (Lipman, 2003, s. 44). Bu dönemde yapılan tüm çalışmaların ortak amacı eleştirel düşünmenin ne olduğu, ilkeleri ve eğitimde nasıl uygulanacağını anlamaya çalışmaktı. Lipman'da eleştirel düşünmenin ne olduğunu ortaya koymadan önce onunla ilgili yanlış anlamaları ortaya koymaya çalıştı (Gregory, 2008, s. 17).

1. Lipman'a göre varolan eleştirel düşünme yaklaşımı dar ve yetersiz olduğundan yeniden düzenlenmesi gerekiyordu. Bu düzenleme eleştirel düşünmenin informal ve formal mantık, eğitim ve gelişim psikolojisiyle felsefeye somut olarak dayandırılması şeklinde gerçekleştirilmeliydi. Ancak bu durumda makul bir eleştirel düşünme gerçekleştirilmiş olurdu. O kendi yaklaşımında bu eksiklikleri göz önünde bulundurarak çalışmalarını buna göre düzenledi.
2. Lipman, eleştirel düşünme eğitiminin amacına ulaşamamasındaki nedenlerden biri olarak eğitimcilerin bu konuya ilişkin inanç eksikliğini görmektedir. Ona göre eğitimciler “yargıda bulunmayı öğretmenin” ne olduğunu, amacını ve nasıl gerçekleştirileceğini bilmediklerinden eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeyi işe koşmayı da planlamıyorlardı. Bu yalnızca eğitimcilerin suçu olarak görmeyen Lipman, en büyük eksiğin konuyla ilgili program hazırlanmaması olduğunu savundu. O halde öğretmen eğitimine ve eleştirel düşünmeye yönelik programlar hazırlamaya odaklanmak gerekiyordu. Çünkü eleştirel düşünme eğitimde gözden çıkarılabilecek bir boyut değildi. Fakat bu yine de eğitilmiş ve kendisi için eleştirel düşünmeyi gerçekten iyi yapan öğretmenlerin öğrencilere de eleştirel düşünmeyi iyi bir şekilde öğretmesi için yeterli olmayacaktır. Öğretmeni bu düşünme becerisini kazandırırken aynı zamanda onun bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandıracağını da öğretmek gerekir (Lipman, 2003, s. 63).

3. Lipman’a göre eleştirel düşünme yaratıcı, özenli düşünme boyutları ile işbirlikçi öğrenmeden ayrı düşünülemezdi ve programın buna göre yeniden düzenlenmesi gerekiyordu. Bu yeniden düzenleme işi Lipman’ın kendi pedagojisinde çok boyutlu düşünme adıyla karşımıza çıktı (Lipman, 2003, s. 5-6).

Lipman öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kullanma sürecinde değerlerin çeşitliliği ve bunların nasıl değerlendirileceği ile ilgili hep birlikte özgürce konuşabilecekleri ve bir kriter belirleyecekleri ortamların oluşturulmamasını eleştirmektedir (Lipman, 2003, s. 7). O yüzden kendi programında bu eksikliği gidererek eleştirel düşünmeye en uygun pedagoji olduğunu düşündüğü “sorgulama topluluğu yaklaşımı”nı kullanmayı önermiştir. Çünkü eleştirel düşünme toplulukta süreç içerisine yayılarak sorgulamanın her aşamasında devreye sokulabilir (Chesters, 2012, s. 37). Lipman’ın bu düşüncesinde Peirce, Dewey, Vygotsky ve Sokrates’in etkileri görülmektedir. Özellikle Peirce’in sorgulama fikrinden ve sorgulamanın kendi kendini düzeltmesi ilkesinden etkilenen Lipman’a göre ayrıca onun kendi kendini düzeltme, özdenetim ve özeleştirme kavramları arasında kurduğu bağlantı da önemlidir. Sorgulama bireye kendi zayıflıklarını görme ve düzeltme imkânı verir (Lipman, 1988, s. 42). Ayrıca Lipman sorgulama topluluğu yaklaşımında Vygotsky’nin sosyal öğrenme ile ilgili görüşlerinden de etkilenmiş ve öğrencilerin topluluklarda akranlarıyla etkileşimde bulunarak eleştirel düşünme becerilerini geliştireceklerini savunmuştur. Çocuklarda ve gençlerde sorgulamayı teşvik etme girişimini de Sokrates’ten etkilenerek ortaya çıkarmıştır (Daniel vd., 2009, s. 419).

Sorgulama toplulukları öğrencileri eleştirel düşüncenin bazı temel mantıksal işlemlerini gerçekleştirme konusunda yetenekli hale getirmektedir: (Gregory, 2008, s. 55-56)

- Bir soru sormak
- Bir neden-sebep ortaya atmak
- Bir teklif, hipotez veya açıklama önermek
- Örnek vermek
- Bir şeyi sınıflandırmak/Kategorize etmek
- Bir karşılaştırma yapmak:
 - Ayrım yapmak
 - Bağlantı kurmak
 - Benzetme yapmak
- Tanım önermek

- Varsayım belirlemek
- Çıkarım yapmak
- Koşullu bir ifade vermek
- Kendi kendini düzeltmek
- Tekrarlamak
- Farklı bakış açılarını değerlendirmek

Lipman neden eleştirel düşünen çocuklar yetiştirmeliyiz sorusuna onlara öncelikle iyi muhakemede bulunma ve iyi yargılar geliştirme becerisi kazandırmak ve başkalarının bilgi ve düşünceleriyle değil kendi düşünceleriyle yol alabileceklerini göstermek için cevabını verir. Lipman, çocukların dünyaya bakarken başkalarının gözleriyle ve düşünmeleriyle değil kendi gözleri ve düşünmeleriyle bakmalarını arzu eder. Ona göre bir metnin sağlam bir yorumunu yapmak, dinlediğini net bir şekilde kavramak, ikna edici argümanı karakterize etmek, bir ifadenin neyi ifade ettiğini ya da ima ettiğini anlamak, uygun çıkarımlar yapmak vs. iyi muhakeme becerisinin olduğunu gösterir (Lipman, 1988, s. 43).

Yaratıcı Düşünme

Lipman'ın üç boyutlu düşünme modelinin bir diğer boyutu yaratıcı düşünmedir. Lipman, yaratıcı düşünmeyi ele alırken bilişsel olarak sentez basamağıyla ve felsefi olarak estetik alanıyla ilişkilendirir (Lipman, 1995b, s. 62). Ona göre yaratıcı düşünme diğer boyutlar içerisindeki en öznel alandır ve kökleri de doğanın kendini çeşitlendirmesi ve genişletmesinden gelmektedir. Bireyde de yaratıcı düşünmenin tezahürü aynı doğada olduğu gibi onun yargılarının genişlemesini, çeşitlenmesini ve bakış açılarının zenginliğini ortaya koymasını, keşif ve hayret duygusunun farkına varmasını sağlamak olarak ortaya çıkmaktadır (Lipman, 2003, s. 264). Lipman yaratıcı düşünme alanını özellikle estetik alanla ilişkilendirir. Ona göre üç boyutlu düşünme modelinin kavramsal olarak yıllar içinde geçirdiği değişimi şu şekildedir:

Tablo 2.

Üç boyutlu düşünme modelinin kavramsal temelleri

Düzenleyici İdealler	Doğru	Güzel	İyi
Felsefenin Dalları	Epistemoloji	Estetik	Etik
Sorgulama Bölümleri	Teorik Bilimler	Üretici Bilimler	Pratik Bilimler
Yargı Biçimleri	Söyleme	Yapma	Yapmak
Bilişsel Hedefler	Analitik	Sentetik	Değerlendirici
Düşünme Biçimleri	Eleştirel	Yaratıcı	Özenli

Kaynak: Lipman, M. (1995b). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), s. 62.

Lipman, eğitimde eleştirel düşünmede olduğu gibi yaratıcı düşünme üzerinde de yalnızca belli noktalara odaklanıldığını ve bunun yaratıcı düşünmenin zengin yapısına zarar verdiğini savunur. Ona göre yaratıcı düşünme deyince eğitimcilerin aklına yalnızca *hayal gücü* gelmektedir. Yaratıcı düşünme elbette hayal gücünü ortaya çıkaran ve onu besleyen bir yapıya sahiptir fakat ikisini neredeyse eşdeğer görmek hem yaratıcı düşünmeye hem de hayal gücüne yapılacak bir haksızlık olur. Ayrıca yine genel kanıda mantıksal düşünme ile yaratıcı düşünme birbirinin zıttı iki boyut olarak algılanmaktadır (Lipman vd., 1977, s. 39). Oysa Lipman’a göre mantıksal düşünme yaratıcı etkinlik yoluyla teşvik edilebileceği gibi ve yaratıcı düşünmede mantıksal yeteneğin geliştirilmesiyle desteklenebilir. Eğitimcilerin bunun farkında olması ve bu iki düşünme boyutunun bu karşılıklı etkileşimini ortaya koyarak gelişimini desteklemeleri gerekmektedir (Lipman, 1975, s. 10).

Lipman’a göre yaratıcı düşünmenin karakteristik özelliği olarak algılanan hayal gücünün geliştirilmesi sayesinde öğrencilerin analogik ve dolayısıyla ahlaki akıl yürütmeleri desteklenebilir (Lipman, 1986, s. 104). Yaratıcı düşünme ayrıca özenli düşünmeyi ve eleştirel düşünmenin tek başına elde edemeyeceği incelikli değer yargılarını mümkün kılarken duyuşsal alana da etki eder ve duyguları da güçlendirir (Lipman, 2011, s. 14). Çocuklar yaratıcı düşünme sayesinde olayların ve kendilerinin nasıl daha farklı

olabileceklerini tasavvur ederek düşüncelerini genişletirler. Lipman’a göre bu büyümenin ve olgunlaşmanın önemli adımlarından biridir (Lipman vd., 1977, s. 40).

Lipman, yaratıcı düşünmeyi iddialar yoluyla anlam yaratma süreci olarak görür ve bu sürecinde on iki özelliğinin olduğunu söyler (Chesters, 2012, s. 8). Bu özellikler; *mayotiklik, üretken olma, kendini aşma, deneyimsel olma, bağımsızlık, hayal etme, verimlilik, orijinallik, bütünselcilik, izlenimsellik, icatkâr (özgünlük) ve beklenilmedik olma* (Lipman’dan aktaran Kızıltan, 2021, s. 131). *Thinking in Education* adlı eserinde bu özelliklere yönelik açıklamaları aşağıdaki gibidir: (Lipman, 2003, s. 245-247)

- a. *Orijinallik*. Lipman’a göre belirgin bir geçmiş örneği bulunmayan düşünme orijinaldir. Orijinallik tek başına yaratıcı düşünmenin bir ölçüsünü oluşturmak için yeterli olmasa da bazı yaratıcı düşünme örnekleri son derece orijinal olabilir. Lipman, orijinal fikirlerin kriterlere dayanmasının onları tuhaf ya da irrasyonel olmaktan kurtarır.
- b. *Verimlilik*. Verimli düşünme problemleri durumlarla karşılaşıldığında başarılı sonuçlar doğuran bir düşünmedir. Önemli oranda sonuççu düşünmelere dayanan bir değer kavramıdır.
- c. *Hayal etme*. Hayal etme, olası bir dünyayı ya da böyle bir dünyanın detaylarını veya böyle bir dünyada kendini tasavvur etmesidir. Lipman’a göre içinde yaşanılacak diğer dünyalara sahip olmak ve başkalarının da burada yaşayabilmelerine imkan sağlamak harika bir başarıdır. Önemli olan olasılık bölgelerini keşfeden kişilerin bunlarla ilgili hayallerini muhafaza etmeleridir.
- d. *Bağımsızlık*. Lipman’a göre bağımsız düşünen bireyler başkalarının düşüncelerinin yansımalarının az olduğu yerlerde soru sorma eğilimindedirler. Genel kabul görmüş fikirlere bağlı kalmaktansa onun uzağında kalan ve kendi bakış açılarını yansıtan fikirleri ortaya koymayı yeğlerler. Ayrıca cevap verme sırası kendilerine geldiğinde bağımsız düşünenler mekanik olarak ya da düşüncesizce cevaplamazlar, tersine cevaplamadan önce o soruyu tam olarak düşünür ve öyle cevaplarlar.
- e. *Deneyimsel olma*. Lipman için yaratıcı düşünme kural güdümlü düşünmeden ziyade hipotez güdümlüdür ve ona göre hipotezlerin tamamen biçimlendirilmesi de gerekmez: tam olgunlaşmamış ya da gelişmemiş, ilkel hipotezler olabilirler.

Düşünce ile ilerlemek için deneme planları ve geçici şemalar oluşturulur ve Lipman bunu “deneme gerçekleri” olarak adlandırır. Yaratıcı düşünme sürekli olarak deneyerek ortaya çıkarma, test etme ve kanıtlara dayanan sağlam destek araştırmaları yapmayı kapsamaktadır.

- f. *Bütünselcilik*. Lipman’a göre bütünün ortaya çıkan karakteri, yaratıcı düşüncede, bütünün parçalarının aşamalı seçiminin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, bitmiş ürün her zaman parça-bütün ve araç-amaç ilişkilerinin bir dokusudur ve ürüne kendine özgü anlamlarını sağlayan son ilişkiler sağlayan yaratıcı düşünmenin bu özelliğidir.
- g. *Kendini aşma*. Yaratıcı düşüncenin huzursuzluğunun, önceki düzeyinin ötesine geçme çabasında kendini gösterdiğini söyleyen Lipman’a göre sorgulamanın amaçlarından biri de sorgulanan şey her ne ise onunla ilgili önceden söylenmiş olanların üzerine çıkma çabasında olmaktır. Yaratıcılık yeni sonuçlar ortaya koymayı ve kendinden önce ortaya konulmuş olanları aşmayı arzular.
- h. *İzlenimsellik*. Yaratıcı düşünme, düşünen kişinin ve düşünülen şeyin ifade biçimidir. Bir kişinin algıladığı bir ağaç hakkında yaratıcı düşünmek ağacın ve onu düşünen kişinin özelliğini ağacın onda bıraktığı izlenimi ortaya çıkarır.
- i. *Beklenilmedik olma*. Lipman’a göre orijinalliğin anlamı onun sonuçlarında yatmaktadır ve beklenilmedik sürpriz de orijinalliğin yalnızca bir alışılmamışlık değil aynı zamanda bir yenilenme olduğunu gösteren sonuçlardan birisidir. Kuramsal düşünme anlamı arasa da yaratıcı düşünme buna meydan okumakta ve bu nedenle de şaşırma ve merak uyandırmaktadır.
- j. *Üretkenlik*. Yaratıcı düşünme başkalarında sadece doyum, memnuniyet, keyif, zevk ve hoşnutluğa neden olmaz, aynı zamanda bazı durumlarda onların yaratıcılığını da uyarır. Yaratıcı düşünme ve ışıltılı fikirler üretmek konusunda başarılı olan bir öğretmenin nasıl olupta böyle olduğunu anlamaya çalışan öğrencileri aynı zamanda onu model olarak alacaktır. Fakat Lipman yaratıcı düşünmede üretken davranmak konusunda öğretmenlerin dikkat etmesi gerektiğini söyler. Öğretmen fikir üretkenliğini kendisi için değil öğrencileri arasında sağlamazsa sorgulamanın amacına ulaşması mümkün olmayacaktır. Fikir bolluğu içinde sorgulama ortamı yürütmeye çalışan bir öğretmen diğerlerinin yaratıcı ve üretken davranmasını engelleyebilir, öğrenciler öğretmenin herşeyi bildiğine ya da kendi fikirlerinin

öğretmeninkiler kadar parlak olmadığına kanaat getirip, kendilerini geri çekebilirler (Martinez vd., 2020, s. 139).

- k. *Mayotiklik*. Lipman, yaratıcı düşünmeyi öğrencilerinde desteklemek isteyen bir öğretmenin, onların entelektüel bilgisini açığa çıkarmak için ebe rolüne bürünmesi gerektiğini söyler. Burada doğurtma anlamına gelen mayotik terimini kullanmasının nedeni Sokrates'in yöntemine atıfta bulunmaktır.
- l. *İcatkâr olma (Özgünlük)*. Lipman'a göre buluş yaratıcılık için gerekli ama yeterli bir özellik değildir. Bir fikir üzerinden özgün fikirler ya da problemler üretme süreci olarak tanımladığı icatkarlık, öğretmenin öğrencisinde desteklemesi gereken bir özelliktir. Bu özellik hem bilim hem de sanat alanını kapsamaktadır (Kızıltan, 2021, s. 131).

Lipman yaratıcı düşünmenin bu özelliklerinin dışında ayrıca yaratıcılığı destekleyen üç düşünme türünden bahsetmektedir. Bunları *genişleyen, meydan okuyucu ve doğurtucu (Sokrat metoduyla) düşünme* olarak adlandırır.

Genişleyen Düşünme

Lipman bu düşünme türünü anlayabilmek için ayrıntılı ve kapsamlı düşünme kavramlarının anlaşılması gerektiğini savunur. Ona göre kapsamlı düşünme tümevarım ve analogi ile metafor kullanarak örnekleme yapıp düşüncemizin bilişsel ve evrimsel anlamda gelişmesini, verilenin ötesine geçmesini sağlar. Bu gelişme genişlemeyi beraberinde getirirken aynı zamanda boyutlu düşünme kapasitesini de artırmaktadır. Lipman'a göre metaforik düşünme ve figüratif söylemin kapsamlı düşünme içinde ele alınması gerekir. Fikirler, metaforik ve figüratif olarak ortaya konulduğundan yaratıcı düşünme de burada kendini gösterecektir (Lipman, 2003, s. 191). Çünkü metaforlardan yararlanarak oluşturulan hipotezler, bireyin benzerlikler arasında ilişki kurma becerisini ve bakış açısının genişliğini yansıtmaktadır. Ayrıntılı düşünme ise düşüncemizi büyütmeden boyutlandırır. Lipman'a göre genellemeler, benzer ve ortak özelliklere sahip ayrıntılaştırılmış yargılardan oluştuğundan bu düşünme içinde yer alabilir.

Kapsamlı ve ayrıntılı düşünme genişleyen düşünmeyi, genişleyen düşünme de yaratıcı düşünmeyi işaret etmektedir.

Meydan Okuyucu Düşünme

Lipman’a göre yaratıcı düşünme meydan okuyucu düşünmedir. Bu meydan okuma fikirlere, kalıp yargılara ve otorite kabul edilen görüşlere karşı olabileceği gibi kişinin kendi fikirlerine karşı da olabilir (Lipman, 2003, s. 192). Meydan okuyucu düşüncede bazen ölçütleri esnetmek hatta bazen de ölçütleri tamamen ortadan kaldırarak ölçüt dışı düşünmek söz konusu olabilir (Kızıltan, 2021, s. 131). Lipman bir kurala meydan okuyabilmek için o kuralı bilmenin zorunlu olmadığını belirtir. Kural bilinmese de onun dışına çıkmak söz konusu olabilir. Meydan okuyucu düşünme daha çok uzaktaki ihtimal ve imkanları görmeyi ve risk almayı gerektiren bir yapıdadır (Lipman, 1995b, s. 65).

Sokrat Metoduyla Düşünme

Lipman’ın entelektüel ebelik olarak adlandırdığı Sokrat metoduyla düşünme, anlam çıkarıcı, tümdengelimci, muhtemel en iyi düşünmeyi arayan bir durumdur. Bu düşünmede yaratıcı düşünmeyle birlikte baskın olarak işe koşulan düşünme boyutu özenli düşünmedir (Lipman, 2003, s. 193).

Lipman’a göre yaratıcı düşünme kişinin kendisi için, kendini keşfeden ve bazen ölçütlere bağlı kalarak bazen de onları aşarak yeni olanı ortaya koymaya çalışan düşünmedir. Yaratıcılık çocuğun zihnini özgürleştiren, genişleten ve kendi kendisini eleştirmesini sağlayan bir bilişe yükseltir (Chesters, 2012, s. 8). Yaratıcı düşünmeyle çocuğun bağımsız,, özgür, yenilikçi, alternatifleri gören ve değerlendiren, ölçütlerdeki çatışmayı farkedene ya da bir çatışma yaratan ve dışavurumcu bir düşünme yapısına sahip olması beklenir (Lipman, 1995b, s. 65-67).

Özenli Düşünme

Sharp, Heidegger’in özeni insan varoluşunun temel kurucu fenomeni olarak düşündüğünü söyler. Dolayısıyla bir insanı insan yapan şey özendir. İnsan bir şeyi gerçekten önemsendiğinde davranışlarını ona göre düzenler ve bir şeyleri yapmaya istekli hale gelir (Heidegger’den aktaran Sharp, 2014, s. 24). Lipman’ın özenli düşünme boyutunu üst düzey düşünme becerileri içinde ele almasının nedenlerinden biri de budur. Ona göre özen önemlidir çünkü o olmadan etik düşünce ve her türlü değerlendirme anlamsız hale gelir. Özen sayesinde bireyler kendileri dışındaki şeyleri de umursar ve adil bir toplum olma olasılığı artar (Sharp, 2014, s. 26). Özenli düşünme, değer verme ve özen göstermenin pratiğe dökülmüş halidir ve “Nasıl bir dünya?” sorusuna cevap arar. Dombaycı, özenli

düşünmenin esaslarının Türk geleneğindeki şu ahlaki ilkeyle özetlenebileceğini söyler: “Sana nasıl davranılmasını istiyorsan, sende başkalarına öyle davran.” (Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı, 2011, s. 554).

