

T. C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN
FELSEFE (P4C) YAKLAŞIMININ KULLANIM İMKÂNI
VE SINIRLILIKLARI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

İbrahim Esad ERGEN

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA

İSTANBUL

2024

T. C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN
FELSEFE (P4C) YAKLAŞIMININ KULLANIM İMKÂNI
VE SINIRLILIKLARI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

İbrahim Esad ERGEN

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA

İSTANBUL

2024

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201021YL08 numaralı İbrahim Esad ERGEN'in hazırladığı “*Değerler Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımının Kullanım İmkânı ve Sınırlılıkları*” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 02/12/2024 günü (13.00-15.00) saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm PEHLİVAN

AĞIRAKÇA

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Ayhan ÖZ

Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz YÜCEER

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

İbrahim Esad ERGEN

02.12.2024

ÖZ

Bu çalışma, değerler eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımının kullanım imkânlarını ve karşılaşılan problemleri incelemektedir. P4C, Matthew Lipman tarafından geliştirilen ve çocuklarda eleştirel, yaratıcı ve etik düşünme becerilerini teşvik eden bir eğitim yaklaşımıdır. Araştırma, P4C'nin değerler eğitiminde nasıl kullanılabileceğini analiz etmekte ve bu yaklaşımın değerler eğitiminde kullanımının imkânını, sınırlılıklarını ve karşılaşılan zorlukları ele almaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, P4C'nin değerler eğitimi açısından önemli bir potansiyele sahip olduğunu, ancak bu yaklaşımın uygulanmasında belirli sınırlılıkların ve zorlukların bulunduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen eğitimi, kültürel farklılıklar, uygulama materyallerinin uygunluğu ve eğitim politikalarının yetersizliği gibi konular, P4C'nin etkin bir şekilde uygulanmasını engelleyen başlıca problemler olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, P4C'nin değerler eğitime katkı sağlama potansiyeli vurgulanmakla birlikte, değerler eğitiminde kullanımıyla ilgili daha fazla eleştirel çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiş, bu yaklaşımın değerler eğitiminde kullanımında karşılaşılan zorluklara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Çocuklar için Felsefe, P4C

ABSTRACT

This study examines the potential applications and encountered challenges of utilizing the Philosophy for Children (P4C) approach in values education. P4C, developed by Matthew Lipman, is an educational approach aimed at fostering critical, creative, and ethical thinking skills in children. The research analyzes how P4C can be employed in values education and addresses its feasibility, limitations, and the challenges encountered in its implementation. Conducted using a qualitative research methodology, the study employs document analysis as its primary method. The findings indicate that P4C holds significant potential for values education; however, certain limitations and challenges hinder its effective implementation. Key issues include teacher training, cultural differences, the suitability of instructional materials, and inadequacies in educational policies. In conclusion, while the potential contribution of P4C to values education is emphasized, it is also noted that more critical studies are needed in this field. Recommendations are provided to address the challenges encountered in utilizing this approach within values education.

Key Words:

Values Education, Character Education, Moral Education, Philosophy for Children, P4C

ÖNSÖZ

1970’lerde Amerika’da Matthew Lipman öncülüğünde ortaya konan Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı, birçok ülkede hem teorik hem pratik sahada ilgiyle karşılanmıştır. Son yıllarda ülkemizde de popülaritesi hızla artan P4C, eğitim kurumları tarafından da hızla programlara dahil edilmiş, farklı birçok eğitim sahasında kullanılmaya başlanmıştır. P4C uygulamalarına olan bu ilgi zamanla akademik çalışmalara da yansımış, son birkaç yılda P4C üzerine yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Fakat bu çalışmalar hem nicelik hem nitelik olarak yeterli görülmemekte, özellikle eleştirel çalışmaların eksikliği fark edilmektedir. Bu çalışma değerler eğitimi özelinde P4C yaklaşımının imkânı ve katkılarıyla beraber, karşılaşılan zorluklara ve sınırlılıklara da değinmesi açısından bu boşluğu doldurmaya yönelik bir çabanın sonucudur.

2017 yılında Yetim Vakfı gönüllü eğitim programı çerçevesinde aldığım eğitimle başlayan, farklı kurumlarda uzun süre boyunca uygulama fırsatı bulduğum P4C tecrübem hocalarımla teşvik ve destekleriyle akademik bir zemine taşınmış oldu. Ayrıca, P4C’nin eğitimde değerler öğretimine yönelik uygulamalarına dair eleştirel çalışmaların eksikliği ve bu tezin gelecekte yapılacak araştırmalara öncülük etme potansiyeli, tez konumu seçmemde belirleyici oldu.

Bu çalışma birçok kişinin katkı ve destekleri sayesinde ortaya çıktı. Herkesten önce tüm sürecin zorluğunu benimle birlikte yaşayan, desteğini esirgemeyen ve bu süreçte tüm huysuzluklarıma ve hatalarıma tahammül etmek zorunda kalan hayat arkadaşım sevgili eşim Sevde en büyük teşekkürü hak ediyor. Onun sabrı ve anlayışı, bu zorlu süreçte en büyük dayanağım oldu.

Tezimin hazırlanmasında en büyük katkıyı sunan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA’ya, özellikle yoğun çalışma temposuna rağmen bana ayırdığı zaman, sunduğu değerli eleştiriler ve rehberliği için içtenlikle teşekkür ederim. Yüksek lisans ders döneminde katkıları ve emekleri için Prof. Dr. Ahmet KOÇ’a, özellikle tez konumun belirlenmesinde teşvikleriyle yanımda olan kıymetli hocam Doç. Dr. Ayhan ÖZ’e, değerli eleştiri ve önerileriyle çalışmanın daha nitelikli bir hale gelmesini sağlayan hocam Dr. Öğr. Üyesi Deniz YÜCEER’e de ayrıca teşekkür ederim.

Lisans dönemimden itibaren akademik yolculuğumda rehberlik eden ve her aşamada bizleri destekleyen Şehir Üniversitesindeki kıymetli hocalarımı da burada zikretmeden geçemem. Lisans döneminde aldığımız nitelikli eğitim ve akademi formasyonu şüphesiz bu çalışmanın temelini oluşturdu. Hocalarımız ilgi, alaka ve samimiyetleriyle hem eğitim sürecimiz boyunca hem de sonrasında hep destek oldular. Başta Doç. Dr. Eyyüp Said KAYA, Prof. Dr. Özgür KAVAK ve Prof. Dr. Halit ÖZKAN olmak üzere üzerimde emeği olan tüm hocalarıma şükranlarımı sunuyorum.

Eğitim alanına olan ilgimi ilk kez uyandıran ve hayatımda derin bir iz bırakan kıymetli büyüğüm Ahmed ŞENTÜRK'e minnettarım. Yine eğitimdeki vizyonlarıyla bana ilham kaynağı olan Talha BOYALIK hocama ve Efruze Esra ALPTEKİN'e teşekkürlerimi sunarım. P4C ile tanışmamı sağlayan Yıldız KULKUL'a ve bu alandaki çalışmalarımı destekleyen YEKDER'e de teşekkür ederim. Ayrıca, kütüphanesini kullanmama izin vererek kaynaklara ulaşmamı kolaylaştıran İSAM'a ve kısa bir görüşmeyle de olsa fikirleriyle tezime yön veren Prof. Dr. Tahsin GÖRGÜN hocama da özel bir teşekkür borçluyum.

Tez sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen, isimlerini burada tek tek zikredemediğim dostlarıma, dualarıyla yanımda olan aile büyüklerime ve her daim arkamda duran sevgili anne ve babama da minnettarım.

Son olarak, bu çalışma sürecinde aklım ve kalbim her daim Filistinli kardeşlerimle beraberdi. Rabbimden tüm mazlumlara zalimlere karşı nusret diliyorum. Tezimin son zamanlarında özgürlüklerine kavuşan Suriyeli kardeşlerimi de tebrik ediyorum. Rabbimden özgür bir Kudüs'te, Mescid-i Aksa'da hep birlikte namaz kılmayı niyaz ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
BEYAN.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Yöntem ve Sınırlılıkları	7
1.4. İlgili Literatür.....	7
2. DEĞERLER EĞİTİMİ	10
2.1. Değer Kavramı.....	11
2.2. Değer Yaklaşımları ve Sınıflandırmaları	13
2.3. Değerler Eğitiminin Mahiyeti	16
2.4. Değerler Eğitimi Yaklaşımları.....	25
2.4.1. Tümdengelimci Yaklaşımlar.....	28
2.4.2. Tümevarımcı Yaklaşımlar	31
2.4.3. Bütüncül Yaklaşımlar	35
3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)	38
3.1. Dünyada P4C'nin Tarihsel Gelişimi.....	39

3.1.1.	Kuruluş ve İlk Dönem.....	40
3.1.2.	Yaygınlaşma Dönemi	41
3.1.3.	Müfredat Geliştirme Dönemi.....	43
3.1.4.	Kurumsallaşma Dönemi	44
3.1.5.	Lipman Sonrası Dönem ve PwC.....	46
3.2.	Türkiye’de P4C’nin Tarihsel Gelişimi	50
3.3.	P4C’nin Uygulama Süreci	51
3.4.	P4C’nin Temel Hedefleri.....	55
3.5.	P4C’nin Felsefi ve Pedagojik Temelleri.....	59
3.6.	P4C’ye Yöneltilen Temel Eleştiriler ve Karşılaşılan Zorluklar.....	62
4.	P4C’NİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE KULLANIMI.....	67
4.1.	Değerler Eğitiminde P4C Kullanımının İmkânı	67
4.1.1.	Tümdengelimci Yaklaşımlar ve P4C	69
4.1.2.	Tümevarımcı Yaklaşımlar ve P4C.....	73
4.1.3.	Bütüncül Yaklaşımlar ve P4C.....	80
4.2.	P4C’nin Değerler Eğitimine Katkıları	86
4.3.	Değerler Eğitiminde P4C Kullanım Örnekleri	91
4.4.	Değerler Eğitiminde P4C: Sınırlılıklar ve Karşılaşılan Zorluklar	100
4.4.1.	Epistemolojik Farklılık	101
4.4.2.	Eğitmen Rolü	102
4.4.3.	Eğitmen Yeterliliği	103
4.4.4.	Kültürel ve Dini Hassasiyetler ile Uyumsuzluklar	104
	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
	BİBLİYOGRAFYA.....	110
	ÖZGEÇMİŞ	124

KISALTMALAR

Kısaltma	Açıklama
P4C	Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe)
PwC	Philosophy with Children (Çocuklarla Felsefe)
PoC	Philosophy of Childhood (Çocuk Felsefesi)
CoI	Community of Inquiry (Sorgulama Topluluğu)
HOT	Higher-order thinking ((Üst düzey düşünme)
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü)
ICPIC	International Council of Philosophical Inquiry with Children (Uluslararası Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi)
SAPERE	Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Düşünceyi İlerletme Derneği)
PLATO	Philosophy Learning and Teaching Organization (Felsefe Öğrenme ve Öğretme Örgütü)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
TPO Foundation	Transkulturna Psihosocijalna Obrazovna Fondacija (Transkültürel Psikososyal Eğitim Vakfı)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
Hz.	Hazreti
ed.	editör
çev.	çeviren
vd	ve diğerleri
s.	sayfa
sy.	sayı
bs.	baskı

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. 2022 Yılına Kadar Türkiye’de P4C Alanında Yapılmış Çalışmaların Konusuna Göre Dağılımı	5
Tablo 2. 2022 Yılından Günümüze Kadar Türkiye’de P4C Alanında Yapılmış Çalışmaların Konusuna Göre Dağılımı.....	6
Tablo 3. Spranger’in Değer Tipi Sınıflandırması	15
Tablo 4. Erdem – Değer – Eylem Çerçevesi	24
Tablo 5. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Ayırt Edici Özellikleri	27
Tablo 6. P4C Programı’nın Temel Unsurları.....	43
Tablo 7. Çocuklar için Felsefe ve Sokratik Diyalog Farklılıkları.....	60
Tablo 8. Çocuklar için Felsefe Üzerine Yapılan Kontrollü Çalışmaların Özeti	64
Tablo 9. Değer Telkini Yaklaşımı ve P4C.....	69
Tablo 10. Davranış Değiştirme Yaklaşımı ve P4C.....	71
Tablo 11. Ahlak Muhakeme Yaklaşımı ve P4C	73
Tablo 12. Değer Analizi Yaklaşımı ve P4C	76
Tablo 13. Değer Açıklama Yaklaşımı ve P4C.....	78
Tablo 14. Adil Topluluk Okulları Yaklaşımı ve P4C.....	80
Tablo 15. Örtük Program Yaklaşımı ve P4C.....	82
Tablo 16. Karakter Eğitimi Yaklaşımı ve P4C	84
Tablo 17. Çocuklar için Felsefe ve Hikmet Pedagojisi Arasındaki Farklar	95
Tablo 18. Hikmet Pedagojisi Konularının Listesi	96

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

İnsan tarih boyunca bireysel ve toplumsal bütün davranışlarını, tutumlarını ve inançlarını şekillendirirken belli başlı değerleri esas alarak hareket etmiştir. Din, kültür yahut ideolojiler gibi farklı kaynaklardan neşet eden bu değerler, farkında olsun ya da olmasın, insanın hayatının her anında düşünce biçimini ve dolayısıyla davranışlarını belirleyen bir konumdadır. Değerler, bireylerin kararlarını, davranışlarını ve ilişkilerini yönlendiren temel ilkeler olarak eğitim sistemlerinde büyük bir öneme sahiptir ve bu bağlamda eğitimin temel hedeflerinden biri de bu değerleri bireylere kazandırmak ve onların kişisel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelerine katkı sağlamaktır.¹

Değerler eğitimi çocukların bütüncül gelişiminde kritik bir bileşen olup onların etik perspektiflerini, ahlaki yargılarını ve genel karakterlerini şekillendirirken öğrencilere saygı, dürüstlük, empati ve sorumluluk gibi temel değerleri aşılarmayı amaçlamaktadır. Geleneksel olarak bu, çeşitli pedagojik stratejiler aracılığıyla ele alınmış, değerler eğitimi daha etkin ve kalıcı bir nitelikte uygulamak için birçok metot ve model geliştirilmiştir. Örneğin doğrudan öğretim, hikâye anlatımı, eğitsel oyunlar, drama, tartışma ve buldurma yöntemleri en sık uygulanan yöntemler arasında bulunmaktadır.²

21. yüzyılın girift ve hızla değişen dünyasında da bireylerin sahip olduğu değerler, anlam ve bağlam olarak değişiklik gösterse de toplumsal ve bireysel yaşantının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaya devam etmektedir. Bu değişim eğitim anlayışında da yeni arayışları ortaya çıkarmıştır. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşması ile artık bilgiye ulaşmak çok daha kolay bir hale gelmiş, bu sayede bireyler ve toplumlar arasındaki iletişim de çok daha hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu gelişmeler bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırsa da bilgi yığını içerisinde doğru

¹ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991), 45; Mehmet Zeki Aydın, “Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç vd.”, içinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, ed. Mehmet Zeki Aydın (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021), 3.

² Terry Lovat ve Ron Toomey, ed., *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect* (Dordrecht, Hollanda: Springer, 2009), 19; Mehmet Zeki Aydın, “Karakter ve Değerler Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri”, içinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, ed. Mehmet Zeki Aydın (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021), 81-90.

bilgiye ulaşmayı zorlaştırmış, farklı fikirler ve kültürlerin birbirleriyle çok daha fazla temas etmelerine ve birbirlerini etkilemelerine yol açmıştır. Sonuç olarak geleneksel homojen toplum yapısı yerini kozmopolit ve çokkültürlü toplumlara bırakmıştır.

Bütün bu gelişmeler neticesinde insanlar yeni problemlerle karşılaşmaya başlamış, bu problemlerin çözümünde bazı bilişsel becerilerin önemi artmıştır. Dolayısıyla eğitimciler de bu ihtiyaçları karşılamak için farklı metot ve yöntem arayışına girmişlerdir. Artık eğitim anlayışları, bireyleri değişen bu yeni dünyanın gereklilikleri olan eleştirel ve yaratıcı düşünme, sağlıklı ve doğru iletişim, açık fikirlilik, bireysel etik anlayışı geliştirme ve iş birliği gibi kazanımları esas alan bir program ve pedagojiyi benimsemeye başlamıştır. Eğitim anlayışındaki bu gelişim tabii olarak değerler eğitiminde de kendini göstermiştir. İşte P4C diye bilinen Çocuklar için Felsefe'nin değerler eğitiminde uygulanmaya başlanması bu sürecin bir sonucudur.

Amerikalı pragmatist filozof Matthew Lipman, üniversite çağındaki gençlerde eleştirel ve yaratıcı düşünme melekelerinin hala kazanılamadığını fark ettikten sonra erken yaşlarda felsefi sorgulamalar yaparak bu kazanımların sağlanacağı düşüncesiyle 1970'lerde P4C yaklaşımını ortaya koymuştur.³ P4C yaklaşımının ortaya çıktığı bu yıllarda Piaget'nin çocukların 11-12 yaşından önce soyut düşünemeyeceği fikri eğitimciler arasında yaygın bir kabul olarak karşımıza çıkmaktadır.⁴ Lipman, çalışmalarına başladığı ilk yıllarda bu fikri benimseyerek ilk kitabını bu yaş grubu için hazırlamış, fakat sonraları Piaget'ye karşın Lipman ve Sharp, küçük yaşlardan itibaren çocukların soyut düşünme becerilerinin geliştiğini belirterek erken yaşlarda çocukların akıl yürütme, yaratıcılık, kişisel ve kişiler arası ilişki becerilerini ve etik anlayışlarını geliştirmeyi hedefleyen bu yaklaşımı uygulamaya başlamıştır.⁵ Sokratik diyalog temelinde uygulanmaya başlanan bu yaklaşım, bilgi ve değerlerin ezbere dayalı bir yöntemle aktarılmasını değil çocuklara buldurma yoluyla değerlerin içselleştirilerek yaşanmasını hedeflemektedir.

³ Robert Fisher, *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, Fourth edition (London: Bloomsbury Academic, 2013), 27.

⁴ Deniz Yüceer, "Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor" (Doktora Tezi, Sakarya, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, 2020), 30.

⁵ Matthew Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues* (Teachers College Press, 1996), 41; Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, ve Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, Second Edition (Philadelphia: Temple University Press, 1980), 36.

Bir ana soru etrafında şekillenen oturumlar, düşünmeyi ve meseleye giriş yapmayı kolaylaştıran bir uyaran ile başlamaktadır. Bu uyaran genellikle bir anlatı olmakla birlikte çizim, fotoğraf, film gibi görsel araçlar yahut nesneler de kullanılabilir. İlgili uyarandan sonra çocukların düşüncelerini harekete geçirmek için bir soru sorularak oturum ilerlemektedir. Oturumların nasıl gerçekleştiği ilgili bölümde daha detaylı açıklanacaktır.

Lipman'ın ardından birçok filozof ve akademisyen tarafından geliştirilen bu programın günümüzde çeşitli farklı yaklaşımları mevcuttur; ancak hepsi, bireylerin kendi kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olmayı ve hızla değişen bu çağda sağlam karakterli bireyler olarak kalmalarını desteklemeyi hedeflemektedir.

Bu çalışmada cevap aranan ana problem, “Çocuklar için Felsefe yaklaşımının değerler eğitiminde kullanımının imkânı var mıdır, varsa sınırlılıkları nelerdir?” sorusudur. Dünyada ve Türkiye’de gittikçe yaygınlık kazanan bu yaklaşım değerler eğitiminde de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Sahadaki bu yaygın kullanımın bir yansıması olarak akademide de bu konudaki çalışmalarda bir artış görülmektedir. Fakat alan yazın incelendiğinde yapılan bu çalışmaların büyük çoğunluğunun P4C yaklaşımının değerler eğitiminde kullanımına olan katkılarına odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise bir alt problem olarak “P4C yaklaşımın değerler eğitiminde kullanımında ne gibi zorluklarla karşılaşılabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Özellikle Türkiye’deki değerler eğitiminin din, kültür ve ahlak odaklı olduğu göz önüne alınarak spesifik olarak “Türkiye’deki din, kültür ve ahlak odaklı değerler eğitiminde P4C yaklaşımının kullanımında karşılaşılan zorluklar nelerdir?” sorusu da çalışmanın cevap aradığı problemlerden biri olmuştur.

Çalışmanın bu ilk bölümünde araştırmanın konusu ve problemleri aktarıldıktan sonra araştırmanın amacı ve önemine değinilmiş, araştırma yönteminin ne olduğu belirtilmiş ve çalışmanın hangi sınırlılıklar içerisinde yapıldığı açıklanmış ve son olarak ilgili literatür hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise değerler eğitimi üzerinde durulmuştur. Değer kavramı, değer yaklaşımları ve sınıflandırmaları, değerler eğitimin mahiyeti, değerler eğitimi yaklaşımları bu bölümde üzerinde durulan temel başlıklardır.

Üçüncü bölümde ise araştırma konusunun bir diğer ayağını oluşturan Çocuklar için Felsefe yaklaşımı irdelenmiştir. Bu yaklaşımın tarihsel seyri, uygulama adımları,

temel hedefleri, felsefi ve pedagojik temellerine değinildikten sonra P4C yaklaşımına yöneltlen eleştiriler ve karşılaşılan zorluklar aktarılarak bölüm nihayete erdirilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümü ise P4C yaklaşımının değerler eğitiminde kullanımı hakkındadır. P4C'nin değerler eğitiminde kullanımının imkânı, değerler eğitimine sunacağı katkılar ve kullanılan örnekler incelendikten sonra bu yaklaşımın değerler eğitiminde kullanımının sınırlılıkları da bu bölümde incelenmiştir.

Çalışmanın son bölümünde ise araştırma sonucunda elde edilen bilgi ve bulgular ışığında genel bir değerlendirme yapılmış ve ileriki çalışmalara rehberlik etmesi temennisiyle öneriler sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Değerler eğitiminde yenilikçi ve etkili yöntemlerin araştırılması, bu alandaki teorik ve pratik gelişmeleri ileriye taşımak için gereklidir. Son yıllarda, P4C'nin değerler eğitimine entegrasyonu önemli bir ilgi görmüştür. 1970'lerde Lipman tarafından başlatılan bir eğitim hareketi olan P4C, özellikle küçük yaştaki çocuklarda eleştirel düşünme, akıl yürütme ve yansıtıcı becerileri felsefi sorgulama yoluyla geliştirmeyi ve çocukların etik konuları sorgulamalarını, tartışmalarını ve bu konular üzerinde düşünmelerini teşvik ederek, öğretilen değerlere karşı daha derin bir anlayış geliştirmelerini ve kişisel bağ kurmalarını amaçlamaktadır.⁶ Bu sayede öğretilen değerlerin sadece bilgi düzeyinde kalmayıp bilişsel ve davranışsal olarak da çocuklara kazandırılacağı öngörülmektedir.

P4C alanında yapılan çalışmaların çoğunlukla deneysel çalışmalar olduğu göze çarparken teori ve uygulama arasındaki ilişkiler hakkında ve P4C'nin uygulanmasında ortaya çıkan veya çıkabilecek problemler hakkındaki çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.⁷ Türkiye'de P4C alanında yapılan çalışmalara bakıldığında da çok farklı bir tablo ile karşılaşılmemaktadır. Bu alanda Türkiye'de 2022 yılına kadar yapılan çalışmaları inceleyen Budak Durmuş ve Çalışkan çalışmaların, kuramsal açıklamalara ve

⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 2nd ed (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 40.

⁷ Dürdane Lafcı-tor, "Türkiye'de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme", *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 22, sy 3 (20 Ekim 2023): 726-27.

P4C'nin farklı alanlara olan katkıları üzerine yoğunlaştığını göstermektedir.⁸ Dolayısıyla P4C üzerine teorik ve pratik anlamda eleştirel çalışmaların eksikliği Türkiye'de de görülmektedir. Aşağıdaki tabloda 2022 yılına kadar P4C alanında yapılan çalışmaların konularına göre dağılımı paylaşılmıştır.⁹

Tablo 1. 2022 Yılına Kadar Türkiye'de P4C Alanında Yapılmış Çalışmaların Konusuna Göre Dağılımı

Konular	Çalışma Sayısı
Kuramsal açıklamalar	15
Çocuklarla felsefe programının etkililiği	8
Çocuklarla felsefenin okul öncesi dönemdeki çocuklarla uygulanması	8
Çocuklarla felsefe etkinlikleri uygulama örnekleri	7
Kitap, çizgi film gibi materyallerin felsefi yönden incelenmesi	6
Öğretmenlerin çocuklarla felsefe / düşünme becerileri eğitimine yönelik görüşleri / pedagojik alan bilgileri	5
Çocuklarla felsefe programının eleştirel düşünme becerilerine etkisi	5
Okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarının incelenmesi	3
Ölçme aracı geliştirme	3
Değerler eğitimi	2
Öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiği	2
Düşünme modeli kullanımı / geliştirme	2
Felsefi etkinliklerin özel yetenekli çocuklarla uygulanması	2
Çocuklarla felsefenin din eğitiminde uygulanması	1

Paylaşılan tabloda 2021 yılının sonuna kadar yayınlanan çalışmalar ele alınmıştır. 2022 yılından sonra yapılan çalışmalar incelendiğinde ise toplam 88 çalışmaya

⁸ Fatmanur Budak Durmuş ve Muhittin Çalışkan, "Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye'de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi", *Felsefe Dünyası* 2, sy 76 (13 Aralık 2022): 113.

⁹ Durmuş ve Çalışkan, 113.

ulaşılmıştır. Bu çalışmalar konularına göre gruplandığında şu şekilde bir tablo ile karşılaşılmaktadır:¹⁰

Tablo 2. 2022 Yılından Günümüze Kadar Türkiye’de P4C Alanında Yapılmış Çalışmaların Konusuna Göre Dağılımı

Konular	Çalışma Sayısı
Kuramsal açıklamalar	29
Çocuklarla felsefe programlarının etkililiği	23
P4C uygulama örnekleri ve incelenmesi	21
Kitap, çizgi film gibi materyallerin P4C bağlamında incelenmesi	4
Öğretmenlerin P4C'ye dair görüş, tecrübe, ihtiyaç ve sorunları	6
P4C’nin etkinliği üzerine ölçme aracı geliştirme	1
Değerler eğitimi	2
Çocuklarla felsefe yaklaşımlarının din eğitiminde uygulanması	2

2022’den günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde genel eğilimin pek de değişmediği görülmekte ve P4C üzerine eleştirel bir çalışmanın eksikliği kendini göstermektedir.

Aynı zamanda Türkiye’de din ve değerler eğitiminde P4C’nin uygulanması üzerine yapılan çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Var olan çalışmalar ise değerler eğitiminde P4C kullanımının olumlu katkılarına odaklanırken bu alana dair eleştirel bir perspektif sunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada P4C’ye eleştirel bir yaklaşım ortaya konularak farklı bir perspektif sunulmaya çalışılacaktır.

Bu çalışma, esas olarak eğitim alanında yenilikçi yaklaşımlardan biri olan P4C’nin değerler eğitiminde uygulanmasının imkânını ve sınırlılıklarını tespit etmeyi, ulaşılan bulgular neticesinde bu alanda yapılacak yeni çalışmalara kapı aralamayı ve değerler eğitiminin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Ayrıca bu yaklaşımın eğitim sistemine entegrasyonu için yapıcı eleştiri ve öneriler sunulacaktır.

¹⁰ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinden ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezleri ile TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr>), DergiPark Akademik (<https://dergipark.org.tr>) veri tabanlarından ve Google Akademik (<https://scholar.google.com>) arama motorları üzerinden ulaşılan makaleler, konularına göre gruplandırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Yöntem ve Sınırlılıkları

Bu çalışmada, değerler eğitiminde P4C yaklaşımının kullanımı için Nitel Araştırma Yöntemlerinden Doküman/Metin Analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman Analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz eden bir araştırma yöntemidir.¹¹

Araştırma kapsamında değerler eğitimi, Çocuklar için Felsefe ve değerler eğitiminde Çocuklar için Felsefe konularındaki yerli ve yabancı mevcut literatür taramıştır. Ayrıca değerler eğitimi ve P4C'nin temel kavramları analiz edilmiş, P4C'nin değerler eğitiminde kullanımının imkânı araştırılmış, pragmatist felsefeden etkilenen P4C'nin değerler eğitiminde kullanımının birtakım sınırlılıklarının olduğu iddiasının doğruluğu araştırılmaya çalışılmış ve araştırma problemi çerçevesinde yeni bir teorik çerçeve sunulmaya çalışılmıştır.

1.4. İlgili Literatür

Çalışma bağlamında öncelikle değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde hem İngilizce hem Türkçe yazılmış birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. Çalışmalar değerler eğitiminin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği ve tarihsel süreci üzerine yoğunlaşmaktadır.

P4C alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunu İngilizce kaynaklar oluşturmaktadır. P4C'nin mahiyeti, tarihsel seyri, hedefleri, farklı yaklaşımları, kullanılan metotları ve farklı ülkelerdeki kullanımına dair çalışmalar literatürde sıklıkla ele alınmaktadır. Bu çalışmada P4C'nin genel çerçevesini oluşturmada *Thinking in Education*, *Philosophy Goes to School* ve *Philosophy in the Classroom* başta olmak üzere Lipman ve Sharp'ın kendi çalışmalarına müracaat edilmiştir.

P4C alanında Türkçe literatür P4C'nin Türkiye'de yeni yeni tanınmasıyla paralel olarak daha sınırlıdır. Yine de çalışmada bu alanda Betül Çotuksöken ve Harun Tepe editörlüğünde Türkiye Felsefe Kurumu tarafından basılmış *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* kitabı ve P4C'nin Türkiye'de tanınmasına öncülük eden Nuran Direk'in *Küçük Prens*

¹¹ Elise Wach, "Learning about Qualitative Document Analysis", *IDS Practice Papers*, 01 Ağustos 2013, 1.

Üzerine Düşünmek, Filozof Çocuk, Çocuklarla Felsefe kitapları başlıca yararlanılan kaynaklardır.

P4C'nin sınırlılıkları ve karşılaşılan zorluklar hakkındaki çalışmalar alanda görece daha sınırlıdır. Bu konuda Gregory'nin *Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue* (*Çocuklar için Felsefe ve Eleştirmenleri: Bir Mendham Diyaloğu*) makalesi, P4C'nin eğitimdeki rolünü ve karşılaştığı zorlukları anlamak için önemli bir kaynaktır.¹² P4C'ye yapılan eleştirileri ve savunmaları ele almaktadır. P4C'yi eleştiren grupların karmaşık etkileşimlerini öne çıkarmak amacıyla diyalog formatında yazılan makalede yazar, spesifik eleştirilere derinlemesine yanıt vermek yerine eleştirilere karşı genel pozisyonunu belirtmeyi tercih etmiştir. Yine de P4C'ye yönelik temel eleştirileri içermesi bakımından bu çalışma için önemli bir kaynaktır.

P4C sürecinde karşılaşılan zorlukları içeren bir diğer çalışma ise Farahani'nin *The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children* (*Çocuklar İçin Felsefe Öğretiminin Zorlukları Üzerine Bir Çalışma*) makalesidir.¹³ Farahani'nin bu çalışması çocuklara felsefe öğretiminin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini ele almaktadır. Bu alanda karşılaşılan temel zorlukları 29 maddede sıralayan Farahani, bu zorluklara çözüm önerileri de sunmaktadır. Ancak Farahani'nin bu önerileri yer yer basit ve yüzeysel kalmakta, makale önerilerin pratikte nasıl hayata geçirileceği konusunda fazla detay içermemektedir. Bununla birlikte P4C'de karşılaşılan zorlukları geniş bir çerçevede ele alması ve bu alandaki sınırlı çalışmalardan birisi olması dolayısıyla bu çalışmada başvurulacak kaynaklardan birisi olmuştur.

Dirican'ın *Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi* makalesi ise çocuklarla felsefe uygulamalarına eleştirel bir perspektiften yaklaşarak bu alandaki yaygın yanlış algıları ve metodolojik eksiklikleri tartışmaktadır.¹⁴ Makale, felsefenin eğitimin önemli bir bileşeni olduğunu savunurken, Çocuklarla Felsefe'nin yüzeysel yaklaşımlarla araçsallaştırılmasının ve geleneksel felsefe değerlerinden uzaklaştırılmasının risklerine

¹² Maughn Gregory, "Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue", *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (2011): 199-219.

¹³ Mohsen Farmahini Farahani, "The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5th World Conference on Educational Sciences, 116 (21 Şubat 2014): 2141-45, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.534>.

¹⁴ Rabia Dirican, "Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi", *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, sy 17 (14 Haziran 2022): 48-62.

dikkat çekmektedir. Makale, meseleyi yalnız teorik olarak ele alırken P4C'nin uygulanmasındaki sınırlılıklara ve karşılaşılan zorluklara değinmemiş ve yaptığı eleştirilere dair çözüm önerilerine yer vermemiştir. Fakat araştırma sonucunda P4C üzerine genel olarak eleştirel bakış açısı sunan tek Türkçe makale olarak tespit edilmesi onu bu çalışma için önemli kılmaktadır.

Din ve değerler eğitimi bağlamında P4C üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında alanın önde gelen araştırmacılarından Sharp'ın *Philosophy for Children and the Development of Ethical Values* (Çocuklar İçin Felsefe ve Etik Değerlerin Gelişimi) ve Cam'in *Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society* (Çocuklar İçin Felsefe, Değerler Eğitimi ve Sorgulayan Toplum) eserleri öne çıkmaktadır.¹⁵ Meseleye dair genel bir çerçeve sunan makaleler, alanın önde gelen araştırmacıları tarafından kaleme alınmaları bakımından önem arz etmektedir.

Hussein ve arkadaşlarının Malezya'da uygulanan Hikmet (Hikmah) pedagojisi üzerine kaleme aldıkları *Improving Students' Inquiry Skills In Islamic Education Through Hikmah Pedagogy And Community Of Inquiry* (İslamî Eğitimde Hikmet Pedagojisi ve Sorgulama Topluluğu Yoluyla Öğrencilerinin Sorgulama Becerilerinin Geliştirilmesi) makalesi ile Zulkifli ve Hashim'in *Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class* (Çocuklar İçin Felsefe (P4C) ile Ortaöğretim Ahlak Eğitimi Dersinde Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi) makaleleri ise meseleye İslami bir perspektiften bakmaları açısından dikkat çekmektedir. P4C yaklaşımının Malezya'da İslami bir eğitime uyarlanması olarak karşılaşılan Hikmet Pedagojisi üzerinden meseleye yaklaşan bu çalışmalar, alana özgün bir katkı sunmaları açısından bu araştırmaya rehberlik etmektedir.¹⁶

¹⁵ Ann Margaret Sharp, "Philosophy for Children and the Development of Ethical Values", *Early Child Development and Care* 107, sy 1 (Ocak 1995): 45-55; Philip Cam, "Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society", *Educational Philosophy and Theory* 46, sy 11 (19 Eylül 2014): 1203-11.

¹⁶ Suhailah Hussien, Mohd. Kaziman Abd. Wahab, ve Rosnani Hashim, "Improving Students' Inquiry Skills In Islamic Education Through Hikmah Pedagogy And Community Of Inquiry", *Malaysian Journal of Learning and Instruction* 18 (2021), <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.7>; Hafizhah Zulkifli ve Rosnani Hashim, "Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19, sy 2 (29 Şubat 2020): 29-45.

2. DEĞERLER EĞİTİMİ

Değerler eğitiminin mahiyeti ve sınırları ne kadar iyi tanınırsa P4C'nin bu alandaki rolü ve etkileri de o kadar iyi analiz edilebilir. Dolayısıyla bu bölümde çalışmanın zeminini oluşturan değerler eğitimi ele alınacaktır. Öncelikle değer kavramının tanımlanmasındaki güçlükler, yapılan farklı tanım denemeleri ve değer sınıflandırmaları açıklanacaktır. Sonrasında değerler eğitiminin mahiyeti, ehemmiyeti ve değerler eğitimi yaklaşımlarının neler olduğu incelenecektir.

Her ne kadar günlük hayatta kolayca kullansak da değer ne olduğunu tam olarak açıklamak hayli zorlayıcı bir mesele olarak görülmektedir. Felsefeciler, sosyologlar, eğitim bilimcileri vb. birçok sosyal bilimci kendi bağlamlarından değeri tanımlamaya çalışmışlardır. Bu tanım meselesi üzerine yapılan çalışmalar ilgili bölümde daha detaylı aktarılacak olsa da burada değerler eğitimi derken kastedilen değeri genel bir şekilde açıklamak yerinde olacaktır. Değerler, insanın düşüncesinde ve davranışlarında etkin olan, referans alınan ölçüt/inanç/şeydir.¹⁷ Değerler eğitimi de en temel ifade ile bu değerlerin bireye kazandırılmasını ve pekiştirilmesini amaçlayan eğitim süreci olarak açıklanabilir.¹⁸

Kavram olarak görece yeni olmakla birlikte mana itibariyle değerler eğitimi yeni ortaya çıkmış bir mesele değil “eğitimin kendisi kadar eski”dir.¹⁹ Etik, ahlak, terbiye, karakter, şahsiyet eğitimi gibi farklı şekillerde ifade edilse de ilk insan Hz. Âdem'den beri süregelen bir eğitim çeşididir. Dilmaç değerler eğitiminin bu sürecini şöyle açıklamaktadır:

Tarih boyunca kutsal metinlerden mitolojilere, tarihî eserlerden bilimsel araştırmalara kadar pek çok alana konu olan değerler, eğitimin de merkezinde yer alır. Zira eğitim ve okul, değer üretme ve aktarma aracı olarak görülür (...) Modern ve çok kültürlü toplumlarda özellikle 1990'lı yılların başından itibaren, aşırı bireyselleşme, suç ve şiddet olaylarının artmasına bağlı olarak ortak yaşama değerlerinin oluşturulması amacıyla “değerler eğitimi” konusu gündeme gelmiştir.²⁰

¹⁷ Aydın, “Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç vd.”, 7.

¹⁸ Aydın, 20.

¹⁹ Sheryl O'Sullivan, “Books to Live by: Using Children's Literature for Character Education”, *The Reading Teacher* 57, sy 7 (2004): 640.

²⁰ Bülent Dilmaç, “Değerler Eğitimi”, içinde *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, ed. Saraç, Mehmet Ali Yekta, Birinci basım (Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, 2021), 5.

Dilmaç'ın da belirttiği gibi değerler eğitimi ahlak, adap eğitimine dair telif edilmiş eserlerin bir devamı olarak görülebilir. Kaymakcan ve Meydan da Aristo'nun *Nikomakhos'a Etik*'i, İbn Miskeveyh'in *Tehzibü'l Ahlak*'ı ve Kınalızade'nin *Ahlak-ı Alaî*'sini kendi dönemlerindeki değerler eğitimi yönelik telif edilmiş ahlak ve değerler eğitimine dair klasik çalışmalar olarak nitelemektedir.²¹

Değerler eğitimi kavramını tahlil ederken ilk olarak “değer” kavramına daha yakından bakmak gerekmektedir. Bu bölümde, değer kavramı ele alınacak, değer türleri ve sınıflandırmalarına değinilecektir.

2.1. Değer Kavramı

“Değer” kavramı, kullanıldığı alanların genişliği, gündelik hayattaki kullanımı ile sosyal bilim terminolojisindeki farklılık ve çeşitliliği sebebiyle net olarak tanımlanmasında güçlük çekilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Rokeach, Schwartz ve Allport gibi birçok araştırmacı çalışmalarında değeri tanımlamaya çalışmışsa da günümüzde gittikçe yaygınlaşan bu kavram günümüze kadar yapılan tanımları aşmış olup bunların ötesinde bir tanıma muhtaç görünmektedir.²² Yine de bu çalışmada değer kavramı üzerine yapılan temel bazı tanımlamalara göz atılacak ve yapılan tanımlamalar açıklanmaya çalışılacaktır.

Değer kavramıyla günlük dilde daha çok etik veya ahlaki değerler kastedilirken sosyal bilimlerde değer kavramına kendi bağlamlarında farklı tanımlamalar yapmışlardır.²³ Schwartz da “değerlerimizi düşündüğümüzde, hayatta bizim için neyin önemli olduğunu düşünüyoruz” diyerek değerın günlük kullanımdaki anlamına işaret etmektedir.²⁴ Türk Dil Kurumu'nun tanımlarına bakıldığında değer, genel manada “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet”, “üstün nitelik, meziyet; kıymet” ve “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak

²¹ Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2020), 48.

²² ZŞ Arslan ve F. T. Yaşar, “Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım, YS Zavalı (Ed.) Değerler Eğitimi içinde (s. 7-13)”, *İstanbul: Ensar*, 2014, 12.

²³ Bruce Maxwell, “Değerler”, içinde *Değerler Eğitimi Ansiklopedisi: Kavramlar, Kişiler, Kuramlar*, ed. Thomas C. Hunt vd., çev. Tülin Şenmerdan Uçar (İstanbul: EDAM, 2018), 149.

²⁴ Shalom H. Schwartz, “An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values”, *Online Readings in Psychology and Culture* 2, sy 1 (01 Aralık 2012): 3.

tanımlanmaktadır.²⁵ Bu tanımlamalarda değerin pozitif bir manada kullanıldığını görüyoruz. Bununla birlikte değer; sosyoloji, psikoloji, felsefe, eğitim ve ekonomi gibi çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmakta ve incelenmektedir.

Türkiye’de değerler ile ilgili en eski ve kapsamlı çalışmaları yapan Erol Güngör ise değerlere insan davranışlarına bakan yönüyle yaklaşmış ve değerleri “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” şeklinde açıklamıştır.²⁶ Psikoloji, genel olarak değeri bir inanç olarak kabul ederken; sosyologlar, değerlerin bir toplumun sahiplendiği ideal olması durumunda gerçek bir değer olarak niteleneceğini belirtmişlerdir.²⁷ TDK değerin felsefedeki kullanımını “kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey” olarak tanımlamaktadır.²⁸ Cevizci ise ahlâk ya da değer felsefesinde değerin, “olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin, olana, olguya yüklediği nitelik” olarak tanımlandığını belirtmektedir.²⁹ Bu tanımlamalarda ise değerin olumlu bir anlam atfedilmeksizin daha nötr konumda bir olgu olarak algılandığı görülmektedir.

Arslan ve Yaşar, değer kelimesinin yaygınlaşan ve yukarıda belirtilen tanımlamalardan bir nebze ayrılan kullanımına dikkat çekmekte ve milli değerler, dini değerler gibi terkiplerde kastedilen değerlerin “doğru, güzel olan, kabul edilen, erişilmek istenen ve savunulabilir olma özelliğini haiz olan” anlamını ifade etmek için kullanıldığını belirtmektedir.³⁰ Amerikalı psikolog Milton Rokeach, *The Nature of Human Values* adlı eserinde değer kavramının Charles Morris, Brewster Smith ve Robin Williams gibi yazarların felsefe, psikoloji ve sosyoloji alanlarındaki farklı tanımlamaları, bu tanımlamalar üzerine yapılan tartışmaların ne olduğunu aktardıktan sonra değer kavramını “belirli bir davranış biçiminin veya varoluş durumunun kişisel veya toplumsal olarak karşıt veya ters bir davranış biçiminden veya varoluş durumundan daha tercih

²⁵ TDK, “Değer”, erişim 23 Haziran 2024, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=değer>.

²⁶ Erol Güngör, Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlâk Psikolojisi, Ahlâkî Değerler ve Ahlâkî Gelişme - -Profesörlük Tezi-- (Ötüken Neşriyat, 1998), 27.

²⁷ Yakup Keskin, “Değer, İnanç ve Norm İlişkisi”, içinde *Değerler Bilançosu: Dil, Din, Eğitim, Edebiyat, İktisat, İletişim, Kamu*, ed. Hasan Hüseyin Bircan ve Bülent Dilmaç, Sarı Kitap (Konya: Çizgi Yayınevi, 2016), 125.

²⁸ TDK, “Değer”.

²⁹ Ahmet Cevizci, *Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü* (Paradigma Yayınları, 2000), 75.

³⁰ Arslan ve Yaşar, “Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım, YS Zavalı (Ed.) Değerler Eğitimi içinde (s. 7-13)”, 7.

edilir olduğuna dair kalıcı bir inanç” olarak tanımlamaktadır.³¹ Rokeach değerlerin bir tercih meselesi olduğuna dikkat çekerken, Allport da bu görüşü destekler nitelikte, değeri “bir kişinin tercih ederek hareket ettiği bir inanç” olarak nitelemektedir.³² Schwartz da herkes için aynı değerlerin aynı şekilde önemli olmayabileceğine ve insanların önem verdiği değerlerin değişebileceğine vurgu yapar.³³

Rokeach’ın tanımında değerın “kalıcı bir inanç” olarak tanımlanması ilk bakışta değerler eğitiminin manasız ve beyhude bir çaba olduğunu düşündürebilir. Fakat Rokeach bu kalıcılığı şu şekilde açıklamıştır:

Eğer değerler tamamen sabit olsaydı, bireysel ve toplumsal değişim imkânsız olurdu. Eğer değerler tamamen değişken olsaydı, insan kişiliğinin ve toplumun sürekliliği imkânsız olurdu. İnsan değerlerine dair herhangi bir kavram, verimli olabilmesi için değerlerin kalıcı karakterini ve aynı zamanda değişen karakterlerini açıklayabilmelidir.³⁴

Rokeach bu açıklaması ile değerlerin ne asla değişmez olduğunu ne de kolayca değiştirilebilen bir kavram olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla değerler eğitimi uzun vadede toplumu şekillendirebilecek bir eğitimidir. Fakat burada akla “Değerler eğitimi hangi değerleri aktarmayı hedefler?” sorusu gelmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan değer sınıflandırmalarına göz atıldığında bu soru daha açıklayıcı cevaplandırılabilir.

2.2. Değer Yaklaşımları ve Sınıflandırmaları

Farklı disiplinlerde değerlerin ne olduğunu, nasıl işlediğini ve toplumlar üzerindeki etkilerini anlamak için çeşitli sınıflandırmalar geliştirilmiştir. Bu sınıflandırmalar değerlerin daha iyi tanınmasını, bireysel ve toplumsal hayattaki ağırlığının tespiti ve ölçülmesini kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır.³⁵ Eğitim, psikoloji, sosyoloji,

³¹ Milton Rokeach, *The Nature of Human Values* (New York: The Free Press, 1973), 5.

³² Gordon W. Allport, *Pattern and Growth in Personality* (New York: Hold, Rinehart and Winston, 1961), 454.

³³ Schwartz, “An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values”, 3.

³⁴ Rokeach, *Human Values*, 5-6.

³⁵ Recep Kaymakcan, “Değerler”, içinde *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, ed. Mehmet Ali Yekta Saraç, Birinci basım (Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, 2021), 268.

felsefe gibi alanlarda değerler, bireylerin ve grupların karar verme süreçlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını anlamada anahtar kavramlardan biri olarak kabul edilir.

Değerlerin, insanların neyin önemli, neyin doğru veya neyin arzu edilir olduğuna dair inançlarını yansıttığını ilgili bölümde zikretmiştik. Bu inançlar; kültürel, sosyal ve kişisel faktörlerle şekillenmektedir. Örneğin, bireysel değerler kişisel hedefler ve isteklerle ilgiliyken, toplumsal değerler daha geniş sosyal normlar ve beklentilerle ilgilidir. Schwartz'ın çalışmaları da değerlerin eylemleri seçmek ve haklı çıkarmak, insanları ve olayları değerlendirmek için bir kriter olarak hizmet ettiğini vurgulamaktadır.³⁶ Bu bağlamda, değerlerin farklı boyutlarını ve işlevlerini anlamak hem akademik çalışmalarda hem de toplumsal uygulamalarda önemli bir yer tutmaktadır.

Değerlerin sınıflandırılmasında kullanılan yaklaşımlar, farklı teorik perspektiflere dayanır. Bazı akademisyenler, değerleri bireysel psikolojik süreçler bağlamında ele alırken, diğerleri sosyal ve kültürel yapılar üzerinden değerlendirir. Bu farklı yaklaşımlar, değerlerin anlaşılmasına yönelik zengin ve çok boyutlu bir çerçeve sunar. Rokeach, Schwartz, Lickona, Spranger gibi önde gelen araştırmacılar, değerlerin farklı yönlerini vurgulayan çeşitli sınıflandırma sistemleri geliştirmişlerdir. Bu sistemler, değerlerin nasıl oluştuğunu, nasıl değiştiğini ve toplumlar üzerindeki etkilerini incelemek için güçlü araçlar sağlar.

Keskin'e göre "değerlerin din ile ilişkisini sistemli bir şekilde ortaya koyan ilk araştırmacı" Rokeach'tır.³⁷ Bu bağlamda yaptığı değer sınıflandırması da çalışma için kayda değerdir. Rokeach, değerleri her iki grupta da 18 değer ihtiva eden "Amaç Değerler" (Terminal Values) ve "Araç Değerler" (Instrumental Values) olarak iki temel kategoriye ayırmıştır.³⁸ Amaç değerler, bireyin hayatında ulaşmak istediği mutluluk, bilgelik, özgürlük, huzur gibi nihai hedefleri ifade eder.³⁹ Bu tür değerler, bireylerin yaşamlarını yönlendiren nihai amaçlar olarak görülür. Araç değerler ise amaç değerlere ulaşmak için kullanılan, bu hedeflere götüren değerleri ifade etmektedir. Bu değerler, kişinin günlük

³⁶ Shalom H. Schwartz, "Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries", içinde *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. Mark P. Zanna, c. 25 (Canada: Academic Press, 1992), 1.

³⁷ Keskin, "Değer, İnanç", 130.

³⁸ N. T. Feather ve E. R. Peay, "The Structure of Terminal and Instrumental Values: Dimensions and Clusters", *Australian Journal of Psychology* 27, sy 2 (1975): 151.

³⁹ Arif Korkmaz, "Değerler Sosyolojisi", *Toplum Bilimleri Dergisi*, sy 14 (2013): 63.

yaşamında sergilediği davranışlar ve eylemler yoluyla amaç değerlere ulaşmasını sağlar. Dürüstlük, cesaret, yardımseverlik, açık fikirlilik, irade, sorumluluk, cesaret bu araç değerlere örnek olarak gösterilebilir.⁴⁰

Değerlerin sınıflandırılmasında kabul gören bir başka sınıflandırma ise Spranger tarafından ortaya konulan sınıflandırmadır. Spranger'ın değer sınıflandırması, insanların yaşamda neye değer verdikleri ve neyi aradıkları üzerine yaptığı felsefî ve psikolojik analizlere dayanır.⁴¹ Aydın ve Gürler, Spranger'ın insanları sahip oldukları değerler bakımından yaptığı sınıflandırmayı şöyle açıklamaktadır:⁴²

Tablo 3. Spranger'ın Değer Tipi Sınıflandırması

Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değer	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemszenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değer	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey, hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
Sosyal Değer	Başkalarını sevmek, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan, sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencil değildir.
Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Dinî Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

⁴⁰ Korkmaz, 64.

⁴¹ Walter A. Lurie, "A Study of Spranger's Value-Types by the Method of Factor Analysis", *The Journal of Social Psychology* 8, sy 1 (Şubat 1937): 17.

⁴² Mehmet Zeki Aydın ve Şebnem Akyol Gürler, "Değerlerin Sınıflandırılması", içinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, ed. Mehmet Zeki Aydın (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021), 49.

Spranger, yaptığı psikoloji deneyinde insanların her birinde hâkim olan değerler bakımından bu altı değer tipinden birine gireceklerini düşünmüş, Allport da Spranger'ın bu değer sınıflandırmasını benimsemiş ve sürdürmüştür.⁴³

Son olarak Türkiye'den de Dilmaç ve Arıcak değerleri dokuz grupta ele almışlardır. Karababa bu değerlerin; toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalist değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvet olduğunu aktarmıştır.⁴⁴ Bu sınıflandırmaların dışında Schwartz, Hofstede ve Kahle gibi birçok araştırmacı da değerleri kendilerine göre sınıflandırmışlardır. Fakat araştırmanın sınırlarını aşmamak adına bu çalışmada zikredilen sınıflandırmaları vermekle yetinilecektir.

2.3. Değerler Eğitiminin Mahiyeti

Noddings'e göre değerler eğitimi, bireylerin sadece ahlaki ve etik değerleri içselleştirmelerini değil, aynı zamanda bu değerleri başkalarıyla olan ilişkilerinde uygulamalarını da sağlamalıdır.⁴⁵ Değerler eğitimi temelde bireylerin empati, adalet, saygı, sorumluluk gibi temel insani değerleri benimsemelerini sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca küreselleşen dünyada farklı kültürel ve sosyal arka planlardan gelen bireylerin bir arada yaşayabilmeleri için ortak değerlerin geliştirilmesi de önemlidir. Değerler eğitimi, bu açıdan da kültürlerarası anlayışı ve hoşgörüyü teşvik ederek toplumlarda barış ve uyumun tesis edilmesinde, etik kararlar alabilen bireylerin yetiştirilmesinde ve toplumsal sorunların çözümünde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerinde değerler eğitiminin etkin bir şekilde uygulanması, bireylerin kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarına, topluma daha aktif ve olumlu katkılarda bulunmalarına yardımcı olacaktır.

Superka ve Johnson değerler eğitimini “değerleri ve/veya değer geliştirme veya gerçekleştirme sürecini öğretmeyi hedefleyen bilinçli bir çaba” olarak nitelemektedir.⁴⁶ Günümüzdeki bu değerler eğitimi kavramının temelleri 1920'li yıllarda Amerika'da

⁴³ Güngör, Değerler Psikolojisi, 84.

⁴⁴ Ali Karababa, “Kuramsal Temelde Değer”, içinde *Değerler ve Değerler Psikolojisi*, ed. Bülent Dilmaç ve Hasan Hüseyin Bircan, 3. Baskı (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019), 17.

⁴⁵ Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, 2. bs (Berkeley: University of California Press., 1986), 18.

⁴⁶ Douglas P. Superka ve Patricia L. Johnson, *Values Education: Approaches and Materials* (Social Science Education Consortium, Inc, 1975), 8.

karakter eğitimi olarak yapılmaya başlanan eğitime dayanmaktadır.⁴⁷ Değerler eğitiminin temel amaçları belirgin olmasına rağmen, terimin kapsamı hakkında tam bir uzlaşma oluşmamıştır.⁴⁸ Kirschenbaum, değerler eğitimi gibi bir alanı tanımlamanın sorununu karakter eğitimi, etik, ahlak eğitimi gibi birçok meseleyle sıkı ilişkili olmasıyla açıklamaktadır.⁴⁹ Nitekim değer kavramı üzerinde de bir fikir birliği olmadığı düşünüldüğünde bu durum gayet olağan görülebilir.

Değerler eğitimi teriminin mahiyeti üzerine yapılan tartışmalarda bazı itirazlar olmakla birlikte değerler eğitiminin ahlak, şahsiyet, karakter eğitimiyle büyük oranda benzer yahut bu eğitimleri kapsayan bir terim olarak kullanıldığı görüşleri ağır basmaktadır.⁵⁰ Zira bu farklı isimlendirmelerde yapılan çalışmaların pratikte büyük benzerlikte olduğu görülmektedir. Örneğin alanının önde gelen isimlerinden olan Thomas Lickona, değerler eğitiminin temel kaynaklardan biri olan *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility (Karakter Eğitimi: Okullarımız Saygı ve Sorumluluğu Nasıl Öğretebilir)* adlı eserinde, karakter eğitimi terimini kullanmakta, karakter eğitiminin hedefini ise “çocukların sadece akademik olarak değil, aynı zamanda karakter olarak da büyümelerine yardımcı olması” olarak açıklamaktadır.⁵¹ Lickona’nın, karakter eğitiminde vurguladığı okullarda saygı ve sorumluluğu öğretmeyi değerler eğitiminden bağımsız olarak düşünmek zordur. Karakter eğitiminin bu hedefine ve vurgulanan kazanımlara bakıldığında değerler eğitiminin hedefleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Yine bir başka örnek olarak Kohlberg, ahlaki gelişim teorisiyle değerler eğitimi alanına önemli katkılarda bulunmuştur. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Ahlaki Gelişim Felsefesi: Ahlaki Aşamalar ve Adalet Fikri)* adlı eserinde, ahlaki gelişim sürecinin bireylerin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirerek daha yüksek adalet ve etik seviyelerine ulaşmalarına

⁴⁷ Bilal Elbir ve Can Bağcı, “Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi”, *Electronic Turkish Studies* 8, sy 1 (2013): 1323.

⁴⁸ J. Mark Halstead, “Değerler Eğitimi”, içinde *Değerler Eğitimi Ansiklopedisi: Kavramlar, Kişiler, Kuramlar*, ed. Thomas C. Hunt vd., çev. Tülin Şenmerdan Uçar (İstanbul: EDAM, 2018), 151.

⁴⁹ Howard Kirschenbaum, 100 Ways To Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings. (ERIC, 1995), 13.

⁵⁰ Halstead, “DE”, 151-52.

⁵¹ Lickona, *Educating for Character*, 6.

yardımcı olacağını belirtmektedir.⁵² Kohlberg'in teorisine göre bu süreç, bireylerin kendileri ve toplumları için adil ve doğru kararlar verebilmelerini sağlar. Sonuç olarak Kohlberg'in bu çalışması da değerler eğitimi kapsamında değerlendirilmektedir.

Berkowitz ise bu bağlamda karakter eğitimi terimini kullanmıştır. Bu isimlendirmeler arasındaki farklara da değinen Berkowitz neden bu kavramı temsilen kullandığını şu şekilde açıklamaktadır:

...yalnızca on ya da yirmi yıl önce, daha popüler olan terim “ahlak eğitimi” idi. Ahlak kelimesi halen pek çok diğer ülkede özellikle de Asya’da, Japonya’daki bir grup bu terimi psikolojiye ait kabul ederek “moraloji” adıyla yeni bir terim üretse de kullanımı tercih edilen kelimedir. Bunun ardından, “değerler eğitimi” terimi Amerika’da popülerdir. Değerler eğitimi, aslında, Büyük Britanya’da halen kullanımı tercih edilen terimdir. Dahası, farklı teorik yaklaşımlar bu çeşitli terimlerin biri ya da bir diğeri ile daha çok birlik oluşturmaktadır. Amerika’da, karakter eğitimi terimi daha muhafazakâr, geleneksel ve davranışçı yaklaşımlarla bütünlük oluşturmaktadır. Ahlak eğitimi terimi daha liberal, yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımlarla birlik sağlamaktadır. Değerler eğitimi daha ateorik, tutumsal, deneysel yaklaşımlarla bütünlük sağlamaktadır. Tartışmanın bu noktasında, sizin biraz kafa karışıklığı yaşıyor olmanızı ve hatta bu derecedeki terminolojik uyuşmazlığa kızmış olmanızı bekliyorum. Ancak, panik yapmayın, çünkü ben bundan sonra bütün bu birbirinden ayrı bakış açılarını temsil etmek için “Karakter Gelişimi” ve “Karakter Eğitimi” terimlerini kullanacağım.⁵³

Görüldüğü gibi elbette bu kullanımlar arasında hem bağlam olarak hem anlam olarak nüanslar bulunmakla birlikte literatürde ve günlük kullanımda genellikle bu nüanslar kastedilmeksizin kullanılmaktadır.

Değerlerin, ahlakın eğitimi, eğitimin kendisi kadar eskidir.⁵⁴ Çünkü değerler eğitimi her zaman açıkça ifade edilmese dahi eğitim sistemlerinin doğal bir parçasıdır.⁵⁵ Nitekim yakın zamana kadar eğitim “dinî niteliği ağır basan” bir biçimde ve hatta din merkezli olarak gerçekleştirilmekteydi.⁵⁶ Yine yakın zamana kadar değerlerin ve değer

⁵² Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development*, 1st ed (San Francisco: Harper & Row, 1981), 31.

⁵³ Marvin W. Berkowitz, “Karakter eğitimi bilimi”, çev. Macid Yılmaz, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 14, sy 3 (2014): 286.

⁵⁴ Lickona, *Educating for Character*, 6.

⁵⁵ James Green, “Values Education”, içinde *A Dictionary of Religious Education*, 2. impr (London: SCM Press, 1984), 356.

⁵⁶ Cemal Tosun, *Din eğitimi bilimine giriş*, 2. baskı (Ankara: Pegem A Yayımları, 2002), 1.

eğitiminin de temelini dinlerin oluşturduğunu düşündüğümüzde değerler eğitiminin genel eğitim içindeki durumu anlaşılmaktadır.⁵⁷

Eğitimin amaçları içerisinde daima değerler eğitimi de bulunmuştur. Eğitim, “toplumsal olarak ihtiyaç duyulan değerlerle yeni nesilleri donatmak” olarak kabul edilmiştir.⁵⁸ Yapılan birçok eğitim tanımında da bu husus dikkat çekmektedir. Halis Ayhan, *Eğitime Giriş* adlı eserinde bazı sosyolog ve eğitimcilerin eğitim tariflerini aktarırken Durkheim’ın eğitim tarifini “çocukta fiziksel, entelektüel, ahlaki hallerin uyandırılması, geliştirilmesi faaliyetleri” olarak aktarır.⁵⁹ Yine aynı bölümde paylaştığı diğer tanımlar da göz önüne alındığında ahlak, etik, değer gibi kavramların aktarılmasının eğitimin bizzat kendisinin bir hedefi olduğu söylenebilir.

Dewey, *Moral Principles in Education (Eğitimde Ahlak İlkeleri)* eserinde, değerlerin eğitimin temel unsurlarından biri olduğunu ve eğitimin bireylerin toplumsal normlara uyum sağlamalarını ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerini sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır.⁶⁰ Lickona ise eğitimin değerleri de içermesini şöyle açıklamıştır:

... bilge toplumlar Platon’dan beri ahlaki eğitimi okullarda kasıtlı bir amaç haline getirmişlerdir. Karakterin yanı sıra zekâyı, edebi bilginin yanı sıra terbiyeyi, erdemin yanı sıra bilgiyi de eğitmişlerdir. Kendi yararlarının yanı sıra başkalarının yararına da zekâlarını kullanacak, daha iyi bir dünya inşa etmeye çalışacak vatandaşlar yetiştirmeye çalışmışlardır.⁶¹

Lickona’nın da değindiği gibi toplumlar eğitim politikalarını değerleri de barındıracak şekilde oluşturmuşlardır. Ülken de “kişiliğin teşkili ve kafa formasyonu, tahsilin değer eğitimi ile tamamlanmasını gerektirir” diyerek eğitimin bu rolüne dikkat çekmektedir.⁶² Bu tanımlamalar ve açıklamalar bağlamında değerler eğitiminin uzun bir süre boyunca etik, ahlak, değer gibi kavramlar altında yapıldığı, ayrı bir alan olmaksızın

⁵⁷ Green, “VE”, 357.

⁵⁸ Jürgen Oelkers, Thomas Lehmann, ve Zekeriyya Uludağ, *Eğitime Hayır’a Hayır*, çev. Zekeriyya Uludağ (İstanbul: Değişim Yayınları, 2003), 119.

⁵⁹ Halis Ayhan, *Eğitime giriş ve İslâmiyetin eğitime getirdiği değerler* (Damla Yayınevi, 1986), 14.

⁶⁰ John Dewey, *Moral Principles in Education*, Arcturus books, AB128 (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1975), 7-10.

⁶¹ Lickona, *Educating for Character*, 6.

⁶² Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi* (İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1967), 244.

genel eğitim içerisinde yer aldığı ve eğitimin temel amaçları kapsamında değerlendirildiği görülmektedir.

Durum uzun yıllar böyle iken değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak ayrılması bu alana verilen önemin artması olarak görülse de bu sürecin arkasındaki ana etken “ahlak eğitimindeki kriz”dir.⁶³ Süreç içerisinde Batı toplumunun ahlaki göreceliği benimsemesi ile toplumun çoğunluğu ahlakı, kişiden kişiye ve durumdan duruma farklılık gösteren ve kişiye özel bir konu olarak algılamaya başlamış, klasik ahlak eğitimi anlayışı etkisini yitirmiş ve “devlet okulları bir zamanlar merkezi rolü olan ahlak eğiticiliğinden” uzaklaşmaya başlamıştır.⁶⁴

Lickona bu sürecin ortaya çıkmasında Darwinizm, Einstein’ın Görecelik Teorisi, Ampirik Psikoloji ve Mantıksal Pozitivizm’in etkili olduğunu iddia etmekte ve iddiasını şöyle açıklamaktadır:

Darwinizm, biyolojik yaşamın evrimin bir ürünü olduğunu söyledi; bu görüş, ahlak da dâhil olmak üzere diğer şeylerin de sabit ve kesin olmaktan ziyade evrildiğini görmeye yöneltti. Einstein’ın görecelik teorisi, yalnızca fiziksel maddenin davranışını açıklamayı amaçlamış olsa da ahlaki davranış hakkında düşünmeyi de etkiledi. Doğru ve yanlış söz konusu olduğunda, birçok insan “her şey senin bakış açına göre değişir” diye düşünmeye başladı.⁶⁵

Lickona, Darwinizm ve Einstein’ın görecelik teorisinin etkisiyle ahlaki sabitelerin sarsıldığını, insanların ortak değer yargılarının varlığına dair inançlarının darbe aldığını belirtmektedir. Bu süreci etkileyen diğer bir faktörün Ampirik Psikoloji çerçevesinde Hartshorne ve May’in yaptığı çalışma olduğunu işaret etmektedir.⁶⁶ Hartshorne ve May’in *The Character Education Enquiry (Karakter Eğitimi Araştırması)* sonucunda “çeşitli durumlarda ahlaki ilkelere göre hareket etme eğilimleri olarak tanımlanan karakter”in varlığının reddedildiğini belirten Arthur bu çalışmayı şöyle açıklamıştır:

⁶³ William Kilpatrick, *Why Johnny Can’t Tell Right from Wrong: And What We Can Do About It* (Simon and Schuster, 1993), 13.

⁶⁴ Lickona, *Educating for Character*, 8.

⁶⁵ Lickona, 7.

⁶⁶ Lickona, 7-8.

Bu inceleme Lawrence Kohlberg ve diğer birçok ahlaki gelişim araştırmacısının çalışmalarını önemli ölçüde etkiledi. Fakat kullanılan araştırma yöntemleri çok kısıtlıydı. Hartshorne ve May, ahlaki açıdan olgun bir kişilik profilini kendilerine örnek kalıp olarak seçmiş ve gençlere hırsızlık, hilekârlık ve yalan söylemeye dair bir dizi soru sormuşlardı. Ulaşılan sonuçlar şöyleydi: (i) Karakter eğitimi ve gerçek davranış arasında bir ilişki yoktur; (ii) ahlaki davranış bir kişide bir olaydan diğerine tutarlılık göstermez, (iii) insanların ahlak konusunda söyledikleri ile davranışları arasında bir ilişki yoktur; (iv) herkes şu veya bu ölçüde hilekârlığa başvurmaktadır.⁶⁷

Bu çalışma “ahlaki davranışın duruma özgü” olduğu sonucuna ulaşmış ve özellikle ABD’de karakter eğitimini sorgulatmıştır.⁶⁸ Son olarak Lickona, değerler eğitiminde verilecek değerler hakkında toplumsal bir mutabakata varılamamasının sebebini Mantıksal Pozitivizm’in olgu ile değeri birbirinden ayırması olarak göstermektedir:

“Mantıksal pozitivizm”, “olgu” ve “değer” arasında temel bir ayrım getirdi. Bilimsel olarak kanıtlanabilecek olguların veya gerçeklerin (örneğin, ‘bir çelik top bırakıldığında yere düşer’) tek gerçek olduğunu savundu. Ahlaki veya değer ifadeleri ise duygusal olarak değerlendirildi, gerçek yerine duygu ifadeleri olarak kabul edildi.⁶⁹

Esasında bir ahlak felsefesi tartışması olan olgu-değer ayrımı yeni bir mesele değil David Hume’dan beri süregelen bir tartışma konusudur.⁷⁰ Fakat Lickona, “Mantıksal pozitivizm” terimini hiç duymamış insanlar arasındaki günlük konuşmalarda, bu felsefenin ahlak üzerine olumsuz etkileri olduğunu belirtmekte ve bütün bu etkilerin sonucunda değerlerin kişiselleştirildiğini, okullarda öğretiminin eleştirildiğini söylemektedir.⁷¹ Fakat bu süreçte okullardaki değerler eğitiminin tamamen kaybolmadığını, okullarda belli ölçüde değerler eğitimi yapmanın kaçınılmaz olduğunu

⁶⁷ James Arthur, “İngiltere ve ABD’de Karakter Eğitimine İlişkin Geleneksel Yaklaşımlar”, içinde *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*, kitap editörü Larry P. Nucci ve Darcia Narvaez, ed. Larry P. Nucci ve Darcia Narvaez, çev. Alaaddin Turgut, Ömer Baldık, ve Tülin Şenmerdan Uçar (İstanbul: EDAM, 2019), 93.

⁶⁸ Mehtap Koldaş, “Amerika Birleşik Devletleri’nde Karakter Eğitimi”, içinde *Karşılaştırmalı Değerler Eğitimi: Uygulama Örnekleri ile Farklı Kültürlerde Değerler Eğitimi*, ed. Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023), 66.

⁶⁹ Lickona, *Educating for Character*, 8.

⁷⁰ Yavuz Köktaş, *Bilim ve Ahlak & Olgu ve Değer* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2022), 43.

⁷¹ Lickona, *Educating for Character*, 9.

ifade eden Lickona, değerler eğitiminin plansız ve öğretmenlerin bireysel takdirine bırakıldığını belirtmektedir.⁷² Bu gelişmeler neticesinde değerler eğitimi genel eğitimin içerisinde yıllardan beri sürdürebildiği pozisyonunu kaybetmiş, takip eden süreçte bu durum toplumda disiplin ve davranış sorunlarının artmasına yol açmıştır.⁷³ İşte bu sürecin bir sonucu olarak Batıda değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik çalışmalar artış göstermiş, Thomas Lickona, David Carr ve Berkowitz gibi araştırmacılar bu çalışmalara öncülük etmiştir.

Türkiye'deki değerler eğitimine bakıldığında ise süreç biraz daha farklı ilerlemiştir. Katılmış ve Ekşi, günümüze kadar bütün Türk devletlerinde değerler eğitimiye yönelik uygulamalara yer verildiğini belirtmektedir.⁷⁴ Fakat bu uygulamalar uzun bir süre genellikle dini derslerin içinde verilmiştir.⁷⁵ Çünkü Tanzimat Dönemi'ne kadar ahlak yahut değerler eğitimi adı altına bir ders bulunmamıştır.⁷⁶ Ağırakça, bu tür derslerin eğitim kurumlarında ayrı bir ders olarak okutulmasının da Tanzimat sonrası dönemde başladığını, Tanzimat öncesinde ahlak eğitiminin dini bir vecibe olarak genel eğitim programında yer aldığını belirtmektedir.⁷⁷

Tanzimat'tan sonraki bu dönemde değerler eğitimi kapsamına giren dersler ayrı bir program çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Cumhuriyet dönemine bakıldığı zaman ise Hayat Bilgisi, Türkçe, Yurttaşlık Bilgisi, Tarih Dersleri, Psikoloji, Sosyoloji ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi birçok dersin ahlak eğitimiye doğrudan veya dolaylı katkı sağladığı söylenebilir.⁷⁸ Yine bu süreçte farklı zamanlarda farklı isimlerdeki derslerin ana hedefleri; ahlak, demokratik değerler ve iktidarın belirlediği ilkelerin kazandırılması olarak görünmektedir.⁷⁹ Bu süreçte ahlaka dair eserler de yazılmaya

⁷² Lickona, 9.

⁷³ Ramandeep Singh, "Moral/Value Education: History and its Present State", *IJFMR - International Journal For Multidisciplinary Research* 4, sy 5 (2022): 5.

⁷⁴ Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış, "Türkiye'de Değerler Eğitimi", içinde *Karşılaştırmalı Değerler Eğitimi: Uygulama Örnekleri ile Farklı Kültürlerde Değerler Eğitimi*, ed. Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023), 1.

⁷⁵ Sevdâ Gülşah Yıldırım ve Muammer Demirel, "Türk Tarihinde Değerler ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme", *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 5, sy 1 (30 Nisan 2019): 94.

⁷⁶ Ekşi ve Katılmış, "Türkiye'de Değerler Eğitimi", 7.

⁷⁷ Gülsüm Pehlivan Ağırakça, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e mekteplerde ahlak eğitimi ve öğretimi" (Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2012), 1-2.

⁷⁸ Safiye Kesgin, "Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme ve Öneriler", içinde *Eğitim ve Ahlak Şûrası "Mehmet Akif İnan Hatırasına"*, ed. Arıcan, Musa Kazım vd. (Ankara: Eğitim-Bir-Sen, 2015), 164.

⁷⁹ Yıldırım ve Demirel, "Türk Tarihinde Değerler ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme", 94.

başlanmış, bu sayede değerler eğitimi ayrı bir alan olarak kendine yer bulmaya başlamıştır.⁸⁰

Günümüze gelindiğinde ise değerler eğitiminin, genel eğitim modeli çerçevesinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında yayınladığı Maarif Modelinde değerler “geniş bir temel yaklaşımla sistemi bütünleyen anlamlı bir olgu olarak ele alınır; programların ruhunda tabii bir şekilde yer alır” olarak belirtilmiş, öğretim programlarının, “millî, manevi ve insani değerlerimiz istikametinde hayata geçirilmesi” hedeflenmiştir.⁸¹ Maarif Modeli çerçevesinde ise değerler eğitiminin hedefi “bir milletin günlük yaşamına tekabül eden ve tarihinden gelen bütün değer verdiği yaşayış, inanış, duygu, düşünce ve tutumlarını okul ve dersler yoluyla çocuklara aktarma” olarak açıklanmaktadır.⁸² Türkiye’de değerler eğitiminde temel olarak hangi değerlere odaklanıldığına bakıldığında ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2022’de yayınladığı *Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı*’nda kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir.⁸³ 2024 yılında yayınlanan Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde ise adalet, saygı ve sorumluluk çatı değerler olarak belirlenmiş, bu çatı değerlerin altında “kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında” yer verilmektedir. Aşağıdaki tablo bu değerler çerçevesini göstermektedir.⁸⁴

⁸⁰ Gülsüm Pehlivan Ağırakça, *Mekteplerde Âhlak Eğitim ve Öğretimi: (1839-1923)* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013), 1-2.

⁸¹ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 2024, 4, <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>.

⁸² Bayram Özer, Pelin Üredi, ve Zeynep Sare Tüzgen Konyalı, ed., Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı: Temel Eğitimden Ortaöğretime Örneklerle 3. Modül Erdem Değer Eylem Çerçevesi (Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2024), 4.

⁸³ Pınar Maltepe, ed., *Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı* (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2022), 7, <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html>.

⁸⁴ Özer, Üredi, ve Tüzgen Konyalı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı: Temel Eğitimden Ortaöğretime Örneklerle 3. Modül Erdem Değer Eylem Çerçevesi, 15.

Tablo 4. Erdem – Değer – Eylem Çerçevesi



Erdem - Değer - Eylem çerçevesinde kazandırılması hedeflenen bu 20 değer, sadece bir ders özelinde ele alınmamış, bütün derslerin öğretim programlarında bu değerler ve değer eylemleri programlar arası bileşen olarak ele alınmış, değerlere programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden bağımsız bir şekilde değil programa içkin olarak yer verilmiştir.⁸⁵ Bu bağlamda öğretim programlarında değerlere

⁸⁵ Özer, Üredi, ve Tüzgen Konyalı, 15.

tema içeriklerinde, öğretim teknikleri sırasında ve tema sonunda olmak üzere üç farklı şekilde yer verilmiştir.⁸⁶

Sonuç olarak değerler eğitimi, tarihten günümüze eğitimin temel bir unsuru olarak karakter eğitimi, ahlak eğitimi gibi çeşitli biçimlerde varlığını sürdürmüş ve toplumların ahlaki, kültürel ve sosyal yapılarına uygun değerlerin genç nesillere aktarılmasında önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada da değerler eğitimi; ahlak, etik, şahsiyet, karakter eğitimi gibi bu minvaldeki eğitimleri kapsayan bir manada kullanılacaktır.