Lipman özenli düşünmeyi, etik, duygusal, normatif, takdir edici düşünerek, ortak yarar kaygısıyla topluma aktif olarak katılmak olarak anlar.” (Lipman, 2003, s. 271). Lipman öncesinde özen kavramını bu şekilde ele alan eğitimci ya da yazara çok rastlanmaz. Özen ile ilgili yazan eğitimcilerden biri Noddings’dır. Sharp, Noddings’in önemsemeyi başkalarının görüşlerine ve çıkarlarına saygı duymak olarak tanımladığını söyler. Böyle bir ilginin karşılıklı olması gerektiğine de vurgu yapar. Noddings, önemsemenin diyalogun tamamlayıcı bir unsuru olduğuna ve insanların birbirlerinin farklı görüşlerinden haberdar olmalarına yardımcı olduğuna işaret etmiştir (Davey’den aktaran Dombaycı vd., 2011, s. 555). Onun bu düşüncelerinin bir kısmına Lipman, kendi pedagojisinde yer verecektir.

Lipman öncesinde pek çok eğitimci eğitimde değer boyutunu gözden kaçırmışlardır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme değeri karşılamaz, bu alanı karşılayacak olan boyut özenli düşünmedir (Lipman, 1995, s. 2). Özenli düşünmenin rastgele bir düşünme biçimi olmadığını, düşünmenin bir biçimi, boyutu ya da yönü olabileceğini vurgular. Lipman, özenli düşünmeyi “değerlerle düşünme” olarak dile getirdiğinden kişinin öncelikle değer ne olduğunu bilmesi, değerli olana karar vermesi gerekmektedir (Lipman, 2003, s. 130). Ona göre, değerler duygularla açığa çıkar ve duygular değerlendirme atmosferinin barometresi gibidir (Lipman, 1995c, s. 6). Lipman’ın felsefe alanları içinde etik ile ilişkilendirdiği bu düşünme boyutu insanın kendisine, başkalarına, doğaya ve bazı ilkelere değer vermesi, özen göstermesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bacanlı’dan aktaran Kızıltan, 2021, s. 134). Özenli düşünme, neyi umursadığımıza bağlı olarak davranışlarımız, topluma katılımımız, neyi, nasıl inşa ettiğimiz ve başkalarıyla olan ilişkilerimizde kendini gösterir (Sharp, 2014, s. 17).

Sharp’a göre özeni mümkün kılan şeylerden biri de zamansal varlıklar olmamızdır. Çünkü zaman içinde var olan ve zamansallığımızın farkında olan bireyler olarak aynı zamanda öleceğimizin farkında olmamız bize değerli olanı seçme sorumluluğunu da yüklemektedir. Bir sonumuzun olduğunu bildiğimiz için umursarız ve kısıtlı zamanlarımız içinde neye, nasıl değer vereceğimizi belirlememiz gerekir. Heidegger bunun için özene, vicdanın da kaynağıdır. Bize 'vicdan ihtiyatın çağrısıdır ve ihtiyatla kendini gösterir' der (Sharp, 2014, s. 19).

Hesaba katmak, önemsemek ve değer sahibi olmak eylemlerini de karşılayan özenli düşünme, ayrıca neye değer verilmesi gerektiğini sorgulamayı da gerektirir. Çünkü önemsedığımız şeyler başkalarına ve kendimize bizim için gerçekten neyin değerli olduğunu gösterir. Fakat insanlar her zaman değerli olanı değil bazen de değerli olmayanı önemseyebilmektedir ve özenli düşünmenin amacı değerli, kıymetli, önemli olanı anlayıp, ayırt edebilecek olan makul bireylerin yetişmesini sağlamaktır (Lipman, 1995c, s. 5). Lipman’a göre özen, sevgi, dostluk, kişilerarası anlayış, bağlılık, insani hassasiyet ve şefkatin kaynağıdır ve özenli düşünen makul bireylerin bu duygu ve davranışları hassas ve dikkatli bir şekilde ele alması gerekir (Sharp, 2014, s. 18).

Lipman, özenli sorgulama yoluyla bireylerin “kendi kendini düzeltmeyi” öğrenmelerini sağlamak istemektedir. Öğretmenlerin çocuklara hangi konuda, nasıl davranmalarını ve neye değer vermeleri gerektiğini öğretmesi onların yalnızca bazı konularda özenli olmaya dikkat etmesi demekken, özenin ne olduğunu ve nerede, nasıl ortaya çıkacağını anlamalarını sağlamak bireye ömür boyu kendi kendini, değerlerini düzeltme imkânı sağlamaktadır (Gregory, 2008, s. 72).

Lipman, özenin bir tür duygu olduğunun ve bu nedenle de bilişsel alana değil duyuşsal alana ait olduğunun altını çizer (Lipman, 1995, s. 3). Lipman’a göre duygularla ilgili düşünmek, tartışmak ve bir şeyler öğrenmek için uygun bir kelime dağarcığına ihtiyacımız vardır. Bu yüzden çocukların duygular konusunda eğitmek istiyorsak, öncelikli olarak onların kelimelerle ilgili dağarcığını genişletmemiz gerekir (Lipman, 2003, s. 107). Çünkü bir duygunun ifade edilememesi, onun anlaşılmasından çok kavram olarak insan zihninde bulunmamasındandır. Çocuk keder, üzüntü, gam, efkar, acı, kasvet, hüzn gibi farklı duyguları kavramsal olarak bilmiyorsa, yaşadığı duygunun diğerlerinden farklı olduğunu da anlatamayacaktır. Çok sevdiği birinin cenazesinde hissettiği duygu ile bir düşüncenin kendisine verdiği duyguyu yalnızca “üzüntü” ya da “stres” kelimesi ile ifade etmek kendisini eksik ifade etmek açısından rahatsız ederken, başkalarının da onun duygusunu tam olarak anlayamamasına yol açar.

Lipman’a göre düşünme bilginin işlenmesi değil deneyimlerin işlenmesi ve ilişkilendirilmesi olduğundan özenli düşünme daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü o bilgiyi yalnızca zihin alanına hapsedip, orada kendi ilkelerine göre işlenen bir veri olarak değil; farklı alanlardan elde ettiği bilişsel ve duyuşsal veriler arasında ilişki kurularak inşa edilen bir yapı olarak görür. Bilginin zihinde anlam kazanabilmesi için ona duygunun da

eşlik etmesi gerekmektedir (Lipman, 1995, s. 5). Çoğunlukla bir çocuğun en çok hatırladığı bilgiler duygunun eşlik ettiği bilgilerdir. Lipman’a göre duygular aynı zamanda düşünmeyi ilgi çekici hale de getirir. Düşünceleri derinden etkiler, biçimlendirir, yönlendirir, çerçeve ve farklı bakış açıları sağlar (Lipman, 2003, s. 198).

Lipman bilişsel, analitik, eleştirel düşünmeyi “ince düşünme” olarak adlandıırırsak, duyuşsal düşünmeyi “kalın düşünme” olarak adlandırmamız gerektiğini söyler. Kalın olması belirsizliğinden değil, sağlamlığından kaynaklanmaktadır (Lipman, 1995b, s. 63).

Lipman, duyguların yalnızca fizyolojik olarak kendilerini gösteren davranışlar olmadığını, aslında onların da yargılar sonucunda ortaya çıktığını savunur. Örneğin, birinin başka bir insana hakaret etmesinin bizi öfkelenmesinin nedeni, o olayın utanç vericiliğine ilişkin yargılarımızdır (Lipman, 1995b, s. 68).

Özenli düşünme, belirli bir kişilik görüşü ve pedagojik bir süreç önerir (Sharp, 2014, s. 17) O yüzden eleştirel düşünmenin mantıkla kurduğu ilişki gibi özenli düşünme de psikoloji alanıyla bir ilişki içindedir. Özenli düşünen bireyler çocukları bir derece farkına tabi tutmazlar. Onlar ontolojik anlamda denk fakat özellikle duygular, bakış açıları ve kavramalar arasında ayrışan yönlerimiz olduğunun farkında olarak, bunlar arasındaki dengeyi kurmaya çalışırlar (Lipman, 1995, s. 8).

Lipman, özenli düşünmenin beş alt boyutu olduğunu savunur. Bunlar takdir edici, duygusal, aktif, normatif ve empatik düşünmedir (Lipman, 2011, s. 8).

Takdir Edici Düşünme:

Takdir edici düşünme içerisinde değer vermek, ödüllendirmek, kutlamak, hayranlık duymak, saygı duymak, korumak, övmek gibi davranış standartları bulunmaktadır (Kızıltan, 2021, s. 136). Lipman takdir edici düşünmenin önemli kavramlarından biri olan “değer”in iyi anlaşılması gerektiğini savunur. Onun en çok etkilendiği filozoflardan biri olan John Dewey’de bu amaçla eğitimde belli kavramlar arasında ayırım yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bunlardan en önemlisi değer vermek ve değerlendirmek arasındaki ayırmadır. Değer vermek, takdir etmeyi içermektedir. O halde Lipman’ın özenli düşünmesinin amacı da öncelikle bireyin kendi dışındaki varlıklara “değer vermesi”dir (Lipman, 2003, s. 200). Bir hediyeye değer vermek, hediye eden kişinin bize olan duygularını ve bize verdiği değeri takdir etmektir. Hediyeyi veren kişi ile bizim aramızda bir bağ kurulur ve bu bağ sayesinde ikimiz de birbirimiz için değerli hale geliriz (Lipman,

1995, s. 9). Birine teşekkür ettiğimizde, özür dilediğimizde, fikirlerini önemseyip dinlediğimizde, hassasiyet gösterdiğimizde, saygı duyduğumuzda özenli davranmış oluruz. Değer vermek neyin önemli olup neyin önemli olmadığına karar vermektir. Önem belirlemek, bir şeyin başka bir şeyden daha mühim olduğunu ortaya koymak değildir. Bir göl bir okyanustan, bir tepe bir dağdan daha iyi ya da daha kötü değildir. Değer verme ya da değer biçme daha iyi ya da daha kötü olma durumuna göre değil, varlıkların bulundukları bağlam içerisindeki ilişkilerine göre ortaya çıkar. Lipman'a göre sağlık hem hasta hem de doktor için önemliyken, eğitim hem öğrenci ve ebeveyn hem de öğretmen için önemlidir. O yüzden bu insanların önem verdikleri şeyler ile ilgili özenli davranışları bu bağlamda ortaya çıkar (Lipman, 2003, s. 266).

Duygusal Düşünme:

Lipman, psikologların biliş ve duygulanım arasındaki ilişkiyi üç şekilde ortaya koyduğunu söyler. Bunlardan ilki duyguyu bilişsel süreçlerin sonucu olarak gören görüş, ikincisi bilişi neden ve duygulanımı sonuç olarak gören görüştür. Üçüncü görüş ise ikisi arasındaki ilişkiyi daha çok müzikteki füg temalarına benzer şekilde, bazen kaybolan ve yeniden ortaya çıkan karmaşık süreçlerin etkileşimi olarak görür. Lipman, fugal teorisinin özenli düşünmede ileri sürdüğü görüşlere daha yakın olduğunu söyler (Lipman, 1995, s. 18).

Duygusal düşünme özellikle etik eğitimi çerçevesinde ele alınan bir özenli düşünme boyutudur. Lipman'a göre eylemler duyguları ve duygular da düşünceleri takip eder. Bu nedenle de eylemlerin düzenlenmesi için duyguların ve onların altında yatan düşüncelerin düzenlenmesi gerekir (Lipman, 1995b, s. 69). İnsan birine bağırıyorsa öfkeli ve öfkeliyse hak etmediği bir şeyle karşılaştığını düşünüyordur. Ya da birine dostça yaklaşıyorsa ona sevgi duyuyordur ve bu sevgi karşısındaki kimsenin kendisine verdiği değeri fark etmesi nedeniyle olabilir. Biri ağlıyorsa üzüntü duyuyordur ve bu üzüntüsü birinin hayatından tamamen çıktığı ve onu bir daha göremeyeceği düşüncesine dayanabilir. Eylem, duygu ve düşünce arasında bulunan bu bağ anlaşılabilirse bireylerin davranışlarının altında yatan nedenler de anlaşılabilir ve kişi hem kendi duygu ve davranışlarının nedenini kavrayıp düzenlemelere gider hem de başkalarının duygu, davranış ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi tahmin edebileceğinden onu anlamaya ve tepkilerini buna göre ayarlamaya gayret eder (Lipman, 1995, s. 9). Lipman, duygu ve düşünme arasındaki bağı dikotomik, ikileşimsellikte bağdaştırır. Buna göre duygu ve düşünce bir bütünün iki eşit

parçasıdır ve birbirinden bağımsız değildir. Lipman’a göre duygu yoksa yargı da yoktur (Lipman, 2003, s. 268).

Lipman, bireyi duygusal düşünme açısından eğitirken öfke, nefret, kırgınlık, üzünlük gibi olumsuz duyguların ortadan kaldırılması ve sevgi, sempati, hoşgörü gibi olumlu duyguların artırılmasına yönelik bir eğitim verilmesini uygun bulmaz. O, her duygunun bağlam içerisinde gerekli olduğunu fakat bunları eyleme dökme konusunda bireyin dikkatli ve özenli davranmasının gerektiğini vurgular. Annesi vefat eden bir çocuğun üzüntüsünü ortadan kaldırmak, haksızlığa uğrayan birinin öfkesini hiçe sayıp hoşgörüye sığınmasına beklemek bireyin kendisi olmaktan çıkmasını istemektir. Oysa her duygu, uygunsuz olmayan bir biçimde eyleme dökülebilmelidir. Özenli düşünmenin amaçlarından biri de işte budur.

Ebeveynler bunu çocuklarına kazandırırken bazen ödül bazen de ceza yoluyla, çocuğa hangi duygunun nerede uygun olduğunu öğretirler. Cenazede gülmek, düğünde ağlamak uygun davranışlar değildir. O halde eğitimle hangi davranışın uygun olup hangisinin uygun olmayacağını ve bunun kriterlerine karar verme işini bireye kazandırmak gerekir (Dombaycı vd., 2011, s. 554).

Duygusal düşünme, diğer düşünme boyutları gibi demokrasi kültürünün gelişmesi açısından da önemlidir. Çünkü demokrasi kültürü saygıyı barındırır ve özen içinde duygusal düşünme de bu saygı boyutunun devreye sokulduğu alandır (Lipman, 2003, s. 270).

Aktif Düşünme:

Lipman’a göre mimik ve davranışların anlamları vardır ve bu anlamlar duygu ve yargıyı açığa vurabilir. Anlamı olmayan bir eylem bile bir bağlam içerisinde yerine getirildiğinde anlamlı hale gelebilir (Lipman, 2003, s. 272). Özen gösterme bir şey ile ilgilenme, ona önem vererek yaklaşma şeklinde eyleme döküldüğünde aktif düşünme olarak adlandırılır (Dombaycı vd., 2011, s. 556). Eylemlerin anlamı, bağlamsal ilişkilerinde olduğu kadar ortaya çıkan sonuçlarında da aranır (Lipman, 1995, s. 10).

Aktif düşünme, kişinin kendi düşüncesine verdiği özen olarak da açıklanabilir. Kişinin düşüncelerini eyleme dökmek için inisiyatif alması onun kendi düşüncelerine önem verdiği ve cesur olduğunu gösterir. Kişinin çaresizlik içinde kalmaktansa harekete geçmesi gerektiğini söyleyen Lipman, özenin kişinin hayatında ileri adımlar atması, harekete

geçmesi için gerekli olduğunu özellikle vurgular. Bu harekete geçiş, dünyayı yeniden inşa etmek, tüm düzeni değiştirmek kadar büyük iddialar içermese bile bireyin kendi dünyasını değiştirmek, değerlerini korumak, yeni değerler üretmesini sağlamak, bağlam içinde uygun davranışlar ortaya koymak şeklinde olacaktır (Lipman'dan aktaran Dombaycı vd., 2011, s. 556). Bir olayda sorumluluk alma, yaşlıları ziyaret etme, gerekli durumlarda olaylara müdahale etme, değişimi gerçekleştirmeye istekli olma, muhafaza edilmesi gerekeni savunma, yeni olanı inşa etme, fikirlere katkıda bulunma gibi davranışlar özenli düşünmenin eyleme dökülerek aktif hale gelmiş halidir (Kızıltan, 2021, s. 136).

Özen gösterme davranışında bireyin değerli olanı koruması ve aktarması da aktif düşünme içinde karşımıza çıkar (Lipman, 2003, s. 271). Bu koruma geleneğin ve kültürün soyut ve somut öğelerini korumak ve geleceğe aktarmak, fikirleri ya da duyguları korumak ve aktarmak, çevreyi, insanları ya da canlıları korumak ve devamlılıklarını sağlamak şeklinde karşımıza çıkabilir. Bu nedenle aktif düşünme aynı zamanda muhafazakâr ve koruyucu düşünmedir. Çünkü amacı, mevcut olanı sürdürmek ve uygun olmayanı değiştirmek için mücadele etmektir (Lipman, 1995, s. 11).

Her insanın bir duyguyu eyleme dökme şekli, kişilik yapısı, yetiştiği kültür ortamı, içinde bulunduğu koşullar gibi sebeplerle farklı olabilir. Bu yüzden duygular değerlendirilirken bu bağlamları göz önünde bulundurmak gerekir.

Normatif düşünme:

Umursayan kişi, daima özenli olma davranışının ideal olanaklarıyla ilgilidir ve bu nedenle ideal üzerine yaptığı fikir yürütmeler, gerçekliğin algısıyla normatif arasında ortaya çıkan bağa karşı bireyin geliştirdiği dikkattir (Lipman, 2003, s. 268). Kişinin kendini bilmesi, nasıl bir insan olacağına karar vermesi yine bu dikkat ve onun sonucunda oluşturulmuş ideallere göre gerçekleşir. Kişinin kendi için oluşturduğu ideallerin herkes için geçerli olabilecek türden genel ahlaki kuralları içermesi gerekir. Çünkü bireyin değişimi toplumun değişimidir. Bireysel ve toplumsal düzeyde olabileceği gibi yerel veya evrensel düzeyde de olabilir (Lipman, 1995, s. 12).

Normatif düşünme, herhangi bir olayın farkında olmanın yanı sıra, aslında o olayın nasıl olması gerektiğinin farkında olmayı da gerektirmektedir. Birey olması gereken durumu ideal olarak algıladığından davranışları da buna bağlı olarak değerlendirir (Dombaycı vd. 2011, s. 556).

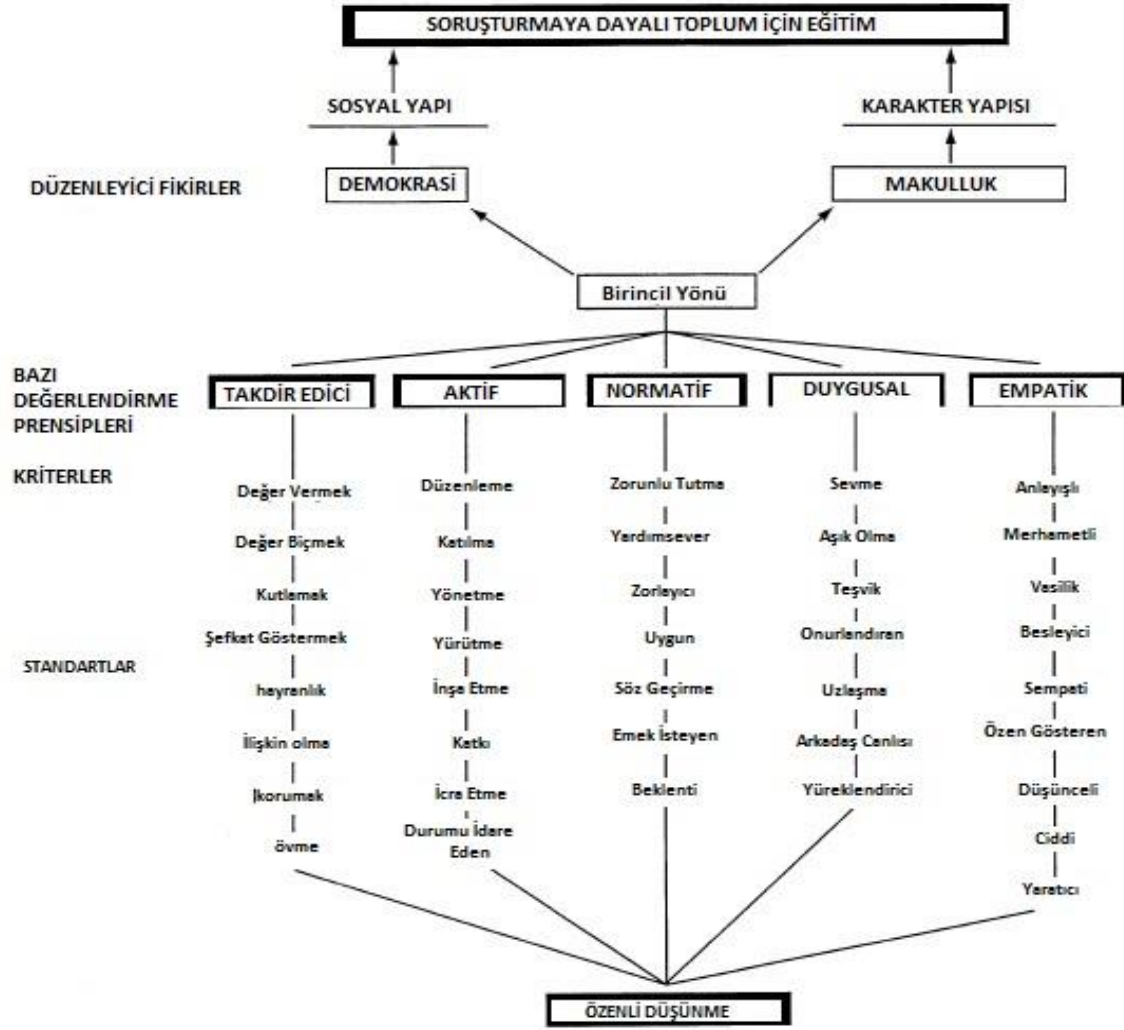
Normatif düşünme özenli düşünmenin idealler ortaya koyma ve kurallar belirleme boyutu olarak bilişsel bir yapıya sahiptir. Özenin diğer yönlerini de bu bakımdan etkiler (Lipman, 1995b, s. 69). Fikir ve davranış arasındaki tutarsızlığa duyarlılık, bir toplumun sorunlarına kavramsallaştırma ve çözüm önerme yeteneği, insanlık ve küresel meselelerle ilgili tüm bunlar normatif düşünürlerin genel özellikleridir.