Küreselleşme ile farklı kültürel arka planlara sahip bireylerin bir arada yaşama ihtiyacının arttığı günümüzde, değerler eğitiminin önemi daha da artmıştır. Özellikle Batı’da ahlaki göreceliğin benimsenmesi ile karakter eğitimi sorgulanmış, fakat bu alandaki eksikliklerin disiplin ve davranış sorunlarına yol açması değerler eğitime olan ihtiyacı yeniden gündeme getirmiştir. Türkiye’de de değerler eğitimi, II. Meşrutiyet döneminden itibaren daha belirgin bir yapıya kavuşmuş ve günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı’nın programlarında toplumsal uyum ve kişisel gelişim için vazgeçilmez bir öge olarak yerini almıştır.

2.4. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerler eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda evrensel olarak bir fikir birliği bulunmamaktadır.⁸⁷ Toplumlar kendi değerleri ve amaçları doğrultusunda farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir. Araştırmacılar farklı perspektiflerden bu yaklaşımları kategorize etmektedir. Örneğin, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi bazı yaklaşımlar değerlerin nasıl öğretileceğinden ziyade öğretilecek değerler üzerinden tanımlanmıştır.⁸⁸

Yaklaşımların sınıflandırılmasında sıklıkla Kupchenko ve Parsons’un kriterlerinin referans alındığı görülmektedir. Kupchenko ve Parsons değerler eğitimi yaklaşımlarını;

- ✓ yaklaşımların temel gerekçeleri ve insan doğasına dair görüşleri

⁸⁶ Özer, Üredi, ve Tüzgen Konyalı, 17-18.

⁸⁷ Bilal Yorulmaz, “Değerler Eğitimi Yaklaşım ve Yöntemleri”, içinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, ed. Mehmet Zeki Aydın (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021), 56.

⁸⁸ Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 9, sy 21 (01 Haziran 2011): 35.

- ✓ yaklaşımların değer kazanma süreci ve değerlerin doğası, kaynağına dair görüşleri
- ✓ yaklaşımda kullanılan öğretim yöntemleri
- ✓ yaklaşımlarda öğretmenlerin kullandığı öğretim modelleri
- ✓ yaklaşımlarda öğrencinin ve öğretmenin rolleri
- ✓ yaklaşımların öğretim ve öğrenme materyallerinin özellikleri

açısından farklılıklarına göre değerlendirmiş ve buna göre birbirinden ayırtmışlardır.⁸⁹

Değerler eğitimi yaklaşımları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılrsa da çoğunlukla benzerlik göstermektedir. Bu alanda temel alınan sınıflandırmalardan ilki Kirschenbaum'un sınıflandırmasıdır. Kirschenbaum çok geniş bir alanı içine aldığı için öğretmenler, ebeveynler ve toplum açısından değerler eğitimi dair birçok yaklaşımın bulunduğunu belirtmekte fakat bu yaklaşımları değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi olmak üzere dört temel yaklaşıma indirgemektedir.⁹⁰ Akbaş ise Kirschenbaum'un bu sınıflandırmasını incelerken değer gerçekleştirme yaklaşımı altında değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının barındığını belirtmektedir.⁹¹ Bir başka çalışmada ise bu yaklaşımları ayrıca değer öğretimi yaklaşımı olarak belirtmekte ve değer öğretimdeki yaklaşımları değer telkin etme/aşılama, değer açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizi olmak üzere dört başlıkta incelemektedir.⁹²

Ulusoy ve Dilmaç ise literatürdeki değerler öğretimi yaklaşımlarını; “değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı, değerleri belirginleştirme yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, bütüncül yaklaşım, Kohlberg'in adil topluluk okulları, değerler eğitiminde gizilgüç: örtük program ve karakter eğitimi” olmak üzere altı başlıkta incelemişlerdir.⁹³ Değerler eğitime yönelik yaklaşımlar bunlarla sınırlı olmamakla birlikte, Kaymakcan ve Meydan değerler eğitime yönelik yaklaşımları daha genel bir bakış açısıyla iki başlık altında incelemektedir. Bu yaklaşımlar; “değerleri öğrenciye aktarmayı hedefleyen

⁸⁹ Ian Kupchenko ve Jim Parsons, “Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches”, 1987, 1-3.

⁹⁰ Kirschenbaum, 100 Ways To Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings., 13-15.

⁹¹ Oktay Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 6, sy 16 (01 Aralık 2008): 12.

⁹² Oktay Akbaş ve Oktay Akbaş, “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” (Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004), 96-102.

⁹³ Kadir Ulusoy ve Bülent Dilmaç, *Değerler Eğitimi*, 6. bs (Ankara Pegem Akademi Yayıncılık, 2020), 68-69.

tümdengelimci değer aktarma yaklaşımları” ve “öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarını” hedefleyen tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımlarıdır.⁹⁴ Bunlara ek olarak da bu iki yaklaşımdan da yararlanan yaklaşımları da bütüncül yaklaşımlar olarak isimlendirmişlerdir.⁹⁵

Değerler eğitimine dair bu iki yaklaşım bazı temel meselelerde farklılaşmaktadır. Herman, değer edinimine yönelik gelişimsel ve aktarımsal yaklaşımlar arasındaki ayırt edici özellikleri değerlendirmiş ve aşağıdaki tabloda görüleceği şekilde ortaya koymuştur.⁹⁶

Tablo 5. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Ayırt Edici Özellikleri

Değer Geliştirme Yaklaşımları	Değer Aktarma Yaklaşımları
Kontrol Odağı	
İçsel kontrol: Bireysel yönelim	Dışsal kontrol: Grup/toplum yönelimi
Sonuç ve Süreç Durumu	
Bireyin sürece aktif katılımı	Bireyin süreç esnasında pasif katılımı
Hem sürece hem de sonuca vurgu	Sonuca vurgu
İnsan Doğasına Dair İnançlar	
İçsel gelişim yönelimi	Dışsal kontrol yönelimi
İnsan, duyuşal farkındalık ve eleştirel düşünce yoluyla sorumluluğu kazanma yeteneğine sahiptir.	İnsan, bencildir ve sorumluluk sahibi değildir. Bu nedenle kontrol edilmesi gerekmektedir.
Psikolojik bakış açısı: Hümanistik, bilişsel/psikanalitik (Freud’un “ego”su) (Erikson’un “kimlik”i)	Psikolojik bakış açısı: Davranışçı, psikanalitik (Freud’un “id” ve “süperego”su)
Değerlere Dair İnançlar	
Göreceliğine dair güçlü inanış (ahlaki davranış duruma özgüdür.)	Göreceliğin reddi

⁹⁴ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 168.

⁹⁵ Kaymakcan ve Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, 35.

⁹⁶ William E. Herman, “Values Acquisition: Some Critical Distinctions and Implications”, *The Journal of Humanistic Education and Development* 35, sy 3 (1997): 148, <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1997.tb00364.x>.

Bilinçli olarak telkinden (indoktrinasyon) kaçınma çabaları	Tüm eğitimin telkin (indoktrinasyon) olduğu inancı
Adalet, mütakabiliyet ve insan haklarının eşitliği ve insan onuruna saygı fikirlerine dayanan geleneksel değerlerde yapıcı değişiklikleri teşvik eder.	Güç ve otoriteye sahip olanlar tarafından tercih edilen geleneksel değerleri sürdürmeye odaklanır. Önceki sosyal kalıplardan kopmanın uygulanabilirliğini veya değerini sorgular.
Bilişsel İşlevsellik Düzeyi	
Yüksek düzeyde bilişsel olgunluk gerektirir.	Sadece sınırlı düzeyde bilişsel olgunluk gerektirir.

Herman bu iki yaklaşımın daha iyi anlaşılması için bu yaklaşımların farklarına odaklanırken Kupchenko ve Parsons'un kriterlerini de referans noktası olarak kullandığı görülmektedir. Sonuç olarak değerler eğitimi alanında farklı yaklaşımlar mevcut olup her yaklaşımın kendine özgü temel ilkeleri ve uygulama yöntemleri bulunmaktadır. Değerler eğitimi sürecinde hangi yaklaşımın tercih edileceği, toplumun ve eğitim kurumlarının değerleri aktarma veya geliştirme amacına göre değişiklik göstermektedir. Herman'ın aktardığı gibi, gelişimsel ve aktarımsal yaklaşımlar arasındaki ayırt edici özellikler, kontrol odağı, süreç katılımı, insan doğasına dair inançlar, değerler ve bilişsel olgunluk gereksinimleri gibi konularda belirgin farklılıklar göstermektedir. Kupchenko ve Parsons'un kriterleri ise bu yaklaşımların sistematik bir biçimde incelenmesine olanak tanıyarak değerler eğitimine dair çeşitli boyutları daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

2.4.1. Tümdengelimci Yaklaşımlar

Tümdengelimci olan değer aktarma yaklaşımları daha geleneksel yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.⁹⁷ En yaygın olan ve en eski değerler eğitimi yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.⁹⁸ Bu yaklaşım, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretme sorumluluğuna sahip oldukları fikrini esas almaktadır.⁹⁹ Herman, bu

⁹⁷ J. Mark Halstead ve Monica Jean Taylor, "Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research", *Cambridge Journal of Education* 30, sy 2 (01 Haziran 2000): 181.

⁹⁸ Yorulmaz, "Değerler Eğitimi Yaklaşımları", 56.

⁹⁹ Kadir Ulusoy, *Karakter Değerler ve Ahlak Eğitimi* (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 134.

yaklaşımların psikolojik açıdan davranışçı teori ve Freud'un psikanalitik teorisine yaslandığını ve bu yaklaşımda insanın kontrol edilmesi gereken bir varlık olarak görüldüğünü belirtmektedir.¹⁰⁰ Değer telkini ve davranış değiştirme yaklaşımları değer aktarımını benimseyen temel yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Değer Telkini: Değer telkini yaklaşımı, değerler eğitiminde toplumun ortak olarak benimsediği ve yetişkinler tarafından belirlenip kabul edilen değerlerin vurgulu tekrarlar ve davranışçı ilkeler çerçevesinde öğrenciler tarafından içselleştirilmesini ve değerlere uygun davranmalarını hedeflemektedir.¹⁰¹ Davranışçı ekolü benimseyen bir süreç yürüten değer telkini yaklaşımında öğretmen sürecin merkezinde yer almaktadır.¹⁰² Bu yaklaşımda birey, değerleri sorgulayan ya da kendi değerlerini belirleyen değil, topluma uyum sağlayan bir varlık olarak ele alınmaktadır.¹⁰³

Değer telkini yaklaşımı belirli değerlerin evrensel ve mutlak olduğu, bu nedenle de bu değerleri sorgulamaya tabi tutmadan öğrencilerin benimsemesi gerektiği kabulüyle ilerlemektedir.¹⁰⁴ Daha çok ilköğretim seviyesindeki çocuklara dürüstlük, saygı ve sorumluluk gibi değerlerin kazandırılması için kullanılmaktadır.¹⁰⁵ Olumlu ve olumsuz pekiştireçler, değer telkini yaklaşımının en öne çıkan tekniği olmakla birlikte, model olma, rol yapma, canlandırma, oyunlar ve öğüt verme de bu yaklaşımda sıklıkla kullanılan teknikler olarak karşımıza çıkmaktadır.¹⁰⁶ Bu yaklaşımda çocuklara örnek olarak gösterilen modeller öğretmen yahut ebeveynler olabileceği gibi hedeflenen davranışa uygun hareket ettiği için ödüllendirme ile pekiştirilen bir akran da model olarak gösterilebilmektedir.¹⁰⁷ Değer telkini yaklaşımı ile aktarılmak istenen değerler etrafında şekillenen hikâyeler, kıssalar, şiirler, kitaplar ve videolar sıklıkla başvurulacak materyaller olmakla birlikte bu materyallerde geçen tarihi şahsiyetler ya da hayali kahramanlar da model olarak öğrencilere sunulabilmektedir.¹⁰⁸ Türkiye'nin kültürel birikimindeki

¹⁰⁰ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 169.

¹⁰¹ Yusuf Keskin, "Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması" (Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008), 25.

¹⁰² Vesile Alkan, "Karakter ve Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü", içinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, ed. Mehmet Zeki Aydın (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021), 208.

¹⁰³ Superka ve Johnson, *Values Education*, 6-7.

¹⁰⁴ Superka ve Johnson, 7.

¹⁰⁵ Yorulmaz, "Değerler Eğitimi Yaklaşımları", 57.

¹⁰⁶ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 172; Superka ve Johnson, *Values Education*, 7-8.

¹⁰⁷ Yorulmaz, "Değerler Eğitimi Yaklaşımları", 57.

¹⁰⁸ Superka ve Johnson, *Values Education*, 13-14; Kupchenko ve Parsons, "Ways of Teaching Values", 2.

Mevlana'nın *Mesnevi*'sinde yer alan kıssalar ve Hoca Ahmet Yesevi'nin *Divan-ı Hikmet*'teki sohbetleri de bu yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir.¹⁰⁹

Değer telkin yaklaşımı çoğu zaman farkında olmadan gerçekleşmekle birlikte Superka ve Johnson, öğretmenlerin bu yaklaşımı maksatlı ve planlı bir şekilde uygulamak istediklerinde takip etmeleri gereken basamakları şu 6 başlıkta açıklamışlardır:¹¹⁰

- ✓ Kazandırılacak davranışı belirleyin.
- ✓ Hedeflenen içselleştirme seviyesini belirleyin.
- ✓ Hedef davranışı belirleyin.
- ✓ Uygun metodu belirleyin.
- ✓ Metodu uygulayın.
- ✓ Sonuçları grafik haline getirin ve iletin.

Değer telkini yaklaşımının uygulanmasına yönelik bu detaylı modeli ortaya koyan Superka ve Johnson, bu modelin öğretmenler tarafından tam olarak uygulanamasa da yaklaşımın uygulanma sürecinde bir rehber olarak kullanılabileceğini belirtmektedir.¹¹¹

Davranış Değiştirme Yaklaşımı: Davranış değiştirme yaklaşımı ise Skinner'ın edimsel koşullanması üzerine geliştirilen davranışçı öğrenme kuramının değerler eğitiminde kullanılması olarak karşımıza çıkmaktadır.¹¹² Eğitim ortamındaki kurallar ve yaptırımlar bu yaklaşımın en temel yapı taşları olup yaptırımların olmaması kuralların ihlal edilmesinin sorun olmadığı kanısını öğrencilere yerleştireceği için kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir.¹¹³ Bunlarla birlikte dışarıdan verilen sürekli veya aralıklı pekiştireçler ve kendiliğinden gelişen doğal pekiştireçler davranış değiştirme yaklaşımında önemli bir yer tutmaktadır.¹¹⁴

Yorulmaz, davranış değiştirme yaklaşımını 6 basamakta özetlemektedir:¹¹⁵

- ✓ Değere uygun davranışları belirleme

¹⁰⁹ Özer, Üredi, ve Tüzgen Konyalı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı: Temel Eğitimden Ortaöğretime Örneklerle 3. Modül Erdem Değer Eylem Çerçevesi, 5.

¹¹⁰ Superka ve Johnson, *Values Education*, 10-12.

¹¹¹ Superka ve Johnson, 12.

¹¹² Yorulmaz, "Değerler Eğitimi Yaklaşımları", 60; Birgül Küçük Turgut, "Değerler Eğitimi Yaklaşım ve Uygulamaları", içinde *Karakter ve Değerler Eğitimi*, ed. Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış (Ankara: Nobel Yayınevi, 2020), 96.

¹¹³ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 174.

¹¹⁴ Mustafa Koç vd., "Gelişim ve öğrenme", *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*, 2001, 131; Yorulmaz, "Değerler Eğitimi Yaklaşımları", 61.

¹¹⁵ Yorulmaz, "Değerler Eğitimi Yaklaşımları", 62.

- ✓ Değere uygun olan ve olmayan davranışın yapılması halinde uygulanacak ödül ve cezayı belirleme
- ✓ Belirlenen davranışı kazandırmak için sürekli pekiştireç kullanma
- ✓ Belirlenen davranışı yerleştirmek için sabit aralıklı ve sabit oranlı pekiştireç kullanma
- ✓ Kazanılan davranışın sönmesini engellemek için değişken aralıklı ve değişken oranlı pekiştireç kullanma
- ✓ Davranışın içselleştirilmesi ve sürekliliği için doğal pekiştireçlere yönelme

Bu süreçlerin sonunda öğrencinin bir değere yönelik davranışları içselleştirmeleri ve devam etmeleri hedeflenmektedir.

Sonuç olarak tüm dengelimeci bu yaklaşımlar, belli başlı değerlerin doğruluğunu baştan kabul ederek öğrencilerin kendi değerlerini belirlemelerini değil belirlenmiş olan değerleri kabul edip o değerlere uygun davranışlar sergilemelerini hedeflemektedir. Bu değerlerin çocuklara sorgulatmadan doğrudan aktarılmasını hedeflenmekte ve öğretmen merkezli bir değer eğitimi benimsenmektedir.

2.4.2. Tümevarımcı Yaklaşımlar

Tümevarımcı olan değer geliştirme yaklaşımları değer aktarma yaklaşımlarından bireylerin biricikliğini ve bireysel tecrübelerini önemsemesi ve dolayısıyla bireyin kendini ve kendi değerler sistemini oluşturmalarını hedeflemesi hususunda ayrılmaktadır. Değerlerin kazanım sürecinde tümevarımcı bir usulü benimseyen değer geliştirme yaklaşımlarının kurucuları olarak Kohlberg, Raths, Simon ve Kirschenbaum kabul edilmektedir.¹¹⁶ 1960'lı yıllardan sonra yaygınlaşan bu yaklaşımın temelleri her ne kadar süreç içerisinde bazı değişimler geçirirse de Dewey, Piaget, Rogers ve Maslow'un çalışmalarına da dayanmakta dolayısıyla bu yaklaşım bireyi merkeze alan ve daha hümanist bir yaklaşım olarak görünmektedir.¹¹⁷

Değer aktarma yaklaşımının evrensel değerlerin sabitliği görüşüne nazaran değer geliştirme yaklaşımında değerler birey ve topluma göre değişebilir nitelikte olup içsel bir

¹¹⁶ Ulusoy, *Ahlak Eğitimi*, 134; Yorulmaz, "Değerler Eğitimi Yaklaşımları", 62.

¹¹⁷ Ulusoy, *Ahlak Eğitimi*, 134.

gelişim ile bireylerin kendi değerlerini keşfetmeleri beklenmektedir.¹¹⁸ Günümüzde gittikçe yaygınlık kazanan yapılandırmacı eğitim anlayışı ile de bu bağlamda paralellik gösterdiği söylenebilir. Günümüzde insanın, birbiriyle çelişen değerler arasında kendi değerini seçmesi, karşılaşılan problemler ve ahlaki ikilemler karşısında çözüm üretmesi ve bilgi yığınları arasında bilinçli tercihler yapması bir gereklilik olarak görülürken, değer geliştirme yaklaşımlarında da öğretmenin rehberliğinde öğrencinin kendi değerlerini inşa etmesi ve yaşam becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir.¹¹⁹ Değer geliştirme yaklaşımı çerçevesinde ahlaki muhakeme, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımları ön plana çıkmaktadır.

Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı: Ahlaki muhakeme yaklaşımı ilk olarak John Dewey tarafından dile getirilmiş, Piaget'nin çocuklarda ahlaki gelişime dair görüşleri üzerine Kohlberg tarafından geliştirilmiştir.¹²⁰ Kohlberg, araştırmaları sonucunda erdemlerin ve kusurların ahlaki davranışın temeli olduğu veya ahlaki karakterin dürüstlük, nezaket, sabır ve güç gibi erdemlerden oluştuğu fikrine dayanan geleneksel karakter eğitimi uygulamalarını reddetmiş, ahlaki gelişim aşamalarına odaklanmanın ahlaki davranışı etkilemenin daha iyi bir yöntemi olduğunu belirtmiştir.¹²¹ Kohlberg'in bu görüşlerinin öncülüğünde şekillenen ahlaki muhakeme yaklaşımı, ahlaki ikilemler üzerinden çocukların değerler üzerine derin düşüncelerini ve bu sayede kendi değerlerini fark edip içselleştirmelerini hedeflemektedir.¹²² Ahlaki ikilemler, yalnızca ahlaki kafa karışıklığına yol açan ve dikkatli düşünme ihtiyacını doğuran durumlar olarak değil, gerçek hayatın karmaşıklığında öğrencilere ahlaki düşünmeyi gerektiren durumların ince ve karmaşık yönlerini çözümleme fırsatlarını da sunan bir yaklaşım olarak görülmektedir.¹²³ Bu süreçte öğretmen ahlaki ikilemleri öğrencilere sunarken öğrencilerin akıl yürütme süreçlerinde rehberlik etmeli, bunun için uygun ortamı oluşturmalı fakat kendi görüşlerini öğrencilere dikte etmemelidir.¹²⁴

¹¹⁸ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 169.

¹¹⁹ Kaymakcan ve Meydan, 174.

¹²⁰ Ulusoy, *Ahlak Eğitimi*, 145.

¹²¹ Larry Nucci, "Moral Development", içinde *Encyclopedia of Education*, ed. James W. Guthrie (New York: Macmillan Reference USA, 2003), 1681.

¹²² Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 175.

¹²³ Fisher, *Teaching Thinking*, 75.

¹²⁴ Alkan, "Öğretmenin Rolü", 209-10.

Galbraith ve Jones tarafından ortaya konan, temel olarak 4 adımdan oluşan ahlaki muhakeme yaklaşımı, Superka ve Johnson tarafından şu şekilde özetlenmiştir:¹²⁵

- ✓ Ahlaki bir ikilem ile yüzleşmek
- ✓ Orijinal veya alternatif ikilem hakkında bir pozisyon belirtmek
- ✓ Ahlaki ikilemle ilgili bir pozisyon için gerekçenin test edilmesi
- ✓ Muhakeme üzerine düşünmek

Ahlaki muhakeme yaklaşımının bu şekilde uygulanabilmesi için öğrencinin düşünen, dinleyen, sorgulayan, bireysel bir pozisyonu savunan, empati kuran, tartışan ve hoşgörülü olması; öğretmenin çoğu zaman sessiz, lider, esnek ama yönlendirici, tüm fikirlere açık, samimi, özetleyici olması ve bir cevaba sahip olmaması; sınıf ikliminin ise öğrenci odaklı, düşünceyi uyarıcı, canlı, teşvik edici, problem odaklı, katılımcı, bazen agresif ve gayri resmi olması beklenmektedir.¹²⁶

Değer Analizi Yaklaşımı: Değer analizi yaklaşımı tıpkı ahlaki muhakeme yaklaşımında da olduğu gibi rasyonelliğe, mantıksal düşünmeye vurgu yapmakta ve “öğrencilerin değer sorunlarıyla başa çıkarken mantıklı düşünme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmalarına yardımcı olmayı” amaçlamaktadır.¹²⁷ Ayrıca değer analizi, öğrencilerin toplum içindeki değer çatışmalarına yanıt olarak kendi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı da hedeflemektedir.¹²⁸ Öğrencinin aktif öğrenen rolünde olduğu bu yaklaşımda öğretmenden öğrencilerin bireysel yahut grup çalışmalarını sağlaması ve etkileşim sürecini yönetmesi beklenmektedir.¹²⁹

Değer analizi yaklaşımının önemli geliştiricilerinden biri olan Metcalf, bu yaklaşımın uygulamasını şu 6 adımda açıklamaktadır:¹³⁰

- ✓ Değer sorusunu belirleme ve netleştirme
- ✓ İddia edilen gerçekleri toplama
- ✓ İddia edilen gerçeklerin doğruluğunu değerlendirme

¹²⁵ Ronald E. Galbraith ve Thomas M. Jones, *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adapting Kohlberg to the Classroom* (Greenhaven Press Inc, 1976), 62-63; Superka ve Johnson, *Values Education*, 20.

¹²⁶ Galbraith ve Jones, *Moral Reasoning*, 58-61.

¹²⁷ Superka ve Johnson, *Values Education*, 24.

¹²⁸ Kupchenko ve Parsons, “Ways of Teaching Values”, 8.

¹²⁹ Alkan, “Öğretmenin Rolü”, 210.

¹³⁰ Lawrence E. Metcalf, “Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures”, 1971, 29; Superka ve Johnson, *Values Education*, 26-27.

- ✓ Gerçeklerin alakasını netleştirme
- ✓ Geçici bir değer kararına varma
- ✓ Kararda ima edilen değer ilkesini test etme

Değer analizi yaklaşımı ahlaki muhakeme yaklaşımına birçok açıdan benzemekle birlikte, ahlaki muhakeme yaklaşımının aksine kişisel ahlaki ikilemler yerine öncelikli olarak sosyal değerlerle alakalı meselelere odaklanmaktadır.¹³¹ Değer analizi yaklaşımının uygulama adımlarında görüldüğü gibi öğrencilere süreç içerisinde bir telkin yapılmamakta, öğrencilerin kendilerinin kendi değerlerini keşfetmeleri hedeflenmektedir.

Değer Açıklama Yaklaşımı: Değer geliştirmeyi benimseyen bir diğer yaklaşım ise değer açıklama yaklaşımıdır. Değer ayrımı yahut değer belirginleştirme isimleriyle de karşımıza çıkan bu yaklaşım, Dewey’den etkilenen Rath, Harmin ve Simon tarafından oluşturulmuştur.¹³² Öğrencilere sabit değerleri dayatmanın etik ve sağlıklı olmadığını düşünen Rath ve arkadaşları bu yaklaşımın amacını “çocuklara neye değer verdiklerini kendileri için netleştirmelerinde yardımcı olmak” olarak belirtmektedir.¹³³ Değer açıklama yaklaşımında çocukların hangi değerleri edindiğinden ziyade değerleri edinme süreci daha önemli görülmektedir.¹³⁴ Dolayısıyla bu yaklaşımda değerler sabit değil göreceli kabul edilmektedir. Öğretmen de bu süreçte herhangi bir yargılamada bulunmadan öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlayarak süreci yönlendirmelidir.¹³⁵

Rath ve arkadaşları bu yaklaşımın uygulanmasını temel olarak 7 adımda ele almışlardır:¹³⁶

- ✓ Çocukları özgürce seçim yapmaya teşvik edin.
- ✓ Farklı seçeneklerle karşılaştıklarında mevcut alternatifleri keşfetmelerine ve incelemelerine yardımcı olun.
- ✓ Çocukların alternatifleri düşünerek tartmalarına ve her birinin sonuçları üzerinde düşünmelerine yardımcı olun.

¹³¹ Superka ve Johnson, *Values Education*, 24.

¹³² Küçük Turgut, “Değerler Eğitimi Uygulamaları”, 102.

¹³³ Louis Edward Rath, Merrill Harmin, ve Sidney B. Simon, *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, 1966), 39.

¹³⁴ A. C. Kazepides, “The Logic of Values Clarification”, *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative* 11, sy 2 (1977): 99.

¹³⁵ Alkan, “Öğretmenin Rolü”, 210.

¹³⁶ Rath, Harmin, ve Simon, *Values and Teaching*, 38-39.

- ✓ Çocukları, değer verdikleri şeylerin neler olduğunu düşünmeye teşvik edin.
- ✓ Onlara seçimlerini başkalarıyla paylaşmaları ve onaylamaları için fırsatlar verin.
- ✓ Seçimleri doğrultusunda hareket etmeleri, davranışları ve yaşamaları için onları teşvik edin.
- ✓ Hayatlarında tekrarlanan davranışları veya kalıpları incelemelerine yardımcı olun.

Verilen bir örnek olay üzerinden gerçekleşecek olan bu tartışma adımlarında öğretmen bir rehber olarak tartışma adımlarını sağlıklı bir şekilde ilerletme amacıyla bulunmakta, manipülatif sorularla ve yahut yönlendirmelerle süreci etkilememektedir.¹³⁷

Bu iki görüşü benimseyen yaklaşımlar farklı sebeplerden eleştirilere maruz kalmışlardır. Değer açıklama yaklaşımı; değerler eğitimi, değerler arasında tercih yapma yeteneğine indirgediği, değerlerin çatışması durumunda ne yapılacağına dair bir yol gösterilmediği ve çocukları anlamsız bir görecelilikte bırakacağı için eleştirilmiş, ahlaki muhakeme yaklaşımı; sadece ahlaki ikilemleri çözmeye odaklandığı için tenkit edilmiş, değer analizi yaklaşımı ise ahlaki problemleri somut bilimsel meseleler olarak ele aldığı için eleştirilmiştir.¹³⁸ Değer geliştirmeyi benimseyen değer telkini yaklaşımı insanın bireyselliğini göz ardı ettiği için eleştirilmiştir.¹³⁹ Davranış değiştirme yaklaşımı ise ödül ve ceza uygulaması kullanılarak davranış değişikliğini sağlamayı hedeflediği ve değerlerin içselleştirilmesini sağlamayacağı için eleştirilmiştir.¹⁴⁰

2.4.3. Bütüncül Yaklaşımlar

Bu iki yaklaşımı da yetersiz bulan ve eleştiren eğitimciler değerler eğitimine daha kapsayıcı yaklaşılması gerektiği düşüncesiyle bütüncül yaklaşımlar ortaya koymaya çalışmışlardır. Bir dizi farklı öğretim ve öğrenme yaklaşımlarının bir bütün olarak kullanılmasının, değerlerin gelişimini etkilemede tek bir yaklaşımı izole bir şekilde benimsemekten çok daha etkili olduğu belirtilmektedir.¹⁴¹ Adil topluluk okulları, örtük program ve karakter eğitimi meseleye daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşan yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

¹³⁷ Yorulmaz, “Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, 66.

¹³⁸ Fisher, *Teaching Thinking*, 72; Yorulmaz, “Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, 70.

¹³⁹ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 183.

¹⁴⁰ Küçük Turgut, “Değerler Eğitimi Uygulamaları”, 100.

¹⁴¹ Halstead ve Taylor, “Teaching About Values”, 190.

Adil Topluluk Okulları: Kohlberg kendi geliştirdiği ahlaki muhakeme yaklaşımının hem süreç hem de sonuç açısından bazı sorunlar oluşturduğunu fark etmiş, adil topluluk okulları yaklaşımını ortaya koymuştur.¹⁴² Bu yaklaşım isminden da anlaşılacağı üzere sadece değerler eğitiminin aktarıldığı bir ders özelinde değil okul genelinde uygulanması gereken kuralları içermektedir. Temel olarak okuldaki öğrenci, öğretmen ayırmaksızın tüm unsurların yönetime katılımını bekleyen katılımcı demokrasi hedeflenmektedir.¹⁴³

Örtük Program: İlk olarak Philip W. Jackson tarafından kullanılan örtük program yaklaşımı adil topluluk okullarında olduğu gibi tüm okulu içine alan uygulamalar ve etkenler barındırmakla birlikte bu yaklaşımda değerler doğrudan değil örtük bir biçimde ele alınmaktadır.¹⁴⁴ Değerlerin açıkça belirtilmeyip program içerisine yedirilmesini tercih eden bu yaklaşımda, okulun bir bütün olarak değerler eğitimine hizmet etmesi; sosyal ve kültürel etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri, belirli gün ve hafta kutlama etkinlikleri ve sosyal kulüpler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır.¹⁴⁵ 2005 yılına kadar Türkiye’de de tercih edilmiş, daha sonra değerler eğitimi daha açık ve belirgin bir şekilde alınmaya başlanmıştır.¹⁴⁶

Karakter Eğitimi: Bütüncül yaklaşımlardan bir diğeri ise karakter eğitimidir. Bu yaklaşım, “örtük ve açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme”yi hedeflemektedir.¹⁴⁷ Lickona’nın da benimsediği bu yaklaşım, okulla beraber aile ve toplumun da ortak bir çaba göstermesini beklemektedir.¹⁴⁸

Değerler eğitiminde bütün bu yaklaşımlar birçok teknik ve yöntem kullanarak hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadır. Soruşturma, metin tarama, tartışma, beyin fırtınası, drama, eğitsel oyunlar değerler eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerine örnek olarak gösterilebilir.¹⁴⁹ Bununla birlikte değerler eğitiminde sadece bir yaklaşımla sınırlı

¹⁴² Yorulmaz, “Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, 70-71.

¹⁴³ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 185.

¹⁴⁴ Yorulmaz, “Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, 72-73.

¹⁴⁵ Zühal Çubukçu, “İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12, sy 2 (2012): 1525.

¹⁴⁶ Ulusoy, *Ahlak Eğitimi*, 149-50.

¹⁴⁷ Küçük Turgut, “Değerler Eğitimi Uygulamaları”, 108.

¹⁴⁸ Lickona, *Educating for Character*, 395.

¹⁴⁹ Aydın, “Yöntem ve Teknikler”, 83-88.

kalınmamakta, farklı yöntem ve teknikler iç içe kullanılmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımların ayrıştığı noktalar olduğu gibi kesiştiği noktalar da bulunmaktadır.



3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children), 1970’li yılların başında, Montclair Eyalet Üniversitesi’nde, Amerikalı pragmatist filozof Matthew Lipman ve arkadaşları Ann Margaret Sharp ve Gareth B. Matthews öncülüğünde geliştirilen, çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birlikçi düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır.¹⁵⁰ “Çocuklar için Felsefe”, isminden ötürü çocuklara felsefe tarihinin yahut felsefi ekollerin anlatıldığı bir eğitim gibi algılansa da esasında çocuklara doğru, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ve felsefe yapmayı öğretmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.¹⁵¹

Dewey’e göre “Eğitim, ‘anlatma’ ve anlatılma meselesi değil, aktif ve yapıcı bir süreç”tir.¹⁵² Dewey’in bu eğitim felsefesinden oldukça etkilenen Lipman, çocukların düşünme becerilerini erken yaşlarda geliştirmeleri gerektiğine inanmakta, P4C programını geliştirirken de çocukların meraklarını tetikleyecek felsefi hikâyeler aracılığıyla felsefi sorgulamalar yapmalarını hedeflemektedir.¹⁵³ Bu doğrultuda P4C’nin temelleri, Lipman’ın *Harry’nin Keşfi* (*Harry Stottlemeier’s Discovery*) adlı romanıyla atılmıştır. Lipman, P4C’nin ilk resmi materyali olarak kullanılan bu romanı, çocukların mantıksal düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeleri amacıyla kaleme aldığını belirtmektedir.¹⁵⁴ P4C üzerine yapılan araştırmalar da P4C’nin, çocukların eleştirel düşünme, sosyal beceriler ve akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.¹⁵⁵

Lipman öncülüğünde ortaya çıkan P4C’ye zamanla araştırmacılar tarafından birtakım eleştiriler yöneltmiş ve yöntem Gareth Matthews, David Kennedy, Jana M. Lone ve Philip Cam gibi birçok araştırmacı ve düşünür tarafından geliştirilmiştir. Bu süreçte P4C’nin kullanımı hakkında da farklı görüşler ortaya atılmıştır.

¹⁵⁰ Fisher, Teaching Thinking, 27.

¹⁵¹ Dirican, “Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi”, 49.

¹⁵² John Dewey, *Democracy And Education*, Penn State Electronic Classics (Free Press, 1997), 46.

¹⁵³ James Funston, “Toward a Critical Philosophy for Children”, *PSU McNair Scholars Online Journal* 11, sy 1 (21 Haziran 2017): 4.

¹⁵⁴ Roberto Franzini Tibaldeo, *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Philosophy for Children’s Educational Revolution*, SpringerBriefs in Education (Cham, Switzerland: Springer, 2023), 7-8.

¹⁵⁵ Maughn Rolling Gregory, “Philosophy for Children: Where Are We Now?”, içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 217.

P4C akademik ve saha çalışmalarında Çocuklarla Felsefe (PwC), Çocuk Felsefesi (PoC), Çocukça Felsefe gibi farklı şekillerde kullanılsa da yaygın olan kullanımı P4C şeklindedir. Dirican bu farklı isimlendirmelerin “çocuklarla birlikte felsefe yapmak, onlara felsefi tutum konusunda örnek olmak ya da bir yetişkin rehberliğinde felsefi mesele ve kavramları tartışmak” manasında ortaklaştığını ifade etmektedir.¹⁵⁶ Bu farklı isimlendirmeler P4C’ye farklı yaklaşımları göstermekle birlikte hepsi Lipman’ın yaklaşımı üzerine inşa edilmiş olması hasebiyle temel olarak büyük oranda benzerlik göstermektedir.¹⁵⁷ Lipman sonrası dönem ve farklı yaklaşımların ele alındığı ilgili bölümde bu ve farklı yaklaşımlara değinilecektir. Sonuç olarak isimlendirme üzerine yapılan bu tartışmalarla birlikte bu çalışmada hem alan yazınında genel kabul görmesi hem de bu farklı yaklaşımların tamamını içine alması hasebiyle P4C terimi kullanılmıştır. Nitekim Lipman da bu yaklaşımı P4C olarak isimlendirmiş, çalışmalarını da bu isimle sürdürmüştür.

Bu bölümde P4C’nin dünyada ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi ele alınacak, sonrasında P4C’nin uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiği, P4C’nin temel hedeflerinin neler olduğu ve felsefi ve pedagojik temellerinin neler olduğu açıklanacaktır. Son olarak çeşitli araştırmacılar tarafından P4C’ye yöneltilen eleştirilere ve P4C sürecinde karşılaşılan zorluklara değinilecektir.

3.1. Dünyada P4C’nin Tarihsel Gelişimi

P4C günümüzde dünya genelinde Amerika’dan Avrupa’ya, Ortadoğu’dan Uzakdoğu’ya kadar birçok ülkede uygulanmakta olan bir eğitim yaklaşımıdır.¹⁵⁸ P4C’nin tarihsel seyri temel olarak dört başlık altında incelenebilir. Lipman’ın P4C’ye dair ilk fikirleri ve pilot uygulama süreci “Kuruluş ve İlk Dönem”, bilinirliğinin artmasıyla farklı coğrafyalarda yapılan ilk uygulama örnekleri “Yaygınlaşma Dönemi”, Lipman ve Sharp ile birlikte birçok araştırmacının da katkılarıyla şekillenen içeriği de “Müfredat Çalışmaları”

¹⁵⁶ Dirican, “Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi”, 49.

¹⁵⁷ Ann Margaret Sharp, “Philosophy in the School Curriculum”, içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 30.