Empatik Düşünme:

Özenli davranış empatik düşünmeyle bağlantılıysa burada “duygu alışverişi” söz konusudur. Empatik düşünme felsefenin etik alanı ve psikoloji ile olan bağından ortaya çıkar. Empatik düşünen birey, karşısındakinin duygu ve davranışları ile bunların altında yatan bilişsel süreçleri anlayabilmek için, kendisi o duygulara sahipmiş gibi düşünerek hareket eder. Bu karşıdaki kişinin hareketlerini benimsemek için değil, onu anlamak için verilen bir çabadır (Lipman’dan aktaran Dombaycı vd. 2011, s. 558). Empati kurmak kişinin kendi düşüncesi, bakış açısı ve ufkundan çıkıp, başkalarının düşünce, bakış açısı ve ufkunu anlamamızı amaçladığından aynı zamanda kendimizin farkına varmamızı ve diğerlerinden ayrılan yönlerimizi anlamamızı da sağlar. Johnson’a göre empatik düşünme her ne kadar öznel ve özel gibi görünse de “bizim aşağı, yukarı ortak bir dünyada, yani paylaşılan hareketler, eylemler, algılamalar, deneyimler, anlamlar, semboller ve hikayeler dünyasında yaşayabilmemizi sağlayan başlıca eylemdir.” (Johnson’dan aktaran Lipman, 2003, s. 271).

Ahlaki düşünmenin bir boyutu olarak ortaya çıkan empatik düşünme kurgusal ve oyun gibi görünse de aslında ciddiyet gerektiren prosedürel bir düşünmedir. Kendimizi başkasının yerine koyduğumuzda ahlaki bir rol de üstleniriz. Tabi empatik düşünme süreci temelde karşımızdakini haklı çıkarmak için değil onun düşünme, duygu ve davranışlarının altında yatan ilkelerini anlamaya çalışmak için gerçekleştirilir (Lipman, 2003, s. 269).

Lipman özenli düşünmenin bu alt boyutlarını ve onların da davranış standartlarını tablodaki şekilde verir:



Şekil 3. Özenli düşünme. Lipman, M. (2003). Thinking in education. NewYork: Cambridge University, s. 271.

BÖLÜM IV

SORGULAMA TOPLULUĞUNUN YAPISI

Sorgulama Topluluğu Nedir?

Sorgulama Topluluğu eğitim ortamı, Matthew Lipman'ın Düşünme Eğitimi ile ilgili çalışmaları neticesinde ortaya çıkan, her alan ve konuda felsefi sorgulamaların yapılabileceği toplulukları kastetmektedir. Lipman, kavram olarak *Community of Inquiry* yani *Sorgulama Topluluğu*'nu, Peirce'ün *Bilimsel Araştırmacılar Topluluğu*'ndan esinlenerek ortaya koymuştur (Kennedy, 2018, s. 12). Fakat Peirce'ün topluluğu sorgulamayı bilimsel konular üzerinden gerçekleştirirken Lipman'ın topluluğu bilimi de kapsayan geniş sorgulamalar yapmaktadır. Lipman, Peirce'den ilk etkinin Herbert Mead üzerinde olduğunu ve sorgulama toplulukları oluşturulmasının ilk imalarının da yine Mead'in çalışmalarında görüldüğünü söyler. Mead çocuğun “öğrenerek sosyal olamayacağını, öğrenmek için sosyal olması gerektiğini” savunur (Lipman, 2003, s. 84). Lipman, Mead'in ve kendisini etkileyen diğer filozofların ışığında sınıfları sorgulama merkezleri haline getirmeye çalışır. Sorgulamanın yalnızca yetişkin bireyler tarafından değil de farklı yaş gruplarındaki çocuk ve gençler tarafından da yapılabileceğini söyleyen Lipman, felsefe yapmanın yöntemi olarak sorgulamayı, bu yöntemi kullanmanın aracı olarak toplulukları, ortam olarak da sınıfı seçmiştir.

Lipman'ın ortam olarak sınıfı seçmesinin nedenlerinden biri felsefi sorgulamaları bir kurum içinde, her bireye ulaştırabilecek şekilde yapmak istemesidir. Ayrıca sorgulama genel olarak doğası gereği sosyal ve topluluğa aittir; çünkü dilin, bilimsel işlemlerin, sembolik sistemlerin, ölçümlerin vb. oluşturulması burada yatar ve bunların hepsi de kesin olarak sosyaldir (Lipman, 1993, s. 297). Sınıf ve okul bireyin sosyalleşme alanları içerisinde ilk ve önemli bir sıraya sahip olduğu için, sosyal öğrenmenin, başkalarıyla yaşamının, ötekinin fikrini ve yaşantısını anlamının araçlarından biridir. Bu çoğunlukla

heterojen olan sosyal ortam, bireyin ailesi ve yakın çevresinden topluma geçişinin ilk adımlarındandır. Okulu bu nedenle demokratik birey ve demokratik toplum oluşturmak açısından bir fırsat olarak gören Lipman, bu demokratik bireyin teorik öğretilerle yetiştirilemeyeceğini hususiyetle vurgular.

Lipman neden böyle bir topluluk oluşturma ve özellikle çocuklara felsefe öğretme gerekliliği duydu? Onun sorgulama topluluğu “insanlarla felsefe yapmanın” bir yolu olarak anlaşılabilir. Amacı felsefi kavramları öğretmek değil, kavramları temellendirmek, anlamak, kavramak, ayırmak ya da birleştirmektir (Lipman & Sharp, 1978, s. 13-14). Filozofların insan hayatının özünü işaret eden felsefi alanlar olan etik, estetik, ontoloji, epistemoloji alanlarındaki yargılarını ezberletmek, yüzeysel ve geçici bilginin ortaya çıkmasına neden olacağından Lipman, kendi pedagojisinde böyle bir eğitimi desteklemez. Onun pedagojisi çocuğun kendi yargılarını ortaya çıkarmasıdır. Tabi yargı süreci yalnızca bununla sınırlı değildir; yeni yargılar oluşturma ve geliştirme, genel yargıları anlama, eleştirme, analiz etme; başkalarının yargılarını destekleme, itiraz etme vs. gibi süreçler olarak da ortaya çıkabilir. Lipman, mükemmel toplumun ancak, fikirlerin farklılığı ve bolluğu içinde çocukların düşünmesi ve kendi fikirlerinin farkında olması ile olacağını vurgular (Lipman, 2003, s. 2-3). Lipman’a göre çocuklar “Neden?” diye sormaya başladıklarında felsefi düşünmeye başlar (Lipman vd., 1977, s. 28).

Sorgulama topluluğu, öğrencinin sınıf içindeki durumunu değiştirirken öğretmenin görevini ve konumunu da değiştirir. Öğretmen toplulukta “kolaylaştırıcı” rolünü alır ve dersi öğretmen-öğrenci arası iletişimden öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arası diyaloga taşır. Öğretmenin bu diyalogdaki rolü, eğiticilikten çıkmış, geleneğin ana unsurlarının yeniden yapılandırılmasının kolaylaştırıcısı olmuştur (Lipman, 1993, s. 296). Sorgulama topluluğu ile Sokrates’in tek başına götürdüğü yeniden yapılandırıcı süreç tüm üyelere dağıtılmış, bilgiyi açığa çıkarma vazifesi de bilgiyi inşa etme ve işleme vazifesine dönüşmüştür (Kennedy, 2012b, s. 46).

Sorgulama toplulukları birlikte düşünme ve sorgulamanın gerçekleştirildiği ve her katılımcının bir sorgulayıcı olarak görüldüğü öğrenme ortamlarıdır. Sorgulama, bilimsel bir faaliyet değildir fakat bilimin problemlerini, hipotezlerini tartışma konusu haline getirebilir. Bilimin teorileri, verileri ve prosedürleri tartışılarak bilimsel çalışmaya yön verilmez fakat kişilerin bilimsel sorgulama becerileri topluluklar ile geliştirilebilir. Sorgulama topluluklarında bilimsel bilgi daha çok bilgiyi mantık aracılığıyla

boyutlandırmak, nedenler ve tartışmalar aracılığıyla savunmak ve eleştirel analiz yoluyla koordine etmek için tartışma konusu haline gelir (Lipman, 2003, s. 86).

Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp, felsefeyi çocuklar için uygun ve erişilebilir bir söylem biçimi olarak yeniden tanımlama sürecinde, Dewey'in sosyal teorisi ve sorgulama mantığı, Peirce'in epistemolojisi ve bilimsel araştırma topluluğu, Buchler'in yargı teorisi, Vygotsky'nin ilişkisel, etkileşimli, sosyal öğrenme teorisi, Sokrates'in sorgulama süreci ve Nelson ile Heckmann'in Sokrates'in yönteminin ilkelerini ortaya koyması gibi filozof ve eğitimcilerin teori ve pedagojilerinden etkilenmiştir (Kennedy, 2004, s. 746).

Sorgulama topluluğu hem felsefenin ve eğitimin müstakil disiplinler olarak gelişmelerini hem de kendi aralarındaki ilişkinin yeniden yapılandırılmasını sağlamıştır. Geleneksel eğitim anlayışlarının aksine sorgulama topluluğu öğrenme ortamı yaklaşımı felsefeyi eğitimin ana unsurlarından biri olarak görür. Felsefe yalnız kendi sınırları içinde kalacak bir disiplin olmaktan çıkarılıp tüm diğer bilim ve disiplinlerde sorgulama ve araştırma, merak, hayret ve bilme isteğinin harekete geçirilmesi için kullanıldığında hem bireyin düşünmesi anlamında hem farklı bilimlerin gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Felsefe bu yeni anlayışta, disiplinler arasında işbirlikçi, diyalojik araştırmanın artırılmasını sağlayan ve bu araştırmayı doğal olarak büyüten ve yaygınlaştıran bir disiplin olarak ortaya çıkar (Lipman vd., 1978, s. 87).

Sorgulama topluluğu bireyde çok boyutlu düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamı oluşturur. Eleştirel, yaratıcı ve özenli olarak karşımıza çıkacak olan bu boyutların işe koşulması yalnızca sohbet ve konuşmalar ile değil, mantıksal olarak gerçekleştirilen disiplinli diyaloglar ile gerçekleştirilir (Lipman, 1995b, s. 67). Lipman bu yüzden sorgulama topluluğunda diyaloga önem vermiş, bu nedenle de konuşma ve diyalog terimleri arasında bir ayrım yapmıştır. Terim olarak konuşma yerine diyalogu seçmesinin nedeni karşılıklılık ve etkileşim içermesindendir. Konuşmada vurgu kişi ve kişinin söyledikleri üzerindeyken diyalogda kişiler ve kişilerin topluluk içinde söyledikleri üzerinedir. Ayrıca Lipman, diyalogda mantık bağının güçlü olarak kurulabileceğini savunur (Lipman, 2003, s. 67). Konuşmada, konuşan kişinin üstünlüğü söz konusudur, bu nedenle konuşmanın hareketliliği iki insanın bir tahterevallideki hareketlerine benzer bir yapıya sahiptir. Diyalogda ise yürüyen insanların ileri yönlü hareketine benzer bir hareketlilik söz konusudur. Konuşma fikri bir yere taşımazken, diyalog ileriye doğru taşır (Kennedy, 2010a, s. 50-51). Tabi bu diyalogun da konuşma yapısını konuşulan bağlam içinde

taşımayacağı anlamına gelmemektedir. Ayrıca konuşmada duygu, düşünce ve bilgilerin değiş tokuşu söz konusuysen, diyalogda karşılıklı keşif, araştırma ve sorgulama söz konusudur (Lipman vd., 1977, s. 23). Diyalog, bir dizi önermeler içerir ve bu önermeler üzerinden sorgulama ortamı geliştirilir. Topluluk içerisinde olmak “kendini düzeltme” davranışını ön plana çıkarır. Diyalog hem bireyin topluluğa bakarak hem de topluluğun bireye bakarak kendi fikirlerini ve genel yargılarını değiştirmesini ya da düzenlemesini sağlar. Toplulukta diyalogun yönü önceden tayin edilmediğinden ve süreç içinde ortaya neyin çıkacağı net bir şekilde bilinmediğinden kimi, hangi düzeyde etkileyeceği de belli değildir (Kennedy, 2004, s. 752-753).

Tablo 3.

Walton'un diyalog türleri

Diyalog türü	Başlangıç durumu	Ana hedef	Katılımcıların amacı	Diğer faydalar
İkna diyalogu	Çelişkili bakış açıları	Bu tür çatışmaları sözlü yollarla çözmek	Diğerlerini ikna etmek	Pozisyonları geliştirmek ve ortaya çıkarmak Güven oluşturmak İzleyicileri etkilemek Prestij kazanmak
Müzakere	Çıkar çatışması ve iş birliği ihtiyacı	Anlaşma yapmak	Kendisi için en iyisini elde etmek	Bir anlaşmaya varmak Güven oluşturmak Pozisyonları ortaya çıkarmak İzleyicileri etkilemek Prestij kazanmak
Sorgulama	Genel bilgisizlik	Bilgiyi artırmak ve bir anlaşmaya varmak	Bir kanıt bulmak veya birini yok etmek	Prestij kazanmak Deneyim kazanmak Kaynak toplamak
Danışma	Harekete geçme ihtiyacı	Bir karara varmak	Sonucu etkilemek	Bir anlaşmaya varmak Pozisyonları geliştirmek ve ortaya çıkarmak Prestij kazanmak Hızlı tercihler

Bilgiyi arama	Kişisel bilgisizlik	Bilgiyi yaymak ve pozisyonları açığa çıkarmak	Kişisel olarak bilgi kazanmak, iletmek, göstermek veya gizlemek	Bir anlaşmaya varmak Pozisyonları geliştirmek ve ortaya çıkarmak Prestij kazanmak
Karma	Üçüncü Bir Tarafın Önünde Çelişen Görüşler	Uzlaşma Çelişki Bakış açısı	Birbirini ve Üçüncü Tarafı Etkilemeye İkna Etme	Pozisyonları geliştirmek ve ortaya çıkarmak Prestij kazanmak Keyif
A. Tartışma (İkna ve Eristik)	Pratik Konularda Çatışma & Zıtlık & Anlaşma İhtiyacı	Bir politika üzerinde çalışmak & Bir şeyi onaylamak	Sonuç Etkilemek	Anlaşma Güven Oluşturun Pozisyonları geliştirmek ve ortaya çıkarmak İtiraz
B. Komite Toplantısı (Müzakere esasına dayalı)				
C. Sokratik Diyalog (Sorgulama esasına dayalı)	Bilgi inşa etme	Gerçek Bilgiye Hazırlanmak İçin Ruhu İyileştirmek & Erdem	Reddetme & Kaçma Çürütme Anlaşma	Pozisyonları geliştirmek ve ortaya çıkarmak Deneyim kazanmak Keyif
Eristik	Çatışma ve düşmanlık	Bir ilişkide (geçici) bir uzlaşmaya varmak	Karşı tarafa iddialarını çürütmek ve izleyenlerin gözünde kazanan olmak	Bir anlaşmaya varmak Pozisyonları geliştirmek ve ortaya çıkarmak Deneyim kazanmak ve eğlenmek Prestij kazanmak Duyguları açığa çıkarmak

Kaynak: Walton, D. N. & Krabbe, C. W. E. (1995). Commitment in dialogue: basic concepts of interpersonal reasoning. Albany: State University of New York, s. 66

Douglas Walton, Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning kitabında diyalogları türlere ayırarak incelemiştir. Özellikleri göz önünde bulundurulduğunda sorgulama topluluğunun diyalog türünün yalnızca sorgulama diyalogu olarak sınıflandırılmayacağı açıktır. Sorgulama toplulukları çoğu zaman bilgiyi arayan, sorgulayan ve bilgiyi inşa eden bir pozisyonudur. Bu nedenle de bu türleri aşan ve bağlam

içinde farklı diyalog türlerine yer veren bir topluluktur. Yine de Lipman'ın diyalogunda daha çok deneyim, bilgi ve karşılıklı iletişimin ön plana çıktığı söylenebilir.

Lipman'ın topluluk sorgulamalarında konu önceden belirlenmiş olsa dahi bireylerin bilgi ve davranış alt yapıları bilinemeyeceğinden diyalogu sonuca nasıl taşıyacakları da önceden kestirilemez. Bu nedenle de hem topluluktaki öğrencilerin hem de kolaylaştırıcının karmaşıklık ve belirsizlik karşısında geri adım atmaması, diyalogu devam ettirmeye istekli olması, diğerlerinin fikirlerini hoşgörüyle anlamaya çalışması gerekir. Bu yüzden toplulukta bilişsel kapasite kadar duyuşsal kapasite de geliştirilmelidir. Topluluğun sorgulama içerisinde diğerlerinin bakış açısına olan ihtiyacını tanımak, sosyal ve duygusal düzeyde diğerinden vazgeçmemek, karşılıklı anlayış ve anlaşmanın değerini kavramak gibi değerleri kazandığı da unutulmamalıdır (Lipman, 1993, s. 295).

Sorgulama topluluğu amaçsız ve sonuçsuz değil, aksine her ne kadar geçici olsa da uzlaşma veya yargıyla ürün üretmeyi amaçlayan bir süreçtir (Lipman, 2003, s. 65). Lipman, çoğunlukla iş birliğine dayalı öğrenme ile karıştırıldığını söylediği bu topluluğun, paylaşılan ve ortaklaşa bir sorgulamayı amaç edindiğinden, rekabetçi bir tartışma ortamı olmaktan uzak olduğunu söyler (Lipman vd., 1978, s. 91).

Sorgulama topluluğunun amacı öğretimin konusunu öğrencinin deneyimini fark edebileceği ve kullanabileceği hale getirmektir (Lipman, 1978, s. 256). Dewey'in deneyim kavramını kendi pedagojisinde yeniden ele alan Lipman, düşünmenin de bilinçli deneyime bağlı olarak ortaya çıkan bir süreç olduğunu savunur (Lipman, 2003, s. 58). Bu nedenle de sürekli olarak eğitimde çocuğun geçireceği yaşantılar ve bunlar karşısında takınacağı tavrı neye göre, nasıl seçeceğini ayırt edebilecek bireyler yetiştirmeye vurgu yapmıştır. Öğrencinin deneyimleri hiçe sayıldığında ortada kalacak olan tek şey nasıl kullanılacağı belli olmayan bilgiler yığınıyla dolu olan bir zihin olacaktır.

Lipman, Dewey'in eğitimdeki büyük hatayı fark ederek bunu aşmaya çalıştığını söyler. Ona göre bu büyük hata eğitimcilerin öğrencilere çözümleri, sonuçları ve ürünleri öğretmeye çalışmasıdır. Oysa öğrenciler, bilim adamlarının uyguladıkları metodu kullanarak problemli durumları keşfedebilir ve bunlara nasıl çözümler üreteceğini araştırabilir. O halde eğitimin amacı çocuklara yalnızca bilim insanlarının ve filozofların nihayete ermiş icat ve fikirlerini öğretmekten ibaret olmamalı, bu sonuçlar ya da başlangıç problemleri üzerinde yeniden sorgulamayı başlatabilmelidir (Kennedy, 2012b, s. 48). Lipman, sınıfı sorgulama topluluğuna dönüştürürken, Dewey'in bu görüşünden destek almıştır. Böylelikle sınıf

ortamı öğrencilerin birbirlerini saygıyla dinlediği, birbirlerinin düşüncelerine bir şeyler eklediği, temellendirilmeyen ya da desteklenmeyen fikirler için tartıştıkları, anlaştıkları, çıkarsamalar yaptıkları, varsayımlar belirlemeye çalıştıkları ve birbirlerini destekledikleri bir topluluğa evrilmiştir (Lipman, 2003, s. 24). Sorgulama topluluğuna dönüşen sınıfın eğitimsel amacı da artık bilen, bilgiyi elinde tutan bireyi yetiştirmekten bilgiyi keşfeden, onu nasıl elde edeceğini bilen, araştıran, yargılarını mantıklı bir şekilde oluşturan ve oluşturulmuş olanları mantık açısından sorgulayan, değerlerin farkında olan, kendisi için ve kendisi olarak özerk düşünen, dünya hakkında görüş geliştiren, eleştiren ve şeyler arasında ilişki kuran, makul bireyleri yetiştirmeye dönüşmüştür.