¹⁵⁸ Maoghn Rollins Gregory, “Wisdom and Other Aims for Precollege Philosophy Education”, içinde *Philosophy For, With, and Of Children*, ed. Monica B. Glina (Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013), 4.

bölümünde ele alınacaktır. Son olarak da P4C'nin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan başlıca organizasyonlar “Kurumsallaşma Süreci” başlığı altında incelenecektir.

3.1.1. Kuruluş ve İlk Dönem

Columbia Üniversitesi'nde felsefe profesörü olarak görev yaparken, üniversite öğrencilerinin sergilediği zayıf düşünme becerilerini fark eden Lipman, bunun sebebinin okulların öğrencilere düşünmeyi öğretmede başarısız olması olarak değerlendirmektedir.¹⁵⁹ Bu eğitimin daha küçük yaşlarda verilmesi gerektiğini düşünen Lipman; Ann M. Sharp, David Kennedy, Maughn Gregory ve Megan Laverty gibi eğitimcilerin de desteğiyle Amerika'daki okulların eğitim sistemdeki eksiklikleri gidermek amacıyla pilot bir çalışma başlatmıştır.¹⁶⁰

Lipman, tasarlanan bu eğitim için 1969 yılında P4C'nin ilk müfredat kitabı olan *Harry'nin Keşfi (Harry Stottlemeier's Discovery)* isimli felsefi bir roman yazmıştır.¹⁶¹ 1970 sonbaharında, Lipman'ın Columbia Üniversitesi'nden Montclair State College'a transfer olmasından önce yapılan bu çalışma Montclair'deki Rand School'da beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.¹⁶² Lipman yaptığı uygulamayı ve sonuçlarını şöyle açıklamaktadır:

Pilot projenin görünürdeki amacı, beşinci sınıf çocuklarına akıl yürütmeyi öğretmenin uygulanabilirliğini belirlemektir. (...) Deneyin tasarımı, Montclair Öğrenci Hizmetleri Müdürü olan Milton Bierman tarafından geliştirilmiştir. (...) Bierman, rastgele seçim yoluyla her biri yirmi çocuktan oluşan iki grup oluşturdu. (...) Kontrol grubuna sosyal bilimler eğitimi verildi. (...) Pilot proje grubundaki öğrencilerle dokuz hafta boyunca haftada iki kez (her toplantı 40 dakika sürüyordu) bir araya geldik. (...) İlk oturuma *Harry Stottlemeier*'in bir bölümünü okuyarak başladım, ancak kısa sürede kendilerinin okumayı tercih ettiklerini fark ettim. Dokuz haftanın sonunda, her iki grup da mantık ve mantıksal akıl yürütme bilgileri açısından yeniden test edildi. (...) Pilot çalışma grubu, mantık ve mantıksal akıl yürütme alanında kontrol grubuna göre önemli

¹⁵⁹ Fisher, Teaching Thinking, 27.

¹⁶⁰ Matthew Lipman, “Philosophy for Children”, *Metaphilosophy* 7, sy 1 (1976): 17.

¹⁶¹ Maughn Gregory, ed., “Philosophy and Philosophy for Children”, içinde *Philosophy for Children: Practitioner Handbook* (Montclair, NJ: Montclair State University IAPC, 2008), 15.

¹⁶² Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 76.

ilerlemeler gösterdi. (...) Kontrol grubu, başlangıç test puanlarına göre önemli bir ilerleme göstermedi.¹⁶³

Bu sonuçlar, Lipman'ın P4C programının etkinliğine olan inancını pekiştirmiştir.¹⁶⁴ Pilot çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin mantıksal akıl yürütme becerilerinde ve okuma puanlarında anlamlı derecede iyileşme gösterdiğini gören Lipman, Montclair Üniversitesi Felsefe ve Din Bölümünün bir parçası olarak Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü'nü (IAPC) kurarak bu girişimi resmi olarak başlatmıştır.¹⁶⁵ 1970'lerin sonlarına doğru yaygınlaşmaya başlayan P4C, zamanla daha fazla okulda uygulanmaya başlanmıştır.

3.1.2. Yaygınlaşma Dönemi

P4C'nin Amerika'da yaygınlaşması ve programın uzun vadeli çıktıları sayesinde Amerika dışından da P4C'ye ilgi artmaya başlamıştır. 1990'ların başında, Lipman ve Sharp'ın Montclair Devlet Üniversitesi'nde başlattıkları P4C odaklı doktora programları P4C'nin akademik olarak tanınmasını sağlamıştır.¹⁶⁶ Ayrıca UNESCO'nun 1998 yılında düzenlediği konferans ile P4C programının eğitimdeki önemini kabul edip desteklemesi de P4C'nin uluslararası alanda tanınmasını sağlamıştır.¹⁶⁷

P4C'nin Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmesinin ardından ilk olarak Kanada ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde uygulanmaya başlanmış, ardından Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler de bu akıma katılmış, Danimarka ve Norveç gibi İskandinav ülkeleri de bu eğitim programını uygulayan ilk ülkeler arasında yer almışlardır.¹⁶⁸

Kanada'daki ilk P4C uygulamaları özellikle Québec eyaletinde başlamıştır. 1980'lerin başında, Laval Üniversitesi'nde eğitim almış bazı öğretmenler, P4C'yi

¹⁶³ Lipman, "Philosophy for Children", 29-32.

¹⁶⁴ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 77-78.

¹⁶⁵ Sinem Ünal, "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminde Matthew Lipman Metodu", *3rd International Congress of Human Studies*, 2020, 117; Steve Williams, "A Brief History of P4c, Especially in the UK", 2018, 1, <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf>.

¹⁶⁶ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 8.

¹⁶⁷ "Meeting of Experts on Philosophy for Children", Conference Report (Paris: UNESCO, 1999), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116115>.

¹⁶⁸ Ann Margaret Sharp, "Philosophical Novel", içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 24.

sınıflarında uygulamaya başlamışlardır.¹⁶⁹ Québec Eğitim Bakanlığı, eğitimde yeni bir reformun parçası olarak öğrenme toplulukları oluşturma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi P4C'nin teorik temellerini desteklemiştir. Ancak P4C, zorunlu bir ders olarak değil, müfredatta bir seçenek olarak kalmıştır. Bu nedenle, Québec'te P4C'nin uygulanması, eğitimi alan ve bunu sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenlerin çabalarına bağlı olmuştur.¹⁷⁰ Avustralya da P4C'nin Amerika dışındaki ilk önemli uygulayıcılarından biri olmuştur. Phil Cam, Lynne Hinton ve Laurence Splitter gibi eğitimcilerin çalışmaları ve Splitter'ın IAPC materyallerini kullanarak P4C'yi tanıtmasıyla, Avustralya'da P4C programı hızla yayılmıştır. 1990'ların başlarında, Splitter ve Ann Margaret Sharp tarafından yazılan *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry* adlı çalışma da P4C'nin Avustralya'da yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır.¹⁷¹ Bunlarla birlikte Cam'ın *Thinking Stories* serisi, *Thinking Together* ve *20 Thinking Tools* gibi çalışmaları da Avustralya'da P4C'nin tanıtımı ve yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamıştır.¹⁷²

Norveç'te ise P4C, 1990'ların sonlarından itibaren yaygınlaşmaya başlamış, Oslo Üniversitesi'ndeki Beate Børresen ve Ariane Schjelderup gibi akademisyenler, P4C programını tanıtmış ve çeşitli projeler yürütmüş ve Norveç'teki bazı okullar, P4C'yi müfredata entegre etmişlerdir.¹⁷³

P4C'nin Asya'da yaygınlaşmaya başlaması 2000'lerden sonrayı bulmuştur. Özellikle Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerde, P4C'nin eğitime entegrasyonu üzerine çalışmalar yapılmış ve bu ülkelerdeki öğretmenler, P4C'yi kullanarak öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir.¹⁷⁴

¹⁶⁹ Michel Sasseville, "Showing That Children Can Do Philosophy", içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 98.

¹⁷⁰ Sasseville, 98.

¹⁷¹ Gilbert Burgh, "Philosophy in Schools: An Australian Perspective", içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 158.

¹⁷² Burgh, 161.

¹⁷³ Øyvind Olsholt, "The Cultural Elements in the Norwegian Approach to Philosophy for Children", içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 153-54.

¹⁷⁴ Gregory, "P4C: Where Are We", 210.

3.1.3. Müfredat Geliştirme Dönemi

P4C'nin uluslararası olarak yayıldığı dönemde program ve materyal geliştirme süreci de hız kazanmıştır. Bu müfredat geliştirme daha çok Lipman ve Sharp'ın geliştirdikleri felsefi romanlar ve öğretmen kılavuzları ile başlamıştır. Lipman'ın yazdığı ilk felsefi romanı *Harry'nin Keşfi* (*Harry Stottlemeier's Discovery*) P4C müfredatının ilk eseri ve temel taşı olmuştur.¹⁷⁵ Daha sonra P4C oturumlarında kullanılması maksadıyla Lipman ve Sharp; farklı yaş seviyeleri için farklı felsefi temaları içerecek şekilde *Elfie*, *Lisa*, *Suki Kio* ve *Gus* gibi hikâyeleri kaleme almış ve Frank Oscanyan ve Ann Gazzard ile birlikte bu kitapların uygulama rehberi olarak öğretim kılavuzları hazırlamışlardır. Lipman ve Sharp, kitapları aşağıdaki tabloda görüleceği üzere farklı yaş gruplarına göre farklı alanları kapsayacak şekilde hazırlamışlardır.¹⁷⁶

Tablo 6. P4C Programı'nın Temel Unsurları

Yaş	Çocuk Romanı	Öğretmen Kılavuz Kitabı	İlgili Felsefi Alan	Eğitici Alanı
3-6 yaş	Oyuncak Bebek Hastanesi	Dünyayı anlamlandırmak	Konsept oluşumu	Temel kavramlar
6-7 yaş	Elfie	Düşüncelerimizi bir araya getirmek	Düşünme hakkında akıl yürütme	Deneyimi keşfetmek
7-8 yaş	Kio ve Gus	Dünyayı merak	Doğa hakkında akıl yürütme	Çevre eğitimi
8-10 yaş	Pixie	Anlam arayışı	Dil hakkında akıl yürütme	Dil ve sanat
10-12 yaş	Harry's Stottlemeier'in Keşfi	Felsefi sorgulama	Temel akıl yürütme becerileri	Düşünme ve mantık
12-13 yaş	Lisa	Etik sorgulama	Etikte akıl yürütme	Ahlak eğitimi

¹⁷⁵ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 71.

¹⁷⁶ Fisher, Teaching Thinking, 29.

14-15 yaş	Suki	Yazı: Nasıl ve neden	Dilde akıl yürütme	Yazı ve edebiyat
16 yaş ve üzeri	Mark	Sosyal sorgulama	Sosyal çalışmalarda akıl yürütme	Sosyal çalışmalar

P4C programının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bir nevi müfredat sayılabilecek bu kitaplarla beraber öğretmenlerin P4C'yi sınıflarında etkili bir şekilde kullanabilmeleri için çeşitli eğitim programları ve atölye çalışmaları da düzenlenmiştir.¹⁷⁷ Bu eğitimler, öğretmenlerin felsefi sorgulama yöntemlerini öğrenmelerini ve öğrencilerine nasıl uygulayacaklarını anlamalarını sağlamayı amaçlarken Sharp, özellikle çocuklara yönelik felsefi romanlar ve öğretmen kılavuzları yazmada aktif rol oynamıştır. Lipman, Sharp ve diğer eğitimciler P4C'nin teorik temellerini ve pedagojik yaklaşımlarını detaylandığı birçok çalışma yayınlamışlardır. *Philosophy for Children* (1976), *Philosophy in the Classroom* (1977), *Philosophy Goes to School* (1988), *Thinking in Education* (1991), *Thinking Children and Education* (1993), *The Practice of Philosophy in the Classroom* (1996), *Thinking in Stories* (2006) ve *Teaching for Better Thinking* (1995), *Thinking Together* (1995) bu çalışmalara örnek olarak gösterilebilir.

3.1.4. Kurumsallaşma Dönemi

P4C üzerine yapılan araştırma ve çalışmalar arttıkça ve kısmen bir müfredat şekillendikçe dünyada farklı ülkelerde de P4C tanınmaya ve pilot uygulamalar yapılmaya başlanmıştır. Bu süreç, genellikle farklı ülkelerde P4C üzerine kurulan kurumlar ve organizasyonlar aracılığıyla ilerlemiştir. Dolayısıyla P4C dünya genelinde kurumsallaşma sürecine girilmiştir.

Bu kurumlardan ilki olan IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) Lipman ve Sharp tarafından Montclair State Üniversitesi'nde 1974 yılında

¹⁷⁷ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 86.

kurulmuştur.¹⁷⁸ Bu enstitü temel olarak çocukların düşünme yeteneklerini geliştirmeyi, doğal meraklarını, hayret duygularını ve entelektüel sorgulama isteklerini harekete geçirerek onların felsefi düşüncelerini güçlendirmeyi amaçlamıştır. ¹⁷⁹ P4C materyallerinin geliştirilmesi ve programın yayılması için bir merkez olarak hizmet veren IAPC, P4C'nin uluslararası alanda tanıtılmasında ve uygulanmasında önemli bir kilometre taşı olmuştur.¹⁸⁰

Danimarka'da 20 ülkenin üyeliği ile 1985 yılında kurulan ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), P4C'nin bilinirliğinin artmasında önemli bir rol oynamıştır.¹⁸¹ Dünya genelinde çocuklarla felsefi sorgulamayı teşvik etmeyi amaçlayan ICPIC, düzenli olarak uluslararası konferanslar düzenlemekte ve *Childhood & Philosophy* adlı bir dergi yayımlamaktadır.¹⁸² Bu alanda bilinen bir diğer önemli kuruluş ise SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education)'dir. 1992 yılında İngiltere'de Roger Sutcliffe, Peter Worley, Philip Cam ve Robert Fisher tarafından kurulan SAPERE, sadece İngiltere'de değil, uluslararası alanda P4C'nin eğitimde yaygın olarak benimsenmesinde önemli çalışmalar yapan bir kurum olarak öne çıkmaktadır.¹⁸³

Amerika'da kurulan PLATO (Philosophy Learning and Teaching Organization) ve Seattle'daki University of Washington Center for Philosophy for Children, Amerika Birleşik Devletleri'nde felsefe eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla kurulmuş, öğretmenlere, öğrencilere ve akademisyenlere yönelik felsefe eğitimi materyalleri ve araçları sunmak için çalışan kuruluşlardır.¹⁸⁴ Bunlara ek olarak Meksika'da 1993 yılında

¹⁷⁸ Matthew Lipman, "The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) Program", içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 3.

¹⁷⁹ Joanna Haynes ve Karin Murris, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children", *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (Mayıs 2011): 299.

¹⁸⁰ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 7-8.

¹⁸¹ Yıldız Kukul, "İlkokul üçüncü sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022), 6.

¹⁸² Sarah Davey Chesters ve Lynne Hinton, "What's Philosophy Got to Do with It? Achieving Synergy between Philosophy and Education in Teacher Preparation", içinde *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, ed. Maughn Gregory, Joanna Haynes, ve Karin Murris (New York, NY: Routledge, 2017), 208.

¹⁸³ Fisher, *Teaching Thinking*, vii.

¹⁸⁴ Tibaldeo, *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp*, 100; Keith J. Topping, Steven Trickey, ve Paul Cleghorn, *A teacher's guide to philosophy for children* (New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019), 65.

kurulan Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (Latin Amerika Çocuklar için Felsefe Merkezi), Latin Amerika’da P4C programının yayılmasını sağlamak amacıyla çalışmalar yürütmekte ve öğretmen eğitimleri düzenlemektedir.¹⁸⁵

Türkiye’de ise 1992 yılında Nuran Direk tarafından kurulan Türkiye Felsefe Kurumu Çocuklar için Felsefe Birimi bu alanda Türkiye’deki ilk kuruluş olarak karşımıza çıkmaktadır.¹⁸⁶ Bununla birlikte 2016 yılında kurulan Little Thinkers Society ve 2018 yılında kurulan P4C Türkiye, bu alanda Türkiye’de faaliyet gösteren kurumlardır.¹⁸⁷

P4C’nin kurumsallaşma süreci, farklı ülkelerdeki çeşitli organizasyonlar ve kurumlar aracılığıyla şekillenerek küresel bir hareket haline gelmiştir. Bu süreçte, Montclair State Üniversitesi’nde kurulan IAPC öncülüğünde P4C’nin temelleri atılmış, ardından ICPIC, SAPERE gibi uluslararası kuruluşlar bu hareketi daha geniş bir coğrafyaya yaymıştır. Amerika, Avrupa ve Latin Amerika’da kurulan diğer önemli merkezler, P4C’nin uluslararası alanda tanıtılması ve uygulanmasında kritik roller üstlenmiştir. Türkiye’de de Nuran Direk öncülüğünde başlayan bu hareket, son yıllarda kurulan Little Thinkers Society ve P4C Türkiye gibi kurumlarla güçlenmiştir. Bu kurumlar, P4C’nin eğitimde benimsenmesini sağlamış ve çocukların düşünsel becerilerini geliştirmek için önemli katkılar sunmuştur. Kurumsallaşma dönemi, P4C’nin felsefi düşüncenin eğitime entegre edilmesi yolunda daha geniş bir kabul görmesini sağlayarak önemli bir kilometre taşı oluşturmıştır.

3.1.5. Lipman Sonrası Dönem ve PwC

Lipman’ın önderliğiyle geliştirilen P4C zaman içerisinde yaygınlaşması ile birçok eğitimci ve filozofun ilgisini çekmiştir. Bu ilgiyle beraber P4C üzerine yapılan akademik çalışmalar artmış, Lipman sonrası P4C düşünürleri tarafından hem bazı eleştiriler hem de alternatif yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu eleştiri ve yeni yorumlar “önceki

¹⁸⁵ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 101.

¹⁸⁶ Nuran Direk, “Çocuklar İçin Felsefe Kitapları Üzerine”, içinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Çotuksöken, Betül ve Tepe, Harun (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013), 97.

¹⁸⁷ “Biz Kimiz?”, erişim 16 Ağustos 2024, <https://www.p4c.com.tr/biz-kimiz/>; “Hakkımızda”, erişim 16 Ağustos 2024, <https://www.ltsegitim.com/hakkimizda>.

nesillere bir saldırı olarak değil, küresel ve eğitimsel çevrenin değişen koşullarını dikkate alan gerekli bir adım” olarak telakki edilmiştir.¹⁸⁸

Reed ve Johnson, P4C araştırmacılarını Lipman, Sharp, Matthews ve Oscanyan’ı birinci kuşak olarak; bunların dışında kalan düşünürleri ise P4C’nin ikinci kuşak düşünürleri olarak kabul etmiştir.¹⁸⁹ Diğer bazı araştırmacılar ise Sharp’ı da bu gruba katarak, Sutcliffe, Murris, Vansieleghem, Kennedy, Haynes, McCall, Cam, Kohan, Sasseville, Glaser, Brenifier ve Tozzi gibi P4C araştırmacılarını, yaptıkları çalışmalar ve yayınlarla ikinci kuşağın önde gelen düşünürleri olarak sıralamaktadırlar.¹⁹⁰ İki kuşaktaki düşünürler kendi aralarında da yer yer farklılaşmakla birlikte bu ayrımın temel sebebi şöyle açıklanmaktadır:

İlk kuşağın karakteristik özelliği, devlet okullarında yer edinme hırsları göz önüne alındığında, stratejik bir yaklaşım tekdüzeliğine vurgu yapmasıyken, ikincisi bu düşünce tarzından koptu ve farklılığı bir büyüme ilkesi olarak memnuniyetle karşıladı. Bu aslında bizim kendi amaçlarımıza da uymaktadır, zira biz Çocuklar için Felsefe’yi bir bütünlük olarak değil, belirli bir ufuk oluşturan hareketli unsurların bir araya gelmesi ve dolayısıyla hareket halinde olan ve düşünceye yönelebilen “bir şey” olarak tasavvur etmekle ilgileniyoruz.¹⁹¹

Vansieleghem ve Kennedy, ilk kuşağın felsefeyi Amerika’daki okulların müfredatına dâhil etmek amacıyla daha sistemli ve yapılandırılmış bir P4C anlayışı olduğunu, ikinci kuşağın ise daha serbest ve dinamik bir yaklaşım sergilediğini belirtmektedir.

İkinci kuşak düşünürler Lipman’ın kullandığı P4C isimlendirmesi hakkında bazı eleştiriler getirmişlerdir. Vansieleghem ve Kennedy bu eleştirileri şu iki başlıkta açıklamaktadır:

¹⁸⁸ Nancy Vansieleghem ve David Kennedy, “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”, *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (01 Mayıs 2011): 177.

¹⁸⁹ Ronald F. Reed ve Tony W. Johnson, *Friendship and Moral Education: Twin Pillars of Philosophy for Children*, c. 7 (New York: Peter Lang, 1999), 108.

¹⁹⁰ Aslı Şahinkaya, “P4C’ye Farklı Yaklaşımlar”, *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, sy 21 (03 Haziran 2024): 13; Vansieleghem ve Kennedy, “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”, 177.

¹⁹¹ Vansieleghem ve Kennedy, “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”, 172.

“Çocuklar için Felsefe” teriminin kullanımı -şimdi yaygın olarak “P4C” olarak bilinir- özellikle Avrupa’daki uygulayıcılar arasında iki nedenden dolayı tartışmalara neden olmuştur: (i) Bu terimin, Institute for the Advancement of Philosophy for Children [Çocuklar için Felsefe’nin İlerlemesi Enstitüsü] tarafından geliştirilen ve yayımlanan belirli bir müfredat programını doğrudan tanımladığı ve bu nedenle genel bir terim olarak kullanılmaması gerektiği iddia edilmektedir; (ii) “için” kelimesinin, etkinliğin yetişkinler tarafından çocuklara sunulan veya onlara sağlanan bir şey olduğu anlamına geldiği, çocuklarla birlikte uygulanan bir etkinlikten ziyade paternalist [babacı] bir çağrışım taşıdığı öne sürülmektedir.¹⁹²

P4C teriminin kullanımına yapılan bu eleştiriler incelendiğinde ilk eleştirinin, terimin alanı tam kapsamadığı için ikinci eleştirinin ise terimin mana itibarıyla yanlış bir imada bulunduğu iddiasıyla ortaya atıldığı görülmektedir. Fakat her ne kadar P4C terimi IAPC’nin uyguladığı programın ismi olarak kullanılsa da bu yaklaşımın genel adı olarak literatürde kabul edilmiş olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Vansieleghem ve Kennedy’nin aktardığı ikinci eleştiri çerçevesinde ise yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu ikinci kuşak tarafından ortaya konan yaklaşımlardan en öne çıkan yaklaşım ise Çocuklarla Felsefe (PwC) yaklaşımıdır.

1992 yılında Murriss tarafından tanıtılan, P4C programı çerçevesinde geliştirilen, uyarar olarak resimli kitapların kullanıldığı Philosophy with Picturebooks (Resimli Kitaplarla Felsefe), 1994’te Haynes’in katkıları ile geliştirilmiştir.¹⁹³ Lipman, Murriss’ten bu farklı yaklaşımın kendi yöntemiyle karışmaması maksadıyla P4C terimini kullanmamasını istediği için Murriss, bu pratiğin demokratik ve işbirlikçi doğasını ifade eden Çocuklarla Felsefe (PwC) ifadesini kullanmaya başlamış ve bu terim zamanla sınırlarını aşır birçok araştırmacı ve düşünür tarafından da benimsenmiştir.¹⁹⁴

Temel olarak esasında bu iki yaklaşım da Sorgulama Topluluğu (community of enquiry) metodunu kullanma fikrinde mutabık görünmektedirler.¹⁹⁵ Bununla birlikte PwC ile P4C arasındaki fark sadece isimlendirmeden ibaret olmayıp “temelde çocuklarla felsefe yapmayla, neyin ya da hangi davranışların kazandırılmasının amaçlandığı ve

¹⁹² Vansieleghem ve Kennedy, 180-81.

¹⁹³ Karin Murriss, “Philosophy with Picturebooks”, içinde *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, ed. Michael Peters (Singapore: Springer, 2016), 4.

¹⁹⁴ Haynes ve Murriss, “The Provocation”, 300.

¹⁹⁵ Şahinkaya, “P4C’ye Farklı Yaklaşımlar”, 13.

bunların hangi yöntem ve materyal kullanılarak yapılacağı, bu arada öğreticinin rolünün ne olacağı” meselesi ile alakalıdır.¹⁹⁶ Lipman da P4C ile PwC’nin farkını şöyle açıklamaktadır:

Çocuklarla Felsefe, Çocuklar için Felsefe’nin küçük bir dalı olarak gelişmiştir; bu anlamda, Çocuklarla Felsefe, felsefi fikirlerin tartışılmasını içerir, ancak özel olarak yazılmış çocuk hikâyeleri aracılığıyla değil. Çocuklarla Felsefe, çocukları genç filozoflar olarak geliştirmeyi amaçlar. Çocuklar için Felsefe ise, çocukların tüm müfredat derslerinde felsefeyi kullanarak öğrenimlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedefler.¹⁹⁷

Lipman, P4C’de kolaylaştırıcı olarak felsefi hikâyeleri kullanmakta ve buna önem vermekteyken PwC’de bu hikâyelerin olmadığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca P4C’nin müfredattaki tüm derslere katkı sunmayı amaçladığını fakat PwC’nin daha sınırlı bir hedefi olduğunu belirtmektedir.

Sutcliffe ise P4C ile PwC’nin farklarını ve bu farklı isimlendirmelerin sebeplerini birkaç farklı açıdan ele almaktadır. İlk olarak bu farklı kullanım, Lipman’ın P4C için hazırladığı müfredat ve içeriklerin kullanılmadığının belirtilmesi amacıyla ve dahi Lipman’a bir saygı göstergesi sebebiyledir.¹⁹⁸ Bir başka sebep olarak ise Vansieleghe ve Kennedy’nin de değindiği üzere bu sürecin “çocuklarla paylaşılan bir süreç - sorgulama- gibi olduğunu, çocuklar için sunulan bir bilgi yığını olmadığını daha net bir şekilde ifade etmek” olduğunu belirtmektedir.¹⁹⁹ Bunlarla birlikte Sutcliffe, P4C ile PwC arasındaki isimlendirme farklılığının alanda bu kadar net olmadığını, kendi uygulamasını PwC olarak tanımlayan bazı uygulamaların aynı zamanda Lipman veya diğer özel yazılmış materyalleri kullandığını yahut uygulamalarını P4C olarak tanımlayıp aynı zamanda “özel olarak bu amaç için oluşturulmamış hikâyeler ve diğer uyaranları” da kullananların olduğunu belirtmektedir.²⁰⁰

¹⁹⁶ Harun Tepe, “UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar için Felsefe”, içinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Çotuksöken, Betül ve Tepe, Harun (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013), 78.

¹⁹⁷ Lipman, “IAPC”, 4.

¹⁹⁸ Roger Sutcliffe, “The Difference Between P4C and PwC”, içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 56-57.

¹⁹⁹ Vansieleghe ve Kennedy, “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”, 154; Sutcliffe, “The Difference”, 57.

²⁰⁰ Sutcliffe, “The Difference”, 58.

Sonuç olarak PwC, sadece Murris'in yaklaşımını değil daha çok ikinci kuşak düşünürlerin yaklaşımının tamamını izlemekle birlikte bu alandaki düşünürler ve uygulayıcılar tarafından bu isimlendirmeler arasında net bir ayrımın olmadığı görülmektedir.

3.2. Türkiye'de P4C'nin Tarihsel Gelişimi

P4C'nin Türkiye'deki ilk tohumları Nuran Direk tarafından atılmıştır. 1992 yılında Atina'da düzenlenen *Balkan Ülkeleri Felsefe Semineri*'ne katılan Direk, Stoichev tarafından P4C konusunda sunulan bildiriden etkilenmiş ve P4C ile burada tanışmıştır.²⁰¹ P4C'ye olan ilgisinin peşinden giden Direk, yine aynı yıl Varna'da gerçekleştirilen Çocuklar için Felsefe Eğitim Çalıştayı'na da katılmıştır.²⁰² Bu programların ardından Direk, 1992 yılında Türkiye Felsefe Kurumu'nda, kurumun başkanı Iona Kuçuradi'nin de desteğiyle Çocuklar için Felsefe Birimi'ni kurmuştur.²⁰³

Direk, 1993 yılında Lipman'ın *Pixie* kitabını Türkçe'ye *Zeyno* adıyla uyarlamış, bu eserle Türkiye'de P4C çalışmaları başlamıştır.²⁰⁴ 1997 yılında Türkiye Felsefe Kurumu tarafından Ankara'da düzenlenen atölyede, *Pixie* programının uygulanması üzerine 16 felsefe öğretmeni ile çalışan Direk, bu sayede P4C programının ülkenin çeşitli enstitülerinde uygulanmaya başladığını belirtmektedir.²⁰⁵ *Küçük Prens* kitabının da bu minvalde kullanılabileceğini düşünen Direk, 2002 yılında 13-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı eserini yayınlamıştır.²⁰⁶ Direk'in bu çalışmaları P4C kitaplarının basımına da öncülük etmiştir. Günümüzde çeviri kitapların yanı sıra özgün telif edilen eserlerde de artış görülmektedir.²⁰⁷

²⁰¹ Şahinkaya, "P4C'ye Farklı Yaklaşımlar", 8; Nuran Direk, Çocuklar İçin Felsefe Hakkıyla Yapılsın İsterim, röportaj yapan Özge Özdemir, Felsefeciler Derneği, 26 Eylül 2018, <http://www.felsefecilerdernegi.org.tr/cocuklar-icin-felsefe-hakkiyla-yapilsin-isterim-nuran-direkle-soylesi/>.

²⁰² Şahinkaya, "P4C'ye Farklı Yaklaşımlar", 8.

²⁰³ Nuran Direk, *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*, Dördüncü Basım (İstanbul: Pan Yayıncılık, 2007), 14-15; Direk, "ÇiF Kitapları", 97.

²⁰⁴ Nuran Direk, "Philosophy for Children in Turkey", içinde *The Proceedings of the Twenty-First World Congress of Philosophy*, ed. David Evans, c. 4 Philosophy of Education (Ankara: Philosophical Society of Turkey, 2006), 19.

²⁰⁵ Direk, 19.

²⁰⁶ Direk, 20.

²⁰⁷ H. Haluk Erdem, "Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları", içinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Betül Çotuksöken ve Harun Tepe (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013), 49.

P4C'nin Türkiye'deki gelişimindeki diğer önemli gelişmeler ise 2006 yılında Marmara Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde P4C hakkında bir dersin konulması ve 2006-2008 yıllarında 6,7 ve 8. sınıfların müfredatına seçmeli olarak eklenen Düşünce Eğitimi dersleridir.²⁰⁸ Her ne kadar bu ders tam olarak istenilen seviyede olmasa da bu yolda atılmış önemli bir adım olarak görülmektedir.²⁰⁹ Yine 2010 yılında UNESCO bünyesinde kurulan Türkiye Milli Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi bünyesinde düzenlenen “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı” da P4C'nin Türkiye'deki gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.²¹⁰

Bu çalışmalarla birlikte İstanbul, Boğaziçi ve Yıldız Teknik üniversiteleri başta olmak üzere farklı kurumlar P4C eğitimleri ve sertifika programları düzenlemektedir.²¹¹ Ayrıca Özge Özdemir tarafından 2016 yılında kurulan Little Thinkers Society ve 2018 yılında Nihan Peker Antepe'nin Serap Suvaroğlu ve Berna Peker ile birlikte kurduğu “P4C Türkiye kurumu da bu alanda çalışma gösteren kurumlardır.²¹²

Sonuç olarak Türkiye'deki P4C gelişimi MEB'den ziyade üniversiteler ve özel kuruluşlar eliyle verilen P4C eğitimleri ve yaygın eğitim çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalarla ilerlemektedir. Yakalanan bu ivme göz önünde bulundurulursa P4C'ye olan ilginin artarak devam edeceği öngörülmektedir.

3.3. P4C'nin Uygulama Süreci

P4C'nin uygulamasının temel unsurları çember, uyaran, felsefi soru, diyalog ve topluluk sorgulamasıdır. Sorgulamayı yürüten kişi “kolaylaştırıcı” (facilitator) olarak ifade

²⁰⁸ Lafcı-tor, “Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi”, 721; Betül Sönmez, “Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” (Doktora Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016), 2.

²⁰⁹ Betül Çotuksöken ve Harun Tepe, ed., *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013).

²¹⁰ Durmuş ve Çalışkan, “Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi”, 122; M. Öcal Oğuz, “UNESCO ve Felsefe Eğitimi”, içinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, ed. Çotuksöken, Betül ve Tepe, Harun (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013), 30.

²¹¹ “İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi P4C Sertifika Programı”, erişim 16 Ağustos 2024, <https://sfk.istanbul.edu.tr/p4c-sertifika-programi-canli-ders-e22.html>; “Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi Çocuklar İçin Felsefe Eğitimci Eğitimi Programı”, erişim 16 Ağustos 2024, <https://buyem.bogazici.edu.tr/course/cocuklar-icin-felsefe-egitmen-egitimi-programi-123-seviye/23-1>; “Yıldız Teknik Üniversitesi SEM Çocuklarla Felsefe Eğitimci Eğitimi”, erişim 16 Ağustos 2024, <https://sem.yildiz.edu.tr/cocuklarla-felsefe-egitici-egitimi>.

²¹² “Biz Kimiz?”; “Hakkımızda”.

edilmektedir.²¹³ Çünkü kolaylaştırıcı tartışmanın taraflarından birisi değil, bu sürece rehberlik eden, tartışma sürecini kolaylaştıran kişi konumundadır.

P4C programının bir diğer temel unsuru, topluluk sorgulaması yöntemidir. Lipman'ın Dewey'den etkilendiği noktalardan biri de eğitimde demokrasiyi ve iş birliğini teşvik eden bu yöntemdir.²¹⁴ Grup halinde gerçekleştirilen topluluk sorgulaması yöntemi, çocukların bir grup içerisinde fikirlerini sunmalarını ve “demokratik” bir şekilde tartışmalarını teşvik eder. Öğretmenler, bu süreci yönlendirerek öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar.²¹⁵

P4C içerisindeki farklı yaklaşımlar uygulama boyutunda da bazı farklılıklar göstermektedir. Haynes bu tür felsefi sorgulama süreçlerinin genel işleyişinin şu dokuz adımda gerçekleştiğini belirtmektedir:²¹⁶

- ✓ Başlangıç,
- ✓ Bir soruşturmayı teşvik etmek için bir uyarıcı paylaşma,
- ✓ Düşünme molası,
- ✓ Soru sorma,
- ✓ Bağlantılar kurma,
- ✓ Bir soru seçme ve soruşturmaya başlama,
- ✓ Fikirleri geliştirme,
- ✓ Tartışmayı kaydetme,
- ✓ Gözden geçirme ve kapanış.

Bu uygulama adımları Lipman'ın P4C'sine göre ele alınıp ve daha temel süreçler vurgulanmak istendiğinde; “Hazırlık, uyarıcı, temel felsefi soru, diyalog ve sorgulama, son olarak değerlendirme” şeklinde sıralanabilir. Uygulama aşaması kısaca aşağıda verilmiştir:

²¹³ Maughn Gregory, ed., *Philosophy for Children: Practitioner Handbook* (Montclair, NJ: Montclair State University IAPC, 2008), 1.

²¹⁴ Sharp, “Philosophical Novel”, 24.

²¹⁵ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 12.

²¹⁶ Joanna Haynes, *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, 2. bs (London: Routledge, 2008), 36-38.

Hazırlık: Oturuma başlamadan önce katılımcıların çember şeklinde oturması sağlanmalı ve oturumun temel kuralları paylaşılmalıdır.²¹⁷ P4C'nin çember formunda yapılması tercih edilmekle beraber bunun mümkün olmadığı durumlarda yarım çember yahut "U" şeklinde de oturulabilir.²¹⁸ Bu sayede hem katılımcıların her birinin birbirini daha iyi görmesi ve duyması hem kolaylaştırıcının da çemberin bir parçası olarak eşit konumlanması hedeflenmektedir.²¹⁹

Uyaran: Felsefi sorgulama kolaylaştırıcının paylaştığı uyaran ile başlar.²²⁰ Her ne kadar Lipman uyaran olarak sadece P4C için yazılmış metinlerin kullanılmasını önemli görmekteyse de günümüz P4C oturumlarında -farklı yaklaşımların etkisiyle- bu anlayışın dışında resim, müzik, şiir gibi farklı materyaller de kullanılabilir.²²¹ Burada uyaranın ne olduğundan ziyade felsefi bir problem barındırıyor olması önem arz etmektedir.²²²

Temel Felsefi Soru: Uyaran çemberdeki katılımcılarla paylaşıldıktan sonra çocuklardan uyaran hakkında düşünceleri ve zihinlerinde oluşan fikir ve soruları paylaşmaları istenir.²²³ Temel soru, katılımcılardan gelen sorulardan seçilebileceği gibi sorgulamayı başlatmak için kolaylaştırıcı tarafından da temel soru yöneltilebilir. Belirlenen bu soru katılımcılardan gelen sorulardan seçildiği durumlarda sorunun uyaranla hedeflenen felsefi problemi barındırıyor olması gerekmektedir.²²⁴

Diyalog ve Sorgulama: Uyaran aktarılıp soru sorulduktan sonra sorgulama başlamaktadır. Kolaylaştırıcı hem çocukları birbirlerinin fikirlerini takip edip birlikte sorgulamaya teşvik etmeli hem de sorgulamanın ana problemden uzaklaşmadan sürmesini sağlamalıdır. Bu felsefi sorgulama devam ederken çocukların birbirlerine saygı duymaları, farklı fikirlerin çemberdeki katılımcılara sunulması, soruşturmanın seyrinin takibi ve çocukların kendi düşünce serüvenlerini takip etmeleri önemlidir.²²⁵ Lipman

²¹⁷ Steve Williams, "Introduction to Philosophy for Children", içinde *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*, ed. Lizzy Lewis ve Nick Chandley (London: Continuum International Pub. Group, 2012), 3.

²¹⁸ Peter Worley, *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom* (Bloomsbury Publishing, 2011), 15.

²¹⁹ Williams, "Introduction", 3.

²²⁰ Williams, 3.