Sorgulama Topluluklarının Amacı ve Özellikleri

Lipman'ın sorgulama topluluğu öğrenme ortamını geliştirmesindeki amaçlarından ilki ve belki de en önemlisi *çocuklarda bağımsız muhakeme becerisini* geliştirmektir (Lipman vd., 1977, s. 21). Çünkü geçmiş eğitim sistemleri bu amaç üzerinde ya hiç durmamış ya da çocuğa muhakeme becerisini kazandırmak için uygun olmayan yöntemler kullanmıştır. Bu eğitim sistemlerinin tezgahından geçen bireyler de sistemin bir çarkı, ideolojik ve tek tip insanlar olarak yetiştirildiklerinden kimi zaman sürü topluluklarına benzetilirler. Lipman, bu benzetmenin farkındadır fakat sürekli olarak bunu dile getirmenin bireylerin sorgulamasını sağlamayacağını da farkındadır. O da diğerleri gibi, tek tipleşen insan kitlelerini, bunun doğurduğu problemleri görmüş ve insana kendi özgürlüğünü yeniden kazandırmanın yolu olarak felsefeyi seçmiştir. Evde, sokakta, okulda, sınıfta, cemiyet içinde fikirleri önemsenmeyen ve bir şeyleri yetişkinler gibi anlamayacağına karar verilen “çocuğa” dönüp, onun aslında neleri yapmaya muktedir olduğunu ona yine kendi gözleriyle ve zihninin gücüyle gösterecektir.

Çocukların bir şeyleri yetişkinler gibi yapamadığı açıktır ve bu onların yetersiz küçük insanlar olduklarını değil, potansiyellerini nasıl açığa vuracaklarını, deneyimlerinden nasıl dersler çıkaracaklarını ve kendi zihinlerini nasıl kullanacaklarını henüz keşfedemediklerindendir. O halde çocukların güçlü taraflarına yönelerek, onların bu kanallardan beslenmesini sağlamak gerekir. Bu kanallarda deneyim, doğaçlama keşif ve dönüşlü düşünmedir. Eğitimcilerin, çocuğu deneyim, keşif tepkisi ve düşünmesinin farkına varması için teşvik edebilecek stratejiler ve cazibeler geliştirmeleri gerekir (Lipman, 1978, s. 254-255). Bunu sağlamanın en iyi aracı da çocukları sorgulama topluluklarına dahil

etmektir. Topluluk, çocuklara bilgiyi yetişkinlere öğretir gibi öğretmemenin önemli bir aracıdır.

Lipman dönüşlü düşünmeyi, sorgulama topluluklarında düşünmenin gelişimi için gerekli görür ve bu düşünmeyi kendi varsayımlarının ve anlamlarının yanı sıra şu ya da bu sonucu destekleyen neden ve kanıtların bilincinde olan düşünme olarak tanımlar. Dönüşlü düşünen birey kendisinin, başkalarının ya da konunun metodolojisi, işlemleri, perspektifi ve bakış açısını hesaba katar; yanlılık, önyargı, kendini aldatmaya yol açan faktörleri tanımaya hazırlıklıdır (Lipman, 2003, s. 19).

Çocukta keşif, belirli bir metodolojiye bağlı olarak ortaya çıkmayan hatta çoğunlukla kendiliğinden gerçekleşen bir süreçtir. O halde, toplulukla gerçekleşen diyalog, çocuğun doğal olarak keşfetmesini sağlayacak pek çok olay, ilişki, bağıntı, farklılık, benzerlik barındırabilir. Keşfin sağlanabilmesi için, merakın ateşlenmesi gerekir. Bunu yapacak olanda öncelikli olarak öğretmen yani sorgulama topluluğunun kolaylaştırıcısıdır.

Sorgulama topluluğu, çocuğun bakış açısını geliştirir. Topluluk içinde ne kadar çok bilgi perspektifine maruz kalırsa, doğruyla ilgili o kadar çok alternatifi de fark etmiş olur. Zihninde ne kadar çok alternatif mevcutsa, bilgiyi evrensel boyutlarıyla anlama kapasitesi de o kadar artar. Bunu yaparken yerel ve öznel olanı da gözden çıkarmaz (Kennedy, 2004, s. 748).

Lipman, sorgulama topluluklarının rekabeti değil iş birliği ve arkadaşlığı geliştirmeyi amaçladığını söyler. Ona göre, topluluklar rekabetçi olmayan tartışmalar, paylaşılan bilişler, edebi ve felsefi düşüncelerin oluşması, derin okumanın teşvik edilmesi ve diyalog metinlerinden keyif alınmasıyla özdeşdir (Lipman, 2003, s. 84). Fakat bu özellikleri içeren farklı topluluklardan Lipman'ın topluluğunu ayırmak gerekir. Lipman'ın sorgulama topluluğunun genel amaç ve hedefleri şunlardır: (Lipman, 2003, s. 95-100).

- a. Kapsamlılık. Topluluk, herhangi bir katılımcıyı dini, milliyeti, cinsiyeti vs. gibi nedenlerle etkinliklerden uzak tutmamalıdır. İlgilendiği grubun her bir ferdini istekliliğe göre içerisinde barındırabilmelidir.
- b. Katılım. Topluluklar, katılımcıların sorgulama faaliyetine sözel ve eşit biçimde katılımını teşvik eder ancak zorunlu kılmaz. Tıpkı bir kitap gibi, bir topluluğun da bilişsel bir planının bulunduğu düşüncesi vardır.

- c. Paylaşılan biliş. Sorgulama topluluğu içerisinde birey, merak etme, sorgulama, anlam çıkarma, tanımlama, varsayımında bulunma, zannetme, hayal etme, birbirinden ayırt etme vb. bilişsel beceriler ile uğraşacaktır. Paylaşılan bilişte (aynı zamanda “dağıtıcı düşünce” olarak da bilinir) ise bu becerilerle topluluğun farklı üyeleri aynı anda ilgilenilir. Bir kişi ortaya bir soru atar, diğeri altta yatan varsayıma itiraz eder, başka biri farklı bir olayla konuyu örneklendirmeye çalışır, bir başkası da verilen örneğin doğruluğunu katılır. Böylelikle de farklı bilişsel beceriler, farklı bireyler tarafından aynı konu ve sorgu üzerinden işe koşulur.
- d. Yüz-yüze ilişki. Yüz yüze ilişki sorgulama topluluğu için zorunlu olmasa da olması büyük bir avantaj sağlayacağından daha iyidir. Katılımcılar, sorgulama esnasında birbirlerini görecektir. Oturduklarında jest ve mimikler gibi bedensel işaretleri de yakalayabilirler. Bu sayede de hangi cümlenin hangi duyguyla ifade edildiği daha açık bir şekilde anlaşılabilir.
- Sandalyelerde dairesel olarak yerleşen ve arkadaşlarıyla yüz yüze olan öğrenciler başkalarının başvurduğunu gördüğü aynı düşünme becerilerini ve düşünme araçlarını kullanırlar.
- e. Anlam sorgusu. Çocuklar doğal olarak anlamak için gayret gösteren varlıklardır. Bu gayretleri onların bilmedikleri bu dünyaya karşı sürekli merak içinde olmalarını sağlar. Sorgulama topluluğunun çocukların bu anlama gayretini tetiklemesi ve var olanı açığa çıkarıp, parlatması beklenir. Lipman, sorgulama uğraşını ve katılımcıların durumunu hastanelerin yoğun bakım ünitelerindeki doktorlarla hasta arasındaki ilişkiye benzetir.
- f. Sosyal dayanışma duyguları. Sorgulama toplulukları, çocuklar arasında sosyal dayanışma duygusunu da barındırır. Arkadaşların birbirlerinin uygun fikirlerini desteklemesi ya da arkadaşlarının duygusal düşüşüne müsaade etmemesi sorgulamanın doğası için bir tehdit olarak algılanmamalı ve ortadan kaldırılmaya çalışılmamalıdır. Yalnızca çocuğun, fikrin ön planda olduğunu bilmesi ve buna göre hareket etmesi gerekir. Bunun dışında bir kişinin herhangi bir fikri başkası için tehdit oluşturduğunda diğerlerinin bu fikre müdahalesi istendik bir sosyal dayanışmadır.
- g. Etraflıca düşünme. Etraflıca düşünmeden kasıt, her bir alternatifi destekleyen sebeplerin incelenmesiyle alternatifleri düşünmedir. Lipman, Uzun ve detaylı düşünmeyi gerektirdiğinden ve genelde bir yargıya varma hazırlığı barındırdığından, bu işleme sebepleri ve alternatifleri “tartma” da demiştir.

- h. Tarafsızlık. Tarafsız sorgulama, açık, kendi kendini düzelten, bağlamsal bir tarzda önemli bir konunun soruşturmasını yapar. Herkesin ilgisini göz önünde bulundurmanın yanı sıra tüm bakış açılarını ve düşünceleri de hesaba katan bir çözümle sonuçlanır. Bir fikir onu ortaya atılan kişiye duyulan sempatiye göre değil, tartışmanın doğasına uygun olup olmadığına göre değerlendirilir.
- i. Modelleme. Felsefi literatürde, çocuk karakterler bir felsefi sorgulama olarak sınıftaki çocuklara sunulabilir. Birçok çocuğun canlı yetişkinler yerine kurgusal çocukları kendilerine model almayı tercih etmesinin olası bir durum olduğu bilinmelidir.
- j. Kendisi için düşünme. Sorgulamada topluluğun uyum yanlısı, bağımsız düşünmeyi tercih etmeyen bir yapıda olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar bazen uzun diyalogları devam ettiremediklerinde, en uygun çözümü, en kısa yoldan sunup ya da en makul olduğunu varsaydığı fikrin sahibini destekleyip, sorgulamayı bir an önce bitirmeyi isteyebilirler. Bu durumda onların kendi tepkilerinin orijinalliği ve fikirlerini ortaya koyma cesaretleri açısından kendileriyle gurur duymalarını sağlamak gerekir.
- k. Prosedürel meydan okuma. Çocuklar genellikle kendi fikirlerini savunurken ya da başkalarının fikirlerine karşı çıkarken bunu saygı, hoşgöründen uzak ve kavgacı bir tavırla gerçekleştirebilirler. Diğerlerine meydan okumak iyidir fakat bu kavgacı bir tutumla gerçekleştirildiğinde etik değildir. O halde, sorgulama topluluğu ile çocukların birbirlerine meydan okuması, fikirlerine karşı çıkması ve bunu yaparken de etik değerlere bağlı kalması hatırlatılmalıdır (Lipman vd., 1977, s. 58).
- l. Makul olma. Makul olma, bir insanın öngörülü bir şekilde rasyonel prosedürleri uygulayabilme kapasitesinin olmasıdır.
- m. Okuma. Sorgulama topluluğu, katılımcıları refleksiyonlu okumayla ilgilenmeye, refleksiyonlu sorgulama ve refleksiyonlu tartışmaya teşvik eder. Herhangi birini gerçekleştirmede başarılı olmak diğerlerini de olumlu olarak etkiler. O halde bireyde bunların herhangi birinin geliştirilmesi için oturumun anlamı sorgulamaya teşvik etmeye dayalı olabilecek – belki tartışmalı bir konu, ya da araştırılıp ortaya çıkarılması gereken ve düşünme için desteklenmesi gereken anlam olarak zengin bir şey- bir prosedür veya bir olayla başlaması gerekir. Bu olay bir metin ile verilebilir. Lipman'ın pedagojisinde önemli bir yere sahip olan ve kendisinin yazdığı felsefe hikayelerini okumak, çocuğun orada izlenecek olan şeyi gözlemlemesi, değerini takdir etmesi, ifade edilen şeyi anlaması, varsayılan şeyi

çıkarması, ima edilen şeyi anlaması, iddia edilen şeyi kavraması ve girişimde bulunulan şeyi de tahmin etmesini sağlar. Bu, yüzeysel değil *derin okumadır* ve bu çocukların ulaşması gereken bir amaçtır.

Lipman, oturumlarda öğrencilerin metni sesli olarak ve sırayla okumasını önemser. Bu hem metni anlamalarını hem de metne olan ilgilerini artırmayı sağlar. Ayrıca sesli okuma düşünmede doğruluk ve kesinlik için zorunlu olan dikkatli ve ilgili dinleme uygulamasını da desteklemektedir.

Ayrıca, metnin ilk okumaları kolaylaştırıcı tarafından yapılacaksa özellikle okumanın monoton ve ifadesiz olarak gerçekleştirilmemesi gerekir. İfadesiz ve renksiz bir okuma, katılımcılarda ve okuyucuda metnin sunduğu ince nüansları ve ayrımların önemini kavramaya yardımcı olacak duygusal tepkileri harekete geçirmede başarısız olur. Bu yüzden metnin akışına uygun olarak ses tonu, mimikler ve duygular ayarlanmalı ve ilgi metinde vurgulanacak yerlere çekilmelidir.

- n. Sorgulama. Okumanın bitmesiyle birlikte öğretmen şaşırın ya da merak eden öğrencileri bu durumlarını bir soru biçiminde formüle etmeye davet eder. Daha sonra soruların her biri katkıda bulunanın ismiyle tahtaya yazılır. Bu onların kendileriyle gurur duymalarına, cesaretlenmelerine ve kendi fikirlerinin sorumluluklarını almalarına yol açar. Tahtadaki sorular içinden kurayla ya da başka demokratik bir yöntemle uygun görülenlerden bir ya da birkaç tanesi seçilir ve oturumun gündemi de böylece belirlenmiş olur. Burada soruyu öğretmenin seçmesi sınıfın demokratik yapısını zedeleyebilir. Çünkü bu durumda öğrencilerin zihninde öğretmenin otorite olması algısı değişmeden devam edecektir. Lipman'ın pedagojisinde buna yer yoktur.

Sorgulama dikkat edilecek hususlardan biri öğrencinin kendi sorularını eleştirmesine, eksik yönlerini ya da artılarını ifade etmesine destek olmaktır. Böylelikle hataları temellendirerek ortaya çıkarmanın kendini geliştirmek açısından önemli olduğunun farkına varmış olur.

Sorgulama esnasında kullanılan önemli soru sorma türlerinden biri birbirini takip eden sorulardır. Bu soru türünün topluluğa katılan bireylere de kazandırılması gerekir. Bu sorular, bireyin verdiği cevap ya da sorduğu soru ile ve bunlar içinde geçen kavramlar ile neyi kastettiğini anlamayı amaçlayan aynı zamanda da sorgulamayı derinleştiren sorulardır. Örneğin, “Bence iyi bir insan yardımseverdir.” diyen bir katılımcıya “Yardımseverlikten neyi anlıyorsun?” ya da

“Yardımsever olmakla neyi kastediyorsun?” gibi sorular sorulduğunda tartışma daha açık ve anlaşılır ifadelerle devam ettirilebilir. Çünkü kavramların insanların zihninde farklı anlamları çağrıştıracakı unutulmamalıdır. Sorgulama topluluğunun amacı, işte bu kavramlar üzerinde uzlaşmayı sağlayabilmektir.

Sorular insan zihninde şüphelere neden olur ve bu şüphelerin ucunu tutup onu takip edecek olan bireylere ihtiyaç vardır. Bilişsel olarak hareketli bir sorgulama ancak canlı bir şüphe, merak ve hayret eşliğinde gerçekleştirilir (Lipman, 1993, s. 302). Bu nedenle ilk sorunun ya da konunun ilgi çekiciliği, kolaylaştırıcının ya da diğer öğrencilerin bir öğrencinin cevaplarına dair sorduğu sorular, açıkça dile getirdikleri meraklar desteklenmeli, öğrenciler sorgulamayı canlandırmak üzere teşvik edilmelidir.

- o. Tartışma. Sorgulama topluluğunda tartışma genelde topluluğun tartışılmasına karar verdiği soruyu soran kişiye dönerek başlar. Bu öğrenciden sorunun kaynağı, onu sormasının nedenleri ve bunun kendisi için neden önemli olduğu konusunda birkaç cümle söylemesi istenir. Öğrencinin verdiği cevapla birlikte, diğerleri de söylenen şeylerle ilgili olarak tartışmaya katılır. Tartışma, düşünme becerisini en çok geliştiren yollardan biri olduğundan Lipman, toplulukta tartışmayı kullanmayı tercih etmiştir. İhtilafli konular, ahlaki ikilemler, uzlaşmazlıklar, kesinliğine kanaat getirilmiş konular vs. en iyi tartışma ile açığa çıkarılabilir ve değerlendirilebilir. Tartışma bir anlayış müzakeresi, nedenler ve seçenekleri düşünme ve yorumların incelenmesi için bir ortam oluşturur.

Lipman, sorgulama topluluklarını geliştirirken amaçsız ve sonuçsuz bir uğraş ortaya koymamış aksine, topluluklarda gerçekleşen diyaloglar ile hangi becerinin ne kadar geliştirileceğini ve farklı soru türlerinin hangi amaçlarla sorulacağını önden belirlemiştir. Hatta topluluklarla felsefe yapmak amacıyla yazdığı her hikâye kitabı için oluşturduğu geniş hacimli kılavuz kitaplarda o kitabın yazılış amacı, tartışma ile hangi düşünme becerilerinin geliştirildiği, düşünmenin hangi boyutlarına hitap edildiği ayrıntılı bir şekilde verilir. Lipman bu amaçlarla oluşturduğu topluluklarda teşvik edilen ve geliştirilen beceriler ve önermeleri aşağıdaki gibi ele alır:

Tablo 4.

Sorgulama topluluklarında geliştirilen beceriler

Beceriler ve Önergeler	Örnekler
1. Soruları formüle eder. Öğrenciler sık, sık sorulara bulaşan birtakım kusurları tanımalıdır. Soruları formüle etmek sorgulama sürecinde esastır. Sorular öğrencilerin söylenen ya da okunan şeyin anlamını anlamasına imkân sağlaması için formüle edilir. Bunlar aynı zamanda altında yatan sorunlara da işaret edebilir. Ancak, bütün soruların iyi olması diye bir kural da yoktur.	Kusurlu sorular genellikle: a) Belirsizdir. “Hayvanlar nereden gelir?” b) Yüklüdür. “Sınavlarda kopya çekmeyi bıraktın mı?” c) Kendiyle çelişir. “Eğer gemi güvertedekilerle birlikte battıysa, kurtulanlara ne oldu?” d) Saçmadır. “Burkma ile gürkma arasındaki fark nedir?” e) Doğru olmayan varsayımlara dayanır. “Sincan İstanbul’un en yoğun ilçesidir, değil mi?” (Sincan, İstanbul’da değildir.)
2. Kapsamlı genellemelerden kaçınır. (Aynı zamanda basmakalıp olarak da bilinir). Kapsamlı genellemeler bir sınıfın bir üyesi için doğru olan şeyin tüm sınıf için de doğru olduğunu iddia eder.	“Dün bankayı soyan adam yaklaşık yedi metre uzunluğundaydı. Bu da uzun adamlara güvenemeyeceğinin bir kanıtıdır.”
3. İddialarının kanıtlarla desteklenmesini ister. Gerçeğe dayalı iddialarda bulunanlar bu, iddialarını gerçeğe dayalı kanıtlarla desteklemeleri için hazır olmalı ya da en azından bunu nasıl bulacağını bilmeleri gerekir.	“Ben bu ilacın güvenli bir şekilde kullanılabileceğini varsayıyorum çünkü on yıldır denenmekte, etkileri hala sürmekte ve hiçbir yan etki göstermemektedir. Bu araştırma çok geniş kapsamlı, farklı şartlar altında binlerce denek bu araştırmaya katılmıştır.”
4. Açıklayıcı varsayımlar geliştirir. Genelde kanıt mevcuttur ancak tatmin edici bir açıklama eksiktir. Ya da kanıtlar kopuk kopuktur ve birbiriyle bağlantısı yoktur. Varsayım ona tutarlılık sağlar ve olup bitenin süreçte konu edinmek üzere belirgin hale getirir.	“Bu kötü bir komşuluk. İnsanlar kapılarını geceleri kilitliyorlar. Eğer sen kapılarını kilitliyorsan, bulunduğu yerde er ya da geç bir soygun olacağını varsayıyorsun. En azından bu senin beklentin.”
5. Durumsal farklılıkları tanıır. Bazı bağlamsal farklılıklar güçlü bir tümevarımsal tartışmayı geçersiz kılabilir. Yetenekli sorgulayıcılar sürekli olarak kendi genellemelerini daha tehlikeli hale getirecek ince durumsal farklılıklara kilitlenirler.	Hangi şartlarda aşağıdaki ifadeler doğru olabilir? a. Su ateşi söndürmez. b. Ev havada uçar. Hangi şartlarda aşağıdaki ifadeler yanlış olabilir? a. Ay’da yaşayan hiçbir canlı yoktur. b. Türkiye’nin başkenti Ankara’dır.
6. Başkalarının fikirleri üzerine fikirlerini inşa eder. Sadece kendi fikirleri üzerine inşa etmez, aynı zamanda başka insanların fikirlerinin güçlendirilmesine ve uygulanabilirliğine de katkı sağlar.	Öğretmen: “Odanın önünde, şu anda durduğum yerden, hepinizin yüzünü görebiliyorum.” Ali: Biz ise bu taraftan ancak birbirimizin enselerini görebiliyoruz.