²²¹ Haynes, *Children as Philosophers*, 36.

²²² Kulkul, "P4C", 19.

²²³ Yüceer, "Felsefe Eğitimi", 40.

²²⁴ Williams, "Introduction", 3.

²²⁵ Gregory, *Handbook*, 10.

sorgulama topluluğu metodu olarak adlandırılan bu metodun önemini şöyle açıklamaktadır:

Çoğu çocuk için felsefi düşünmeyi öğrenmek, öncelikle kişilerarası tartışma sürecinde ve bu tartışmanın ardından gelen yansıma sırasında gerçekleşir. Sadece felsefi romanı okuyan ve yorumlarını sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle tartışma fırsatından mahrum bırakılan çocuklar, kitabın önerdiği zengin anlamlardan yoksun kalacaklardır, ancak bu anlamlar yalnızca bir tartışma ile ortaya çıkabilir.²²⁶

Değerlendirme: *Oturumun* bu son aşamasında kolaylaştırıcı yapılan sorgulama sürecinin genel bir özetini sunar. Bu değerlendirme aşamasının maksadı sorgulanan temel soruların cevaplarını paylaşmak değil, tartışmayı başlatan temel felsefi sorudan oturumun sonuna kadar ortaya atılan fikirlerin ve ortaya çıkan yeni soruların zihin haritasını bu şekilde ortaya koymaktır.²²⁷ Bu sayede sorgulama sürecinde kopukluk yaşayanların da sorgulama sürecine dâhil olması hedeflenmektedir.²²⁸ Çocukların değerlendirme sürecine katılması için bu aşamada sorgulama süreci ve sorgulanan meseleler hakkında sorular yöneltilebilir.²²⁹ Gregory, öz değerlendirmeye soruları için bilişsel ve sosyal boyutları olan şu sorulardan birkaçının seçilebileceğini belirtmektedir.²³⁰

- ✓ Mantıklı düşünebildik mi? (Açıklığa kavuşturma, gerekçeler isteme ve sunma, dikkatli çıkarımlar yapma, varsayımları belirleme, tanımlar sunma, kriterler kullanma, iyi ayrımlar yapma)
- ✓ Yaratıcı düşünebildik mi? (Metaforlar kurma, imgeler kullanma, farklı bakış açılarını deneme, yeni olasılıkları düşünme, fikirleri genişletme)
- ✓ Tartışmamız konuyu derinlemesine ele alabildi mi? Yüzeysel mi yoksa derin bir tartışma mı yaptık? Metinler hakkında zengin ve karmaşık bir anlayış geliştirebildik mi?
- ✓ Kendi kendimizi düzelttiğimize dair kanıt var mı? (Eleştiriyi kabul etme, düşünme hatalarını düzeltme, eksik bakış açılarını fark etme, fikrini değiştirme, kendi konumunu gözden geçirme)

²²⁶ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 65.

²²⁷ Haynes, *Children as Philosophers*, 38.

²²⁸ Kulkul, "P4C", 21.

²²⁹ Williams, "Introduction", 4.

²³⁰ Gregory, *Handbook*, 73.

- ✓ Tartışmanın kontrolünü/paylaşımını hep birlikte sağlayabildik mi, yoksa öğretmen veya baskın bir grup mu tartışmayı yönetti?
- ✓ Birbirimizi aktif şekilde dinledik mi? (Sadece öğretmene değil birbirimize bakmak, başkalarının söylediklerini kendi sözlerimizle ifade etmek, takip soruları sormak, birisi konuşurken aramızda konuşmaktan kaçınmak)
- ✓ Birbirimize cevap verdik mi? (Sadece sırayla konuşmak yerine, söylediklerimizi daha önce söylenenlerle ilişkilendirme)
- ✓ Birbirimize saygılı davrandık mı? (Cevap verme, nazık bir ses tonu ve kelime seçimi, saldırganlık, hakaret veya küçümsemekten kaçınma, tartışmayı çok kişiselleştirmekten kaçınma)
- ✓ Birbirimize özenli davrandık mı? (Utangaç bir kişinin fikrini ifade etmesine yardım etme, birbirimizi iyi tanıyacak kadar anlamaya çalışarak her birimizin önem verdiği şeyleri fark etme)

3.4. P4C'nin Temel Hedefleri

P4C programı bireysel ve toplumsal olarak birçok kazanımı hedeflemekle birlikte, çocukların felsefi düşünce kapasitesine sahip oldukları iddiasıyla onları felsefi diyaloga dâhil ederek çocukların bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.²³¹ P4C'nin hedeflenen kazanımları Lipman, Sharp ve diğer P4C araştırmacılarının kitap ve makalelerinde çeşitli başlıklar halinde açıklanmış ve farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Lipman, P4C programı ile çocukların bilişsel ve sosyal bazı becerileri edinmelerinin hedeflendiğini belirtmiş, geliştirilmesi hedeflenen bu becerileri *Philosophy in the Classroom* adlı eserinde “akıl yürütme becerisinin gelişmesi, yaratıcılığın gelişimi, kişisel ve kişilerarası gelişim, etik anlayışın gelişimi ve deneyimde anlam bulma yeteneğinin geliştirilmesi” olarak sıralamıştır.²³² Bu hedefleri kendi içinde de detaylandıran Lipman, bireysel olarak analitik düşünen bireyler, toplumsal olarak ise demokratik bir toplum oluşmasını hedeflemektedir.²³³ Bu çerçevede P4C programı, çocukların hem akademik hem de kişisel gelişimlerine bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

²³¹ Fisher, *Teaching Thinking*, 27.

²³² Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 54-81.

²³³ Kulkul, “P4C”, 16.

Lipman'ın ifade ettiği bu amaçlarla birlikte P4C'nin ana hedefleri arasında yer alan temel düşünme becerileri P4C'nin 4C'si ile sembolize edilmiştir.²³⁴ Bunlar, Critical Thinking (Eleştirel Düşünme), Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme), Caring Thinking (Özenli Düşünme) ve Collaborative Thinking (İş birlikçi düşünme) becerileridir.²³⁵

Lipman, Sharp ve onları takip eden araştırmacıların eserlerinde farklı başlıklar altında belirttikleri P4C'nin temel hedeflerini;

- ✓ bağımsız düşünme ve problem çözme becerisi kazandırmak
- ✓ eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerisi kazandırmak
- ✓ kişisel, sosyal ve duygusal gelişim
- ✓ etik ve ahlaki gelişim olmak üzere dört başlıkta ele alabiliriz.

Bağımsız Düşünme ve Problem özme Becerisi: Lipman, P4C'nin genel amacını, “ocukların kendi başlarına nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine yardımcı olmak” olarak açıklamaktadır.²³⁶ çocukların bağımsız düşünme ve mantıklı kararlar alma yeteneklerini geliştirmek, P4C'nin kazandırmayı öngördüğü diğer becerilerin temeli konumundadır. Bu amaç, çocukların düşünme süreçlerini daha bilinçli ve sistematik hale getirmeyi içerir. Lipman ve meslektaşları, çocukların erken yaşlardan itibaren soyut düşünme kapasitelerine sahip olduklarını ve felsefi soruları anlamaya yatkın olduklarını vurgular.²³⁷ Bu bağlamda P4C programı, çocukların kendi düşüncelerini sorgulamalarını ve eleştirel değerlendirmeler yapmalarını teşvik eder.

P4C, ocuğun kendi sorununun çözümünü kendine yönelik düşünmeye teşvik edilmesi ve kendi yaşam felsefesinin esaslarını keşfetmesi yoluyla kendi içinde aşabilmesi için ihtiyaç duyduğu donanımı veren bir yaklaşımdır.²³⁸

Lipman'ın *Philosophy in the Classroom* eserinde belirttiği hedeflerden biri olan deneyimde anlam bulma yeteneğinin geliştirilmesi de bu bağlamda değerlendirilebilir

²³⁴ Ünal, “Lipman Metodu”, 117.

²³⁵ şahinkaya, “P4C'ye Farklı Yaklaşımlar”, 7.

²³⁶ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 53.

²³⁷ David Kennedy, “The Contribution of Philosophy to the P4C Movement”, içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 136-37; Topping, Trickey, ve Cleghorn, *Teacher's Guide*, 18.

²³⁸ Kulcul, “P4C”, 15.

görülmektedir.²³⁹ Nitekim bir çocuk bağımsız düşünme becerisini edinebildiği sürece deneyimlerini analiz etmeyi ve bunlarda anlam bulmayı başarabilir.

Eleştirel, Yaratıcı ve Özenli (Çok Boyutlu) Düşünme Becerisi: Lipman, P4C sayesinde felsefi sorgulama yoluyla temel olarak eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin geliştirilmesinin hedeflendiğini vurgulamaktadır.²⁴⁰ Eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve eleştirme yeteneğini içermektedir. Lipman, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemine değinerek P4C'nin işbirlikçi diyalog yoluyla çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik ettiğini öne sürmektedir.²⁴¹ Eleştirel düşünme sayesinde çocukların, hipotez oluşturma, sorgulama ve değerlendirme yeteneklerinin geliştirileceğini belirten Lipman bu sayede onların daha analitik ve mantıklı düşüncelerinin sağlanacağını düşünmektedir.²⁴² Bununla birlikte çocukların düşünceleri ve argümanları sorgulayıp çelişkileri ve tutarsızlıkları belirlemeleri ve bu sayede “kendi düşüncelerine sahip olmaları” da hedeflenmektedir.²⁴³ Lipman bu kazanımlardan ötürü çocukları eleştirel düşünmeye teşvik etmenin, onları demokratik topluma uygun bireyler olmalarını sağlamanın da bir yolu olduğunu savunmaktadır.²⁴⁴

Akıl yürütme becerileri eleştirel düşünmenin merkezindedir ve öğrencilerin görüşlerini nedenlerle gerekçelendirmelerini, çıkarımlar yapmalarını, sonuçlar çıkarmalarını, temel varsayımları belirlemelerini ve çelişkilerle başa çıkmalarını da barındırmaktadır.²⁴⁵ Bu sayede çocukların bilgi ve fikirleri değerlendirmeleri, kanıtları analiz etmeleri ve geçerli sonuçlara ulaşmaları sağlanmaktadır. Bununla birlikte Lipman'a göre eleştirel düşünme becerisi, çocukların sadece doğru bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını da öğrenmelerini sağlar.²⁴⁶

Fakat Lipman, P4C'de sadece eleştirel düşünmenin değil, aynı zamanda yaratıcı ve şefkatli düşünmenin de önemini vurgulamakta, bu üç çeşit düşünme türünün de gerekli

²³⁹ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 67.

²⁴⁰ Fisher, *Teaching Thinking*, 27.

²⁴¹ S. Trickey ve K. J. Topping, “‘Philosophy for Children’: A Systematic Review”, *Research Papers in Education* 19, sy 3 (2004): 369.

²⁴² Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 31.

²⁴³ Tepe, “Dünyada ÇiF”, 79.

²⁴⁴ Topping, Trickey, ve Cleghorn, *Teacher's Guide*, 21.

²⁴⁵ Topping, Trickey, ve Cleghorn, 18.

²⁴⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School* (Temple University Press, 1988), 145.

olduğunu belirtmektedir.²⁴⁷ Lipman bu üçlü düşünme becerisini “çok boyutlu düşünme” (multidimensional thinking) olarak tanımlamış, üçünü birbiriyle ilintili değerlendirmiştir.²⁴⁸ Eleştirel düşünmenin yanında yaratıcı düşünme; yenilikçi ve orijinal fikirlerin üretilmesini teşvik ederken duygusal düşünme, empati kurma ve duygusal zekayı geliştirme süreçlerini de kapsamaktadır.²⁴⁹ Yaratıcı düşünme, çocukların problemlere farklı açılardan yaklaşımlarına ve yenilikçi çözümler üretmelerine olanak tanımaktadır.²⁵⁰ Aynı zamanda çocukların kendilerini ifade etmelerini ve özgün düşüncelerini ortaya koymalarını da desteklemektedir.²⁵¹ P4C, çocukların bu üç düşünme biçimini bütünleştirmesini ve farklı düşünce süreçlerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir.²⁵²

Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim: P4C, çocukların “daha düşünceli, daha yansıtıcı, daha anlayışlı ve daha makul bireyler” olarak yetişmelerini hedeflemektedir.²⁵³ P4C’nin çocukların kişisel ve sosyal gelişimlerine katkısının en önemli sebebi bir topluluk halinde yapılıyor olmasıdır. P4C’nin uygulama biçimindeki temel metodu olan sorgulama topluluğu, çocukların bir arada ve etkileşim içinde olmalarını gerekli kılmakta, bu sayede iletişim, iş birliği, takım çalışması gibi sosyal becerilerinin gelişmesini desteklemektedir.

Birlikte yapılan bu sorgulama süreci, yeterlik, özerklik ve ilişki kurma gibi temel duygusal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmakta, bununla birlikte çocukların fikirlerinin dinlenmesi ve dikkate alındığının gösterilmesi ise çocukların özgüven ve benlik saygılarının gelişimini desteklemektedir.²⁵⁴

Etik ve Ahlaki Gelişim: Sharp, etiği “kural veya ilke rehberliğinde bir çaba yerine sürekli gelişen, toplumsal bir sorgulama” olarak görmektedir.²⁵⁵ Dolayısıyla P4C programının etik ve ahlaki gelişim hedefi, bu bağlamdaki belli değerleri özümsetmekten ziyade, “çocuklara bir olgunun ahlak bakımından uygunluğunu, olgunun parça ve bütün

²⁴⁷ Lipman, “IAPC”, 6.

²⁴⁸ Lipman, *Thinking*, 197.

²⁴⁹ Gregory, “P4C: Where Are We”, 212.

²⁵⁰ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 66.

²⁵¹ Gregory, “P4C: Where Are We”, 212.

²⁵² Topping, Trickey, ve Cleghorn, *Teacher’s Guide*, 18.

²⁵³ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 15.

²⁵⁴ Topping, Trickey, ve Cleghorn, *Teacher’s Guide*, 20.

²⁵⁵ Sharp, “Philosophy for Children and the Development of Ethical Values”, 52-53.

arasındaki ilişkisini değerlendirebilme becerisini” kazandırmaktır.²⁵⁶ Bu sayede çocukların kendi etik ve ahlaki yargılarını oluşturup buna göre davranmaları hedeflenmektedir.

3.5. P4C’nin Felsefi ve Pedagojik Temelleri

Lipman, P4C’yi şekillendirirken Sokrates, Dewey ve Pierce’in felsefelerinden oldukça etkilenmiştir.²⁵⁷ Buchler, Vygotsky, Ryle, George Herbert Mead ve Ludwig Wittgenstein gibi birçok düşünürden de etkilendiğini ifade eden Lipman, birçok düşünürün fikir ve teorilerinden faydalanmıştır.²⁵⁸ Özellikle Peirce ve öğrencisi Dewey’in pragmatist felsefesi, Platon’un diyalog metodu ve Piaget’nin bilişsel gelişim teorileri ve daha sonra Piaget’nin çocukların erken yaşlarda soyut düşünme becerilerinin gelişmediği düşüncesinin eleştirilmesi ile birlikte Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı Lipman’ın P4C’yi ortaya koyarken etkilendiği ana düşünce akımları olarak görülmektedir.²⁵⁹

Amerikalı pragmatist filozoflar Peirce ve Dewey’in görüşleri Lipman’ın P4C yaklaşımının en temel teorik temellerini oluşturmaktadır.²⁶⁰ Dewey ve Peirce’in “sorgulama topluluğu” kavramı, deneyim yoluyla öğrenme, demokratik eğitim, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve pratik-teori bağlantısı konusundaki görüşleri, P4C’nin çocukların düşünme becerilerini geliştiren yenilikçi eğitim modelinin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır.²⁶¹ Dewey’in bu eğitim felsefesi, P4C’nin çocukların eleştirel, yaratıcı ve duyarlı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımlarına ilham vermiştir.

Dewey, eğitimin bilgi aktarımından ziyade, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir.²⁶² Peirce ise bilimsel ilerlemenin geniş bir düşünce topluluğunun ortak

²⁵⁶ Kulkul, “P4C”, 14-15.

²⁵⁷ Fisher, Teaching Thinking, 137.

²⁵⁸ Lipman, “IAPC”, 6-7; Peter Ellerton, “Pragmatist Epistemology, Inquiry Values and Education for Thinking”, içinde *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, ed. Maughn Gregory, Joanna Haynes, ve Karin Murris (New York, NY: Routledge, 2017), 111.

²⁵⁹ Funston, “Toward a Critical Philosophy for Children”, 4-5.

²⁶⁰ Fisher, Teaching Thinking, 38.

²⁶¹ Fisher, 38.

²⁶² Dewey, Democracy And Education, 179.

araştırmasına dayandığını belirtmektedir.²⁶³ Dewey’in öğrencilerin düşünme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayan bu pedagojik yaklaşımları, Lipman’ın felsefi diyaloglar oluşturma yöntemlerine ilham kaynağı olmuştur.²⁶⁴

Sokrates, felsefeyi öğrenilecek felsefi gerçekler değil, yaptığınız bir etkinlik olarak değerlendirmektedir.²⁶⁵ Lipman da Sokrates’in görüşüne paralel olarak bir felsefe tarihi dersi değil felsefe yapmayı öğretmeyi hedefleyen bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Sokratik diyalog ve sorgulama yöntemleri, P4C’nin temel öğretim yöntemlerinden biri olan felsefi diyalogların yapılandırılmasında etkili olmuştur.²⁶⁶ Bununla birlikte P4C bazı konularda Sokratik diyalogdan ayrılmaktadır. Fisher P4C ile Sokratik diyalogun ayrıştığı 7 noktayı aşağıdaki tabloda açıklamaktadır.²⁶⁷

Tablo 7. Çocuklar için Felsefe ve Sokratik Diyalog Farklılıkları

Çocuklar için Felsefe	Sokratik Diyalog
Başlangıç noktası olarak felsefi hikâye	Başlangıç noktası olarak felsefi soru
Serbest tartışma	Bir soru veya probleme odaklanma
Alternatif bakış açıların ifadesi	Fikir birliğine varma hedefi
Diyalog yoluyla sorgulama	Diyalogun meta-söylem içermesi
Tartışmadan önce yazılmış sorular	Tartışma sırasında yazılan sorular
Tartışmanın sözlü değerlendirilmesi	Tartışmanın yazılı değerlendirilmesi
Devam aktiviteleri ve alıştırmaları	Daha fazla diyalog

P4C ile Sokratik diyalog arasındaki bu farklara bakıldığında, P4C’nin sürecinin Sokratik diyaloga nazaran daha fazla yapılandırılmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte P4C, Sokratik diyaloga göre daha serbest ve ucu açık bir tartışma ortamı sunmaktadır. P4C’de diyalogun amacı tam bir uzlaşma değil, her katılımcının kendisi için en makul, değerli veya anlamlı olanı belirleyebilmesidir.²⁶⁸

²⁶³ Fisher, Teaching Thinking, 38.

²⁶⁴ Funston, “Toward a Critical Philosophy for Children”, 4.

²⁶⁵ Fisher, Teaching Thinking, 131.

²⁶⁶ Karin Murris, “Philosophy with Picturebooks”, 2016, 1.

²⁶⁷ Fisher, Teaching Thinking, 137.

²⁶⁸ Gregory, “P4C: Where Are We”, 212.

P4C'nin şekillenme sürecini etkileyen pedagojik görüşlerden birisi de Piaget'nin bilişsel gelişim teorisidir. Piaget'nin, çocukların belirli bilişsel aşamalardan geçtiği ve 10/12 yaşına gelene kadar soyut düşünme yeteneklerinin gelişmediği düşüncesi, çocukların felsefi düşünme yeteneğine sahip olmadıklarını öne süren düşünürler tarafından benimsenmiştir.²⁶⁹ Lipman da *Harry'nin Keşfi* (*Harry Stottlemeier's Discovery*) adlı ilk P4C romanını, Piaget'nin bu görüşünün doğru olduğunu düşünerek 10-12 yaş grubu için yazmış fakat ilerleyen zamanlarda Piaget'in çocukların soyut düşünme yeteneklerini hafife aldığını düşünen Lipman, Piaget'nin bu görüşünü eleştirmiş ve Piaget'nin etkisinden uzaklaşmıştır.²⁷⁰

Piaget'nin bu yaklaşımına karşı çalışmalar ve araştırmalar yapan Donaldson'un fikirlerini takip eden Sharp da Piaget'in çocukların 12 yaşına kadar soyut kavramlarla uğraşamayacağı varsayımına katılmamıştır.²⁷¹ Piaget'nin teorisine karşı geliştirilen bu görüş, P4C'nin temel taşlarından birini oluşturmaktadır, çünkü çocukların felsefi düşünmeye daha erken yaşlarda başlayabileceği ve bu yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği görüşü P4C'nin erken yaşlarda da yapılabilmesini mümkün kılmaktadır.

Lipman ve Sharp, Piaget'nin soyut düşünmenin somut düşünmeden türediği fikrini de reddetmiş, Mead ile Vygotsky'nin soyuttan somuta doğru bir düşünme süreci olduğu düşüncelerini benimsemişlerdir.²⁷² Vygotsky'nin sınıf tartışmaları ile çocukların düşünme süreçlerinin gelişiminin desteklendiği, çocuk ile toplum arasındaki ilişkilerin de dil ve zekâ gelişimine katkısı olduğu fikirleri P4C'nin felsefi temellerinde önemli bir rol oynar.²⁷³ P4C, çocukların düşüncelerini ve fikirlerini tartışarak geliştirmelerine olanak tanımakta ve bu süreçte sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır.²⁷⁴

²⁶⁹ Topping, Trickey, ve Cleghorn, *Teacher's Guide*, 24.

²⁷⁰ Lipman, *Natasha*, 41; Matthew Lipman, "Brave Old Subject, Brave New World", içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 14.

²⁷¹ Sharp, "Philosophy in the School Curriculum", 36.

²⁷² Lipman, *Natasha*, 98.

²⁷³ Lipman, "IAPC", 7.

²⁷⁴ Tibaldeo, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 98-99.

3.6. P4C'ye Yöneltilen Temel Eleştiriler ve Karşılaşılan Zorluklar

P4C Lipman tarafından ortaya konulduğu zamandan itibaren büyük bir ilgiyle karşılanmış, zaman içerisinde eğitim alanında geniş bir çerçevede uygulanmaya başlanmıştır. Süreç boyunca P4C'ye karşı artan ilgiyle beraber bazı eleştiriler de yöneltilmiştir.

Maugh Gregory, P4C'ye yöneltilen eleştirilerin temel olarak 5 gruptan geldiğini belirtmekte ve bu gruplardan gelen eleştirileri şu şekilde açıklamaktadır:²⁷⁵ P4C çocukların geleneksel değerleri sorgulamasını istemeyen dini ve sosyal muhafazakârlardan, belirli düşünme türlerinin belirli yaşlardaki çocukların ötesinde olduğuna inanan eğitim psikologlarından, disiplinlerini teorik ve yorumbilimsel olarak tanımlayan felsefecilerden, P4C'yi siyasi olarak uyumlu gören eleştirel teorisyenlerden ve P4C'yi bilimci ve emperyalist olarak gören postmodernistlerden birbiriyle örtüşen ve çelişen eleştiriler almıştır.

Grušovnik ve Hercog, P4C'ye yönelik en ideolojik eleştirinin muhafazakâr eleştirmenler tarafından geldiğini ve felsefenin çocukların zihinlerini bozabileceği endişesini taşıdığını belirtmektedir.²⁷⁶ Gregory'de bu görüşe yakın ebeveynlerin, “Çocuklarıma doğru ve yanlış ya da ölüm hakkında benden başka kimse konuşmamalı” fikrine sahip olduklarını aktarmaktadır.²⁷⁷ P4C uygulayıcılarının bu itiraza, itirazın felsefenin özüne tamamen aykırı olduğunu düşündükleri için katılmadıklarını belirten Grušovnik ve Hercog, yine de bu itirazın yıkıcı etkileri olabileceğini ve özellikle muhafazakâr sosyal iklimin hâkim olduğu ülkelerde P4C'nin müfredata daha fazla entegre edilmesini engelleyebileceğini belirtmektedir.²⁷⁸

Bazı araştırmacılar, belirli felsefi düşünme türlerinin küçük yaştaki çocukların bilişsel yeteneklerinin ötesinde olduğunu düşünmektedirler. Piaget önderliğinde gelişen bu görüş, çocukların 10-12 yaşına kadar soyut düşünme becerilerinin gelişmediğini, dolayısıyla çocukların felsefe yapmak için gereken bilişsel düzeye sahip olmadıklarını

²⁷⁵ Gregory, “A Mendham Dialogue”, 199.

²⁷⁶ Tomaž Grušovnik ve Lucija Hercog, “Philosophy for Children as Listening. Avoiding Pitfalls of Instrumentalization”, *Synthesis Philosophica* 30, sy 2 (2015): 309.

²⁷⁷ Gregory, “A Mendham Dialogue”, 202.

²⁷⁸ Grušovnik ve Hercog, “Avoiding Pitfalls of Instrumentalization”, 309.

benimsemektedir.²⁷⁹ Başta Matthews olmak üzere birçok araştırmacı tarafından eleştirilen bu görüş zamanla gücünü yitirmiştir.

P4C, geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşım farklılığı, eğitimcinin rolünde epistemolojik bir değişimi, aynı zamanda “çocuk” ontolojisinde ve eğitimci ile öğrenci arasındaki güç dengesinde de bir değişimi beraberinde getirmektedir. Murris, bu durumun epistemolojik belirsizliğe ve pedagojik gerilimlere yol açabileceğini belirtmektedir.²⁸⁰

P4C’ye yönelik bir başka eleştiri ise P4C’nin felsefeyi araçsallaştırdığı eleştirisidir.²⁸¹ Biesta, P4C müfredatlarının bilişsel ve düşünme becerileri, ahlaki ve sosyal beceriler ile demokratik beceriler kazandırma gibi hedeflere ulaşmak için felsefeyi araçsallaştırdığını belirtmekte, bu durumu “ideolojik” olarak nitelendirilebilecek şüpheli ve endişe verici bir girişim olarak değerlendirmektedir.²⁸²

P4C’ye yapılan bir başka eleştiri ise bazı toplumlarda kültürel ve bağlamsal açıdan birtakım uyum sorunları olduğu eleştirisidir. Örneğin Avustralya, Çin ve Malezya’da eğitim sistemlerine ve kültürel bağlama uyum sağlama konusunda karşılaşılan engeller sonucunda P4C’nin uygulaması konusunda önemli ölçüde uyarlamalar ve yenilikler yapılarak uygulanmaya çalışılmıştır.²⁸³

P4C’nin genel olarak çocuklar üzerinde olumlu katkıları bulunduğu belirtilmekle birlikte, etki büyüklüğünün ne derece olduğu ve bu etkinin de tutarlılığı konusunda bazı

²⁷⁹ Topping, Trickey, ve Cleghorn, *Teacher’s Guide*, 24.

²⁸⁰ Karin Saskia Murris, “Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium”, *Journal of Philosophy of Education* 42, sy 3-4 (01 Ağustos 2008): 677, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>.

²⁸¹ Nancy Vansielegheem, “Philosophy for Children as the Wind of Thinking”, *Journal of Philosophy of Education* 39, sy 1 (01 Şubat 2005): 19, <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x>.

²⁸² Gert Biesta, “Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education: Philosophy, Exposure, and Children”, *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (Mayıs 2011): 309-10, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>.

²⁸³ Kei Nishiyama, “Philosophical Inquiry with Children: The Development of an Inquiring Society in Australia, Edited by Gilbert Burgh and Simone Thornton. London, UK: Routledge, 2018”, *Philosophical Inquiry in Education* 27, sy 1 (2020): 68-72, <https://doi.org/10.7202/1070279ar>; Lu Leng ve Zhenyu Gao, “The Development and Contextualization of Philosophy for Children in Mainland China: Based on Three Model Schools’ Practice”, *Teaching Philosophy* 43, sy 3 (19 Ağustos 2020): 245-80, <https://doi.org/10.5840/teachphil202082124>; Rosnani Hashim, “P4C in the Context of Muslim Education”, içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 170-79.

endişeler bulunmaktadır. P4C'nin etkisi üzerine yapılan araştırmaları inceleyen Trickey ve arkadaşları aşağıdaki tabloda verilen sonuçlara ulaşmışlardır.²⁸⁴

Tablo 8. Çocuklar için Felsefe Üzerine Yapılan Kontrollü Çalışmaların Özeti

Referans	Konum	Denek sayısı	Deneklerin Yaşı	Programın Süresi ve Yoğunluğu	Etki Ölçütü	Etki Büyüklüğü
Lipman ve Bierman (1970)	ABD	40	5. Sınıf	9 Hafta 18 adet 40 dakikalık oturum	Mantıksal akıl yürütme testi (CTMM)	0.48
Haas (1975)	ABD	400	5 ve 6. Sınıf	Bilinmiyor	Metropolitan Başarı Testi (okuma)	0.36
Education Testing Service (1978)	ABD	400	5-8. Sınıflar	2 akademik yıl boyunca haftada 2.25 saat	Metropolitan Başarı Testi (okuma ve matematik)	0.48
Williams (1993)	İngiltere	32	12 yaş	8 ay boyunca 27 saat	Londra Okuma Testi	0.32
Sasseville (1994)	Kanada	220	3-6. sınıflar	5 ay boyunca haftada 70 dakika	Pierce-Harris Özgüven Testi	0.43
Dyfed Country Council (1994)	Galler	229	5 yaş	2.5 dönem boyunca haftada 2 adet 1 saatlik oturum	Anket, Anlama Testi, İngiliz Yetenek Ölçekleri	Yetersiz veri
Fields (1995)	İngiltere	123	7-9 yaş	Bilinmiyor	New Jersey Akıl Yürütme Testi	0.31

²⁸⁴ Trickey ve Topping, “‘Philosophy for children’”, 376.

Doherr (2000)	İngiltere	72	5-8 yaş	Çeşitli	Bilişsel Davranış Terapisi Yetenek Testi	Yetersiz veri
Campbell (2002)	İskoçya	59	11-12 yaş	6 ay boyunca haftada 1 saat	Tartışma sırasındaki alınan video kaydı	0.59
IAPC (2002)	ABD	2346	5-7. sınıflar	Çeşitli	New Jersey Akıl Yürütme Testi	0.43

P4C'nin çocuklar üzerindeki okuma, akıl yürütme, bilişsel yetenek ve benlik algısı gibi kriterler bakımından etkileri incelendiğinde olumlu bazı sonuçlar kaydedilse de ortalama etki büyüklüğü 0.43 düzeyinde belirlenmiştir. Çin'de 12-13 yaş aralığında 178 öğrenci üzerinde yapılan bir başka deneysel çalışma ise P4C'nin öğrencilerin düşünme becerilerinde küçük bir iyileşme sağladığı sonucuna ulaşılmış, dolayısıyla öğretmenlerin de bu yaklaşımı kullanma konusunda çekingen davrandıkları belirtilmiştir.²⁸⁵ Bu sonuçlar üzerinden P4C'nin etkisinin sınırlı ve tutarlı olmadığı iddiaları da P4C'ye yöneltilen eleştirilerden biridir. Ayrıca P4C'nin etkilerini ölçmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda da bazı zorluklar yaşanması P4C'nin etkileri üzerine yorum yapmayı güçleştirmektedir.²⁸⁶

P4C'nin etkinliği üzerindeki bu tartışmalar, yaklaşımın uygulanması için ayrılacak kaynak konusunda da bazı endişe ve çekincelere sebep olmaktadır. Eğitim kurumları zaten sıkışık olan müfredatta etkileri tam olarak kanıtlanmamış olan P4C'ye zaman ayırma konusunda çekingen olabilmektedir.

Sonuç olarak P4C, felsefeyi çocuklarla buluşturma amacıyla eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sunmakla birlikte gerek metodolojik gerekse uygulama bağlamında çeşitli

²⁸⁵ Caiwei Wu, "Training Teachers in China to Use the Philosophy for Children Approach and Its Impact on Critical Thinking Skills: A Pilot Study", *Education Sciences* 11, sy 5 (27 Nisan 2021): 11, <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>.

²⁸⁶ Trickey ve Topping, "Philosophy for children", 368.

eleştiriler ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Dini ve sosyal muhafazakârlardan gelen ideolojik eleştiriler, çocukların bilişsel yeterlilikleriyle ilgili tartışmalar ve yaklaşımın kültürel uyum sorunları, P4C'nin geniş çapta kabul edilmesini zorlaştıran başlıca engeller arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, P4C'nin felsefeyi araçsallaştırdığına yönelik eleştiriler, yaklaşımın amacını ve uygulanabilirliğini sorgulayan önemli bir tartışma alanı sunmaktadır. Her ne kadar bu yaklaşımın çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerine olumlu katkılarda bulunduğu bazı araştırmalarla gösterilmiş olsa da etki büyüklüğünün sınırlılığı ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki metodolojik sorunlar, P4C'nin eğitim sistemlerinde daha yaygın bir şekilde uygulanmasına yönelik tereddütlere yol açmaktadır. Tüm bu eleştiriler ve sınırlılıklar, P4C'nin etkilerini güçlendirmek ve eğitim sistemlerinde daha geniş kabul görmesini sağlamak için kapsamlı bir yeniden değerlendirme, uyarlama ve destek mekanizmalarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

4. P4C’NİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE KULLANIMI

P4C programı temelde çocukların sorgulamalar yapmasını ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesini hedeflerken, çocukların etik ve ahlaki değerleri sorgulamalarını ve anlamlandırmalarını da beklemektedir.²⁸⁷ Bu bölümde değerler eğitiminde P4C’nin kullanımının imkânına, P4C’nin değerler eğitimine olan katkılarına ve uygulama örneklerine, son olarak ise P4C yaklaşımının değerler eğitiminde kullanımının sınırlılıklarına değinilecektir.

4.1. Değerler Eğitiminde P4C Kullanımının İmkânı

Değerler eğitiminde P4C’nin kullanımının imkânı ele alınırken mesele, P4C ve değerler eğitimi odağında ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir. Meseleye P4C odağından bakıldığında zaman bu yaklaşımın felsefe yahut eleştirel düşünme amacı taşıyan dersler haricinde kullanılıp kullanılamayacağı, kullanılabilirse değerler eğitiminin bu alanlardan biri olup olmadığı incelenmelidir. Meseleye değerler eğitimi açısından yaklaşıldığında değerler eğitimi sürecinde P4C’nin kullanılmasının mümkün olup olmadığı, mümkünse hangi amaçla ve ne şekilde kullanılabileceği araştırılmalıdır.

Çocuklar için Felsefe’nin, isminden ötürü bir felsefe dersi yahut sadece felsefe eğitiminde kullanılabilecek bir yaklaşım olduğu yanlışlığı oluşabilir. Fakat bu yaklaşım; felsefeyi, doğru ve eleştirel düşünmeyi merkeze koyarak farklı birçok eğitimde uygulanabilir.²⁸⁸ Dolayısıyla matematik, tarih yahut değerler eğitimi fark etmeksizin, P4C metodunun uygulanmasında teorik olarak bir engel olmadığı görülmektedir. P4C’de eğitim çocukların sorgulamaları ile ilerler.²⁸⁹ Eğitimin bağlamına göre sorgulanan kavramlar ve uyaranlar şekillenip değişebilmektedir.

Örneğin P4C’nin bilim eğitiminde kullanımına dair çalışmalarda, P4C sayesinde öğrencilerin bilimin doğası ve temel kavramlarını daha derinlemesine sorgulayıp keşfettikleri ve bu yaklaşımın, öğrencilerin bilimin ahlaki boyutlarını araştırmaları için

²⁸⁷ Lipman, *Natasha*, 41; Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 36.

²⁸⁸ Lipman, “IAPC”, 4.

²⁸⁹ Laurance J. Splitter ve Ann Margaret Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry* (Melbourne, Avustralya: Australian Council for Educational Research, 1995), 169.

uygun bir zemin sağladığı belirtilmektedir.²⁹⁰ Lewis ve Chandley editörlüğünde yayınlanan *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum* kitabında da tarih, coğrafya, din eğitimi, matematik, sanat ve müzik gibi birçok ders başlığı altında P4C'nin uygulanmasının imkân ve örnekleri ele alınmıştır.²⁹¹

P4C'nin birçok alana nazaran değerler eğitime çok daha yatkın ve bu eğitimle iç içe olduğu söylenebilir. Nitekim Lipman, etik ve ahlaki gelişimi P4C'nin amaçlarından biri olarak belirtmektedir.²⁹² P4C'nin temel müfredat kitaplarından biri olarak kaleme aldığı *Lisa* kitabı da ahlak eğitimi bağlamında etikte akıl yürütmeyi geliştirme hedefiyle yazılmıştır.²⁹³ Bunlarla birlikte mantık ve ahlakın birbiriyle sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu belirten Lipman, ahlak eğitiminin felsefi sorgulamadan bağımsız yapılamayacağını da iddia etmektedir.²⁹⁴

İnsanların çoğunluğunun ahlaki ve sosyal değerlerini dini otoriteden ve dini bir topluluğa ait olmaktan aldığını belirten Fisher, dini değerlerin ve inançların bir sorgulama topluluğu içinde tartışılmasının, inançları ne olursa olsun gençlerin ahlaki meselelerle başa çıkma konusunda kişisel ve sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olması gerektiğini düşünmektedir.²⁹⁵ Bununla birlikte 9 yaşındaki Müslüman bir çocuğun “Felsefe bana dinimi ve gerçekten inandığım ve düşündüğüm şeyleri paylaşma şansı veriyor.” sözünü aktaran Fisher, değerlerin araştırılmasının çocukların dini değerlerin kendi yaşamlarını ve diğer insanların yaşamlarını nasıl zenginleştirebileceğini anlamalarına yardımcı olmak açısından da önemli olabileceğini belirtmektedir.²⁹⁶

Değerler eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik farklı yaklaşımlar çerçevesinde P4C'nin uygulanabilirliği de farklılık göstermektedir. Nitekim bu yaklaşımlar değerler eğitiminin amacı, içeriği, kontrol odağı, insanın doğasına bakış ve bilişsel işlevsellik gibi konularda farklılıklar göstermektedir. Bu temel farklılıklar

²⁹⁰ Tim Sprod, “Teaching Science and Morality via P4C”, içinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, ed. Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, c. 191, Routledge Research in Education (New York: Routledge, 2017), 68; Lynda Dunlop, “P4C in Science”, içinde *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*, ed. Lewis, Lizzy ve Chandley, Nick (London: Continuum International Pub. Group, 2012), 92.