7. Makul eleştirileri kabul eder. Açık fikirli olanlar kendi fikirleri konusunda “savunmacı” olmaktan kaçınırlar. Kendi görüşleri için tartışılar ancak aynı zamanda yapıcı eleştirinin değerini de bilirler.	Mete: “Benim babam sigaranın kansere neden olduğuyla ilgili bir şeyler okuyor, bu yüzden sigara içmeyi bırakacak.” Burak: “Niye okumayı bırakmıyor?” Mete: “Belki bu okumanın getireceği riskleri azaltır ama kanser olma riskini azaltmaz.”
8.“Olayın diğer tarafı” sözünü duymayı hoş karşılar. Farklı alternatifleri hesaba katmada isteklidir.	“Ebru’nun o çocuğu bu şekilde itmeye hakkı yoktu.” “Sınıfın giriş kapısını bu şekilde kapatmaya hakkın yoktu. Olayı bir de bu bakış açısından görmem gerekir.”
9. Kişi olarak başkalarına saygı duyar. Bir sorgulama topluluğunda kişi diğerlerine insan olarak saygı duyar. Kişi olumsuz eleştirisini tartışmayı öneren kişiden ziyade tartışmanın kendisiyle sınırlandırır.	“Jale, sivrisinekleri öldürüyor ve onların insanlara zararlı olduğu iddia ediyor.” “Jale’nin söylediği hiçbir şeye inanma. Herkes bilir ki, o her şeyden korkar.”
10. Uygun analogiler yapar. Analogiler sadece tek nitelikli değil aynı zamanda bütün nitelik sistemleriyle ilgili benzetmelerdir. Bir kere öğrenciler ilişkileri tanımlamayı öğrendiklerinde, analogilerin iki ilişki arasındaki benzerlik ilişkisini içerdiğini bilmeye hazır halledirler.	-Ayak başparmaklarımız el parmaklarımızdan daha çok işlev görür. -Daha açık söyleyebilir misin? -Ellerinle kavrayabildiğin şekilde ayaklarınla kavrayamazsın ve ayaklarınla yürüyebildiğin gibi ellerinle yürüyemezsin.
11.Kötü tanımlanmış kavramları netleştirmeye çalışır. İyi tanımlanmış problemleri ortaya atan öğrenciler genelde kötü tanımlanmış kavramları motive etmeyen ve ilginç olmayan şeyler olarak görürler. Netleştirme ve analiz ihtiyacıyla kötü tanımlanmış olanlarla, problemleri kavramlarla işe başlayabilirler.	“Bu resmi ‘eşsiz’ olarak isimlendirmek basitçe dünyada bunun gibi başka bir şey yok demektir. Bu çok nadir bulunur.” “Hayır, bunu ‘eşsiz’ olarak nitelendirmek bu o kadar bireyselleştirilmiştir ki aşağı yukarı buna benzer birçok büyük eser olsa bile bu hala onlardan farklıdır demektir.”
12. Uygun ayrımlar ve bağlantılar yapar. Sorgulamada eğer kişi bir ayrım yaparsa, bunun karşılığı olan dünyada da bir farklılık olması gerekir. Farklılık olmadan ayrım olmaz. Benzerlik olmadan bağlantı olmaz.	-Ben ‘doktorlar’ ile ‘fiziologları’ ayırıyorum, çünkü fiziologlar doktorların yapamadıklarını yapabilirler. -Doktorun yapamayacağını yapabilecek hiçbir fiziolog yoktur. Bu terimler tamamen eş anlamlıdır. -Ancak nörolog ile psikiyatrist arasında da bir bağlantı var. Bunların her ikisi de tıp alanında meslekler.”
13. Görüşleri ikna edici nedenlerle destekler. Bir görüşe cevap verirken kişi bu görüşü doğrulayacak bir tartışma geliştirme sorumluluğu olduğunu varsayar. En azından bu hem güçlü hem de uygun bir neden bulma anlamına gelir.	“Melih benim tanıdığım sade vatandaşa en iyi örnektir. O, görüşleri ve inançları konusunda sadeliğin en tipik örneğidir.”

14. Örnekler ve karşı örnekler sağlar. Bir örnek vermek, özel belli genel bir kural, bir prensip ya da bir kavram olayından bahsetmek demektir. Karşı örnek vermek ise birisi tarafından geliştirilen bir tartışmayı çürüten bir olaydan bahsetmek demektir.	-Ebeveynler her zaman çocuklarına korurlar. -Peki ebeveynleri tarafından terk edilmiş çocuklar ne olacak?
15. Altta yatan anlamı açmaya çalışır. Bizim ileri sürdüğümüz iddialar genelde gizlenmiş olan varsayımlara (kendimizce olduğu kadar başkalarının da) dayanmaktadır.	-Kemal bir sıhhi tesisatçıdır ve muhafazakardır. Galiba Konyalı. -Bu çıkarımı ancak ilk önce muhafazakâr olan bütün sıhhi tesisatçılar Konyalıdır varsayımında bulunduğunda yapabilirsin.
16. Uygun çıkarımlarda bulunur. Mümkün olduğu yerde kişi geçerlilik kurallarını ihlal etmeyen çıkarımlarda bulunmalıdır.	“Ancak bugünün Çarşamba olması durumunda yarının Perşembe olacağı doğrudur.” “Evet.” “Ve yarının Cuma olduğu da doğrudur.” “Öyleyse bugün Çarşamba olamaz.”
17. Dengeli değerlendirmeye dayalı yargılarda bulunur. Dengeli değerlendirmeye dayalı yargılar farklı tür kriterler arasında bir denge gerektirir.	“Çin’in mi yoksa Japonya’nın mı büyük olduğuna karar vermek için nüfus gibi nicel kriterler mi kullanırsın, yoksa kültürel kazanımlar gibi nitel kriterler mi kullanırsın?” “Niye ikisini de kullanmayalım?”

Kaynak: Lipman, M. (2003). Thinking in education. New York: Cambridge University, s. 167-171)

Bu tabloya göre maddeler aşağıdaki becerileri temsil etmektedir: (Lipman, 2003, s. 167)

1. *Genel Sorgulama Becerileri*. Madde 1-6: Tartışarak sorgulamayla uğraşan öğrencilerin özellikleridir.
2. *Açık Fikirlilik*. Madde 7-9: Toplulukta diğerleriyle ilgili makul ve işbirlikçi olan yönetimi temsil eder.
3. *Akıl Yürütme Becerileri*. Madde 10-17: Bu beceriler mantıksal akıl yürütmeye daha yakından ilişkilidir. (1. ve 3. grup becerilerin her ikisi de “analizi” ve “sentezi” temsil eden maddeler içerir.)

Sorgulama topluluğu bu amaç ve özelliklerle bir düşünce sistemi oluşturmak ister. Sorgulama, birbiriyle bağlantılı inanışlardan, sorgulamanın amaçlarından ve uygunluğu kabul edilecek değerlerden oluşan geçici bir yapı iskelesiyle başlar. Sorgulamanın prosedürü diyalektiktir. Bu diyalektik yapı öznel yargılar ve genellemeler arasındaki karşılıklı ilişkiden doğar. Buna göre öznel yargılar genellemelerle, genellemelerde öznel yargılarla sınılanır. Amaç, refleksiyonlu bir denge oluşturmaktır. Öznel yargıyı ya da genellemeleri tamamen ortadan kaldırma amacı güdülemez. Lipman bunu, “Bir düşünce sistemi, bileşenleri birbirinin ışığında mantıklı olduğunda refleksiyonlu dengededir ve

bunların oluşturduğu önem mevcut konu hakkında bizim önceki inançlarımız ışığında mantıklıdır.” olarak açıklar (Lipman, 2003, s. 80).

Lipman, sorgulama topluluklarını demokratik bir toplum oluşturma ideali ile oluşturmuştur. Demokratik toplum idealine de değerlerin farkına varma, birlikte yaşama, birbirini anlama, beraber öğrenme ve inşa etme kültürünü geliştirme ve barış ortamını sağlama ile erişilebilir. Demokratik toplumun önemli çıktılarından biri de toplumsal şiddetin azaltılmasıdır. Bu şiddet fiziksel ve duygusal anlamdadır ve pek çok savaş görmüş olan Lipman, makro ve mikro anlamda şiddetin daha tohumlarının insanda yeşermeye başlamadan önlenmesi gerektiğini savunur. Bu yüzden sorgulama topluluklarını şiddeti azaltma ve barışı sağlamada bir aracı olarak görmüştür.

Lipman, barışı sağlayabilmek ve çocukların bunu kendi kendilerine düşünmelerini sağlayabilmek için işe koştugu sorgulama ortamında öncelikli olarak iki konu üzerinde durur. İlk olarak bir şeyin ne olduğu anlayabilmek için hem onu hem de onunla ilişkili kavramları anlamak ve açık hale getirmek, sonrasında ise çatışma çözme, tartışmada prosedürleri kullanma, rasyonel düşünme becerilerini işe koşmak gerekir. Örneğin konuşulacak konu barış olacaksa, çocuklarla önce özgürlük, adalet, eşitlik, hak, kişilik, demokrasi, çatışma kavramlarını sorgulamaya açmak öncelikli hedef olmalıdır. Diğer yandan da öğrencilerin çatışmanın azaltılması *prosedürlerinde* çok daha fazla uygulama yapmaları gerekmektedir (Lipman, 2003, s. 92). Uygulamadan kasıt öğrencileri doğrudan bir çatışma ortamının içine atmak değil onların çatışacakları ve uzlaşacakları ortamın temelini atacak problemi ortaya atmaktır. Örnek olarak topluluğa doğrudan onlara hitap eden ve gerçekten çözümü olmayan problemler verilirse, birbirlerine destek vererek uzlaşmaya varmaya çalışırlar ve bu da barışın sağlanması için önemli bir uygulama pratiğidir. Bu da yeniden yapılandırılmış felsefenin eğitime en büyük hizmetidir.

Lipman, sorgulama topluluğuyla değerlerin kazandırılmasını sırasıyla şu beş aşamadaki görevle ele alır: (Lipman, 2003, s. 119-121)

a. Kavramsal analiz gerektiren bir *ideal tip* olarak söz konusu olan değer;

Lipman’ın sorgulama topluluğuna uygun bir şekilde değer kazandırılmaya çalışırken öncelikle konuşulacak kavramların belirlenmesi gerekir. Kavram belirleme işi de o kavramları içeren bir kurgusal metni topluluk katılımcılarına okutarak başlatılır. Herkesin metnin konusunu ve ana temasına uygun şekilde üzerinde konuşulacak kavramları açığa

çıkarmasıyla sorgulama başlar. Örneğin metin ahlak ile ilgiliyse toplum, iyilik, değer, kural, vicdan kavramları üzerine konuşmak gerekecektir.

b. Söz konusu değer *fenomenolojisi*;

İkinci olarak topluluğun anlamaya çalıştığı kavramları detaylı olarak anlatmak için soruşturulmakta olan değerler ve o değeri çağrıştıran ya da dışında kalan değerlerin bir fenomenolojisini sağlayabilecek olan hikâyeler ya da tanımlamalar gerçekleştirilebilir.

c. Değere yaklaşmak ya da bir ideal olmasını sağlamak için istenen somut *şartlar* ya da *güçler*;

Bu aşamada topluluk rağbet gören değerlerin kazanılmasında ya da değer ifade etmeyen şeylerden başarılı bir şekilde sakınmada yararlanılacak *araçları* bulup çıkarmalıdır. Yani topluluk ahlakın var olabilmesi için gerekli olan ve olmayan kavramları birbirinden ayırmalıdır.

d. İdeal ve onu gerçekleştirmek için istenen güç arasındaki *ilişki*;

Daha sonra, düşünülmesi gereken araç-amaç ilişkilerine yer verilir. Ahlakın öğelerinin hangi durumlarda araç hangi durumlara amaç olması gerektiğiyle ilgili katılımcıların örnekleri üzerinden konuşulur. Yani belli durumlarda olumlu, belli durumlarda da olumsuz değerler kazanmanın karşılığı olan nedensel ilişkiler veya etiyoloji (nedenbilim) öğrenme konularına yer verilir.

e. İçinde yer alan şeylerin yalnızca önceki etmenler üzerine çalışmak değil aynı zamanda araştırılmakta olan arzu edilen değerlere yol açmak olduğu *eğitim ortamı*.

Son olarak ise hem sözde hem eylemde ahlaki olanı ortaya koyma davranışının geliştirilmesi ve kötülüğün önlenmesi için kaçınılmaz olan bir eğitim ortamının veya çevresinin oluşturulması sağlanmalıdır.

Sorgulama topluluğunun diğer bazı özellikleri de şu şekildedir:

- Bireyin sık sık sorgulama ile zihinsel egzersizler yaparak yargılarını güçlendirmesini sağlar (Lipman, 1993, s. 303).

- Sorgulama topluluğu, felsefeyi bir topluluk diyalog süreci olarak yeniden yapılandırır ve etkileşimli, eşitlikçi, sözlü-söylemsel bir disiplin haline getirir (Kennedy, 2004, s. 763).
- Katılımcılar arasında zekâ ayırımına gidilmez, herkesin soruları ve söyledikleri bağlam içinde ortaya çıkan değerine göre ele alınır, hoş karşılanır. Böylece her katılımcı bu ortamın yapısını devam ettirmek için prosedürlere bağlılık konusunda daha özenli davranırlar. Katılımcılar birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlemeyi öğrendiklerinde, karşılıklı güvenlerinin güçlenmekte olduğunu görürler (Lipman, 2003, s. 113).
- Sorgulamayı başlatmak ve devam ettirmek için sorulan sorular, çoğunluğun cevaplamak konusunda daha cesur davranacağı şekilde belirlenir.
- Sorgulama topluluğu katılımcılarına pozitif bir aitlik duygusu sağlayan bir bütünsel sosyal organizasyondur. Bunun içinde katılımcılar kendi yaşamlarının kargaşası içinde nadiren uygulayabildikleri mantıklılığın farkına varabilirler (Lipman, 1993, s. 297).
- Sorgulama topluluğu katılımcıların özgürce hipotezler geliştirebildiği, karşı iddialarda bulunabildiği, karşı örnekler verebildiği, kanıtlar ve nedenleri ortaya koyarken kendini rahat hissedebildiği demokratik bir ortamdır.
- Sorgulama toplulukları katılımcıların birbirinden ilham almasını ve deneyimlerinden faydalanmasını sağlar (Lipman vd., 1978, s. 6).
- Sorgulama topluluğu, tartışılan konu her ne olursa olsun ciddiye alır ve insan bilgisinin sınırlı ve deneyiminin taraflı olduğunun farkındadır. Bu nedenle de çözümlerin herkesi aynı derecede etkilemeyeceğini, çoklu bakış açısıyla çözümler sunmanın gerekliliğini katılımcının fark etmesini sağlayan bir ortamdır (Lipman, 2003, s. 119).
- Sorgulama topluluğu, herhangi bir problemi çözdükten sonra tamamen ortadan kalkan bir eğitim ortamı değildir. İnsan var oldukça problemler dönüşmeye ve kendini yenilemeye, yeni çözümler üretilmeye ihtiyaç duyacaktır. Toplulukla diyalogun sürdürülmesi bir zamanlar elde edilen huzurlu şartların sürdürülmesini sağlamanın en iyi yoludur (Hagaman, 1990, s. 151).
- Sorgulama topluluğundaki diyalog uzlaşılar, kararlılıklar, verilen kararlar ve sonuç gibi pratik sonuçlara yani *yargıya ulaşmayı hedefler* (Lipman, 2003, s. 102).
- Felsefi metinler ile otoriter argümanlar reddedilir (Kennedy, 2004, s. 763).

Sınıfta Sorgulama Topluluğu Oluşturma

Lipman, sorgulama toplulukları ile öğrencilerin bağımsız düşünürler olarak yetişmelerini amaçlarken onların kendi zihinlerini kullanma gücünü yine kendilerine vererek düşünme sistemine geliştirebilen bireyler olmaları niyetindedir. Çocuklar da yetişkinler gibi düşünebilen, sorular sorabilen, felsefe yapabilen canlılardır fakat yetişkinlerin bunu kabul etmesi pek kolay olmamıştır. Çocukların “Kuralları kim koyar?”, “İyi olmak ne demektir?”, “İnsan kendi eşyalarını çalabilir mi?”, “Fikirler kendi aralarında konuşabilir mi?”, “Dedem öldüğünde nereye gitti?”, “Hiç kimsenin bilmediği şeyler var mıdır?” gibi sorularının felsefi olduğunu söyleyen Lipman, nasıl olup da bu felsefi cevherin işlenmek yerine köreltildiğine anlam veremediğinden Çocuklar için Felsefe pedagojisini ve onun içinde de sorgulama topluluğu öğrenme ortamını oluşturmuştur (Gregory, 2008, s. 9). Lipman’ın sorgulama topluluklarının tipik bir oturumu bazı özellikler içermelidir. Bunlar uyarıcı, soru, tartışma ortamı ve kolaylaştırıcıdır. Toplulukla sorgulamanın başlatılabilmesi için sunulan uyarıcı Lipman’ın oturumlarında kendi yazdığı hikayeler üzerinden gerçekleştirilir. Bu sorgulama topluluğunun ilk adımıdır ve bu adımdan sonra devam edebilmek için “soru” ve “problemlere” ihtiyaç vardır. Bu soru ve problemler kolaylaştırıcı ve öğrenciler tarafından oluşturulabilir. Lipman, soruların daha çok öğrenciler tarafından sorulması taraftarıdır. Uyarıcı ve soruların ortaya konulması sayesinde tartışma ortamı başlamış olur. Lipman, topluluk katılımcılarının tartışma ve sorgulamanın kurallarına riayet etmesi durumunda uygun bir felsefi sorgulama ortamı oluşturulabileceğini söyler. Bu kuralların uygulanması, kontrol edilmesi ve desteklenmesi de kolaylaştırıcıyla birlikte tüm topluluğun sorumluluğundadır (Sharp, 1987, s. 39).

Sorgulama topluluğunun etik davranış kuralları şu şekildedir: (Gregory, 2008, s. 12)

- Topluluk üyeleri birbirlerine ifade özgürlüğü açısından saygı duymalıdır.
- Herkes bir başkasının konuşmasını dikkatlice dinlemeli ve anlamaya odaklanmalıdır.
- Katılımcılar birbirlerine fikirlerini ifade etme konusunda yardımcı olmalı ve birbirlerini destekleyip cesaretlendirmelidir.
- Herkesin görüşleri ciddiye alınmalıdır.
- Diğer topluluk üyelerinin görüşlerine karşı çıkılacak ya da meydan okunacaksa bu saygıyla yapılmalıdır.
- Eleştiriler ve meydan okumalar kişiye ya da karakterine dönük olmamalıdır.

- Topluluk üyelerinin neredeyse hepsinin tartışılan her konuda fikrine başvurulmalı ve katılımcılar da çoğu konuya katkıda bulunmaya istekli olmalıdır.
- Katılımcılar “iyi düşünme”nin gerekliliklerine uygun davranmak konusunda özenli olmalıdır: Terimleri netleştirmek, iyi ve geçerli sebepler ortaya koymak, örnekler ve karşı örnekler sunmak, varsayımları belirlemek, dikkatli çıkarımlar yapmak, hipotezler oluşturmak, sonuçları görüntülemek, eksik bakış açıları aramak, birbirlerinin fikirlerini geliştirmek gibi.
- Sorgulamanın ilerlediği çizgiden ayrılmamaya ve konuyu dağıtmamaya özen göstermek.
- Sık sık her katılımcının kendi düşünceleri üzerine düşünerek ve söyleyeceklerini önceden tartarak hareket etmesi.

Lipman’ın sorgulama topluluğunu oluştururken süreç aşağıdaki gibi işlemektedir: (Lipman, 2003, s. 51-52)

- Sorgulama bir uyarıcı ile başlar.
- Katılımcıların doğrudan birbirlerini görebilmeleri için daire şeklinde oturmaları önemlidir.
- Daha iyi bir sorgulama yapılabilmesi ve herkese söz hakkı verilebilmesi için toplulukların kalabalık olmaması daha etkili sonuçlar verir. 15-20 kişiden oluşan topluluklar felsefi sorgulamanın doğasına daha uygundur.
- Katılımcılar kendilerine sıra geldikçe, kolaylaştırıcıdan izin isteyerek ya da uygun bir fırsat oluştuğunda konuşarak diyaloga katılabilir.
- Sorgulama periyodik olarak katılımcılar tarafından sorgulama çıktıları açısından değerlendirilmelidir.
- Kolaylaştırıcı, grubun ilerleyişine dair kendi periyodik değerlendirmelerini yapmalı, güçlü ve zayıf yönleri teşhis etmeli ve sonraki uygulamaları buna göre planlamalıdır. Bu değerlendirmeyi sorgulama esnasında gerçekleştiremeyeceğinden video kayıt araçlarıyla kayıt yapabilir.
- Topluluğa aynı fikirde birleşmeleri için baskı yapılmamalıdır. Muhalif fikirlerin sorgulamayı besleyeceği unutulmamalıdır.

Lipman’ın sorgulama topluluğu oturumlarının aşamaları şu şekildedir: (Lipman, 2003, s. 101)

I. *Metnin (Uyaranın) sunulması*

Bu aşamada katılımcılarla felsefi sorgulama oturumunu başlatabilmek için kurgusal bir metin yüksek sesle okunur. Lipman bunun için Ann Margaret Sharp ile yazdıkları hikayeleri ve yine bu hikayeler için oluşturulan kılavuzları kullanmayı tercih etmiştir. Bu metinler dışında farklı metinler kullanılacaksa dikkat edilmesi ve metinlerin içermesi gereken özellikler şunlardır:

- Metinleri kültür ve bireyler arasında aracı olarak gördüğünden, geçmiş nesillerin değerlerini ve kazanımlarını yansıtmaya dikkat etmek gerekir.
- Metnin kendi için zihinsel yansımalar taşıması ve kendine özgü kavramlar ve anlamlar içermesi gerekir.
- İnsan ilişkilerini mantıksal açıdan analiz edilebilen bir düzeyde işlemesi gerekir.
- Toplulukta hangi öğrenme becerileri ve boyutları harekete geçirilecekse ona uygun içeriklere sahip olmasına dikkat etmek gerekir.
- Metin etik açıdan topluluğun yaş grubuna uygun olmayan ifadeler içermemelidir.
- Kurgusal metinlerin çocukları, hayat durumları içerisinde felsefi meseleleri keşfetmeye teşvik etmelidir.

Lipman, sorgulama topluluklarında yetkinleşmemiş kolaylaştırıcı ve öğrenciler için en uygun metinlerin kendi IAPC müfredatları içerisinde yer alan metinler olduğunu savunurken, üzerinde iyi düşünülmemiş yeni bir metni felsefi tartışmada kullanmanın zor olduğunu da altını çizer. Lipman tarafından oluşturulmamış bir metin ya da olay örneğin, zihni canlandıran ve fikirleri uyandıran bir edebiyat eseri, güncel bir olay, çocukların oyunları sırasında gerçekleşen bir hadise de elbette Çocuklar için Felsefe pedagojisinde kullanmak için uygundur fakat bunlardan başarılı bir şekilde felsefi tartışmalar çıkarabilmek için uzmanlaşmış bir kolaylaştırıcı ve topluluğa ihtiyaç vardır (Gregory, 2008, s. 11). Sorgulama topluluklarının amacı da zaten bireyleri sorgulama konusunda yetkinleştirerek, bu topluluklarda gerçekleştirdikleri tartışmaları hayatın her alanına yayabilmelerini ve her olayda felsefi düşünmeyi gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır.

Toplulukla sorgulamanın bu ilk aşamasında kurgusal hikâye okunurken kimin/kimlerin okuyacağına ve nasıl bir yöntem izleneceğine en başta karar vermek ve bunu topluluğun onayına sunmak gerekir. Herkesin sessizce içinden okuması, sırayla okumak, küçük gruplar halinde birbirine okumak, bir kişinin yüksek sesle okuması ya da anlatım tekniklerine göre bir kişinin hikâyeyi anlatması şeklinde metnin okunması farklı alternatiflerle gerçekleştirilir (Gregory, 2008, s. 65-66). Metin okunurken katılımcılar

metinde yer alan kurgusal karakterin düşünme ve davranışlarını aşama aşama takip eder ve hatta sonrasında bu davranışları içselleştirerek kendi hayatlarında da uygulayabilirler. Bu yüzden öğrencilerin, karakterin etik olmayan davranışlarını da model alabileceği unutulmamalı, sorgulama esnasında bu davranışların derinlikli bir şekilde incelemesi için bazı sorular kolaylaştırıcı tarafından önceden oluşturulmalıdır (Lipman, 2003, s. 102).
Metin okunduktan sonra katılımcılar metindeki anlam ve ilişkileri keşfeder, bunlar üzerine konuşulmasını kabul ederler.

II. *Gündemin oluşturulması*

Uyarıcı (hikâye, olay vb.) toplulukla paylaşıldıktan sonra öğrenciler, gündem veya ders planının oluşturulmasında iş birliği yaparak tartışmak istedikleri konuları belirler. Bunun için her katılımcının metnin kendisine düşündürdüklerine bağlı olarak soru sorması beklenir. Sorular, doğrudan metinde yer alan hikâyenin kendisiyle alakalı olmamalıdır. Örneğin metnin ana karakteri Ali'nin yaşı diğer katılımcıların daha fazla düşünmesine yol açmayacaksa ve felsefi bir tartışmayı teşvik etmeyecekse uygun bir soru ve gündem değildir. Bu noktada öğrencilerin, hikâyenin onların düşünmesini veya merak etmesini sağlayan bir şey olması gerektiğini anlamaları önemlidir (Lipman vd., 1975, s. 4).

Her bir katılımcının sorusu tahtaya yazılır ve bunlar arasından tartışmanın gündemini oluşturacak şekilde uygun olanlar hep birlikte belirlenerek hangi aşamada tartışılacağının sırası belirlenir. Kolaylaştırıcı bu aşamada öğrencilere metinle ilgili sorularını aynı odaklanma ile daha genel sorulara ya da orijinal sorularını daha felsefi sorulara dönüştürmelerinde yardımcı olabilir (Lipman, 1993, s. 299). Tartışmaya nereden ve nasıl başlanacağına hep birlikte karar verilir. Bunu yaparken öncelikle konuşulacak temalar belirlenir ve her temanın içinde sorular gruplandırılır ve sıralanır (Gregory, 2008, s. 65-66).

Lipman'ın, topluluğunda metin okunduktan sonra gündemin ve soruların belirlenmesi ve öncelik sıralarının oluşturulması için kolaylaştırıcı tarafından şunlar sorulabilir: (Gregory, 2008, s. 27)

- Bu metin/deneyim bizim için ne gibi sorunları gündeme getiriyor? Neyi merak etmemizi sağlıyor?
- Hangi konular tartışılmaya değer? Ne bilmek istiyoruz? Karar vermek için neye ihtiyacımız var?

- Ortaya çıkan sorunlardan herhangi biri hakkında sorgulama yürütmede amaçlarımız ne olacaktır?
- Amaçlarımızla ilgili incelenecek sorunların tüm önemli yönlerini belirledik mi?
- Sorularımız, konunun tüm önemli yönlerini kapsıyor mu?
- Bu sorulardan herhangi biri henüz sorulmamış başka sorular öne sürüyor mu?
- Konunun farklı bir boyutunu vurgulayacak bir soru düşünebilir miyiz?
- Sorularımız arasında fazlalık var mı? Bazıları birleştirilebilir mi?
- Burada genel sorular var mı? Bu sorunun birden fazla bölümü veya alt sorusu olabilir mi?
- Bazı sorularımıza mantıklı bir öncelik var mı?
- Sorular arasında önem önceliği var mı?
- Sorularımız arasında başka hangi ilişkiler var?

Kolaylaştırıcının soracağı bu sorular sayesinde gündemin belirlenmesi ve tartışılmayacak soruların çıkarılması keyfi değil prosedüre ve topluluğun seçimine bağlı olduğundan kendi soruları ele alınmayan katılımcıların kendilerini süreç dışında hissetmeleri olasılığı düşüktür.

III. *Topluluğu sağlamlaştırmak*

Bu aşamada belirlenen gündem ve sorulara göre toplulukla sorgulama başlar. Katılımcılar diyaloglar aracılığıyla gündemin içinde kalmak ve fikirlerini savunmak açısından birbirleriyle bir dayanışma haline girer.

- Katılımcıların diyalog kurması, anlamı birlikte araması, anlaşmazlıkları dile getirmesi sayesinde her bireyin bilişsel becerileri gelişir. (Varsayım bulma, genelleme, örnekleme vs.)
- Birey, bilişsel araçları kullanmayı öğrenir. (Nedenler, kriterler, kurallar, prensipler vs.)
- İşbirliğine dayalı bir sorgulama yürütüldüğünden birlikte ve birbirinden öğrenme gerçekleşir.
- Katılımcılar zamanla topluluğun bilişsel davranışını özümser ve kendi hatalarını görmeye başlar.

- Kavramlar arasındaki anlamsal farklılıklarla ilgili daha duyarlı hale gelir ve kavramları doğru kullanmaya özen gösterir.
- Kolektif bir şekilde yolunu belirleyen ve sorgulamayı bu yol üzerinden yapan topluluk ve üyeleri tartışmayı sıkıldıkları yerde değil sonuçlandığı yerde bırakmayı öğrenir (Lipman, 2003, s. 78).

IV. *Egzersiz ve tartışma planları kullanma*

Lipman, bir sorgulama topluluğu öğrenme ortamının gelişigüzel oluşturulamayacağını, sağlam bir ön hazırlık sürecinden geçmesi gerektiğini söyler. Buna göre sorgulanacak metin ve metnin içeriğine bağlı olarak sorulabilecek sorular ile ilgili kolaylaştırıcı tarafından önden bir plan oluşturulmalı ve sorgulama bu plana göre ilerletilmelidir. Bu noktada kolaylaştırıcının alternatif soru, problem ve cevapları önden tahmin etmesi ve bunlar üzerinden farklı senaryolar oluşturarak, sorgulamayı esnek bir şekilde bu senaryoya uygun yönlendirmesi gerekebilir. Bunu yaparken dikkat edeceği hususlar şunlardır: (Lipman, 2003, s. 103)

1. Akademik gelenekten sorular sorarak öğrencileri üzerine konuşulmuş fikirleri tekrar düşünmeye yönlendirme.
2. Sorgulamayı bir sonuca ulaşmak için değil öğrencilerin daha fazla düşünmesine ve üst düzey beceriler geliştirebilmesine destek olmak için yönlendirmelidir. Bu yönlendirmeyi de fikirler hakkında yargıda bulunarak değil onlar üzerinden farklı sorular sorarak yapmalıdır.
3. Öğrencilerin sorgulanan bilim dalının metodolojisine uygun davranmalarına yardımcı olmalıdır.
4. Öğrencilere soruları ya da cevapları ile ilgili olarak diğer felsefi alternatifleri söyleyerek diğer bakış açılarının farkına varmaları sağlanabilir.
5. Doğruluk, toplum, birey, güzellik, adalet ve iyilik gibi birbirine bağlı düzenleyici fikirleri incelemek ve olgusal tartışmalar gerçekleştirmek için topluluğa destek olmak.

V. *İleri düzey tepkileri teşvik etme*

Bu noktada öğrencilerin sorgulama ortamı içinde yer alan sorularının ve cevaplarının bilişsel ve duyuşsal anlamda değerlendirilmesi ve bunların takdir edilmesi önemlidir. Öğrenci üst bilişsel fikirler üretmiş ve davranışlar sergilemiş yani analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında tepkiler vermişse topluluk amacını yerine getirmeye başlamış demektir. Öğrencinin güçlendirilmiş bir yargı, derin anlam içeren düşünceler ve farklı fikirler arasında sentez yapabilme, hikâye yazma ve anlatma, şiir yazma, resim çizme gibi davranışları sergilemesi bilişsel anlamda bir büyüme yaşadığının göstergesidir. Zaten sorgulama topluluğunun amacı da sorulara kesin cevaplar bulmak ya da topluluk içinde tam ve kesin bir anlaşmaya varmak değil; bireyin sorgulamada bilişsel ve duyuşsal prosedürler açısından gelişmesi ve inançlar, hipotezler ve soruların netleşmesi için felsefi sorular sorma ve bunlara cevaplar verebilmede ilerleme göstermesidir (Gregory, 2008, s. 21).

VI. *Hipotezler oluşturma*

Sorgulama topluluğunun bu aşamasında topluluk hipotezler üretir ve ürettiği hipotezleri denetler. Bunu yaparken de üç aşamalı bir yol takip edilir. *Hipotezleri belirlemek, argüman ve kanıtlarla sınamak ve hipotezi onaylamak, iptal etmek ya da düzenlemek.*

Hipotezler belirlenirken öncelikle anlamın netleştirilmesi ve sonra da varsayımların tespit edilmesi gerekir. Lipman'ın, anlamın netleştirilmesinden kastı kavramların belirsizliklerini ortadan kaldırmaktır. Bunu yaparken tanımlama, yeniden düzenleme, ayırım yapma, ölçütleri kullanma ve örnekler verme gibi düşünme hareketlerinden faydalanılabilir. Anlamı netleştirmek için sorulabilecek bazı sorular vardır: (Gregory, 2008, s. 48)

- Ne demek istiyorsun?
- Bu kelime ile neyi kastediyorsun?
- nasıl tanımlamalıyız?
- ve arasında bir ayırım mı yapıyorsun?
- Senin bu kavramla kastettiğin nedir?
- Bu kavram diğerinden hangi yönlerden farklıdır?
- Bu kavramı hangi anlamda kullanıyorsun?
- Gerçeklik ile doğruluk aynı şeyler midir?

Bu gibi sorular anlamsal belirsizliğin kaldırılması için önemlidir. Hipotezleri belirlerken bir diğer önemli aşama varsayımların tespit edilmesidir. Varsayımlar, henüz kanıtlanmamış

ama kanıtlanacağı umulan, eleştirilmeden doğru olduğu kabul edilen yargılardır. Varsayımları tespit edebilmek için bazı sorular sorulabilir: (Gregory, 2008, s. 49)

- Bu hipotezde herhangi bir gizli varsayım var mı?
- Bunu varsayıyor muyuz?
- Burada ne varsayılıyor?
- Bu makul bir varsayım mı?
- Neden bunun böyle olduğunu varsayıyoruz?
- Görüşünüzün yanlış olabileceği durumlar var mı?

Hipotezler bu iki aşamayla belirlendikten sonra onları *argüman ve kanıtlarla sına*ma aşamasına geçilir. Bu aşama sorgulama topluluğunun en zor ve uzun aşamasıdır. Hipotezin sınanması pek çok işlemle gerçekleştirilir. Bu işlemlerden ilki ortaya atılan hipotezlerle ilgili *nedenlerin sunulması*dır. Bu nedenlerin açığa çıkarılabilmesi için sorulabilecek bazı sorular vardır: (Gregory, 2008, s. 50)

- Neden?
- Bunu söylemenin nedeni nedir?
- Böyle düşünmene neden olan şey/şeyler nelerdir?
- Bu fikre katılıyor musun? Neden?
- Sence bu iyi bir neden mi?
- Bu nedenlerden hangisi diğerlerinden daha güçlü görünüyor?
- Sence bu neden düşünceni açıklamak için yeterli mi?

Nedenlerin belirlenmesinden sonra argümanların sınanmasının gerekliliği ortaya çıkar. Argümanlar *tümdengelimli, tümevarımlı ve analogik* olarak ele alınmalıdır. Bu aşamanın küçük yaş gruplarıyla da yapılabileceğini söyleyen Lipman'ın tümdengelimli argümanları için kolaylaştırıcının sorabileceği sorular şöyledir: (Gregory, 2008, s. 50-53)

- Bu kategorik bir ifade/öncül mü?
- Kategorik önermenizi “hepsi”, “en” veya “bazıları” ile nitelendirir misiniz?
- Bu çıkarım geçerli midir?
- Sonuç öncüllere bağlı olarak ortaya çıkıyor mu?
- Bu varsayımsal bir ifade/öncül mü?
- Bu nedensel bir hipotez midir yoksa tanımlayıcı bir hipotez mi?

Tümevarımlı argümanı sorgulamak için soru örnekleri:

- Bu durumda sonuçlara varabileceğinizi düşünüyor musunuz?
- Kanıtlar bu sonucu destekleyecek kadar güçlü mü?
- Bu genellemedeki örneklem evreni temsil ediyor mu?
- Bu örnek bu genellemeyi yapmak için uygun mu?
- Böyle bir genelleştirme yaparak risk alınıyor olabilir mi?
- Bu öncüllerden bu sonuca varılabilir mi?
- Öncüllerle sonuç arasında bir ilişki var mı?

Analojik argümanı sorgulamak için soru örnekleri:

- Bu benzeşimin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- Bu iki şey arasında kurulan bağ uygun mudur?
- Sence bu ikisi arasında kurulan ilişki mantıklı mıdır?
- Bu analogiye herhangi bir karşı örnek düşünebilir miyiz?

Argümanlar tümevarımsal, tümdengelimsel ve analojik olarak sınılandıktan sonra bunlardan hatalı olanlar bulunur ve hataları giderilmeye çalışılır. Argümanlardaki hataları meydana çıkarabilmek için sorulabilecek sorular:

- Söylediğin bilgi için sunduğun kaynak güvenilir midir?
- Bir hipotezi kim önerirse destekler veya reddederiz?
- Diğerlerinin baskısı yüzünden bir hipotezi desteklemediğimiz veya reddetmediğimizden emin miyiz?
- Şimdi söylediklerin ile az önce söylediklerin sence birbirine uygun mu?
- Söylenilen şey konumuzla alakalı mı?
- Sence söylediklerinde tutarlı mı?
- Gündemimiz ile ortaya atılan bu hipotez arasında ilişki var mı?
- Bir şeyi herkes doğru kabul ediyorsa bizde doğru kabul etmeli miyiz?

Kanıtların Değerlendirilmesi:

- Bu konuyla ilgili verebileceğiniz başka örnekler var mı?
- Bu örneklerle karşı örnek verilebilir mi?
- Bu karşı bir örnek sayılır mı?

- Bu kanıt uygun mu?
- Bu kanıt yeterli mi?
- Bu herkes tarafından kabul edilen bir gerçek mi?
- Bu doğru mu? Her zaman doğru mu? Her yerde doğru mu? Bunu nasıl bilebiliriz?
- Bir şeyin doğru olmadığını nasıl söyleriz?
- Bir şeyin doğru olduğunu nasıl kanıtlarız?
- Bu uzman görüşü ile belirlenecek bir şey mi?
- Bu konuda görüş sahibi bir uzmanın bulundurulması gereken özellikler nelerdir?
- Bu yalnızca deneysel araştırmalarla mı ortaya çıkarılabilir?

Hipotezi onaylamak, düzenlemek veya iptal etmek bu bölümün son aşamasıdır. Hipotezler sinandıktan sonra topluluk artık hangileriyle yoluna devam edeceğini ve hangilerini tamamen ortadan kaldıracağını belirler. Bu belirlemeyi kolaylaştırmak için şu sorular sorulabilir:

- Söylediğimiz şey hipotezi gözden geçirmek için geçerli bir neden midir?
- Söylediğimiz şey hipotezi iptal etmek için geçerli bir neden midir?
- Bu argümanlar ve/veya kanıtlar bu hipotezi doğrulamak için yeterli midir?
- Bu hipotezi yeterince test ettik mi?
- Bu hipotezdeki hatanın ortadan kaldırılması için başka bir yol denenebilir mi?
- Hatalı noktalarını düzenledikten sonra hipotezin anlamı değişti mi?
- Geride kalan hipotezlere baktığımızda, sorunu çözmeye veya soruyu yanıtlamaya daha da yaklaştık mı?
- Bu hipotezi mevcut bir duruma nasıl uyarlayabiliriz?
- Bu hipotezi deneyimlerimizle nasıl test edebiliriz?

VII. *Değerlendirme*

Sorgulama topluluğu diğer felsefi tartışmalar gibi değerlendirmeden uzak bir yapıda değildir. Bu da onu çağdaş felsefe pedagojileri arasında önemli bir yere koyar. Lipman'ın bu öğrenme ortamında değerlendirme varılan sonucun doğru olup olmadığını sınınamaya yönelik değildir. Daha çok sorgulamanın tamamının, sürecin, soruların, cevapların, bireylerin akıl yürütmelerinin ve sorgulama prosedürlerinin ne aşamada olduğunu anlamaya ve katılımcıların kendilerini ve diğerlerini değerlendirmelerine fırsat verir.

Lipman bu değerlendirmelerin aşağıdaki şekilde gerçekleşebileceğini söyler: (Gregory, 2008, s. 65-66)

- Sorgulama topluluğunun yürüttüğü diyalog süreci tüm katılımcılar tarafından değerlendirilir. Bu sorgulama aşağıdaki gibi örnek sorularla gerçekleştirilebilir:
 - Felsefi sorgulamamız ilginç miydi?
 - Birbirimizi dinledik mi?
 - Birbirimizi hassasiyetle eleştirdik mi?
 - Daha önce anlamadığımız soruları şu an anlayabiliyor muyuz?
 - Sorgulamalarımızla bir yere ulaştık mı?
 - İyi sebepler karşısında düşüncelerimizi geliştirmeye istekli miydik?
- Katılımcılar kendilerini bireysel olarak, kolaylaştırıcı tarafından verilen bir formla yazılı olarak değerlendirir.
- Katılımcılar sorgulama topluluğunu isimlerini belirtmeden yazılı olarak değerlendirir ve bu değerlendirmeler tüm toplulukla paylaşılır.
- Kolaylaştırıcı sorgulama sürecini değerlendirebilir.