²⁹¹ Lizzy Lewis ve Nick Chandley, ed., *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum* (London: Continuum International Pub. Group, 2012).

²⁹² Lipman, *Natasha*, 41; Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 36.

²⁹³ Fisher, *Teaching Thinking*, 29.

²⁹⁴ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 172.

²⁹⁵ Fisher, *Teaching Thinking*, 71.

²⁹⁶ Fisher, 71.

değerler eğitimi yaklaşımları bölümünde ele alınmış ve Tablo 4’te belirtilmiştir. Dolayısıyla değerler eğitiminde P4C’nin kullanımına genel olarak tek bir açıdan bakılması ve genel bir kanıya varılması mümkün görünmemektedir. P4C’nin bu yaklaşımlar çerçevesinde uygulanmasının imkânı ele alınırken öncelikle P4C ile olan benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeli, yaklaşımların P4C ile olan uyumu incelenmelidir.

4.1.1. Tümdengelimci Yaklaşımlar ve P4C

Değerler eğitimine daha geleneksel bir perspektifle yaklaşan tümdengelimci değer aktarma yaklaşımlarından değer telkini yaklaşımı ile P4C kıyaslandığında aşağıdaki tabloda gösterilen sonuçlara ulaşılmaktadır.

Tablo 9. Değer Telkini Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Değer Telkini	P4C
Amaç	Belirli değerlerin öğrencilere doğrudan aktarımı hedeflenir	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Öğretmen merkezlidir. Öğrenciler pasif katılım sağlar. Öğrenci değerleri dışarıdan kabul eder. Öğretmen tüm süreci yönetir.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.
Süreç/Sonuç Odaklılık	Sonuç odaklıdır. Davranış değişikliği önceliklidir.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.
Değerlere Yaklaşım	Evrensel ve kesin değerleri kabul eder.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.

Düşünsel Boyutlar	Tek boyutlu, doğrudan bilgi aktarımını benimser.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.
Sosyal Boyut	Bireysel uyum odaklıdır.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.
Pedagojik ve Felsefi Arka Plan	Davranışçı ve otoriterdir.	Pragmatizm, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagojik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.
Bilişsel Fonksiyonlar	Ezber ve tekrar odaklıdır. Düşük düzeyde bilişsel işlem beklenir.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Telkin, model olma, hikâye vs. anlatma, rol yapma, canlandırma, ezberleme yöntemleri kullanılır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	Öğrenciler yönlendirilmesi gereken pasif varlıklar olarak görülür.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Öğretmen merkezli değer telkini yaklaşımı ile öğrenci merkezli P4C kıyaslandığında tabloda da görüldüğü gibi aralarında büyük oranda tezatlıklar barındırdıkları görülmektedir. Fisher, bu yaklaşımın çocukların kişisel bir değer seti geliştirmelerine ve başkalarına karşı ilgi, özen ve saygı duymalarına yardımcı olmayacağını iddia etmekte, buna karşın P4C'nin temel değerlerin anlam ve önemine

karşı sorgulayıcı bir araştırma olması sebebiyle bir indoktrinasyon biçimi olmadığını belirtmektedir.²⁹⁷

Değer telkini öğrencileri yönlendirilmesi gereken varlıklar oldukları için belirlenmiş değerlerin çocuklara doğrudan aktarımını hedefler ve sürecin sonucunda öğrencilerin değerleri benimsemesi hedeflenirken, P4C sürecin kendisini incelemekte, çocukların eleştirel düşünme ve analiz kabiliyetleri ile kendilerini geliştirebileceklerini ve bu sayede kendi değerlerini keşfedebileceklerini kabul etmektedir. P4C ve değer telkini yaklaşımı arasındaki tezatlıklar, insan doğasına olan bakışları, öğrencilerden beklenen bilişsel fonksiyon seviyesi ve kullanılan metot ve yöntemler bakımından da çalışmaktadır. Değer telkini yaklaşımı öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiği düşüncesine paralel olarak telkin ve anlatım gibi yöntemleri kullanırken, P4C çocukların yüksek düzeyde bilişsel fonksiyonlara sahip oldukları kabulüyle sorgulama, tartışma ve diyalog temelli yöntemlere başvurmaktadır.

Bir diğer tümdengelimci değerler eğitimi yaklaşımı olan davranış değiştirme yaklaşımı ile P4C karşılaştırıldığında da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere değer telkini ile P4C'nin aralarında görülen tezat burada da göze çarpmaktadır.

Tablo 10. Davranış Değiştirme Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Davranış Değiştirme	P4C
Amaç	İstenen değer davranışlarının içselleştirilmesi ve pekiştirilmesi hedeflenir.	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Öğretmen merkezlidir. Öğrenciler pasif katılım sağlar. Öğrenci, tepkisellik, ödül ve ceza sistemiyle yönlendirilir.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.

²⁹⁷ Fisher, 71.

Süreç/Sonuç Odaklılık	Sonuç odaklıdır. İstenilen davranışa ulaşma önceliklidir.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.
Değerlere Yaklaşım	Değerler dışsal olarak belirlenir ve ödülleri pekiştirilir.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.
Düşünsel Boyutlar	Basit tepki mekanizmalarına dayanır. Davranışsal düzeyde öğrenmeye dayanır.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.
Sosyal Boyut	Otoriteye uyum odaklıdır. Dışsal kontrol aracılığıyla sosyal uyum beklenir.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.
Pedagogik ve Felsefi Arka Plan	Edimsel koşullanma, davranışçılık benimsenir. Davranışların biçimlendirilmesi gerektiği düşünülür.	Pragmatizm, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagogik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.
Bilişsel Fonksiyonlar	Davranışsal tepkiler ve düşük düzeyde bilişsel işlem beklenir.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Tekrar ve pekiştirme, modelleme, ödül ve ceza, davranış tablosu yöntemleri kullanılır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	İnsan davranışının dışsal ödülleri değiştirilebileceği düşünülür.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Öğrencilerin, ödül-ceza ve pekiştireçlerle davranışlarını değiştirmeyi hedefleyen bu yaklaşım da öğretmen merkezli olması, öğrencilerin pasif katılımı ve sonuç odaklı olması bakımından P4C ile örtüşmemektedir. Bununla birlikte pedagojik ve felsefi temellerinin birbiriyle çelişen görüşlerden oluşması, insan doğasını kabul çeşitleri ve öğrencilerden beklenen bilişsel beceriler açısından da birbirleriyle uyuşmamaktadır.

Sonuç olarak tümdengelimci değer aktarma yaklaşımları P4C ile neredeyse bütün değerlendirme kriterlerinde farklı anlayışlara sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda bu yaklaşımları benimseyen bir değerler eğitimi sürecinde P4C'yi uygulamak uyumsuz olacak, yaklaşımların temel görüşüyle çelişecektir. Dolayısıyla değer aktarma yaklaşımları çerçevesinde P4C'nin uygulanması mümkün gözükmemektedir.

4.1.2. Tümevarımcı Yaklaşımlar ve P4C

Değerler eğitime yönelik daha güncel ve modern yaklaşımlar olan değer geliştirme yaklaşımları, değer aktarma yaklaşımlarının aksine değerlerin edinilme sürecini önemseyen yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlardan ilki olarak ele alınan ahlaki muhakeme yaklaşımı ile P4C aşağıdaki tabloda kıyaslanmıştır.

Tablo 11. Ahlak Muhakeme Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Ahlaki Muhakeme	P4C
Amaç	Öğrencilerin ahlaki ikilemleri çözmeyi öğrenmesi, ahlaki gelişim basamaklarında ilerleme sağlamaları hedeflenir.	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler yarı aktif katılım sağlar. Öğrenciler fikir paylaşımında bulunur, rehberli grup tartışmalarına ikilemleri çözmek için katılır.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.

	Öğretmen muhakeme sürecini yönetir. Sürece rehberlik eder.	
Süreç/Sonuç Odaklılık	Süreç odaklıdır. Ahlaki düşüncenin gelişimine vurgu yapılır. Ahlaki muhakeme gelişimi önemlidir.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.
Değerlere Yaklaşım	Evrensel değerlerin keşfi beklenir. Ahlaki değerler toplumun ortak ilkeleri olarak ele alınır.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.
Düşünsel Boyutlar	Eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme odaklıdır.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.
Sosyal Boyut	Grup içinde ahlaki ikilemlerin tartışılması üzerinden sosyal etkileşim sağlanır.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.
Pedagojik ve Felsefi Arka Plan	Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi, yapılandırmacılık, bilişsel gelişim teorilerine dayanır.	Pragmatizm, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagojik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.
Bilişsel Fonksiyonlar	Akıl yürütme, analiz, değerlendirme ve karar verme süreçleri işletilir. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Ahlaki ikilem tartışmaları ve örnek-olay yöntemleri kullanılır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve

		topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	İnsanların ahlaki gelişim potansiyeline sahip olduğu varsayılır.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Ahlaki muhakeme yaklaşımı ile P4C süreç odaklı olmaları, eleştirel düşünmeyi önemsemeleri, öğrencilerden benzer bilişsel fonksiyonları beklemeleri ve tartışma yöntemini kullanmaları noktasında büyük benzerlik göstermektedirler. Örneğin Kohlberg’in ahlaki muhakeme yaklaşımı ahlaki ikilemleri kullanarak çocukların değerler hakkında derinlemesine düşüncelerini sağlamayı amaçlamaktadır.²⁹⁸ P4C’de de uyaranlar arasında bu tür ikilemlere yer verilmektedir.²⁹⁹ Nitekim Kohlberg’in bu maksatla kullandığı ikilemlerden birisi olan Heinz’in İkilemi (Heinz Dilemma), P4C oturumlarında da uyaran olarak kullanılmaktadır.³⁰⁰ Fisher, ahlaki eğitimin zorluğunun; öğrencilerin anlamlı bir şekilde düşüncelerini, tartışmalarını ve onları ahlaki düşünmeye yönlendirecek, zorlayacak ve destekleyecek konularla meşgul olmalarını sağlayacak fırsatlar sunulması noktasında olduğunu belirtirken, sorgulama topluluğunun “neye inanacağını çözme”ye olanak tanıdığını belirtmekte, bu yönüyle P4C’nin bu yaklaşımla olan iş birliğine işaret etmektedir.³⁰¹

Bir diğer tümevarımcı yaklaşım olan değer analizi yaklaşımı ile P4C’yi karşılaştırıldığında da aşağıdaki tabloda gösterilen sonuçlara ulaşılmaktadır:

²⁹⁸ Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak*, 175.

²⁹⁹ Fisher, *Teaching Thinking*, 72.

³⁰⁰ Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and The Idea of Justice*, Essays on Moral Development 1 (San Francisco, Calif: Harper and Row, 1981), 12; Sara Goering, “Ethics And The Young Student: Philosophical Discussion As Ethics Education”, içinde *Philosophy and Education: Introducing Philosophy To Young People*, ed. Jana Mohr Lone ve Roberta Israeloff (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012), 50.

³⁰¹ Fisher, *Teaching Thinking*, 75.

Tablo 12. Değer Analizi Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Değer Analizi	P4C
Amaç	Öğrencilerden değerlerin mantıksal temelini analiz etmeleri beklenir.	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler analiz ve değerlendirme süreçleriyle aktif katılım sağlar. Öğretmen etkileşim sürecini yönetir.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.
Süreç/Sonuç Odaklılık	Süreç odaklıdır. Analitik düşünce gelişimi önemlidir.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.
Değerlere Yaklaşım	Değerlerin sorgulanabilirliği vurgulanır.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.
Düşünsel Boyutlar	Mantıksal analiz, eleştirel ve analitik düşünce temelinde ilerler.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.
Sosyal Boyut	Bireysel analiz ön plandadır.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.
Pedagojik ve Felsefi Arka Plan	Rasyonalizm, analitik felsefe, mantıksal ve analitik yaklaşımlara dayanır. Değerlerin rasyonel analizle temellendirilebileceği düşünülür.	Pragmatizm, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagojik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.

Bilişsel Fonksiyonlar	Analiz, değerlendirme ve tümevarım süreçlerinde yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Değer analiz tablosu, mantık temelli egzersizler kullanılır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	İnsanların rasyonel düşünceyle değerlerini çözümleyebileceği ve geliştirebileceği varsayılır.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımının beklenmesi, analitik düşünmeyi önemsemesi ve süreç odaklı olması, değerlerin sorgulanabilir olduğu kabulü, beklenen bilişsel kapasite ve öğrenci merkezli olması yönüyle P4C ile uyumlu görülmektedir. Değer analizi yaklaşımında örnek olaylar üzerinden durumu analiz ederek ve “mantıksal düşünme süreçlerini” işleterek çözüme ulaşmaları beklenmektedir.³⁰² P4C’nin eleştirel düşünme, bağımsız düşünme ve problem çözme becerisi kazandırma hedefleri göz önüne alındığında bu açıdan da aralarında paralellik olduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte değer analizi yönteminde bireysel analizin ön planda olmasının P4C’nin topluluk temelli sorgulama yaklaşımıyla çeliştiği de görülmektedir.

Tümevarımcı yaklaşımlardan sonuncusu olan değer açıklama yaklaşımı ile P4C’yi kıyaslandığında ise ortaya çıkan tablo şu şekildedir:

³⁰² Mehmet Zeki Aydın, “Değerlerin eğitimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi”, *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu*, 2013, 3.

Tablo 13. Değer Açıklama Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Değer Açıklama	P4C
Amaç	Öğrencilerden kendi değerlerini keşfetmeleri ve ifade etmeleri beklenir.	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler aktif katılım sağlar. Bireysel farkındalık ve kişisel paylaşım odaklıdır. Öğretmen yönlendirici bir rol üstlenir.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.
Süreç/Sonuç Odaklılık	Süreç odaklıdır. Bireylerin kendi değerlerini açıklaması ve anlaması vurgulanır.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.
Değerlere Yaklaşım	Değerlerin göreceli ve bireysel olduğu kabul edilir.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.
Düşünsel Boyutlar	Bireysel düşünme ve öz-farkındalık geliştirme ön plandadır.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.
Sosyal Boyut	Bireysel farkındalık ve paylaşım odaklıdır.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.
Pedagojik ve Felsefi Arka Plan	Hümanizm, yapılandırmacılık ve varoluşçuluk temellidir. Bireyin özgünlüğüne vurgu yapılır.	Pragmatizm, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagojik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.

Bilişsel Fonksiyonlar	Düşünceyi organize etme ve öz değerlendirme süreçlerinde yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Değer keşfi etkinlikleri ve bireysel yazılı çalışmalar kullanılır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	İnsanların kendi değerlerini keşfedebilecek potansiyelde olduğu düşünülür.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Değer açıklama yahut belirginleştirme yaklaşımı bireylerin kendilerini tanımalarını ve kendi değerlerini keşfetmelerini beklemektedir.³⁰³ P4C'nin de oturumlar sonucunda çocukların yaşadığı tecrübeleri anlamlandırma, deneyimde anlam bulma ve kişisel gelişimi sağlama hedefleri bu yaklaşımla benzerlik göstermektedir.³⁰⁴ Bunun yanında değer açıklama yaklaşımı ile P4C'de öğrenciler merkezde olup sürece vurgu yapılmakta, öğrenciler sürece aktif katılım sağlamakta ve onlardan üst düzeyde bilişsel işlem beklenmektedir. Fakat değer açıklama yaklaşımı topluluk sorgulamasını benimseyen P4C'ye nazaran görece daha bireysel odaklı olması, öğretmenin yönlendirici pozisyonda olması ve kullandığı yöntemler bakımından farklılaşmaktadır. Fisher da değer açıklama yaklaşımıyla, ahlaki değerlerin, inançlarımızı desteklemek için nedenler ve kanıtlar sunarak açıklığa kavuşturulmasını önemsemekle birlikte ne ahlaki eğitim ne de bir sorgulama topluluğu için yeterli bir temel sağlamadığını belirtmektedir.³⁰⁵ Bu anlamda değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarına kıyasla P4C ile daha sınırlı bir uyum gözlenmektedir.

Sonuç olarak tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımları, tümdengelimci yaklaşımların aksine P4C ile büyük oranda paralellik göstermektedir. Özellikle ahlaki muhakeme yaklaşımı aralarında P4C ile en uyumlu yaklaşım olarak görünmekte, değer

³⁰³ Aydın, 4.

³⁰⁴ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 65-67.

³⁰⁵ Fisher, *Teaching Thinking*, 72.

analizi ve değer açıklama yaklaşımları topluluk temelli sorgulamadan ziyade bireysel farkındalığa önem vermelerinin etkisiyle kısmen P4C ile farklılaşmaktadır. Bu yaklaşımlar ile P4C'nin tamamen benzeşmesi elbette beklenemez fakat bütün bu değerlendirmeler neticesinde tümevarımcı değerler eğitimi yaklaşımları çerçevesinde P4C'nin uygulanması metodolojik olarak mümkün görünmektedir.

4.1.3. Bütüncül Yaklaşımlar ve P4C

Bütüncül yaklaşımlar, tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarını tek başına yeterli bulmamakta ve bu yaklaşımları farklı yönlerden eleştirmektedir. Bu düşünceyle değerler eğitimine daha bütüncül yaklaşan bu yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bütüncül yaklaşımlarda ilk olarak adil topluluk okulları yaklaşımının P4C ile olan benzerlik ve farklılıkları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 14. Adil Topluluk Okulları Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Adil Topluluk Okulları	P4C
Amaç	Ahlaki muhakeme ve katılımcı demokrasiyi teşvik etmeyi amaçlar	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Kolektif katılım sağlanır. Öğrenciler özellikle karar alma süreçlerine aktif katılım sağlar. Öğretmen yönlendirici ve kolaylaştırıcı rol üstlenir. Demokrasi süreçlerini yönetir.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.
Süreç/Sonuç Odaklılık	Hem sürece hem de sonuca odaklanır.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.

Değerlere Yaklaşım	Katılımcı demokrasi ve ortak değerler üzerinden sürece yaklaşır.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.
Düşünsel Boyutlar	Ahlaki muhakemeyi teşvik eder.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.
Sosyal Boyut	Sosyal katılım ve topluluk değerlerine vurgu yapar.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.
Pedagojik ve Felsefi Arka Plan	Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi ve yapılandırmacılık temellidir.	Pragmatizm, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagojik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.
Bilişsel Fonksiyonlar	Ahlaki muhakeme ve eleştirel düşünme geliştirilir. Yüksek düzeyde bilişsel gelişim beklenir.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Katılımcı demokrasi ve topluluk kuralları üzerinden uygulanır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	İnsan doğası demokratik ve işbirlikçi olarak görülür.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Adil topluluk okulları, ahlaki muhakeme yaklaşımının geliştirilmiş ve kapsamlı hale getirilmiş hali olması hasebiyle ahlaki muhakeme yaklaşımında olduğu gibi P4C ile birçok noktada benzerlik göstermektedir. Adil topluluk okulları yaklaşımının daha bütüncül bir yaklaşım olması hasebiyle süreçle birlikte sonuca da odaklanması ve öğretmenin görece sürece daha fazla müdahil olması noktalarından P4C ile

farklılaşmaktadır. Fakat bu farklılaşma adil topluluk okulları yaklaşımı çerçevesinde P4C'nin metot olarak kullanılmasına engel teşkil etmeyeceği söylenebilir.

Bir diğer bütüncül yaklaşım olan örtük program yaklaşımı ile P4C birlikte incelendiğinde ortaya şu tablo çıkmaktadır:

Tablo 15. Örtük Program Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Örtük Program	P4C
Amaç	Değerleri örtük bir biçimde kazandırmayı amaçlar.	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Öğretmen merkezlidir. Öğrenciler pasif katılım sağlar. Öğrencilerin pasif olarak etkilenmesi beklenir. Öğretmen örtük bir program aracılığıyla yönlendirme yapar, model olur.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.
Süreç/Sonuç Odaklılık	Sonuç odaklıdır. Değerlerin okul programına örtük olarak işlenmesi hedeflenir.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.
Değerlere Yaklaşım	Belirlenmiş olan değerler örtük olarak iletilir.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.
Düşünsel Boyutlar	Bilinç dışı öğrenme ve sosyal normlara uyum sağlama temellidir.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.
Sosyal Boyut	Toplulun norm ve değerlerine uyum odaklıdır.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.

Pedagojik ve Felsefi Arka Plan	Jackson'un eğitim teorileri, davranışçılık, pragmatizm ve sosyal öğrenme teorilerine dayanır.	Pragmatizm, yapılandırmacılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagojik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.
Bilişsel Fonksiyonlar	Pasif öğrenme hedeflenir. Düşük düzeyde bilişsel işlem beklenir.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Sosyal ve kültürel etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri, sportif etkinlikler ve sosyal kulüpler kullanılır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	İnsanın davranışları örtük olarak şekillendirilebilir.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Tabloda görüldüğü üzere örtük program yaklaşımı ve P4C kıyaslandığında neredeyse bütün bu noktalarda ayrıştığı söylenebilir. Örtük program değerlerin açıkça ifade edilmeden ve öğrenciye dolaylı olarak kazandırılmasını hedeflerken kazandırılacak değerler de daha önceden belirlenmiştir. P4C'nin öğrencinin kendi değerlerini bilişsel süreçler neticesinde keşfetmesini sağlama hedefi ise bu amaçla tamamen zıtlık oluşturmaktadır. Dolayısıyla örtük program çerçevesinde P4C'yi kullanmanın yaklaşımın doğasına aykırılık oluşturacağı görülmektedir.

Bütüncül yaklaşımlardan bir diğeri olan karakter eğitimi yaklaşımı ile P4C karşılaştırıldığında ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

Tablo 16. Karakter Eğitimi Yaklaşımı ve P4C

Kriter	Karakter Eğitimi	P4C
Amaç	Temel insani değerlerin benimsenmesi, duyarlılık oluşturma ve davranışa dönüştürme hedeflenir.	Eleştirel, etik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek, bireysel farkındalık kazandırmak hedeflenir.
Öğretmen/Öğrenci Katılım Türü	Öğretmen merkezlidir. Öğrenciler değerlere duyarlılık geliştirme konusunda yarı aktif katılım sağlar. Öğretmen değerlerin aktarımı ve pekiştirilmesi için otoriter bir şekilde rehberlik eder.	Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler diyalog, tartışma ve sorgulama yoluyla aktif katılım sağlar. Öğretmen kolaylaştırıcı ve soruşturma lideri olarak rol alır.
Süreç/Sonuç Odaklılık	Sonuç odaklıdır. Öğrencilerin belirli değerlere ulaşması ve bu değerleri davranışlarında göstermesi beklenir.	Süreç odaklıdır. Öğrenme ve düşünce süreçlerinin gelişimi önemlidir.
Değerlere Yaklaşım	Belirli olan temel insani değerler ve bunların davranışa dönüşmesi hedeflenir.	Değerler bireyler tarafından sorgulanır ve esnek bir şekilde tartışılır.
Düşünsel Boyutlar	Uygulamalı ve pratik yönü ağırlıklıdır. Temel insani değerler ve ahlaki düşünce ön plandadır. Belirli değerlere yönelik duygusal bağ kurma hedeflenir.	Eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünmeyi hedefler.

Sosyal Boyut	Toplumun desteğini gerektirir. Ortak değerler üzerinde uzlaşa hedeflenir.	Topluluk temelli sorgulama, demokratik iletişim ve etkileşim odaklıdır.
Pedagogik ve Felsefi Arka Plan	Yapılandırımcılık ve Lickona'nın karakter eğitimi teorilerine dayanır.	Pragmatizm, yapılandırımcılık, ilerlemecilik, eleştirel pedagojik yaklaşım ve demokratik eğitim teorilerine dayanır.
Bilişsel Fonksiyonlar	Değerleri öğrenme, değer temelli düşünme ve benimseme süreçlerine odaklanır.	Analiz, sentez, eleştirel ve etik düşünmeyi barındırır. Yüksek düzeyde bilişsel işlem beklenir.
Yöntemler	Örnek olaylar, hikâyeler, drama rol yapma, grup etkinlikleri, beyin fırtınası, eğitsel oyunlar kullanılır.	Sorgulama topluluğu, Sokratik diyalog, tartışma, soru sorma, hikâye analizi ve topluluk tartışmaları kullanılır.
İnsan Doğası Algısı	İnsan doğası ahlaki değerlerle geliştirilmeye açık olarak görülür. İnsan doğası temelde iyi ve değerlere duyarlı kabul edilir, karakter gelişimi vurgulanır.	İnsanların eleştirel ve yaratıcı düşünceyle kendini geliştirebileceği varsayılır.

Karakter eğitimi yaklaşımı, belirlenmiş değerleri barındırması, öğretmen merkezli olması, eğitim sonucunda öğrencilerin değerleri benimsemesini öncelemesi noktalarında P4C ile farklılaşmaktadır. Bununla birlikte eğitim sürecinde P4C'nin kullanılmasında metodolojik olarak bir engel görünmemektedir. Fakat P4C'nin uygulama sürecinde belirlenmiş değerlerin yer almaması karakter eğitimi yaklaşımının temel hedefleriyle çelişebilir.

Sonuç olarak belirtilen bu bütüncül yaklaşımlardan adil topluluk okulları, P4C'nin uygulanmasına en uygun yaklaşım olarak öne çıkmakta ve en yüksek uyum bu yaklaşımda görülmektedir. Karakter eğitimi yaklaşımı P4C ile kısmi bir uyum göstermekte, örtük program yaklaşımında ise P4C'nin uygulanmasının, yaklaşımın doğasına aykırı olması sebebiyle sorun oluşturabileceği anlaşılmaktadır.

Değerler eğitimi yaklaşımları genel olarak değerlendirildiğinde tündengelimci yaklaşımların P4C'nin uygulanmasına imkân vermediği, tümevarımcı yaklaşımların ise metodolojik olarak P4C'nin uygulanmasına bir engel teşkil etmediği söylenebilir. Bütüncül yaklaşımlar bağlamında P4C'nin uygulanmasına bakıldığı zaman, yaklaşımlar ile P4C yönteminin farklılaştığı alanlar olmakla birlikte, daha bütüncül ve kapsamlı bir eğitim anlayışını benimsedikleri için bu yaklaşımların P4C'ye alan açabileceklerini söylemek mümkündür.

4.2. P4C'nin Değerler Eğitimine Katkıları

Lipman, değerler eğitimi söz konusu olduğunda, değerleri sadece bilgi olarak aktarmanın makul bir yöntem olmadığını, bu şekilde öğrencilerin kendi akıl yürütmeleri aracılığıyla zaten belirlenmiş olan değerlere ulaşmalarının beklendiğini belirtmektedir.³⁰⁶ Bu yöntemle yapılacak bir değerler eğitiminde çocukların değerleri benimsemeleri, içselleştirmeleri ve hayatlarında uygulamalarının zor olduğu, değerler eğitimin bu hedefler doğrultusunda gerçekleşmesi noktasında ise P4C'nin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sharp, P4C'nin çocukların ahlaki değerler ve insan davranışlarındaki normlar üzerine düşünmelerinin; adalet, özgürlük, dostluk ve iyi kavramları gibi felsefi kavramları anlamalarına da yardımcı olacağını, felsefi romanlar ve hikâyeler kullanılarak çocuklara ahlaki eylemlerin karmaşıklığının ve bireysel duygular ile yargılar arasındaki bağlantıların fark ettirilerek çocukların etik düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiğini belirtmektedir.³⁰⁷ Lipman ise eleştirel düşünme becerisi sayesinde çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin de gelişeceğini vurgulamaktadır.³⁰⁸ Bu sayede

³⁰⁶ Lipman, *Thinking*, 119.

³⁰⁷ Sharp, "Philosophy for Children and the Development of Ethical Values", 46-54.

³⁰⁸ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 43.

çocukların karşılaştıkları etik ve ahlaki problemler karşısında daha bilinçli ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmeleri ve meseleyi daha iyi analiz edip anlayarak daha uygun davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Ahlak eğitiminin felsefi sorgulamadan bağımsız gerçekleştirilemeyeceğini düşünen Lipman, P4C'nin diğer metodolojilerden farklı olarak ahlak eğitimine katkılarını ise şu altı maddede açıklamıştır:³⁰⁹

✓ Mantıksal farkındalık kazandırma:

Felsefenin kazandırdığı düşünme disiplini sayesinde bir durumun mantıksal yönlerini çözmeyi öğrenmiş olan çocuk, ahlaki bir durumun mantıksal yönleriyle başa çıkabilir ve bu tür durumlara yaklaşımında nesnellik, tutarlılık ve kapsamlılık gerekliliğini görebilir.

✓ Esneklik ve açıklık kazandırma:

Felsefenin hem teorik hem de pratik alternatiflerin sürekli bir arayışını içermesi sayesinde felsefe ile karşılaşma genellikle çocuğun belirli bir durumdaki olasılıklara karşı daha açık ve daha esnek bir tutum geliştirmesine yol açar.

✓ Çok Boyutlu Değerlendirebilme:

Felsefe, insan varoluşunun karmaşıklığı ve çok boyutluluğu konusunda farkındalık yaratmayı amaçlar ve bu çok boyutluluğu sistematik bir şekilde çocuklara göstermeye çalışır. Böylece çocuklar, kendi deneyimlerine dair bir ahenk duygusu geliştirmeye başlayabilirler. Felsefe, bir sorun durumunun nadiren yalnızca ahlaki bir durum olduğunu, genellikle metafizik, estetik, epistemolojik ve diğer boyutlara da sahip olduğunu vurgular. Bu nedenle, çocuk yaşam durumlarını giderek daha sık tam ve kapsamlı bir şekilde ele alma pratiği kazandıkça, yani bu durumların boyutlarını yüzeysel bir şekilde değil, derinlemesine değerlendirerek ele aldıkça, bu tür durumların karmaşıklığına ve olabildiğince çok boyutu dikkate alma gerekliliğine karşı daha duyarlı hale gelir.

✓ Ahlaki pratikleri kazandırma:

P4C, yalnızca ahlaki davranış üzerine akıl yürütmeyi değil, aynı zamanda ahlaki davranışları uygulama fırsatları yaratmayı da içerir. P4C'nin temel bileşenlerinden biri olan ahlaki uygulama alıştırmaları, çocuklara teselli etme, ilgilenme, tavsiye verme,

³⁰⁹ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, 172-78.

onurlandırma, paylaşma gibi genellikle ahlaki bir boyuta sahip olan davranış biçimlerini nasıl sergileyeceklerini pratiğe dökme fırsatı sunar.

✓ Başkalarının duygularına karşı farkındalık kazandırma:

Felsefi tartışma, herhangi bir grupta bulunabilecek görüş çeşitliliği ve inançlar arasındaki farklılıkların geniş seti ile tanışmaya yol açar. Sınıf tartışmasında görüş bildirmek, öğretmenin bir soruya doğru cevap istemesi durumunda talep edilen yetkinliği gerektirmez. Bu yüzden çocuklar, görüş alışverişini ve perspektif farklılıklarını açıklamayı tehdit edici değil, davetkâr ve güven verici bulurlar. Dolayısıyla bu diyalog ortamı sayesinde çocuklar başkalarının duygularına karşı farkındalık geliştirirler.

✓ Değerleri tartışmada özgürlük sağlama:

P4C’de uyaran olarak kullanılan hikâyelerin sağladığı mesafe sayesinde çocuklar, ahlaki açıdan “doğru” cevabı bulamayacakları korkusu olmaksızın, hangi felsefi görüşlerin kendilerine en anlamlı geldiğini yorumlamakta ve sonunda kendileri karar vermekte özgür bırakılırlar. Hikâyelerin hayatın bilişsel ve duygusal boyutlarını barındırması sayesinde de çocukların ahlaki durumların karmaşıklığını ve belirsizliğini anlamalarına yardımcı olur.

Lipman ve Sharp dışında da P4C’nin değerler eğitimine katkılarını inceleyen birçok başka araştırmacı da bulunmaktadır. Felsefi tartışmanın ahlak eğitiminde önemli bir rol oynadığını düşünen Sprod, felsefi sorgulamanın bir türü olarak ahlaki sorgulama fikrini önermekte, bu sayede öğrencileri ahlaki çıkarımları olan kurgusal durumları tartışmaya ve düşünmeye teşvik ederek onların ahlaki kapasitelerini gerçek hayatta meydana gelebilecek tehlikeler olmadan güçlendirmelerine olanak tanıyabileceğini düşünmektedir.³¹⁰ Lone da ahlakın sadece kurallara uymakla ilgili olmadığını, daha derin bir anlayışı, empatiyi ve eylemlerin sonuçları üzerine düşünmeyi gerektirdiğini vurgulamakta, çocukların düzenli olarak karmaşık ahlaki ikilemlerle karşılaştığını ve onları felsefi tartışmalara dâhil etmenin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, ahlaki kavramları anlamalarına ve etik durumlarda nasıl hareket edeceklerini öğrenmelerine yardımcı olabileceğini savunmaktadır.³¹¹

³¹⁰ Sprod, “Teaching Science and Morality via P4C”, 69-71.

³¹¹ Jana Mohr Lone ve Jana Mohr Lone, *The Philosophical Child* (Plymouth, United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, 2012), 81.

Felsefi tartışmaların öğrencileri, basit görecilikten kaçınmaya ve ahlaki kararları mantıklı nedenlere dayandırmaya teşvik edeceğini belirten Goering, etik eğitimin sadece belirli değerleri öğretmekle sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda öğrencilerin bu değerleri sorgulamalarını ve kendi ahlaki anlayışlarını geliştirmelerini sağlaması gerektiğini savunmaktadır. P4C'nin ahlaki gelişime katkılarını inceleyen bir araştırma projesi uygulayan García-Moriyón ve arkadaşları ise P4C'nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki çocukların ahlaki alışkanlıklarını ve kişilik özelliklerinin gelişimini ön test ve son testler aralığıyla incelemiş, P4C'nin çocukların ahlaki gelişimlerinde olumlu etkileri olduğunu, ahlaki kimlik ve davranışlarını güçlendirdiğini belirtmiştir.³¹²

P4C'nin değerler eğitimi ve sorgulayıcı bir toplum oluşturma üzerine etkilerini ele alan Cam, günümüzde ahlaki değerlerin bireysel bir alana hapsediğini dolayısıyla da ahlaki sorgulamanın da bireysel bir süreç olarak görüldüğünü, geleneksel dini eğitim yöntemlerinin ise bireysel yargılara yeterince yer vermediğini belirtmektedir.³¹³ Bu iki uç arasında bir denge kurulması gerektiğini öne süren Cam, P4C'nin topluluk sorgulaması metoduyla çocukların hem bireysel ahlaki gelişimlerine hem de iş birliği ve demokratik değerler gibi toplumsal sorumluluklarına karşı daha duyarlı olmalarına katkı sunabileceğini iddia etmektedir.³¹⁴

Fisher, ahlaki gelişim ile entelektüel gelişim arasında önemli bir bağ bulunduğunu belirtmekte, öğrencilerin bazısının ahlaki bir bakış açısını bilgili, tutarlı ve makul bir şekilde gerekçelendirebilirken bazılarının, özellikle saygı ve itaat alışkanlıklarına dayanan tutumlara sahip olanların, ne düşündüklerini ifade etmekte daha az başarılı olduklarını ifade etmektedir.³¹⁵ Ahlaki gelişimin, kısmen akıl yürütme kapasitesinin gelişimiyle ilgili olduğunu düşünen Fisher, bu nedenle, en iyi ahlaki eğitimin, entelektüel olarak zorlayıcı ve titiz olması, Sokratik bir yaklaşımla sorgulayıcı, nedenler talep eden ve dürüst bir araştırmaya açık bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.³¹⁶

³¹² Félix García-Moriyón vd., “Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students”, *Education Sciences* 10, sy 4 (Nisan 2020): 7-10.

³¹³ Cam, “Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society”, 1203-4.

³¹⁴ Cam, 1204-7.

³¹⁵ Fisher, *Teaching Thinking*, 75.

³¹⁶ Fisher, 76.

P4C'nin etik ve ahlaki gelişimi desteklemesi ve değerler eğitimine katkıları üzerine deneysel çalışmalar da yapılmıştır. Burroughs ve Tuncdemir tarafından felsefi tartışmaların ve bu tartışmalara dayalı etkinliklerin erken çocukluk dönemindeki çocukların etik gelişimi ve anlayışı üzerindeki etkisi üzerine yapılan deneysel araştırma sonucunda çocukların etik sorulara yanıt verme becerilerinde, duygusal ifadeler kullanma oranlarında ve gerekçelendirme terimlerini kullanma becerilerinde önemli gelişmeler gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.³¹⁷ Türkiye'de bir okuldaki 7. sınıf öğrencileriyle 10 hafta süren ve P4C'nin çocukların insani değerlere yönelik tutumlarına etkisini ele alan bir çalışma gerçekleştiren Mehdiyev ve Tozduman Yaralı ise, bu araştırmaları sonucunda P4C programının, çocukların ahlaki ve insani değerler üzerindeki tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir.³¹⁸

P4C'nin İslami din ve değerler eğitiminde nasıl uygulanabileceği üzerine çalışan Hashim, geleneksel eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek öğrencilerin derin düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır.³¹⁹ İslam geleneğinin aklı ve düşünmeyi yücelttiğini, Kur'an-ı Kerim'deki birçok ayetin insanları düşünmeye teşvik ettiğini belirten Hashim, İslam'da akletmenin sadece zihinsel bir faaliyet değil bununla beraber manevi bir nitelik olduğunu vurgulamaktadır.³²⁰

Hikmet Pedagojisi'nin çocukların dini ve etik meseleler üzerinde derinlikli düşüncelerini sağladığını belirten Hashim, bu yöntemin bilgiyi ezberletmek yerine çocukların anlamalarını ve hayatlarında nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerine katkı sağladığının altını çizmektedir.³²¹ P4C'nin çember biçiminde, topluluk sorgulaması metoduyla uygulanmasını İslam eğitimindeki “ilim öğrenmek için öğrencilerin bir hocanın çevresinde toplanmasını” ifade eden “halka-i tedris” uygulamasına benzeten Hashim, bu geleneğin modern bir yorumu olarak İslam eğitiminde kullanılabileceğini belirtmektedir.³²²

³¹⁷ Michael D. Burroughs ve Tugce B. Arda Tuncdemir, “Philosophical Ethics in Early Childhood: A Pilot Study”, *Journal of Philosophy in Schools* 4, sy 1 (21 Mayıs 2017).