Bir Sorgulama Topluluğu Oluşturmada ğretmenin Rolü

Geleneksel eğitim anlayışından uzak bir çizgide olan Lipman'ın eğitim anlayışında felsefenin ğretimi ile öğrencinin sınıf içindeki yeri değişirken öğretmenin de yeri ve görevi değişmiştir. Lipman, geleneksel eğitim anlayışında otoriter, bilgiyi sağlayıcı bir figür olarak kabul edilen öğretmenin yerini modern çağda demokratik bir sınıf oluşturmaya çalışan öğretmene bıraktığını söyler. Modern eğitim anlayışına göre herkes insan olmak bakımından değerli olduğundan herkesin fikirlerini anlamaya çalışmakta önemlidir. Öğretmen artık sınıfın hâkimi ve mutlak gücü olmaktan çıkmalı ve sınıfın bir yesi olmalıdır. Öğretmenin bunu yapabilmesi için; sınıfta öğrencilerle birlikte bilgi inşa etmeye çalışan ve bu amaç için onlara kılavuzluk eden, bilgide şahsi yanılabilirliğini kabul eden, öğrencilerle birlikte sorgulamalar gerçekleştiren, öğrencilerden bilgiyi stoklamalarını değil mantıklı halde ortaya koymalarını bekleyen kişi olması gerekir. Bu zellikleri sergileyebilen ve sorgulama topluluklarında yol gösterici pozisyonunda olan ğretmen Lipman'ın pedagojisinde “kolaylaştırıcı” adını alır. Çünkü o, bireyin bilgiye yalnız ya da başkalarıyla ulaşmaya çalıştığı ve nereye, nasıl gideceğini bilemediği noktada diyaloglara

dahil olup sorular sorarak ya da sorulmuş sorulara açıklık getirilmesini sağlayarak bu süreci katılımcılar için daha kolay hale getirmeye çalışır.

Sokrates'in öğreticiyi bilginin tetikleyicisi ve doğurtucusu olarak yeniden adlandırdığı yöntemiyle başlayan ve bu çağda yeniden gündeme gelen öğretmenin bu rolü yalnızca okul içinde öğrencinin değişimini sağlamak için değil, aynı zamanda onun sosyal yaşam içinde dönüşümü sağlaması ve demokratik toplumun zeminini atması için de gereklidir. Öğretmenin *kolaylaştırıcı* olduğu bu düzen bunun en önemli adımıdır (Kennedy, 2004, s. 37).

Öğrencilerle felsefi oturumları kolaylaştırmak için izlenmesi gereken üç adım vardır:

- 1) Belirsizlikler ve paradokslar içeren bir hikâye ya da roman okunması;
- 2) Öğrencilerin, ilgilerini çeken ve akranları arasında tartışmak istedikleri belirsiz veya paradoksal durumlarla ilgili sorularını toplamak;
- 3) Bir grup olarak, sorularına cevaplarını bulabilmeleri için sorgulama topluluğu içinde bir diyalog yürütmek (Daniel vd., 2009, s. 13-14).

Kolaylaştırıcının sorgulama topluluklarındaki rolü öğrencilerin her görüşünü doğrulamaya çalışmak ve gereğinden fazla takdir etmek değil, öğrencilerin kendi cevaplarını ve çözümlerini oluşturabilmeleri ve yanlışlarını yeniden düzenleyebilmeleri için felsefi sorgulama araçlarını anlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olmaktır (Gregory, 2008, s. 12). Bunu yaparken de yeri geldiğinde açık uçlu sorular sorar, alternatif görüşler ortaya koyar, açıklama ve nedenleri sorgular. Çünkü çocuklar da yetişkinler kadar, kendilerine öğretilenleri, sorgulama ve muhakeme kaynaklarını öğrenmeyi ve kullanmayı severler (Sapere'den aktaran Paine, 2012, s. 21).

Kolaylaştırıcı çocuklarla birlikte anlamı keşfetmeye çalışan bir eş-araştırmacıdır. Bu eş-araştırmacının kolaylaştırıcılık rolünün iki önemli yönü vardır. Birincisi iyi bir diyalogda olması gerekenleri bilmek ve diyalogu buna uygun hale getirmeye çalışmak, ikincisi ise katılımcıların diyalogun aşamalarındaki ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı olmaktır. Bir kolaylaştırıcı sorgulama topluluğunda bu iki davranışı ortaya koymayı başarabilirse, topluluğun da sorgulama dinamiklerini anlamasını ve bu konuda yetkinleşmesini sağlar. Böylece kendi kolaylaştırma rolünü de bu yetkin topluluk içinde dağıtmış olur (Gregory, 2007, s. 7).

Lipman'ın kolaylaştırıcısında olması gereken özellikler şunlardır: (Gregory, 2008, s. 58)

- Öğrenciler, kolaylaştırıcıyı kendilerine gerçekten saygı duyan ve onların fikirlerini ciddiye alan bir kişi olarak görmelidir.
- Kolaylaştırıcı farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sevmeli ve her şeyi kendisinin bildiğini düşüncesine kapılmamalıdır.
- Kendisinin öğrencilerle aynı amaç doğrultusunda ilerleyen bir eş-araştırmacı olduğunu unutmamalıdır.
- İyi bir sorgulama sürecinin gerçekleştirilmesine -doğru yerlerde yapacağı müdahalelerle- özen göstermelidir.
- Her görüşü doğrulamaya çalışmamalıdır.
- Sorgulamayı önceden belirlenmiş sonuçlara yönlendirmeye kalkışmamalıdır. Bu sorgulamanın amacını yitirmesine neden olur.
- Felsefi ve pedagojik bilgi alt yapısı sağlam olmalıdır.
- Çocukları bir şeylerin farkında olmayan canlılar olarak değil aksine farkındalık düzeyi yüksek insanlar olarak kabul etmelidir.
- Çocukların katkılarının felsefi bilgi içindeki önemini ortaya çıkarabilmelidir.
- Öğrencilerin iyi sorgulama prosedürlerini içselleştirmelerine destek olmalıdır.

Kolaylaştırıcının topluluk içinde alabileceği birkaç pozisyon vardır. Bunlar *bilgi karşısındaki konumu, bilgi ile birey arasında köprü görevi görmesi ve bireyi bilgi üretme konusunda tetikleyici* olmasıdır (Kennedy, 2004, s. 757). Kolaylaştırıcı, topluluğun hem pedagojik hem de felsefi anlamda bilgi düzeyi yüksek olması gereken üyesidir. Bilgisi ve tecrübesi fazla olursa, grubun dinamik yapısı ve dönüşümlerini daha hızlı kavrar ve uyum sağlar. Ayrıca ortaya atılan soru ve hipotezleri felsefi açıdan daha hızlı kavrayıp değerlendirebileceği için grubun bilgiyi ortaya koyma sürecini hızlandırır. Kolaylaştırıcı rastgele ve nedensiz davranışlar sergileyecek bir konumda değildir. Neyi, neden yaptığını bilmesi ve adımlarını ona göre atması gerekir. Bu nedenle de üzerinde tartışılacak konuyu önceden, her açıdan düşünmesi ve bir tartışma planı oluşturması, topluluğun gidiş yollarını tahmin etmesi ve her yolda hangi sorularla üst-bilişsel davranışı harekete geçireceğini bilmesi gerekir. Ayrıca ne kadar bilirse ve konuya hâkim olursa olsun topluluk üyelerine karşı bu bilgisini didaktik bir şekilde kullanmamalı, açığa vurmamalıdır. Topluluk üyeleri için kolaylaştırıcı da dışarıdan üzerinde konuşulan konuya hâkim olmayan ve ortaya çıkan sonucu merakla bekleyen bir üye olarak görülmelidir. Aksi halde topluluk üyeleri onu bilgi

otoritesi olarak gördüklerinden söyleyeceklerinin doğruluğunun da sürekli sınındığını düşünecek ve öznel yargılarını söylemek konusunda çekingen davranacaklardır.

Kolaylaştırıcı sorgulama içinde pasif gibi görünse de diyalogun dinamik kalması için en çok çaba sarf eden, bilgiye ulaşma süreci ile katılımcılar ve katılımcılar ile diğer katılımcılar arasında **köprü** olan kişidir. Bu köprü olma vazifesini bilgiyi ya da fikri yeniden yapılandırma, açık ve anlaşılır hale getirmek için yeni sorular yöneltme, özetleme ve sonuçların önemli noktalarının belirlenmesi ve bunların topluluğa iletilmesi gibi birtakım davranışlarla ortaya koyar. “Bunu mu söylemek istedin?”, “Arkadaşının söyledikleri ile senin söylediklerin arasında bir ilişki var mı?”, “Bu söylediğini biraz daha açar mısın?” gibi sorularla bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri ve daha doğru bir sorgulama gerçekleştirebilmelerini sağlar (Kennedy, 2004, s. 759).

Kolaylaştırıcının topluluk içinde aldığı bir diğer pozisyon **tetikleyicilik**dir. Sorgulama topluluğu bir öğrenme ortamı olarak pasif ve durağan değil aktif ve hareket halindedir. Bu hareketi sağlayabilmek ve topluluğu sürekli canlı tutabilmek için sorgulamanın tıkandığı yerde kolaylaştırıcının ona yeniden ivme kazandıracak hamlelerde bulunması gerekir. Katılımcıları daha cesur ve atılgan olmaya, özgürce fikirlerini beyan etmeye itecek sorular ve ifadeler diyalogun seyri içinde yer aldıkça toplulukta dönüşmeye ve üretmeye daha meyilli hale gelir (Lipman, 2014, s. 12).

Kolaylaştırıcının bir sorgulama topluluğunu ele alırken dikkat etmesi gereken hususlar “Felsefe Kolaylaştırma Kılavuzu” tablosunda belirtilmiştir:

Tablo 5.

Felsefi kolaylaştırma kılavuzu

	Topluluk		Sorgulama	
	Bağlantılar	İçerik	Muhakeme	Yapı (Bütün olarak düşünmek)
Öncelik 1	Katılımcılardan üzerinde uzlaşmış ya da anlaşmazlık içeren bir fikir iste.	İşlemleri hatırlat ve uygula. Saldırıya veya saygısızlığa müsamaha gösterme. Çocuklara kısa yardımlarda bulun.	Olası cevapları sor. Kafa karıştırıcı yorumları netleştirmek için bir katılımcıya fikirlerini yeniden ifade etmesini söyle.	Katılımcılara yorumlarının konu ile ne kadar alakalı olduğunu sor. Bir seferde bir hipoteze odaklanılması gerektiğini söyle.

Öncelik 2	Katılımcılara, yorumlarının önceki yorumlar ile hangi açılardan ilişkili olduğunu sor. Katılımcılardan kimin ne dediğini belirlemelerini iste.	Sorgulamayı öğrencilerin yürütmesine izin ver. Konuşmayanları diyaloga dahil et. Farklı fikirleri olanlara söz hakkı ver.	Muhtemel cevabın nedenlerini sor. Alternatif görüşleri tanımlamalarını iste. Ortaya atılan bir görüşün doğru olup olmadığını sor.	Sorgulamada hangi aşamada olduğunuzu sor. Bir katılımcıdan akıl yürütmenin yönünü belirlemesini iste.
Öncelik 3	Öğrencilerin, yorumlarını yönettikleri kişiye bakmasını sağla.	Konuşmayanları diyaloga dahil et.	Sorgulama ile neyin varsayıldığını sor. Olası cevapların lehine veya aleyhine delil iste.	Muhakeme çizgisinin yerini ve yönünü öğrencilerle belirle.
Değerlendirme	Grup olarak değerlendirin. (Dinleme, İnşa Etme)	Grup olarak değerlendirin. (Saygı, Katılım)	Grup olarak değerlendirin. (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme...)	Grup olarak değerlendirin. (Organizasyon, İlerleme)

Kaynak: Gregory, M. (Ed.). (2008). *Philosophy for children practitioner handbook*, Montclair: Montclair State University, s. 60.

Kolaylaştırıcının topluluk içindeki görevinin amacı öğrencilerin makul ve demokratik düşünürler olarak gelişmelerini ve “yargılamanın güçlendirilmesini” sağlamaktır. Toplulukta bu akıl yürütmek ve farklı fikirlere açık olmak, sağlık yargılarda bulunmak ve başkalarının yargılarına saygıyla yaklaşmak olarak açığa çıkar (Lipman, 2010a, s. 281). İyi bir kolaylaştırıcı hangi öğrenciye, nerede ve ne şekilde müdahale edeceğini ya da topluluğun yapısına uygun bir şekilde dinamiklerini nasıl harekete geçireceğini bilir. Bu nedenle sorulardan, cevaplardan ve mimiklerden yola çıkarak bireyleri ve topluluğu iyi analiz edebilmesi gerekir (Lushyn vd., 2004, s. 103).

Sorgulama topluluğunda diyaloglar topluluğun temel problemleri ve sorgulamaları üzerinden devam ettirmek önemlidir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan gruplarla erişemeyecekleri ve günlük hayatları içinde yer almayan bir problemi tartışmak hiçbir şey ifade etmez. Ya da örnekleri bilinmeyenler üzerinden kurmakta uygun bir yöntem olmaz. Güzelliğin göreceliğini tartışırken daha önce hiç karides tatmamış olan çocuklara karidesin tadını beğenip beğenmedikleri sorulduğunda öğrenciler buna cevap veremeyecekleri gibi hem kendilerini topluluğa ait de hissetmezler hem de kolaylaştırıcıyı kendilerine yakın göremezler. O halde sorgulama topluluklarında kolaylaştırıcının gözden kaçırmaması gereken diğer önemli nokta da budur: sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapıya uygun örnek ve problemler üzerinden yol almak.

Kolaylaştırıcı toplulukta zihinleri harekete geçirirken aynı zamanda duyguları da harekete geçirebilmeli ya da ortaya çıkmış duyguları anlamlandırmalarını kolaylaştırabilmelidir. İnsanın bilişsel-duyuşsal bir varlık olması ve olaylara her iki yönünü kullanarak tepkiler vermesi, pek tabii topluluk sorgulamaları içinde de yer alacağından kolaylaştırıcı bunun avantajlı bir durum olduğunu bilir ve ona göre hareket eder. Çünkü duygunun olduğu yerde öğrenme de gerçekleşir. Fakat kolaylaştırıcı harekete geçirilecek duygunun yalnızca sevgi olmaması gerektiğinin farkında olarak hareket eder. Geleneksel eğitimde öğrenci öğretmeni severse öğrenir algısı hâkim olduğundan hem bilgiye karşı ortaya çıkacak duygular hem de öğretmen dışındaki diğer insanlar için ortaya çıkacak duygular göz ardı edilmiştir. Sevgi gibi, saygı, merhamet, öfke, kızgınlıkta güçlü duygulardır ve kolaylaştırıcı bu duyguların olumlu olanlarını pekiştirip olumsuz olanlarını ortadan kaldırmanın uygun olmayacağını bilir. Asıl amaç çocukların duygularını dengeli ve özenli bir şekilde nasıl ifade edebileceklerini anlamalarına ve kendilerine bir yol çizmelerine yardımcı olmaktır. Köpeğini kaybetmiş bir çocuğa “Haydi şimdi buna üzölmeyi bırakalım ve hayattan keyif almaya bakalım” demek, onun duygularını görmezden gelmek demektir ve bu çocuğı daha çok incitir.

Lipman, kolaylaştırıcının bir sorgulama topluluğunu yönetebilmesi için onun da bir toplulukta katılımcı olarak yer alması gerektiğini ve bu işin yalnızca aynı eğitimden geçerek yapılabileceğini söyler (Lipman, 2010a, s. 279). Öğretmen eğitimlerinin de müzakereci sorgulama toplulukları ile ve ortak bilişle meşgul olunarak yapılması gerekir ki öğretmen bu ortamın içinde her iki konumda da bulunmayı deneyimleyebilsin ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin nasıl şekillendiğini kavrayabilsin.

Lipman, öğretmenin güçlü felsefi ve pedagojik bilgiye sahip olması gerektiğini fakat kendi kişisel felsefi görüşlerini öğrencilere aşılammaya özen göstermesi gerektiğini söyler. Kolaylaştırıcılık rolüyle o, felsefi kavramları öğrencilerle birlikte sınıfta işlevsel hale getirmeli ve öğrencileri felsefeye ilgili, felsefe yapan bireyler haline getirmelidir (Lipman, 2014, s. 12). Kendi otoritesini her bir öğrenciye dağıtmak ister. Buna göre tüm katılımcılar soruların dağılımını düzenlemede, özetlemede, yeniden ifade çağrısında bulunmada, sorgulamayı teşvik etmede, tanımların ve örneklerin aranmasında, alternatif hipotezlerin teşvik edilmesinde, belirtilmemiş varsayımların belirlenmesinde ortak ve dağıtılmış bir diyalog görevini üstlenmektedir (Kennedy vd., 2011a, s. 100). Her bir katılımcı ve kolaylaştırıcı hem grubu etkilerken hem de gruptan etkilenir. Sorgulama topluluğunda

öğrenci de öğretmen de öğrencidir ve öğrenme sürecinde yoldaşlık ilişkisi içindedir (Paine, 2012, s. 12)

BÖLÜM V

SONUÇ

Lipman'ın eğitime kazandırmak istediği öğrenme ortamı sorgulama topluluğunun en temel hedeflerinden biri araştırma/sorgulamaya öncelik veren ve bunu hayatında ilke edinen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Sorgulamayı ilke edinen ve hayatın her aşamasında bu yönleri öne çıkan bireyler kendi akıllarıyla düşünme ve karar verebilme cesaretini gösterirken toplumun da demokratik ve makul bireylerden oluşmasını sağlayacaktır. Demokratik, makul ve kendilik cesareti gösterecek bireylerin yetişebilmesi için felsefeye ve felsefenin temel ilkelerine dönmek ve gerekli düzenlemeleri gerçekleştirerek eğitimde felsefeyi yeniden konumlandırmak gerekir. Bu amaçla yola çıkan Lipman, felsefenin öncelikle aslına dönmesi gerektiğini ve bunu da Antik Yunan'da Sokrates'te bulacağını düşünür ve kendi pedagojisini oluştururken Sokrates'in felsefesinin ayak izlerini takip eder. Sokrates'in felsefeyi filozofların ve aristokratların tekelinden alıp asıl sahibi olan halka verdiği gibi Lipman'ın sorgulama toplulukları da felsefenin bu amacını modern yüzyılda sınıflara taşımıştır.

Lipman insanlığın her şeyin en iyisine ve güzeline erişmek için çabaladığını fakat düşünmenin en iyi halini düşünmediklerini savunur. Oysa insanın en ayırt edici ve önemli yetilerinden biri olan düşünmenin de daha iyi hale gelebilmesi ve geliştirebilmesi için üst düzey bir çaba sarf edilmelidir. Bu çaba içine giren Lipman, düşünmeyi en iyi haline yaklaştırmaya çalışırken diyalogdan, felsefeden, mantıktan, yargıdan, sorgulamadan, anlamadan, topluluktan, bakış açılarından ve bilgiyi derinleştirmeden yararlanmış ve düşünmenin ilkelerini ortaya koymaya çalışmıştır. İnsanla bu kadar iç içe olan ve onun her saniyesini dolduran, istese de terk edemeyeceği düşünme eyleminin ilkelerinin belirlenmesi bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarının geliştirilmesinde de

önemli bir paya sahip olacaktır. İnsanın bütüncül gelişmesi zihnini nasıl kullandığının farkına varmasıyla mümkün olacaktır.

Lipman, insanı çok yönlü bir varlık olarak ele alırken ve onun transaktif boyutlarını ön plana çıkarırken temelde “özerklik” ilkesine göre hareket etmiştir. Öncelikle düşüncede özerklik daha sonrasında da doğal olarak davranışta özerklik meydana gelecektir. Özerk bireyler zihninin ve davranışlarının farkında olan, bunları kontrol edebilen ve hayatlarının sorumluluğunu eline alan bireylerdir ki onların varlığına her geçen yıl daha çok ihtiyaç vardır. Lipman’ın yaşadığı döneme göre teknolojinin çok daha fazla geliştiği ve öğrenmelerin bilgisayar ve sosyal medya ortamlarına taşındığı, geleneksel eğitim kurumları da dahil öğretmenin bilginin otoritesi olarak görülmediği bu yıllarda sorgulama topluluklarına daha çok ihtiyaç vardır. Lipman’ın sınıfları topluluklara dönüştürme fikri günümüzde onun yaşadığı dönemden daha zorunlu bir ihtiyaçtır. Çünkü öğrenciler zaten sınıfları doğal olarak tartışma ortamlarına çevirebilmek ve derslerde kendilerini daha çok ifade edebilmek için çabalamaktadır.