³¹⁸ Gülsüm Mehdiyev ve Kevser Tozduman Yaralı, “The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, sy 29 (30 Haziran 2020): 251-79.

³¹⁹ Hashim, “P4C in Muslim Education”, 172.

³²⁰ Hashim, 170-71.

³²¹ Hashim, 172.

³²² Süleyman Uludağ, “Halka”, içinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997), 358; Hashim, “P4C in Muslim Education”, 172.

Sonuç olarak, P4C'nin değerler eğitimine sunduğu katkılar, çocukların yalnızca değerleri öğrenmesini değil, aynı zamanda bu değerleri sorgulayıp içselleştirmelerini ve yaşamlarında uygulamalarını hedeflemektedir. Lipman, Sharp ve diğer araştırmacıların çalışmaları, P4C'nin çocukların eleştirel düşünme, ahlaki muhakeme ve etik sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. P4C, felsefi sorgulama yoluyla çocuklara değerlerin çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını anlamaları için bir zemin sunarken, onların farklı bakış açılarına karşı empati geliştirmelerine ve ahlaki pratikleri deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Deneysel çalışmalar da P4C ile eğitilen çocukların ahlaki kapasitelerinde, etik karar verme becerilerinde ve insani değerlere yönelik tutumlarında belirgin iyileşmeler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, P4C'nin değerler eğitiminde hem bireysel ahlaki gelişime hem de toplumsal sorumluluk bilincinin artışına katkı sağladığı sonucuna ulaşılabılır.

4.3. Değerler Eğitiminde P4C Kullanım Örnekleri

Günümüzde birçok alanda olduğu gibi değerler eğitiminde de P4C'nin kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır. Türkiye'de ve dünyada birçok ülkede bu bağlamda örnekler mevcuttur. Bu konuda verilebilecek ilk uygulama örneği P4C'nin kurucularından Lipman'ın kaleme aldığı, P4C müfredatının temel müfredat metinlerinden olan *Lisa* kitabıdır.³²³

Lipman tarafından 12-13 yaş grubu için yazılan *Lisa* ve öğretmenler için kullanım kılavuzu olarak yazılan *Etik Sorgulama* kitapları, etikte akıl yürütme becerisini geliştirmek hedefiyle ahlak eğitimi alanında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.³²⁴ Kitap, Lisa'nın sınıf arkadaşı Harry ile birlikte çeşitli olaylar sonucunda, hayvan hakları, cinsiyetçilik, ırkçılık, adalet, boşanma ve ölüm gibi konular üzerinde kafa yormalarını ele almaktadır.³²⁵ Örneğin aşağıdaki bölümde *Lisa*'da hayvan haklarını ele alan bir bölüm sunulmuştur:

³²³ Matthew Lipman, *Lisa* (Upper Montclair, N. J: Institute for Advancement of Philosophy for children, Montclair State College, 1976).

³²⁴ Matthew Lipman, "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", içinde *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, ed. Eva Marsal, Takara Dobashi, ve Barbara Weber (Peter Lang, 2009), 33.

³²⁵ "Institute for the Advancement of Philosophy for Children Curriculum Resources", 1, erişim 15 Temmuz 2024, <https://www.montclair.edu/iapc/wp-content/uploads/sites/200/2019/03/iapc-catalogue.pdf>.

Ertesi gün okulda Randy Garlock, “Vay, hafta sonu harika vakit geçirdim! Babam beni ördek avına götürdü,” dedi.

“Ördek avlamak büyük cesaret ister,” dedi Mark alaycı bir şekilde. “Hep o kadar ağır silahlılar ki.”

“Çok komik,” diye cevapladı Randy.

“Zaten o kuşları yemiyorsunuz bile, peki neden öldürüyorsunuz?” diye devam etti Mark.

“Çok fazlalar,” diye sert bir şekilde karşılık verdi Randy. “Avcılar fazlalıkları öldürmezse her yerde ördek olur.”

“Elbette, tabii ki,” dedi Mark. “Eminim kaç tane ördek olduğunu sadece avcılar sayıyor ve fazla olduklarına karar veriyor ki onları vurmaya devam edebilsinler. Avcılar, hayvanların tamamı yok olana kadar öldürmeye devam eder, bahse girerim.”

“Eee, ne olmuş yani?” diye araya girdi Mickey. “İyi ki kurtulmuşuz.”

“İnsanların avlanma hakkı var,” dedi Randy Mark’a. “Bu anayasal bir hak.”

“Anayasa avlanma hakkında hiçbir şey söylemiyor,” diye karşı çıktı Mark. “Sadece insanların savunma amaçlı silah taşıma hakkı olduğunu söylüyor. Şimdi de gelip bana insanların istedikleri her şeyi, hatta diğer insanları bile avlama hakkı olduğunu söyleyeceksin. Bir kere böyle bir film görmüştüm ve bunu hiç unutmadım.”

“Bu saçma!” diye itiraz etti Randy. “İnsan öldürmek, hayvan öldürmekten tamamen farklıdır.”

“Peki, hayvanları, çok olduklarını düşündüğümüz için yok edebiliyorsak, insanları da çok olduklarını düşündüğümüz için yok etmekten bizi alıkoyan ne?”

Lisa, konuşmayı sessizce dinlemişti. Ama şimdi, “Doğru,” diye söze girdi. “Çünkü bir kez hayvanları öldürme alışkanlığı edindik mi, iş insanlara geldiğinde durmamız zor olabilir.”

Randy başını şiddetle salladı. “İnsanlar ve hayvanlar tamamen farklıdır. Hayvanlara ne yaptığınız önemli değildir, ama insanlara aynı şeyleri yapmanız gerektiğini hatırlamanız gerekir.”

Konuşma başka konulara kaydı ama Lisa huzursuzdu. Kendi kendine, “Neden her şey bu kadar basit görünüyor ama konuşmaya başladığınızda her şey bu kadar zorlaşıyor?” diye düşündü. “Mark haklı: Hayvanları sürekli katletmemiz korkunç bir şey. Ama onları yemek için önce öldürmemiz gerekiyor. Anlamıyorum; kuşları ve hayvanları öldürmeye karşı olabilirken, kızarmış tavuk ve bifteği bu kadar çok sevmem nasıl mümkün? Böyle yemeklere el sürmeyi reddetmem gerekmez mi? Ah, kafam çok karışık!” dedi.³²⁶

³²⁶ Lipman, *Lisa*, 2-3.

Lipman'ın *Lisa* adlı kitabındaki bu bölüm, etik ve ahlaki değerler üzerine derin bir sorgulama sunar. Ördek avı üzerinden başlayan tartışma, hayvanların öldürülmesinin ahlaki boyutlarını ve bunun insan ilişkilerine olası yansımalarını irdeler. Mark, hayvanların sayıca fazla olduğu gerekçesiyle avlanmasının mantığını sorgularken, bu yaklaşımın insanlara da uygulanabileceği tehlikesine dikkat çeker. Lisa ise sessiz bir gözlemci olarak hayvanları öldürme alışkanlığının insanlara yönelik şiddeti normalleştirebileceği fikrine katılır ve kendisini çelişkili bir durumda bulur. Hayvanların öldürülmesine karşı çıkarken, bu hayvanlardan elde edilen yemekleri sevmesinin kendi ahlaki değerleriyle çatıştığını düşünmektedir. Bu bölüm, bireylerin etik ilkeleri ile günlük pratikleri arasındaki gerilimi göstermekte ve okurları, hayvan hakları, insan-doğa ilişkisi ve bireysel sorumluluk konularında düşünmeye davet etmektedir. Lipman'ın bu eseri P4C'nin etik ve ahlaki meselelerde akıl yürütmenin imkânına dair ilk örneği olduğu için dikkate değer bir kaynak olarak görülmektedir.

İslami çerçevede bir din ve değerler eğitiminde P4C kullanımının öne çıkan en belirgin örneği ise Malezya'da uygulanan Hikmet Pedagojisi'dir. Hashim'in uyguladığı Hikmet Pedagojisi P4C'nin "İslam'ın ahlaki değerlerini ve perspektiflerini de içine alan, Müslüman çocuklara daha uygun" bir uyarlaması olarak ifade edilmektedir.³²⁷ Bu fikre dayalı olarak kendi materyallerini geliştiren Hashim, din ve değerler eğitiminde bu tekniği kullanmasını şöyle açıklamaktadır:

P4/wC'yi tercih ediyorum çünkü geleneksel yöntemlerin, çok konu merkezli olmasının yanı sıra oldukça sıkıcı olduğunu, bazen çok fazla papağan gibi tekrarlamaya ve sınavlar için ezberlemeye yönelik olduğunu ve en önemlisi öğrencilere anlam katmadığını fark ettim. P4/wC veya benim adlandırdığım şekilde Hikmet Pedagojisi'ni kullanmanın öğrencilere daha fazla anlam kattığını ve diyaloga dayalı sorgulamanın onları daha düşünceli hale getirdiğini gördüm. Öğrenciler artık sadece tek kelimelik cevaplarla kurtulamazlar. Öğrenciler, görüşlerini ifade etmek ve arkadaşlarının görüşlerini dinlemek için verilen fırsattan mutlu olduklarını sözlü ve yazılı olarak açıklamaktadırlar. Öğretmenler de özellikle dil öğretmenleri, bunu doğruluyor. Öğrencilerinin yazma yeteneklerindeki büyük değişikliklerden bahsediyorlar, bu uygulamadan önceki duruma kıyasla şimdi daha fazla fikir sahibi olduklarını belirtiyorlar.³²⁸

³²⁷ Hafızhah Zulkifli vd., "Hikmah (Wisdom) Pedagogy of Philosophical Inquiry: A Review", *International Journal of Advanced Sciences and Technology* 29, sy 7 (2020): 3495.

³²⁸ Hashim, "P4C in Muslim Education", 171.

Hashim, bu metotla okullardaki ezbere dayalı eğitim yerine çocuklara anlam katan, düşünceli olmayı sağlayan ve daha sorgulayıcı bir eğitim sağlandığını belirtmektedir. P4C'yi Hikmet Pedagojisi ismiyle yeniden adlandırarak kullanan Hashim, Malezya'daki Müslüman topluluğun "felsefe" terimine sıcak bakmayacağını, İslami gelenekte bulunan "hikmet" teriminin olumlu bir etki yaratacağını düşünmektedir.³²⁹

Hikmet Pedagojisi'nin P4C'den farkı sadece isimlendirme meselesi değil, P4C'nin seküler dünya görüşünden farklı olarak İslam inancı ve değerleriyle bütünleşik bir yaklaşımı olmasıdır.³³⁰ Zulkifli ve arkadaşları, Hashim'in ortaya koyduğu bu pedagojinin P4C'den farkı üzerine şu düşüncelerini aktarmaktadır:

Hikmet Pedagojisi P4C'yi tamamlar. İki yaklaşım arasında Sorgulama Topluluğu'nda (CoI) gerçekleştirilen tartışmalar ve müzakerelerle ilgili önemli bir fark vardır. P4C'deki CoI, bir gizem ya da bilinmeyene dair sınır olmaksızın tartışma yaparken, Hikmet Pedagojisi'ndeki CoI'nin bir sınırı vardır. Bu sınırlar, ampirik dünyaya, insana ve yaratılışa dair her şeyi sorgulamak mümkün olsa da CoI'nin insan aklının erişemeyeceği, yalnızca Kur'an ve Hadis'te belirlenen, Allah'ın doğası ve özü, insan ruhu, gayb âlemi, ahiret hayatı ve günah işleyen birinin kaderi gibi konuları sorgulamaması gerektiğini belirtir.³³¹

Hashim'in Hikmet Pedagojisi'ni P4C'den ayıran en önemli nokta, sorgulama topluluğu metodu çerçevesinde ele alınan kavramların sınırlı oluşudur. P4C'de sorgulanacak kavramlar üzerinde herhangi bir sınırlama bulunmazken Hashim, dini temel akaidlerin sorgulanmaması gerektiği için kendi yaklaşımında sorgulanacak kavramlara bir sınır koymaktadır.

Aiyetoro ve arkadaşları, Hikmet Pedagojisi ile P4C arasındaki temel farkları şu tabloda özetlemiştir:³³²

³²⁹ Zulkifli vd., "Hikmah (Wisdom) Pedagogy of Philosophical Inquiry", 3496.

³³⁰ Zulkifli vd., 3497.

³³¹ Zulkifli vd., 3498.

³³² Abdulkareem Idris Aiyetoro, Aliamat Omar Ali, ve Nur-Ashikin Petra, "A Review of the Impact and Challenges of Hikmah Pedagogy in Teaching and Learning Environment", *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika* 8, sy 1 (14 Mart 2024): 126, <https://doi.org/10.36312/esaintika.v8i1.1657>.

Tablo 17. Çocuklar için Felsefe ve Hikmet Pedagojisi Arasındaki Farklar

Program	Çocuklar için Felsefe	Hikmet Pedagojisi
Dünya görüşü	Seküler dünya görüşü	İslami dünya görüşü
Yaklaşım	Bağımsız	Özümseme/ Bütüncül (Infusion)
Kolaylaştırıcılar	Seküler dünya görüşünü yansıtan roman hikâyeleri	İslami dünya görüşünü yansıtan roman hikâyeleri
Sorgulama Sınırı	Sınırsız	Bilinenin ve insana ait olanın sınırları içinde

Hikmet Pedagojisi'nin ana odağının, öğrencileri Kur'an-ı Kerim ve Hadis-i Şerif'i anlamaya yöneltmek olduğunu savunan Aiyetoro ve arkadaşları, P4C'nin temel hedeflerine ek olarak Hikmet Pedagojisi'nin, Kur'an-ı Kerim, hadisler ve İslami dünya görüşüne dair derinlemesine bir keşif ve kapsamlı bir anlayış genişletme amacını taşıyan bir hedef daha eklediğini belirtmektedir.³³³ P4C ve Hikmet Pedagojisi arasındaki bir diğer fark ise bu yaklaşımların nasıl uygulanacağına dair görüşlerin farklılığıdır. Bağımsız yaklaşım, düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir programın okul müfredatından ayrı olarak öğretilmesini ve asıl hedefin düşünme becerilerinin doğrudan ele alınmasını ifade ederken özümseme/bütüncül yaklaşım, düşünme becerilerinin bir dersin içeriğiyle birleştirilerek öğretilmesi ve bu sayede hem dersin içeriğinin öğrenilmesi hem de düşünme becerilerinin kazandırılması olarak açıklanmıştır.³³⁴

Hikmet Pedagojisi'nin öğrencilerin düşünme becerileri üzerine etkisini analiz etmek amacıyla Hussein ve arkadaşları, 10. sınıf öğrencilerinden oluşan 24 öğrenciyle 4 haftalık bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.³³⁵ Bu çalışma boyunca aşağıdaki müfredat takip edilmiştir.³³⁶

³³³ Aiyetoro, Ali, ve Petra, 125.

³³⁴ Suhailah Hussien, Rosnani Hashim, ve Nazatul Akmar Mohd. Mokhtar, "Hikmah Pedagogy", içinde *Interfaith Education for All*, kitap editörü Duncan R. Wielzen ve Ina Ter Avest (Rotterdam: SensePublishers, 2017), 99, https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4_8.

³³⁵ Hussien, Abd. Wahab, ve Hashim, "Improving Students' Inquiry Skills In Islamic Education Through Hikmah Pedagogy And Community Of Inquiry", 195.

³³⁶ Hussien, Abd. Wahab, ve Hashim, 196.

Tablo 18. Hikmet Pedagojisi Konularının Listesi

Oturum sayısı	Alan	Konu	Kolaylaştırıcı Materyal	Ana Fikir
1. Oturum	Kur'an Tilaveti	Hidayet (Guidence) Allah'a aittir.	En'am Suresi: 125. Ayet	Kişinin hayatında hidayet önemi
2. Oturum	Kur'an Tilaveti	Müminlerin Özellikleri	Mu'minûn Suresi: 3. Ayet	Faydasız işlerden uzak durmanın önemi
3. Oturum	Adap/Ahlak	Kamu malını koruma adabı	Poster (Graffiti benzeri vandalizm görseli)	Vandalizm karşıtı kampanya
4. Oturum	Adap/Ahlak	Zikrin (Allah'ı anmanın) kalbin şifası olması	Poster (Tesbih)	Zikrin hayattaki kapsamı

Bu oturumlar sırasında öğrencilerin soruları ve yazılı dönütleri üzerinden toplanan verileri Bloom Taksonomisi üzerinden analiz eden Hussein ve arkadaşları, dört Hikmet Pedagojisi oturumunun ardından öğrencilerin düşünme düzeylerinin düşük düzeyden üst düzey düşünmeye (HOT) doğru geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.³³⁷

Hussein ve arkadaşları, 2015 yılında yapılan bir başka çalışmanın, Hikmet Pedagojisi'nin Müslüman öğrencilere İslam'ı, prensiplerini ve pratiklerini geleneksel eğitim metotlarına nazaran daha iyi anlamalarını sağladığını gösterdiğini belirtmektedir.³³⁸

Görüldüğü gibi Hashim, Hikmet Pedagojisi'nde P4C gibi tartışma ve sorgulama süreçlerini teşvik ederken, bunun İslam'ın sınırları çerçevesinde yapılması gerektiğini düşünmektedir.

Değerler eğitiminde P4C kullanılmak istenildiğinde uygun uyaranlar, P4C için hazırlanmış kaynaklardan seçilebileceği gibi dini ve kültürel kaynaklardan da seçilebilir.

³³⁷ Hussien, Abd. Wahab, ve Hashim, 202.

³³⁸ Hussien, Hashim, ve Mokhtar, "Hikmah Pedagogy", 102.

Örneğin Nasreddin Hoca fıkraları da bu alanda kullanılan kültürel metinlerden biridir. Oscar Brenifier ve Isabella Millon tarafından kaleme alınan, Emine Ayhan tarafından Türkçe'ye çevrilen *Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek* kitabı bu konuda örnek verilebilir. Kitapta “doğruluk ve dostluk” teması çerçevesinde Nasreddin Hoca'nın “Eşek” adlı şu fıkrası uyaran olarak kullanılmıştır:

Komşusu Ahmet, bir gün Hoca'nın evine gelerek çok önemli ve ağır bir iş için eşeğe ihtiyacı olduğunu söyler ve hayvanı ödünç almak için izin ister.

Ahmet'in bu ricasından rahatsız olan hoca “Eşğim burada değil,” diye kestirip atar.

Ama konuştukları sırada eşeğin sesi duyulur: Aii! Aii! Sesi duyan Ahmet sinirlenir: “Sen nasıl bir dostsun böyle, eşeğin burada olmadığını söylüyorsun ama ahırdan ses geliyor! Duydum işte!”

Bunun üzerine Hoca cevabı yapıştırır: “Asıl sen nasıl bir dostsun ki, benim dediğime inanacağına eşeğimin sözüne inanıyorsun!”³³⁹

Kitapta Nasreddin Hoca'nın bu fıkrasına yer verildikten sonra, fıkrayla alakalı; “Hoca ile Ahmet dost mudur, Nasreddin Hoca yalancı mıdır, bazen yalan söylemek için haklı nedenlerimiz olabilir mi?” gibi sorular ve alıştırma etkinlikleri ile çocukların doğruluk ve dostluk değerleri üzerine düşünmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Nasreddin hocanın bu ve başka fıkralarının uyaran olarak kullanıldığı bir başka örnek ise Mehdiyev ve Tozduman Yaralı tarafından hazırlanan *Çocuklarla Felsefe Çalışmaları* kitabıdır. Örneğin kitapta adalet teması çerçevesinde “Hınk demenin karşılığı”, “Hırsızın hiç mi suçu yok?”, “Bir fil daha isteriz” gibi fıkralar kullanılmış ve uyaran hikâyeleri takiben düşündürülen sorulara yer verilerek çocukların adalet teması üzerine düşünmeleri hedeflenmiştir.³⁴⁰

Kur'an kıssaları, hadisler ve menkıbelerin de öğrencilerin seviyesine göre hazırlanıp ve “P4C'nin ilkeleri göz önüne alınarak” kurgulandığında kolaylaştırıcı olarak kullanılabileceği belirtilmektedir.³⁴¹ Örneğin Hashim, P4C'yi Malezya için uyarladığı

³³⁹ Oscar Brenifier ve Isabelle Millon, *Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek*, çev. Emine Ayhan, 5. Baskı (İzmir: Tudem, 2014), 38.

³⁴⁰ Gülsüm Mehdiyev ve Kevser Tozduman Yaralı, *Çocuklarla Felsefe Çalışmaları* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 65-82.

³⁴¹ Mehmet Su, “Din Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C): İmkânlar ve Sınırlılıklar”, *Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 5, sy 1 (30 Haziran 2022): 78.

Hikmet Pedagojisi'nde Kur'an-ı Kerim'den bazı kıssaları esas alarak bu metoda uygun eserler yazdığını belirtmekte, Kur'an-ı Kerim'deki "Fil" kıssasını bu minvalde nasıl uyguladığını ise şöyle açıklamaktadır:

Örneğin, bu serinin ilk kitabı olan *Mira'nın Hayvanat Bahçesi Gezisi*'nde, çocukların dikkatini Kur'an'ın 105. suresi olan "Fil" suresine çekiyorum. Bu sure, Yemenli eski bir hükümdarın Mekke'deki Kâbe'yi (Allah'ın Evi) yok etme girişimi hakkındadır. Ordusu fillere biniyordu ve onlar, taşlarla dolu ateş taşıyan kuşların mucizevi eylemiyle yok edildiler ve bu taşları fillerin üzerine attılar. Böylece öğrenciler, Allah'ın gücü kavramını ve kuşların eylemlerinin bugün savaşlarda bombalar atan askeri uçaklarla benzerliğini tartışabildiler. Başka bir durumda, çocuklar yılan yuvasını ziyaret ederken, sihirbazların sopalarını yılanlara nasıl dönüştürdüklerini ancak Hz. Musa ile karşılaştırıldığında ne kadar güçsüz olduklarını anlatan hikâye üzerinden gerçek ve görünüş kavramını gündeme getirdim ve hayvanat bahçesindeki yılanların gerçek olup olmadığını sordum.³⁴²

P4C'nin değerler eğitiminde uygulanmasının bir başka örneği ise Bosna-Hersek'te görülmektedir. TPO Foundation ve SAPERE iş birliğiyle Bosna-Hersek'in çeşitli kantonlarından öğretmenler için 2018 yılında Patricia Hannam, bir P4C eğitimi düzenlemiş ve bu eğitimin ardından iki okulda P4C'nin uygulanması için bir çerçeve oluşturmuştur.³⁴³ Bu uygulamanın potansiyel faydalarının tartışıldığı *Initial P4C Implementation in the Bosnian and Herzegovinian Educational Context* adlı makale de P4C programının İngilizce ve Dini Çalışmalar (Religious Studies) derslerinde nasıl kullanıldığını iki okul örneği üzerinden incelenmektedir.³⁴⁴ Bu okullardan biri, Dini Çalışmalar derslerinde P4C'yi uygulamaya başlamış, P4C programının Dini Çalışmalar derslerinde uygulanması, öğrenciler için oldukça ilgi çekici bulunmuş ve okulun genel etkinliğini çeşitli şekillerde artırma potansiyeline sahip olduğu gözlemlenmiştir.³⁴⁵

³⁴² Hashim, "P4C in Muslim Education", 173.

³⁴³ Remzija Hurić-Bećirović ve Mubina Muftić, "Initial P4C Implementation in the Bosnian and Herzegovinian Educational Context", *MAP Education and Humanities* 1, sy 1 (20 Ağustos 2021): 10, <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2021.1.1.7>; Elmana Cerić, *P4C - filozofija za djecu: metode učenja i podučavanja za unapređenje kritičkog mišljenja : priručnik za nastavno osoblje osnovnih i srednjih škola : nivo 1* (Sarajevo: TPO Fondacija, 2020); Elmana Cerić, *P4C Philosophy for Children: Manual for The Implementation of Philosophy for Children Through Engagement Classes in Elementary School* (Transcultural Psychosocial Educational Foundation (TPO Foundation), 2023).

³⁴⁴ Hurić-Bećirović ve Muftić, "Initial P4C Implementation in the Bosnian and Herzegovinian Educational Context".

³⁴⁵ Hurić-Bećirović ve Muftić, 10.

Öğrenciler, P4C'nin sağladığı tartışma ve düşünme ortamında daha aktif katılım göstermiş ve bu da derslerin daha verimli geçmesine katkıda bulunmuştur.

Türkiye’de değerler eğitiminde P4C uygulamaları olmakla birlikte sistemli ve düzenli bir müfredatı takip eden bir program bulunmadığı görülmektedir. Daha çok P4C'nin değerler eğitiminde etkinliği üzerine deneysel araştırmalar ve bazı okulların bireysel teşebbüsleri karşımıza çıkmaktadır.³⁴⁶ Bununla birlikte P4C uygulaması üzerine gerek tercüme edilen eserler gerekse özgün Türkçe eserler bu alanda kullanılmış; eserlerde işlenen adalet, saygı, dostluk gibi temalar bu kitapların değerler eğitiminde kullanılmasına imkân sağlamıştır. Worley tarafından yazılan *Felsefe Makinesi*, Lone tarafından yazılan *Filozof Çocuk*, Matthews tarafından kaleme alınan *Felsefe ve Çocuk*, White’ın *Çocuklar için Felsefe* ve Brenifier ve Millon’ın *Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek*, Labbe ve Puech’in *Çıtır Çıtır Felsefe* serisi Türkçe’ye çevrilen P4C kitaplarına verilebilecek öne çıkan kitaplardır.³⁴⁷ Bu alanda yazılmış özgün Türkçe kaynaklara ise Direk’in *Çocuklarla Felsefe, Küçük Prens Üzerine Düşünmek* ve *Filozof Çocuk* kitapları, Özdemir’in *Çocuklar için Felsefe* setleri ve *Felsefe Sınıfı* kitabı, Mehdiyev ve Tozduman Yaralı’nın *Çocuklarla Felsefe Çalışmaları* eseri, Kulkul’un *Hadi Felsefe Yapalım* ve *Yetişkinler Bizi Neden Anlamaz?* kitapları ve Karadağ ve Gülenç tarafından hazırlanan *Çocuklar için Felsefi Öyküler* örnek olarak gösterilebilir.³⁴⁸

³⁴⁶ Mehdiyev ve Tozduman Yaralı, “Children’s Attitudes Toward Human Values”; Sultan Akdemir ve Ahmet Saban, “İlkokul Dördüncü Sınıfta Felsefe-Temelli Çocuk Kitapları Aracılığıyla Değer Öğretimine İlişkin Bir Eylem Araştırması”, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8, sy 2 (30 Nisan 2020): 431-61; “Değerler Eğitimi – Patika Anaokulu”, erişim 26 Ağustos 2024, <https://www.patika-kadikoy.com/degerler-egitimi/>; “Çocuklar İçin Felsefe - Yenidoğu Okulları”, erişim 26 Ağustos 2024, <https://yenidoguokullari.com/yenidogu-egitim-modeli/cocuklar-icin-felsefe/>.

³⁴⁷ Peter Worley, *Felsefe Makinesi: Bir Yol Haritası Çocuklar için Felsefe (P4C) Nasıl Yapılır?*, çev. Tuğçe Ebesek Büyükuşurlu, 2. Baskı (İstanbul: Paraşüt Kitap, 2019); Jana Mohr Lone, *Filozof Çocuk*, çev. Gülsüm Arıkan, 7. Baskı (İstanbul: Sola Unitas, 2021); Gareth B. Matthews, *Felsefe ve Çocuk*, çev. Meryem Bülbül (İstanbul: Say Yayınları, 2023); David A. White, *Çocuklar İçin Felsefe: Her şey hakkında merak uyandıracak 40 eğlenceli soru*, çev. Emek Akman (ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A. Ş., 2022); Brenifier ve Millon, *Nasreddin Hoca*; Brigitte Labbe ve Michel Puech, *Çıtır Çıtır Felsefe Serisi 31 Kitap Takım*, çev. Azade Aslan, 2020.

³⁴⁸ Nuran Direk, *Çocuklarla Felsefe* (İstanbul: Pan Yayıncılık, 2012); Direk, *Küçük Prens*; Nuran Direk, *Filozof Çocuk: Çocuklarla Felsefe Konuşmaları* (İstanbul: Pan Yayıncılık, 2006); Özge Özdemir, *Çocuklar için Felsefe Seti - 1* (İstanbul: Redhouse Kidz Yayınları, 2022); Özge Özdemir, *Felsefe Sınıfı: İlkokul Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Çocuklarla Felsefe Uygulamaları* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021); Mehdiyev ve Tozduman Yaralı, *Çocuklarla Felsefe Çalışmaları*; Yıldız Kulkul, *Hadi Felsefe Yapalım: Çocuklar İçin Felsefe (P4C) El Kitabı - 4 Çocuk Klasığıyla 18 Felsefi Kavram* (İstanbul: Usturlab Kitap, 2022); Yıldız Kulkul, *Yetişkinler Bizi Neden Anlamaz?* (İstanbul: Vadi Yayınları, 2022); Filiz Karadağ ve Kurtul Gülenç, *Çocuklar İçin Felsefi Öyküler* (İstanbul: Dinozor Çocuk, 2019).

Sonuç olarak değerler eğitiminde P4C'nin kullanımı, hem etik ve ahlaki değerler üzerinde derinlemesine düşünme imkânı sağlamakta hem de öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmektedir. Lipman'ın *Lisa* kitabından Malezya'daki "Hikmet Pedagojisi"ne, Bosna-Hersek'teki uygulamalardan Nasreddin Hoca fıkralarına kadar uzanan farklı örnekler, bu yaklaşımın kültürel ve dini bağlamlara uygun olarak uyarlanabilirliğini ve çeşitliliğini göstermektedir. Türkiye'de de bu yaklaşım, artan ilgi, tercüme ve özgün eserlerle desteklenmekte, bu alandaki uygulamaların gelişmesi için bir temel oluşturmaktadır. Tüm bu örnekler, değerler eğitiminde P4C'nin geniş bir yelpazede kullanılabileceğini ve bireylerin hem ahlaki gelişimine hem de sosyal becerilerine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Fakat P4C'nin değerler eğitiminde kullanımı konusunda bazı sınırlılıklar da göze çarpmaktadır. Dolayısıyla P4C değerler eğitiminde kullanılmak istendiğinde bu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

4.4. Değerler Eğitiminde P4C: Sınırlılıklar ve Karşılaşılan Zorluklar

P4C'nin temel amaçlarından birisinin etik ve ahlaki gelişim olması, değerler eğitiminin amaçlarıyla paralellik göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca P4C'nin çocuklara esneklik ve olayları çok boyutlu değerlendirme becerisi sağlaması, ahlaki pratikler kazandırması gibi noktalardan değerler eğitime sunduğu katkılara da değinilmektedir. Fakat bu çalışmada da belirtilen birçok katkıyla birlikte P4C'nin değerler eğitiminde kullanımında bazı sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır.

Lipman, P4C'nin değerler eğitimi sürecine sunduğu bu katkılarla birlikte dışsal faktörlerin bu katkıları zayıflatabileceğini düşünmekte ve bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Çocukların eylemlerinin uygunluğu büyük ölçüde, değer verme sürecine olan anlayışlarına ve kişisel bağlılıklarına bağlıdır. Dolayısıyla, bir çocuğun belirli bir ahlaki durumda yeni bir çözüm bulması gerekse bile, bu durum çocuğun kendi niyetleri, toplumun beklentileri veya eylemin olası sonuçları hakkında endişelenmemesini mazur göstermez.³⁴⁹

³⁴⁹ Lipman, Sharp, ve Oscanyan, *Philosophy*, 165.

Lipman'ın da belirttiği gibi P4C'yi sihirli değnek olarak düşünmek hatalı olacaktır. Lipman, çocukların çevreleri, yaşantıları ve diğer birçok içsel ve dışsal faktörün P4C'nin etkililiğini sınırlayan faktörler olduğunu belirtmektedir.

Değerler eğitimi yaklaşımları çerçevesinde P4C'nin imkânının ele alındığı bölümde tümdengelimci yaklaşımların birçok açıdan P4C ile çeliştiği ifade edilmiştir. Tümdengelimci değer aktarımı yaklaşımlarının P4C ile karşılaştırıldığı Tablo 9 ve Tablo 10'da bu çelişkiler görülebilmektedir. İlgili bölümde ele alınan farklılıklar ve çelişkiler ile birlikte P4C'nin kendisine yapılan eleştiriler ve karşılaşılan zorluklar dikkate alındığında, değerler eğitiminde P4C'nin kullanılmasında karşılaşılan zorluklar ve sınırlılıklar; epistemolojik farklılık, eğitmen rolü ve yeterliliği, kültürel ve dini hassasiyetler ve uyumsuzluklar, dini otorite ve bireysel özgürlük arasındaki gerilim başlıkları altında ele alınabilir.

4.4.1. Epistemolojik Farklılık

Batı ve İslam felsefesindeki epistemoloji anlayışından kaynaklanan bazı farklılıklar bulunmaktadır.³⁵⁰ İslami epistemolojide sadece akıl yürütme ve duysal deneyimler değil vahiy de bilgi kaynağı olarak kabul edilmektedir.³⁵¹ P4C'nin felsefi temellerinden birisi olan pragmatizme göre ise değişmez bir gerçeklik yoktur ve bir şeyin değeri, onun yararlılığı ile ölçülmektedir.³⁵² Yine pragmatizme göre hakikat ve bilginin doğasına dair mutlak iddialar, dine dayalı bilgi ve inançlar da dâhil olmak üzere şüpheli olarak değerlendirilmektedir.³⁵³

İnsanların kendi hayatlarındaki tecrübeleri haricinde hiçbir aşkın nesnel bilgi kaynağı olmadığını iddia eden pragmatizm, “iyi”nin bilgisine bile yalnızca deneyimle ulaşılacağını iddia etmektedir.³⁵⁴ Bu yaklaşım, dinlerin çoğunda bulunan mutlak ve evrensel ahlak ilkeleriyle çelişebilir. Örneğin, İslam, Hristiyanlık ve Yahudilik gibi tek

³⁵⁰ Hashim, “P4C in Muslim Education”, 173.

³⁵¹ Necip Taylan, “Bilgi”, içinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1992), 158.

³⁵² Yüceer, “Felsefe Eğitimi”, 26.

³⁵³ Funda Demirel, “Hakikat ve Etik Bağlamında Pragmatizm ve Eğitim”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 12, sy 35 (15 Eylül 2023): 599.

³⁵⁴ Dewey, *Democracy And Education*, 412.

tanrılı dinlerde ahlaki kurallar Tanrı tarafından belirlenmiş ve değişmez kabul edilir.³⁵⁵ İslam düşüncesinde de iyi ve kötünün vahiyle belirlendiği, fiillerin iyi olduğu için emredilip kötü olduğu için yasaklanmış olmadığı fikri kabul görmüştür.³⁵⁶ Pragmatist felsefe, ahlaki değerleri bağlam ve deneyime göre yorumlamayı teşvik ederken, dinler bu değerlere evrensellik atfeder. P4C'nin temel felsefesini oluşturan pragmatizmin İslam düşüncesiyle olan çelişkileri ve pragmatizmden etkilenen P4C'nin sorgulama yoluyla çocukların kendi hakikatlerini bulmalarını hedefleyen uygulama süreci dini değerler eğitiminde dogmanın sorgulanmasına ve değerlerin göreceliliği konularında soruna neden olabilir. Dolayısıyla Batı felsefesini esas alarak ilerleyen P4C de vahiy kaynak olarak kabul etmeyecek, bu bağlamda verilecek dini değerler eğitiminde de vahiy göz ardı edilecektir. P4C'de sorgulanacak kavramlar için herhangi bir sınırlama bulunmazken, Hashim çocuklara Allah'ın doğası, özü, gayb âlemi gibi konuların sorgulatılmaması gerektiğini, bu şekilde bir uygulamanın uygun olmayacağını düşünmektedir.³⁵⁷ P4C'nin sunduğu özgür tartışma ortamı ise bu otoritenin sorgulaması riskini taşıdığı ve öğrencilerin dini değerlerden uzaklaşmasına yol açabileceği düşünülmektedir. Özellikle genç öğrenciler, eleştirel düşünmeyi öğrenirken inançlarının temel ilkelerine şüpheyile yaklaşabilir.

4.4.2. Eğitimci Rolü

P4C'de öğretmen bir kolaylaştırıcı rolünde tartışmayı yürütür.³⁵⁸ Kolaylaştırıcıdan öğrencilerin fikirleri üzerinde yorum yapmaması ve onları yönlendirmemesi beklenmektedir. P4C'nin başarısı, öğretmenin tarafsız kalmasına bağlıdır. Ancak tündengelimci değerler eğitiminde öğretmen merkezi bir rol oynamaktadır. Değer telkini yaklaşımında öğretmenden değerleri doğrudan öğrencilere aktarması beklenirken, davranış değiştirme yaklaşımında da öğretmen ödül ve ceza gibi yöntemleri kullanarak öğrencilerde belirlenmiş değer davranışlarına ulaşmayı hedefler. Öğretmenin bir

³⁵⁵ Y. Tzvi Langermann, "Introduction. Monotheism and Ethics: A Worthy and Timely Topic" (Brill, 2012), 2, https://doi.org/10.1163/9789004217416_002.

³⁵⁶ İlyas Çelebi, "Hüsün ve Kubuh", içinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1999), 62.

³⁵⁷ Zulkifli vd., "Hikmah (Wisdom) Pedagogy of Philosophical Inquiry", 3498.

³⁵⁸ Gregory, *Handbook*, 1.

sorgulama topluluğu üyesi olarak işlev gördüğü bir durumda, didaktik bir yaklaşımın uygunsuz olacağını belirten McFarlane, öğretmenin örtülü veya açık bir şekilde baskınlık kurmaya veya aşılama yönelik herhangi bir eğiliminin de aynı şekilde yanlış olacağını ortaya koymaktadır.³⁵⁹ Dolayısıyla tüm dengelimci yaklaşımı benimseyen bir değerler eğitiminde bu durum aşılması zor bir çatışma oluşturmaktadır.