Enformasyon süreçlerinin teknoloji üzerinden inşa edildiği günümüz toplumlarında bilginin insan hayatı içindeki konumu ve süreçleri de hızla değişmeye devam etmektedir. İnternetin tüm dünyada bilginin yayılmasını ve ona ulaşılmasını hızlandırması ile daha küresel düşünen ve yaşayan topluluklar ortaya çıkarken ayrıca demokrasi kültürü de yaygınlaşmaya başlamıştır. Elbette olumsuz yönleri de mevcuttur ve araştırılmaya açıktır fakat internet sayesinde sesini daha çabuk duyuran, yönetimlerin hatalarını fark edebilen, bilgide doğruluğun ölçütlerini işe koşabilen ya da koşması gereken, haksızlıklar karşısında kamuoyunu harekete geçirebilen ve topluluk dinamikleriyle hareket edebilen, farklı fikirler ve yaşantılarla karşılaşan insanların olduğu da yadsınamaz bir gerçekliktir. Sosyal medyanın insana sağladığı bedensel izolasyon ve kimliğin açıkça ifade edilmek zorunda olmayışı sayesinde bireyler fikirlerini ifade ederken daha cesur davranmaktadır. Fakat bu cesaret bazen yerini uç davranışlara da bırakabilmektedir. Bunun hem sanal hem de gerçek ortamlarda olması istenmez ve bu davranışları engellemenin yolu da insanların bu ortamlara erişmesini engellemek değildir. İnsanların yaşadıkları çağın imkanlarından mahrum edilmesi onları bu imkanlara ulaşabilmek için farklı ve bazen de illegal yollara itebilir ki dünyada bazı ülkelerde bunun örneklerine rastlanmaktadır. Bu geçici çözümler bireylerin saldırgan davranışlarını ortadan kaldırmaya yönelik değil, bu davranışları sergileyebilecekleri ortamları ellerinden almaya yönelik olduğundan asıl problem çözülmüş olmaz. Saldırganlık gibi bir problemin çözülebilmesi için bu problemin

bireylerle farklı yönlerden ele alınabileceği ortamların oluşturulması gerekir. Korkulan davranışlar üstleri örtülerek değil aksine açılarak ve derinlemesine anlaşarak ortadan kaldırılabılır. Bunun yapılacağı yerler de sorgulama topluluklarıdır. Sorgulama toplulukları etik olmayan, insanlar tarafından konuşulamayan, ihtilaflı konuların ve istenmeyen duygu ve davranışların konuşulabilmesi için bireylere özgürce tartışabilecekleri ve ilkeler belirleyebilecekleri bir ortam oluşturma imkânı sunar.

Lipman'ın pedagojisinin hedeflerinden biri de değerler eğitiminin topluluklar aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Bunun içinde öncelikli olarak değerli olanın belirlenmesi ve geleceğe nasıl aktarılacağına karar verilmesi gerekir. Bu da bireyin ya da yöneticilerin inisiyatifine bırakılacak bir iş değildir. Değerler eğitiminin okullarda, sorgulamalar aracılığıyla toplulukla öğrenilmesi Lipman'ın özenle üzerinde durduğu bir konudur. Değerli olanın ne olduğu, bir değer her zaman ve her yerde aynı şekilde ortaya çıkıp çıkmayacağı, eskiden değerli kabul edilmeyen bir şeyin şimdi değerli görülüp görülmediği, neden bazı davranışların daha değerli olduğu ve bunun nasıl belirleneceği gibi sorgulamalar sayesinde bireylerde bu alanla ilgili gelişmeler sağlanabilir. Değer eğitimi denince yalnızca dini bir tavırla yaklaşmak ve değerleri didaktik bir şekilde öğretmek yerine felsefenin ilkelerini de işe koşarak en başta değer ve ilkelerinin ne olduğunun kavranmasını sağlamak bireylerin o değeri daha iyi anlamalarına ve nerede, nasıl kullanacaklarına karar vermelerine daha çok yardımcı olacaktır.

Sorgulama toplulukları sayesinde birey kendini ifade etme becerisi kazanırken, duygularının ve düşüncelerinin de farkına varır ve onları bedensel ve dilsel olarak nasıl ortaya koyabileceğini kavrar. Lipman için duygular yalnızca pozitif hisler uyandıranlarla sınırlı değildir, negatif hisleri harekete geçiren duygularda hayatın gerçekliği olarak karşımızda durmaktadır. Öfke, korku, hasret, üzüntü gibi duyguların bastırılmaya ya da ortadan kaldırılmaya çalışıldığı bir eğitim insanların yaşantılarını da hiçe saymak anlamına gelmektedir. Oysa insan bunlarla vardır ve bu duygularının kendisi ve başkaları açısından ne ifade ettiğini başkalarının bakış açılarından da fark edebilmelidir.

Lipman, eğitim ortamlarını toplulukla sorgulamaya uyarlamak için çabalarken bunu yargıları göz önünde bulundurarak yapmıştır. Bireylerin yargılarının güçlendirilebilmesi için diğerlerinin düşüncelerine ve bakışa açılmasına, yaşantılarına ihtiyacı vardır. Sınanmayan bir yargı güçlendirilemez ve güçlü yargılar her yönden eleştiri ve sorguya tabi tutulup sonunda en doğru şekilde ortaya çıkar. Bir şeyi ne kadar çok kişi görürse gerçekliği

hakkında o kadar doğru şeyler söylenebileceği gibi, bir fikir de ne kadar çok zihnin sorgusuyla muhatap olursa doğruluğu o kadar desteklenir.

Sorgulama toplulukları ile bireye, insan olarak yaşayabilmesi, kararlarını ilkelere dayandırabilmesi, toplulukla yaşayabilmesi ve uygun ilişkiler kurabilmesi için fırsat sunan Lipman bu düşüncesiyle hem bireyi hem toplumu demokratik hale getirmeye çalışmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Ankara: Pegem.
- Altorf, H. M. (2016). Dialogue and discussion: reflections on a socratic method. *Arts & Humanities in Higher Education-Special Issue: The Art of Dialogue*, 1-16.
- Arendt, H. (2018). *Zihnin yaşamı*. (İ. Ilgar. Çev.). İstanbul: İletişim.
- Arslan, A. (2010). *İlkçağ felsefe tarihi 2-Sofistlerden Platon'a*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Atkinson, S. (Ed.). (2011). *Felsefe kitabı*. (E. Lakşe. Çev.). İstanbul: Alfa.
- Aydın, A. (2020). John Dewey felsefesinde deneyim kavramı. H. Ünder, C. Aslan (Ed.), *John Dewey: demokrasi ve eğitim kitabının 100. Yılı içinde*, (s. 61-65). Ankara Üniversitesi.
- Aydın, H. (2008). Sokrates'in felsefesi ışığında sokratik yöntem analitik bir yaklaşım. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(16), 1-8.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Ayverdi, İ. (2020). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.
- Bahtiyar, A. (2019). *Bilim ve sanat eğitim merkezi (bilsen) öğrencilerinin sokratik soru sorma düzeylerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Bakır, K. (2008). Bir yöntem felsefesi olarak pragmati(s)iizm. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 47, 153-162.
- Bal, H. (1991). *1924 raporunun Türk eğitimine etkileri ve John Dewey'in eğitim felsefesi*. (Birinci Baskı). İstanbul: Aydınlar.
- Boghossian, P. (2012). Socratic pedagogy: perplexity, humiliation, shame and a broken egg. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), 710-720.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/560797> sayfasından erişilmiştir.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Bozer, E. N. ve Kurnaz, A. (2016). Uyuyan zihinleri uyandırma: sokratik sorgulama. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde, (s. 153-166). Konya: Çizgi.
- Brent, J. (1998). *Charles Sanders Peirce: a life*. Bloomington: Indiana University.
- Brubaker, N. D. (2012). Negotiating authority through cultivating a classroom community of inquiry. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(2), 240-250.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel.
- Cam, P. (2012). Matthew Lipman (1923–2010). *Diogenes*, 58(4), 116-118.
- Cantens, B. (2006). Peirce on science and religion. *International Journal for Philosophy of Religion*, 59, 93-115.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2020). *Felsefe tarihi-Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Say.
- Chesters, S. D. (2012). *The socratic classroom-reflective thinking thought collaborative inquiry*. Rotterdam: Sense.

- Chiasson, P. (2001). *Peirce and educational philosophy*. Mats B. & João Q. (Eds.) The Commens Encyclopedia-The Digital Encyclopedia of Peirce Studies, from <http://www.commens.org/encyclopedia/article/chiasson-phyllis-peirce-and-educational-philosophy>.
- Çetin, A. (2010). *Mantıkta diyalektik*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara felsefe ile bakmak*. İstanbul: İnsancıl.
- Çotuksöken, B. (2013). *Felsefe: özne-söylem*. İstanbul: Notos.
- Çotuksöken, B. ve Tepe, H. (Ed.). (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Daniel, M. F. & Auriac, E. (2009). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Delic, H. & Becirovic, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher Journal*, 111(10), 511-517.
- Demir Çelebi, Ç. ve Kenan, S. (2014). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Yıldız International Conference On Educational Research And Social Sciences Proceedings Book*, 305-315.
- Demirci, F. (2007). İki siyasal eğitim modeli: Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları (Sokratik ve Platonik eğitim). 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 9, 105-127.
- Demirel, F. (2019). John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un düşüncelerine göre insan doğasının eğitimle ilişkilendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 969-989.
- Dewey, J. (1902). The elementary school teacher-the school as social center. *The University of Chicago Press*, 3(2). 73-86.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. (S. Otaran. Çev.). İstanbul: Başarı.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim*. (S. Akıllı. Çev.). Ankara: ODTÜ.

- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, S. Kaymakçı, Çev.). Ankara: Pegem.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefi temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 83-93.
- Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, (2.b). A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 279-331). Ankara: Pegem.
- Dombaycı, M. A. (2002). *Ortaöğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından felsefe öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dombaycı, M. A. (2014). Models of thinking education and quadruple thinking. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 12-28.
- Dombaycı, M. A. (2014a). Teaching of environmental ethics: caring thinking. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 15(3A), 1404-1421.
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S., Bacanlı, H. (2011). Quadruple thinking: caring thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 552-561.
- Dumitru, D. (2012). Communities of inquiry. A method to teach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 238-242.
- Durant, W. (2014). *Felsefenin öyküsü*. (E. Gürol. Çev.). İstanbul: İz.
- Durhan, G. (2020). Açık uçlu sorgulama biçimi olarak Sokratik konuşma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 271-284.
- Eames, S. M. (2008). *Pragmatic naturalism: an introduction, carbondale and edwardsville*. Illinois: Southern Illinois University.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fakioğlu Bağcı, H. (2019). *Dewey ve Gadamer'in "tecrübe" anlayışlarının din eğitimi açısından felsefi olarak incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Garrison, R., Anderson, T., Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13, 5-9.
- Gregory, M. (Ed.). (2008). Philosophy for children practitioner handbook. Montclair: Montclair State University.
- Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59-84.
- Gregory, M. R. (2000). Inquiry, democracy and childhood: an interview with Matthew Lipman. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 19(2), 58-65.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 1312-1318.
- Haack, S. (1997). The role of the FRR in Peirce's philosophy. Jacqueline B. & Paul F. (Eds.) In: *The first rule of reason- The philosophy of Charles Sanders Peirce*. Ontario: University of Toronto.
- Hagaman, S. (1990). The community of inquiry: an approach to collaborative learning. *Studies in Art Education*, 31(3), 149-157.
- Heckman, G. (2006). Ahlak yasasını aramak: Sokratik konuşmada soyutlama yolu. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik konuşma-Tarih-Kuram-Uygulama* içinde, (s. 97-118). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Hoaglund, J. (1993). Critical thinking: a socratic model. *Argumentation*, 7(3), 291-311.
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4, 71-89.
- İnönü N. (2008). Charles Sanders Peirce'ün pragmatizmi. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi*, 33, 31-41.
- İpşiroğlu, Z. (2014). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Say.
- Kale, N. (2003). *Nasıl bir insan? Nasıl bir öğretim?*. Ankara: Ütopya.

- Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 78-90.
- Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Education and Science*, 43, 19-40.
- Kennedy, D. (2004). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*. 35(5), 744-765.
- Kennedy, D. (2010). Ann Sharp's contribution: a conversation with Matthew Lipman. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 11-19.
- Kennedy, D. (2010a). *Philosophical dialogue with children: essays on theory and practice*. New York: The Edwin Mellen.
- Kennedy, D. (2011). After Socrates: community of philosophical inquiry and the new world order. *Counterpoints*, 352, 55-68.
- Kennedy, D. (2012a) "I must change my life" review of Lipman autobiography, a life teaching thinking. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20, 10-19.
- Kennedy, D. (2012b). Lipman, Dewey, and community of philosophical inquiry. *Education & Culture*. 28(2), 36-53.
- Kennedy, D. (2018). Community of philosophical inquiry and the play of the world. *Teaching Philosophy*, 41(3), 1-20.
- Kennedy, N. & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 97-116.
- Kennedy, N. S. (2012c). Lipman, Dewey, and philosophical inquiry in the mathematics classroom. *Education and Culture*, 28(2), 81-94.
- Knezic D., Wubbels T., Elbers E., Hajer M. (2010). The Socratic dialogue and teacher education. *Teaching and teacher education*, 26, 1104-1111.
- Knox D.K. (1998). Socrates: the first professor. *Innovative higher education*, 23(2), 115-126.

- Kohan, W. O. (2014). Good-Bye to Matthew Lipman (and Ann Margaret Sharp). *Published Philosophy and Childhood*, 21-27.
- Krohn, D. (2006). Sokratik konuşmanın teori ve pratiği. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik konuşma-Tarih-Kuram-Uygulama* içinde, (s. 9-22). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Leal, F. & Saran, R. (2000). A dialogue on the socratic dialogue. P. Shipley (Ed.), In *OWP in Ethics and Critical Philosophy*. 2.
- Lipman, M. & Moriyón, F, G. (2011). Matthew Lipman: una biografía intelectual Matthew Lipman: an intellectual biography. *Haser: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 177-200.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1975). *Teaching children philosophical thinking: an introduction to the teacher's manual for Harry Stottlemeier's discovery*. New Jersey: Universal Diversified Service.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*. 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1978). Can philosophy for children be the basis of educational redesign?. *The Social Studies*, 69(6), 253–257.
- Lipman, M. (1986). On morality as life put to the test: a review of Robert Coles, the political lives of children and the moral lives children, *The Journal of Education*, 168(3), 104-109.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: what can it be? *Educational Leadership*, 38-43.
- Lipman, M. (1993). Promoting better classroom thinking. *Educational Psychology*, 13, 290-304.
- Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15(1), 1-13.
- Lipman, M. (1995a). Good thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, 15(2), 37-41.
- Lipman, M. (1995b). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 61-70.

- Lipman, M. (1995c). Using philosophy to educate emotions. *Analytic Teaching*, 15(2), 3-10.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University.
- Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (2010). *Thinking education*. Cambridge: Cambridge University.
- Lipman, M. (2010a). Teaching students to think reasonably: some findings of the philosophy for children program. *Teaching Thinking in the Secondary School*, 277-280.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3-16.
- Lipman, M. (2014). The educational role of philosophy (with a new commentary by Philip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 4-14.
- Lipman, M., Sharp, A. M. (1978) Some educational presuppositions of philosophy for children, *Oxford Review of Education*, 4(1), 85-90.
- Lipman, M., Sharp, A. M. (1980). *Social inquiry: instructional manual to accompany MARK*, Montclair: First Mountain Foundation.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. (1977). *Philosophy in the classroom*, Philadelphia: Temple University.
- Lushyn, P. & Kennedy, D. (2004). Power, manipulation and control in a community of inquiry. *Analytic Teaching*, 23(2), 103-110.
- Martinez, V., González, F. A. & Flores, F. (2020). Development of careful, creative and critical thought according to the philosophy of matthew lipman: a proposal for inclusion in basic education. *In Educational Reforms Worldwide BCES Conference Books*. 18, 135-139.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek: İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. (K. Gülenç. Çev.). Ankara: Nobel.

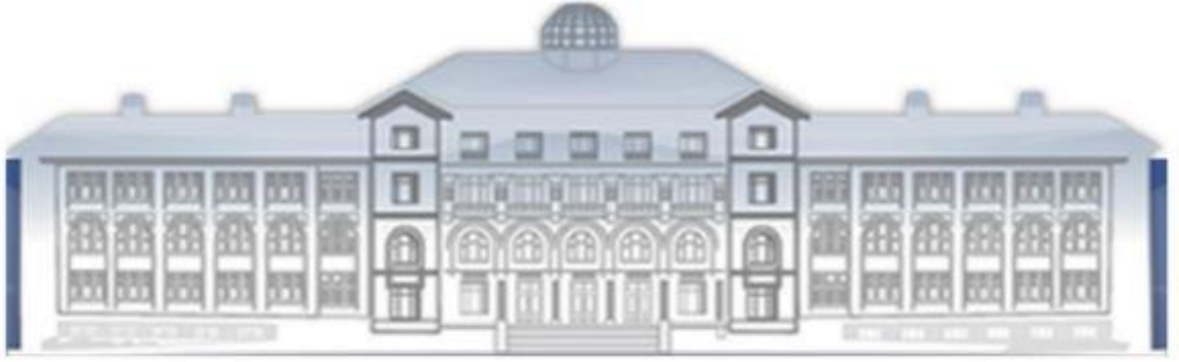
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Remzi.
- Milkov, N. (2012). Karl Popper's debt to Leonard Nelson. *Grazer Philosophische Studien*, 86, 137–156.
- Mitchell, S. 2006. Socratic dialogue, the humanities and the art of the question. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(2), 181-197
- Montclair University (t.y.). Retrieved from <https://montclair.libguides.com/c.php?g=489180&p=3505710>
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2, 19-49.
- Nehamas, A. (2002). *Yaşama sanatı felsefesi / Platon'dan Foucault'ya Sokratik düşüncüler*. (C. Soydemir. Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Nelson, L. (1922). Die sokratische methode. Pedagogical society in göttingen. *In Treatises of the Friesian school*, 5, 21-78.
- Nelson, L. (2006). Sokratik yöntem. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik konuşma-tarih-kuram-uygulama içinde*, (s. 37-80). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Noddings, N. (2020). *Eğitim felsefesi*. (R. Çelik. Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Paine, M. R. (2012). *The pedagogy of philosophy for children/philosophical enquiry*. MA by research thesis, University of York.
- Peirce, C. S. (1989). *Writings of Charles S. Peirce, A chronological edition*, 4, 1879–1884. Justus Buchler (Ed.), Bloomington: Indiana University.
- Peters, W. (1952). Psikolog ve filozof olarak John Dewey. (S. Tavlan. Çev.) *Pedagoji Enstitüsü Psikoloji ve Pedagoji Çalışmaları*, 2. İstanbul: Pulhan.
- Philgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom-rationales and effects of philosophizing with children*. Sweden: Stockholm University.
- Platon. (2009). *Diyaloglar*. (T. Aktürel. Çev.) İstanbul: Remzi.
- Platon. (2013). *Menon* (2.baskı). İstanbul: Say.

- Politis, V. (2006). Aporia and searching in early Plato. L. Judson & V. Karasmanis (Ed.), *In Remembering Socrates: Philosophical Essays*. Oxford: Oxford University.
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review, practical assessment. *Research & Evaluation*, 14(13), 1-13.
- Raupach-Strey, G. (2006). Ahlak dersinde Sokratik yöntemin önemi. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik Konuşma: Tarih-Kuram-Uygulama içinde* (s. 171-186). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Selvi, K., Sönmez, B. ve Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-34.
- Sharp, A. M. (1987). What is a “community of inquiry”? *Journal of Moral Education*, 16 (1), 37-45.
- Sharp, A. M. (2014). The other dimension of caring thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 15-21.
- Shook, J. R. (2021). *Pragmatizm: Peirce-James-Dewey*. (C. Türer. Çev.) Ankara: Fol.
- Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe*. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözer, M. A, Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 313-327.
- Spencer, T. E. (1974). Education and the social order. *Peabody Journal of Education*, 51, 132-139.
- Stefou, K. (2018). *Socrates on the life of philosophical inquiry-a companion to Plato's laches*. Cologne: Springer.
- Strand T. & Legg C.W. (2019). Peirce and education, an overview. Peters M. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-287-532-7_571-1#howtocite.

- Strand, T. (2005). Peirce on education: nurturing the first rule of reason. *Studies in Philosophy and Education*, 24(3), 309–316.
- Talisse, R. B. (2016) Felsefenin yeniden inşası. (F. Demir. Çev.) *Marife*, 16(1), 179-191.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taşdelen, V. (2007). Felsefe eğitimi: bir yaşantının peşinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 277-294.
- Turgut, İ. (1997). *Felsefi sorgulama*. İzmir: Anadolu.
- Türer, C. (2002). *Charles S. Peirce'ün pragmatik felsefesi*. Ankara: Üniversite.
- Türer, C. (2003). Charles S. Peirce'ün epistemolojisi. *Bilimname II*, 2, 23-52.
- Türer, C., Kırmacı, H. (2019). Gerçekliğin ikamet alanı olarak deneyim: Charles Sanders Peirce felsefesi. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 28, 275-292.
- Ünder, H. (2020). Dewey'nin felsefesi ve eğitim kuramı. H. Ünder, C. Aslan (Ed.), *John Dewey: demokrasi ve eğitim kitabının 100. Yılı içinde*, (s. 49-60). Ankara Üniversitesi.
- Walton, D. N. & Krabbe, C. W. E. (1995). *Commitment in dialogue: basic concepts of interpersonal reasoning*. Albany: State University of New York.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk Eğitim sistemine etkileri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, H. A. (2011). *İyi vatandaş iyi insan*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Yücesoy, S. (2006). Yeni Sokratik konuşma nasıl ortaya çıktı?. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik konuşma-Tarih-Kuram-Uygulama içinde*, (s. 25-33). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Yücesoy, S. (Ed.). (2006). *Sokratik konuşma: tarih-kuram-uygulama*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Zulkifli, H. & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 19, 29-45.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...