P4C dini ve kültürel değerler gibi duygusal ve inanç temelli bir alan odağında uygulanmak istendiğinde öğretmenlerin tarafsız kalmaları oldukça zor olmaktadır. Bu durum, P4C yaklaşımındaki öğretmenin rehberlik rolünün dışına çıkılmasına sebep olabilir ve öğrencilerin tartışmalara özgürce katılmasını sınırlandırabilir. Bununla birlikte her ne kadar bu yaklaşım çocukların özgürce fikirlerini belirtmelerine imkân tanısa da her çocuğun ulaştığı sonuçlar dini ve geleneksel açıdan doğru görülmeyebilir ve bu diğer çocukları etkileyebilir. P4C, tartışma sonucunda kolaylaştırıcının sadece tartışmayı toparlayıp özetlemesini beklerken, salt bu şekilde gerçekleştirilen bir değerler eğitimi temel dini değerlerin aktarımı konusunda eksik kalacaktır. Dolayısıyla sadece P4C ile yapılan bir değerler eğitiminde çocukları dini açıdan motive ve teşvik edecek kaynakların aktarılması eksik kalacaktır.

P4C'nin uygulanmasında öğretmenlerin bakış açıları, inançları ve değerlerinin önemli bir etkisi olduğunu savunan Kilby, bu alanda yapılan çalışmaların eksikliğine dikkat çekmektedir.³⁶⁰ Bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması, özellikle P4C'nin değerler eğitiminde kullanımı sırasında öğretmenlerin etkisinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

4.4.3. Eğitim Yeterliliği

P4C'nin değerler eğitiminde etkili bir şekilde uygulanabilmesinin önündeki en büyük zorluk bu alanda yeterli eğitim almış öğretmenlerin eksikliğidir.³⁶¹ Farahani, çocuklara felsefe öğretme projelerinde öğretmenlerin kritik rolüne dikkat çekerken, öğretmenlerin

³⁵⁹ Stewart McFarlane, "Footnotes to Play-Doh: Reflections on the first British Consultation with Professor Matthew Lipman, Edge Hill College, July 1989", *British Journal of Religious Education* 13, sy 2 (01 Mart 1991): 107, <https://doi.org/10.1080/0141620900130205>.

³⁶⁰ Ben Kilby, "Why Teachers? Beliefs and Values Are Important in P4C Research: A Victorian Perspective", *Childhood and Philosophy* 15 (2019): 16, <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.37500>.

³⁶¹ Farahani, "The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children", 2143.

eğitim süreçlerinin yetersiz veya hatalı bir şekilde yürütülmesi durumunda “hayal kırıklığı, aşağılanma, düşük özsaygı, değersizlik hissi, kimlik kaybı” gibi ahlaki ve davranışsal sorunlar ortaya çıkabileceğini belirtmekte ve dolayısıyla bu durumda eğitimin başarılı olmasının imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Dini değerler eğitimi bağlamında yürütülecek P4C oturumlarında ise eğitimcilerin hem felsefeye hem pedagojiye hem de dini kültür ve bilgi birikimine hâkim olmaları gerekmektedir.³⁶² Ancak, bir eğitimcinin bu alanların hepsinde yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasının zorluğu, P4C’nin etkili ve doğru bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilmektedir. Dini bilgi ve birikim açısından yetkin olmayan öğretmenler tarafından uygulanacak P4C dini değerlerin eğitiminde istenilen sonucu vermeyecek, felsefe ve pedagoji açısından yeterli olmayan öğretmenler tarafından uygulanması ise P4C’nin bağımsız, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi hedeflere ulaşılması konusunda sorun oluşturacaktır.

4.4.4. Kültürel ve Dini Hassasiyetler ile Uyumsuzluklar

Hiçbir toplum, mevcut otantikliğini ve değerlerini yok saymayı, bunları geçersiz kılmayı veya eğitim sisteminin amaç, değer ve normlarını zedelemeyi istemeyecektir; çünkü bir toplumun kültürel otantikliği, o toplumun değer birikimlerine bağlıdır.³⁶³ Farahani, Tajbakhsh’ın da P4C ve benzeri çocukları sorgulamaya teşvik eden yaklaşımların, değerlerin ve normların reddedilmesi riskini taşıdığı görüşünü aktarırken, bu durumun da toplumun kültürel temellerini sarsabileceğini ve sosyokültürel yapısına ciddi şekilde zarar verebileceğini belirtmektedir.³⁶⁴

Çin’de Yunnan Eyaleti’ndeki South Station İlkokulu, Şanghay Liuyi İlkokulu ve Zhejiang Eyaleti’ndeki Washi İlkokulu gibi okullar, P4C’yi eğitim uygulamalarına entegre ederek öğrencilerin felsefi duyarlılıklarını ve işbirlikçi düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir.³⁶⁵ Bu okullar, Lipman’ın P4C müfredatını ilham verici bulmakla birlikte kültürel ve bağlamsal olarak uygun olmadığını düşündükleri için kendi

³⁶² Hashim, “P4C in Muslim Education”, 178.

³⁶³ Farahani, “The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children”, 2143.

³⁶⁴ Farahani, 2143.

³⁶⁵ Leng ve Gao, “The Development and Contextualization of Philosophy for Children in Mainland China”, 245.

P4C ders kitaplarını, pedagojilerini ve kavramsal çerçevelerini geliştirme ihtiyacı hissetmişlerdir.³⁶⁶

P4C'nin uygulanmasında kullanılan materyaller, İslam kültürüyle doğrudan uyumlu olmayabilir. Nihayetinde yazılan bu metinler yazarların kendi düşünce anlayışlarını, kültürel ve felsefi birikimlerini yansıtmaktadır. Hashim, P4C'nin seküler dünya görüşünün İslami bir yaklaşımla yapılan değerler eğitime uygun olmayacağını belirtmektedir.³⁶⁷ Bu haliyle bütün bir P4C birikimi bir süzgeçten geçirilip uygulanmalı yahut orijinal materyaller hazırlanmalıdır. Bu süreç P4C'nin İslam geleneklerine uygun hale getirilmesi için ek çaba gerektirmektedir. Özellikle, kullanılan hikâyeler ve felsefi soruların İslami değerlerle uyumlu olması önemli görülmekte, aksi takdirde P4C'nin uygulanmasının problemli olacağı düşünülmektedir.

P4C, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerini, farklı görüşlere açık olmalarını ve eleştirel bakış açıları geliştirmelerini teşvik eder. Ancak bu yaklaşım, özellikle tümdengelimci değer aktarma yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilen dini eğitimdeki otoriter yapıyla çelişebilir. Zira geleneksel dini eğitimi, dini liderler ve metinler tarafından belirlenen ahlak kurallarının aktarılmasına dayanır.

P4C'nin getirdiği sorgulayıcı ve eleştirel düşünme yöntemlerinin, bazı çevreler tarafından kültürel veya dini değerlere aykırı olarak algılanabileceği ve özellikle felsefi soruların dini inançlarla çatışabileceği durumlarda sorun yaratabileceği düşünülmektedir.³⁶⁸ Özellikle de dini metinlerin veya geleneklerin sorgulanması gerektiğinde, bu tür bir yaklaşım toplumsal veya dini gerilimlere neden olabilme potansiyeli taşımaktadır. Bununla beraber felsefeye karşı olan önyargılar da ebeveyn ve öğretmenler tarafından P4C'nin uygulanması önünde engel teşkil edebilmektedir.³⁶⁹

Sonuç olarak P4C'nin değerler eğitimindeki kullanımı hem önemli fırsatlar hem de bazı sınırlılıklar ve zorluklar taşımaktadır. P4C, çocukların bağımsız düşünme, sorgulama ve çok boyutlu değerlendirme becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda eğitimdeki uygulamada karşılaşılan epistemolojik, kültürel ve dini farklılıklar gibi sınırlılıklarla karşılaşabilmektedir. Özellikle Batı felsefesine dayanan

³⁶⁶ Leng ve Gao, 245.

³⁶⁷ Zulkifli vd., "Hikmah (Wisdom) Pedagogy of Philosophical Inquiry", 3497.

³⁶⁸ Hashim, "P4C in Muslim Education", 177.

³⁶⁹ Hashim, 177.

pragmatizm, İslam gibi dini inançlarla uyumsuzluklar yaratabilir; çünkü dini değerler genellikle evrensel ve değişmez kabul edilirken, pragmatizm hakikati, bağlama ve deneyime göre şekillendirmektedir. Bu durum, P4C'nin özellikle dini değerler eğitimiyle entegre edilmesinde ciddi zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, öğretmenin rolü ve yeterliliği de önemli bir engel teşkil etmektedir. P4C'nin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin tarafsız kalabilmesi, öğretim sürecinde rehberlik yapabilmesi ve dini, kültürel hassasiyetlere duyarlı olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, P4C'nin değerler eğitimine entegre edilmesi için yerel kültürel ve dini anlayışlarla uyumlu materyallerin geliştirilmesi, öğretmenlerin yeterli eğitim alması ve toplumun kültürel dokusuna uygun çözümler üretilmesi önem kazanmaktadır. Sonuç olarak, P4C'nin potansiyeli büyük olsa da etkili bir uygulama için dikkatli bir planlama, kültürel ve epistemolojik farklılıkların gözetilmesi ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde doğru şekilde donatılması gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, “Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının değerler eğitiminde kullanımın sonuçları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda farklı değerler eğitimi yaklaşımları çerçevesinde P4C’nin uygulanmasının imkânı ele alınmıştır. Tümdengelimci yaklaşımlarda P4C’nin kullanımının birçok açıdan zorluklar barındırdığı ve tezatlıklar içerdiği gözlemlenmiş, dolayısıyla bu yaklaşımları benimseyen bir değerler eğitiminde P4C’nin uygulanmasının teorik ve pratik olarak sorun teşkil edeceği ifade edilmiştir. Tümevarımcı yaklaşımlar ile P4C’nin ise daha fazla paralelliğe sahip olduğu ve bu yaklaşımda P4C’nin kullanımının metodolojik olarak mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarla beraber bütüncül yaklaşımlardan adil topluluk okulları, P4C’nin uygulanmasına en uygun yaklaşım olarak görülmüş, karakter eğitiminin ise kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Örtük programın ise bütüncül yaklaşımlar arasında P4C ile uyumsuzluk gösteren bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada P4C’nin değerler eğitimine olan katkıları da ele alınmıştır. Lipman ve Sharp’ın bu konudaki görüşlerine yer verilirken, bu konudaki diğer araştırmacıların da görüşleri aktarılmıştır. Ele alınan bu görüşler neticesinde P4C’nin değerler eğitimine anlamlı bir katkı sunduğu anlaşılmıştır. P4C sayesinde çocukların değerleri sadece öğrenmeleri değil sorgulama yoluyla benimsemeleri, değerleri hayatlarında uygulamaları sağlanmaktadır. P4C oturumları, çocuklara etik ve ahlaki meseleler üzerinde derinlemesine düşünme ve bu konuları sorgulama imkânı tanımaktadır. Bu süreç, çocukların etik karar alma becerilerini geliştirmekte ve bu değerleri içselleştirerek davranışlarına yansıtmasını sağlamaktadır. Çocukların P4C uygulamaları, ahlaki muhakeme ve etik sorunlarla başa çıkma becerileri edinmeleri sayesinde değerlerin çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını fark etmeleri için uygun bir ortam sunmaktadır. Ayrıca P4C, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini destekleyerek empati, saygı, iş birliği ve adalet gibi temel insani değerleri geliştirmelerini teşvik etmektedir. Bu da çocukların sadece bireysel gelişimlerini değil, toplumsal hayata uyumlarını ve sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini sağlamaktadır.

Bu çalışmada P4C’nin değerler eğitiminde kullanımının örneklerine de değinilmiştir. Dünyadan ve Türkiye’den bu alandaki uygulamalar araştırılmış, Lipman’ın *Lisa*’sının bu alandaki ilk örnek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Çin, Bosna Hersek

ve Malezya'daki uygulamalar da paylaşılmıştır. Özellikle Malezya'daki Hikmet Programı bu çalışmada öne çıkmış ve detaylı olarak aktarılmıştır.

P4C'nin değerler eğitimine olan katkıları ve örnekleriyle beraber değerler eğitiminde P4C'nin uygulanması sürecinde karşılaşılan zorluklara ve sınırlılıklara yer verilmiştir. Bu konunun ulusal ve uluslararası literatürde daha nadir olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Özellikle P4C'nin temelini oluşturan, Batı felsefesine dayanan pragmatizmin epistemoloji anlayışının İslami düşünceyle çelişmesi, bu konudaki en kritik problem olarak ortaya konmuştur.

Tümdengelimci olan geleneksel değerler eğitimi yaklaşımları genellikle öğretmen merkezli olup bilgilerin öğrenciler tarafından pasif bir şekilde kabul edilmesine dayanırken, P4C bu yaklaşımı tersine işletmektedir. P4C'de öğretmenin rolünün kolaylaştırıcı olarak belirlenmesi de özellikle tümdengelimci değerler eğitimi yaklaşımlarında uygulanmasının önünde engel teşkil etmektedir. Ayrıca dini ve kültürel değerler odağında uygulanacak bir değerler eğitiminde, P4C'nin eğitmenden beklediği tarafsızlığın da uygulama noktasında zorluklara sebep olabileceği belirtilmiştir.

P4C'nin değerler eğitiminde uygulanması sürecinde karşılaşılan bir başka zorluk ise öğretmen yeterliliği meselesidir. Kısa süreli eğitim programları neticesinde P4C uygulayıcısı olan öğretmenlerin P4C oturumlarını hatalı ve yetersiz bir şekilde uygulaması neticesinde, P4C'yle hedeflenen kazanımların çocuklarda tam olarak elde edilememesine sebep olacağı gibi değersizlik hissi, aşağılanma, özgüven kaybı gibi sorunlara da yol açacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte dini değerler odağında gerçekleştirilecek bir P4C oturumu için öğretmenin hem felsefe ve pedagojiye hem de yeterli dini kültür ve bilgi birikime sahip olmasının karşılanması zor bir gereklilik olduğu aktarılmıştır.

Değerler eğitiminde P4C'nin uygulanmasının önündeki bir başka sınırlılık ise farklı kültürlerde karşılaşılan uyumsuzluklar ve hassasiyetlerdir. Özellikle Doğu toplumlarının kültürel ve dini otantikliğiyle uyumsuz olan P4C içeriklerinin, toplumların dini temellerine ve sosyokültürel dinamiklerine zarar verebileceği düşünülmüş, bu konulardaki hassasiyetler ve endişelerin P4C'nin değerler eğitimine uygulanmasında sorunlar oluşturabileceği belirtilmiştir.

Değerler eğitiminde P4C'nin uygulanması sürecinde karşılaşılan bu problemleri aşmak için şu adımlar atılabilir:

P4C'nin değerler eğitimine etkilerini ölçmek ve P4C'nin etkinliğini değerlendirmek üzere nitel ve nicel veri toplayacak sistematik bir değerlendirme mekanizması oluşturulmalıdır. Bu süreçte, öğrencilerin hangi gelişimlerinin izleneceği belirlenmelidir. Uygun değerlendirme süreçlerinin oluşturulması ile değerler eğitiminde P4C'nin uygulanmasının uzun vadeli etkilerinin tespiti için farklı yaş gruplarıyla çalışmalar yapılmalı, ortaya çıkan sonuçlar neticesinde P4C'nin değerler eğitiminde uygulanması konusunda hareket edilmelidir.

P4C oturumlarında kullanılabilir, kültürel değerlere uygun, çeşitli ve öğrencilerin ilgisini çekecek uyaran materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu materyaller arasında hikâyeler, görsel sanat eserleri ve videolar yer alabilir. Materyallerin, farklı yaş gruplarına ve değerler eğitimindeki temalara uygun çeşitlilikte olması önemlidir.

P4C'nin kültürel ve toplumsal yapıya uygun hale getirilmesi için akademik çevreler, eğitimciler ve velilerle ortak bir çalışma yürütülmelidir. Özellikle toplumsal değerlerin çeşitliliğini ve hassasiyetlerini göz önünde bulunduran bir adaptasyon süreci işletilmelidir.

P4C'nin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin hem teorik hem de pratik düzeyde kapsamlı bir eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere değerler eğitimi ve P4C'yi pedagojik açıdan nasıl entegre edebilecekleri konusunda rehberlik eden modüller hazırlanmalıdır. Ayrıca, bu eğitim süreci, uygulamalı atölye çalışmaları ve mentörlük programları ile desteklenmelidir.

BİBLİYOGRAFYA

- Ağırakça, Gülsüm Pehlivan. *Mekteplerde Âhlak Eğitim ve Öğretimi: (1839-1923)*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.
- . “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e mekteplerde ahlâk eğitim ve öğretimi”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 2012.
- Aiyetoro, Abdulkareem Idris, Aliamat Omar Ali, ve Nur-Ashikin Petra. “A Review of the Impact and Challenges of Hikmah Pedagogy in Teaching and Learning Environment”. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika* 8, sy 1 (14 Mart 2024): 122-37. <https://doi.org/10.36312/esaintika.v8i1.1657>.
- Akbaş, Oktay. “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6, sy 16 (01 Aralık 2008): 9-27.
- Akbaş, Oktay, ve Oktay Akbaş. “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- Akdemir, Sultan, ve Ahmet Saban. “İlkokul Dördüncü Sınıfta Felsefe-Temelli Çocuk Kitapları Aracılığıyla Değer Öğretimine İlişkin Bir Eylem Araştırması”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8, sy 2 (30 Nisan 2020): 431-61.
- Alkan, Vesile. “Karakter ve Değer Eğitiminde Öğretmenin Rolü”. İçinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, editör Mehmet Zeki Aydın, 201-15. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021.
- Allport, Gordon W. *Pattern and Growth in Personality*. New York: Hold, Rinehart and Winston, 1961.
- Arslan, ZŞ, ve F. T. Yaşar. “Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım, YS Zavalı (Ed.) Değerler Eğitimi içinde (s. 7-13)”. İstanbul: Ensar, 2014.
- Arthur, James. “İngiltere ve ABD’de Karakter Eğitimi İlişkin Geleneksel Yaklaşımlar”. İçinde *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*, kitap editörü Larry P. Nucci ve Darcia Narvaez, 85-106. editör Larry P. Nucci ve Darcia Narvaez, çeviren Alaaddin Turgut, Ömer Baldık, ve Tülin Şenmerdan Uçar. İstanbul: EDAM, 2019.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Değerlerin eğitimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi”. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu*, 2013, 1-13.
- . “Karakter ve Değerler Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri”. İçinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, editör Mehmet Zeki Aydın, 81-90. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021.

- . “Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç vd.”. *İçinde Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, editör Mehmet Zeki Aydın, 1-24. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021.
- Aydın, Mehmet Zeki, ve Şebnem Akyol Gürler. “Değerlerin Sınıflandırılması”. *İçinde Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, editör Mehmet Zeki Aydın, 43-54. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021.
- Ayhan, Halis. *Eğitime giriş ve İslâmiyetin eğitime getirdiği değerler*. Damla Yayınevi, 1986.
- Berkowitz, Marvin W. “Karakter eğitimi bilimi”. Çeviren Macid Yılmaz. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 14, sy 3 (2014): 285-302.
- Biesta, Gert. “Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education: Philosophy, Exposure, and Children”. *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (Mayıs 2011): 305-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>.
- “Biz Kimiz?” Erişim 16 Ağustos 2024. <https://www.p4c.com.tr/biz-kimiz/>.
- “Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi Çocuklar İçin Felsefe Eğitimci Eğitimi Programı”. Erişim 16 Ağustos 2024. <https://buyem.bogazici.edu.tr/course/cocuklar-icin-felsefe-egitmen-egitimi-programi-123-seviye/23-1>.
- Brenifier, Oscar, ve Isabelle Millon. *Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek*. Çeviren Emine Ayhan. 5. Baskı. İzmir: Tudem, 2014.
- Burgh, Gilbert. “Philosophy in Schools: An Australian Perspective”. *İçinde History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:157-66. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- Burroughs, Michael D., ve Tugce B. Arda Tuncdemir. “Philosophical Ethics in Early Childhood: A Pilot Study”. *Journal of Philosophy in Schools* 4, sy 1 (21 Mayıs 2017).
- Cam, Philip. “Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society”. *Educational Philosophy and Theory* 46, sy 11 (19 Eylül 2014): 1203-11.
- Cerić, Elmana. *P4C - filozofija za djecu: metode učenja i podučavanja za unapređenje kritičkog mišljenja : priručnik za nastavno osoblje osnovnih i srednjih škola : nivo 1*. Sarajevo: TPO Fondacija, 2020.
- . *P4C Philosophy for Children: Manual for The Implementation of Philosophy for Children Through Engagement Classes in Elementary School*. Transcultural Psychosocial Educational Foundation (TPO Foundation), 2023.

Cevizci, Ahmet. *Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Paradigma Yayınları, 2000.

Chesters, Sarah Davey, ve Lynne Hinton. “What’s Philosophy Got to Do with It? Achieving Synergy between Philosophy and Education in Teacher Preparation”. İçinde *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, editör Maughn Gregory, Joanna Haynes, ve Karin Murris, 208-15. New York, NY: Routledge, 2017.

Çelebi, İlyas. “Hüsün ve Kubuh”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 19:59-63. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1999.

“Çocuklar İçin Felsefe - Yenidoğu Okulları”. Erişim 26 Ağustos 2024. <https://yenidoguokullari.com/yenidogu-egitim-modeli/cocuklar-icin-felsefe/>.

Çotuksöken, Betül, ve Harun Tepe, ed. *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013.

Çubukçu, Zühal. “İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12, sy 2 (2012): 1513-34.

“Değerler Eğitimi – Patika Anaokulu”. Erişim 26 Ağustos 2024. <https://www.patika-kadikoy.com/degerler-egitimi/>.

Demirel, Funda. “Hakikat ve Etik Bağlamında Pragmatizm ve Eğitim”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 12, sy 35 (15 Eylül 2023): 593-608.

Dewey, John. *Democracy And Education*. Penn State Electronic Classics. Free Press, 1997.

———. *Moral Principles in Education*. Arcturus books, AB128. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1975.

Dilmaç, Bülent. “Değerler Eğitimi”. İçinde *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, editör Saraç, Mehmet Ali Yekta, Birinci basım. Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, 2021.

Direk, Nuran. Çocuklar İçin Felsefe Hakkıyla Yapılsın İsterim. Röportaj yapan Özge Özdemir. *Felsefeciler Derneği*, 26 Eylül 2018. <http://www.felsefecilerdernegi.org.tr/cocuklar-icin-felsefe-hakkiyla-yapilsin-isterim-nuran-direkle-soylesi/>.

———. “Çocuklar İçin Felsefe Kitapları Üzerine”. İçinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, editör Çotuksöken, Betül ve Tepe, Harun, 97-99. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013.

———. *Çocuklarla Felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2012.

———. *Filozof Çocuk: Çocuklarla Felsefe Konuşmaları*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2006.

- . *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. Dördüncü Basım. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2007.
- . “Philosophy for Children in Turkey”. İçinde *The Proceedings of the Twenty-First World Congress of Philosophy*, editör David Evans, 4 Philosophy of Education:17-21. Ankara: Philosophical Society of Turkey, 2006.
- Dirican, Rabia. “Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi”. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, sy 17 (14 Haziran 2022): 48-62.
- Dunlop, Lynda. “P4C in Science”. İçinde *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*, editör Lewis, Lizzy ve Chandley, Nick, 92-126. London: Continuum International Pub. Group, 2012.
- Durmuş, Fatmanur Budak, ve Muhittin Çalışkan. “Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi”. *Felsefe Dünyası* 2, sy 76 (13 Aralık 2022): 105-34.
- Ekşi, Halil, ve Ahmet Katılmış. “Türkiye’de Değerler Eğitimi”. İçinde *Karşılaştırmalı Değerler Eğitimi: Uygulama Örnekleri ile Farklı Kültürlerde Değerler Eğitimi*, editör Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış, 1-43. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023.
- Elbir, Bilal, ve Can Bağcı. “Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi”. *Electronic Turkish Studies* 8, sy 1 (2013): 1321-33.
- Ellerton, Peter. “Pragmatist Epistemology, Inquiry Values and Education for Thinking”. İçinde *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, editör Maughn Gregory, Joanna Haynes, ve Karin Murris, 111-18. New York, NY: Routledge, 2017.
- Erdem, H. Haluk. “Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları”. İçinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, editör Betül Çotuksöken ve Harun Tepe, 49-61. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013.
- Farahani, Mohsen Farmahini. “The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5th World Conference on Educational Sciences, 116 (21 Şubat 2014): 2141-45. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.534>.
- Feather, N. T., ve E. R. Peay. “The Structure of Terminal and Instrumental Values: Dimensions and Clusters”. *Australian Journal of Psychology* 27, sy 2 (1975): 151-64.
- Fisher, Robert. *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. Fourth edition. London: Bloomsbury Academic, 2013.

- Funston, James. "Toward a Critical Philosophy for Children". *PSU McNair Scholars Online Journal* 11, sy 1 (21 Haziran 2017).
- Galbraith, Ronald E., ve Thomas M. Jones. *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adapting Kohlberg to the Classroom*. Greenhaven Press Inc, 1976.
- García-Moriyón, Félix, Jara González-Lamas, Juan Botella, Javier González Vela, Tomás Miranda-Alonso, Antonio Palacios, ve Rafael Robles-Loro. "Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students". *Education Sciences* 10, sy 4 (Nisan 2020): 119.
- Goering, Sara. "Ethics And The Young Student: Philosophical Discussion As Ethics Education". İçinde *Philosophy and Education: Introducing Philosophy To Young People*, editör Jana Mohr Lone ve Roberta Israeloff, 47-56. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- Green, James. "Values Education". İçinde *A Dictionary of Religious Education*, 2. impr., 356-57. London: SCM Press, 1984.
- Gregory, Maoghn Rollins. "Wisdom and Other Aims for Precollege Philosophy Education". İçinde *Philosophy For, With, and Of Children*, editör Monica B. Glina, 3-19. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013.
- Gregory, Maughn, ed. "Philosophy and Philosophy for Children". İçinde *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*, 1-18. Montclair, NJ: Montclair State University IAPC, 2008.
- . "Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue". *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (2011): 199-219.
- , ed. *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*. Montclair, NJ: Montclair State University IAPC, 2008.
- Gregory, Maughn Rolling. "Philosophy for Children: Where Are We Now?" İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:207-21. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- Grušovnik, Tomaž, ve Lucija Hercog. "Philosophy for Children as Listening. Avoiding Pitfalls of Instrumentalization". *Synthesis Philosophica* 30, sy 2 (2015): 307-17.
- Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlâk Psikolojisi, Ahlâkî Değerler ve Ahlâkî Gelişme - -Profesörlük Tezi--*. Ötüken Neşriyat, 1998.
- "Hakkımızda". Erişim 16 Ağustos 2024. <https://www.ltsegitim.com/hakkimizda>.
- Halstead, J. Mark. "Değerler Eğitimi". İçinde *Değerler Eğitimi Ansiklopedisi: Kavramlar, Kişiler, Kuramlar*, editör Thomas C. Hunt, F. Clark Power, Daniel K.

- Lapsley, Darcia Narvaez, ve Ronald J. Nuzzi, çeviren Tülin Şenmerdan Uçar, 151-52. İstanbul: EDAM, 2018.
- Halstead, J. Mark, ve Monica Jean Taylor. "Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research". *Cambridge Journal of Education* 30, sy 2 (01 Haziran 2000): 169-202.
- Hashim, Rosnani. "P4C in the Context of Muslim Education". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, 191:170-79. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- Haynes, Joanna. *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. 2. bs. London: Routledge, 2008.
- Haynes, Joanna, ve Karin Murris. "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children". *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (Mayıs 2011): 285-303.
- Herman, William E. "Values Acquisition: Some Critical Distinctions and Implications". *The Journal of Humanistic Education and Development* 35, sy 3 (1997): 146-55. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1997.tb00364.x>.
- Hurić-Bećirović, Remzija, ve Mubina Muftić. "Initial P4C Implementation in the Bosnian and Herzegovinian Educational Context". *MAP Education and Humanities* 1, sy 1 (20 Ağustos 2021): 7-19. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2021.1.1.7>.
- Hussien, Suhailah, Mohd. Kaziman Abd. Wahab, ve Rosnani Hashim. "Improving Students' Inquiry Skills In Islamic Education Through Hikmah Pedagogy And Community Of Inquiry". *Malaysian Journal of Learning and Instruction* 18 (2021). <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.7>.
- Hussien, Suhailah, Rosnani Hashim, ve Nazatul Akmar Mohd. Mokhtar. "Hikmah Pedagogy". İçinde *Interfaith Education for All*, kitap editörü Duncan R. Wielzen ve Ina Ter Avest, 97-106. Rotterdam: SensePublishers, 2017. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4_8.
- "Institute for the Advancement of Philosophy for Children Curriculum Resources". Erişim 15 Temmuz 2024. <https://www.montclair.edu/iapc/wp-content/uploads/sites/200/2019/03/iapc-catalogue.pdf>.
- "İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi P4C Sertifika Programı". Erişim 16 Ağustos 2024. <https://sfk.istanbul.edu.tr/p4c-sertifika-programi-canli-ders-e22.html>.
- Karababa, Ali. "Kuramsal Temelde Değer". İçinde *Değerler ve Değerler Psikolojisi*, editör Bülent Dilmaç ve Hasan Hüseyin Bircan, 3. Baskı., 1-19. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.

- Karadağ, Filiz, ve Kurtul Gülenç. *Çocuklar İçin Felsefi Öyküler*. İstanbul: Dinozor Çocuk, 2019.
- Kaymakcan, Recep. “Değerler”. *İçinde Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, editör Mehmet Ali Yekta Saraç, Birinci basım. Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, 2021.
- Kaymakcan, Recep, ve Hasan Meydan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2020.
- . “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9, sy 21 (01 Haziran 2011): 29-55.
- Kazepides, A. C. “The Logic of Values Clarification”. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative* 11, sy 2 (1977): 99-111.
- Kennedy, David. “The Contribution of Philosophy to the P4C Movement”. *İçinde History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, 191:129-39. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- Kesgin, Safiye. “Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme ve Öneriler”. *İçinde Eğitim ve Ahlak Şûrası “Mehmet Akif İnan Hatırasına”*, editör Arıcan, Musa Kazım, Orçan, Mustafa, Kala, Muhammet Enes, Cizreli, Bahattin, ve Sağlam, Mustafa Kemal, 164-201. Ankara: Eğitim-Bir-Sen, 2015.
- Keskin, Yakup. “Değer, İnanç ve Norm İlişkisi”. *İçinde Değerler Bilançosu: Dil, Din, Eğitim, Edebiyat, İktisat, İletişim, Kamu*, editör Hasan Hüseyin Bircan ve Bülent Dilmaç, 125-50. Sarı Kitap. Konya: Çizgi Yayınevi, 2016.
- Keskin, Yusuf. “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- Kilby, Ben. “Why Teachers? Beliefs and Values Are Important in P4C Research: A Victorian Perspective”. *Childhood and Philosophy* 15 (2019): 01-19. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.37500>.
- Kilpatrick, William. *Why Johnny Can’t Tell Right from Wrong: And What We Can Do About It*. Simon and Schuster, 1993.
- Kirschenbaum, Howard. *100 Ways To Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. ERIC, 1995.
- Koç, Mustafa, Yasemin Yavuzer, Zekeriya Demir, ve Mustafa Çalışkan. “Gelişim ve öğrenme”. *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*, 2001, 113.
- Kohlberg, Lawrence. *Essays on moral development*. 1st ed. San Francisco: Harper & Row, 1981.

- . *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and The Idea of Justice. Essays on Moral Development 1*. San Francisco, Calif: Harper and Row, 1981.
- Koldaş, Mehtap. “Amerika Birleşik Devletleri’nde Karakter Eğitimi”. İçinde *Karşılaştırmalı Değerler Eğitimi: Uygulama Örnekleri ile Farklı Kültürlerde Değerler Eğitimi*, editör Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış, 61-81. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023.
- Korkmaz, Arif. “Değerler Sosyolojisi”. *Toplum Bilimleri Dergisi*, sy 14 (2013): 51-78.
- Köktaş, Yavuz. *Bilim ve Ahlak & Olgu ve Değer*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2022.
- Kulkul, Yıldız. *Hadi Felsefe Yapalım: Çocuklar İçin Felsefe (P4C) El Kitabı - 4 Çocuk Klasiğiyle 18 Felsefi Kavram*. İstanbul: Usturlab Kitap, 2022.
- . “İlkokul üçüncü sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022.
- . *Yetişkinler Bizi Neden Anlamaz?* İstanbul: Vadi Yayınları, 2022.
- Kupchenko, Ian, ve Jim Parsons. “Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches”, 1987.
- Küçük Turgut, Birgül. “Değerler Eğitimi Yaklaşım ve Uygulamaları”. İçinde *Karakter ve Değerler Eğitimi*, editör Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış, 95-114. Ankara: Nobel Yayınevi, 2020.
- Labbe, Brigitte, ve Michel Puech. *Çıtır Çıtır Felsefe Serisi 31 Kitap Takım*. Çeviren Azade Aslan, 2020.
- Lafcı-tor, Dürdane. “Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme”. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 22, sy 3 (20 Ekim 2023): 703-40.
- Langermann, Y. Tzvi. “Introduction. Monotheism and Ethics: A Worthy and Timely Topic”. Brill, 2012. https://doi.org/10.1163/9789004217416_002.
- Leng, Lu, ve Zhenyu Gao. “The Development and Contextualization of Philosophy for Children in Mainland China: Based on Three Model Schools’ Practice”. *Teaching Philosophy* 43, sy 3 (19 Ağustos 2020): 245-80. <https://doi.org/10.5840/teachphil202082124>.
- Lewis, Lizzy, ve Nick Chandley, ed. *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*. London: Continuum International Pub. Group, 2012.
- Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.

- Lipman, Matthew. "Brave Old Subject, Brave New World". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, 191:12-. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- . *Lisa*. Upper Montclair, N. J: Institute for Advancement of Philosophy for children, Montclair State College, 1976.
- . *Natasha: Vygotskian Dialogues*. Teachers College Press, 1996.
- . "Philosophy for Children". *Metaphilosophy* 7, sy 1 (1976): 17-39.
- . "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications". İçinde *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, editör Eva Marsal, Takara Dobashi, ve Barbara Weber, 23-43. Peter Lang, 2009.
- . *Philosophy Goes to School*. Temple University Press, 1988.
- . "The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) Program". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Saeed Naji ve Rosnani Hashim, 1. bs, 191:3-11. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- . *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, ve Frederick S. Osanyan. *Philosophy in the classroom*. Second Edition. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- Lone, Jana Mohr. *Filozof Çocuk*. Çeviren Gülsüm Arıkan. 7. Baskı. İstanbul: Sola Unitas, 2021.
- Lone, Jana Mohr, ve Jana Mohr Lone. *The Philosophical Child*. Plymouth, United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, 2012.
- Lovat, Terry, ve Ron Toomey, ed. *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*. Dordrecht, Holanda: Springer, 2009.
- Lurie, Walter A. "A Study of Spranger's Value-Types by the Method of Factor Analysis". *The Journal of Social Psychology* 8, sy 1 (Şubat 1937): 17-37.
- Maltepe, Pınar, ed. *Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2022. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html>.
- Matthews, Gareth B. *Felsefe ve Çocuk*. Çeviren Meryem Bülbül. İstanbul: Say Yayınları, 2023.
- Maxwell, Bruce. "Değerler". İçinde *Değerler Eğitimi Ansiklopedisi: Kavramlar, Kişiler, Kuramlar*, editör Thomas C. Hunt, F. Clark Power, Daniel K. Lapsley, Darcia

- Narvaez, ve Ronald J. Nuzzi, çeviren Tülin Şenmerdan Uçar, 149-50. İstanbul: EDAM, 2018.
- McFarlane, Stewart. "Footnotes to Play-Doh: Reflections on the first British Consultation with Professor Matthew Lipman, Edge Hill College, July 1989". *British Journal of Religious Education* 13, sy 2 (01 Mart 1991): 101-8. <https://doi.org/10.1080/0141620900130205>.
- "Meeting of Experts on Philosophy for Children". Conference Report. Paris: UNESCO, 1999. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116115>.
- Mehdiyev, Gülsüm, ve Kevser Tozduman Yaralı. *Çocuklarla Felsefe Çalışmaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- . "The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, sy 29 (30 Haziran 2020): 251-79.
- Metcalf, Lawrence E. "Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures", 1971.
- Murris, Karin. "Philosophy with Picturebooks". İçinde *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, editör Michael Peters, 1-7. Singapore: Springer, 2016.
- . "Philosophy with Picturebooks", 2016.
- Murris, Karin Saskia. "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium". *Journal of Philosophy of Education* 42, sy 3-4 (01 Ağustos 2008): 667-85. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>.
- Nishiyama, Kei. "Philosophical Inquiry with Children: The Development of an Inquiring Society in Australia, Edited by Gilbert Burgh and Simone Thornton. London, UK: Routledge, 2018". *Philosophical Inquiry in Education* 27, sy 1 (2020): 68-72. <https://doi.org/10.7202/1070279ar>.
- Noddings, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. 2. bs. Berkeley: University of California Press., 1986.
- Nucci, Larry. "Moral Development". İçinde *Encyclopedia of Education*, editör James W. Guthrie, 5:1680-83. New York: Macmillan Reference USA, 2003.
- Oelkers, Jürgen, Thomas Lehmann, ve Zekeriyya Uludağ. *Eğitime Hayır'a Hayır*. Çeviren Zekeriyya Uludağ. İstanbul: Değişim Yayınları, 2003.
- Oğuz, M. Öcal. "UNESCO ve Felsefe Eğitimi". İçinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, editör Çotuksöken, Betül ve Tepe, Harun, 29-30. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013.
- Olsholt, Øyvind. "The Cultural Elements in the Norwegian Approach to Philosophy for Children". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*:

- International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:150-56. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- O'Sullivan, Sheryl. "Books to Live by: Using Children's Literature for Character Education". *The Reading Teacher* 57, sy 7 (2004): 640-45.
- Özdemir, Özge. *Çocuklar için Felsefe Seti - 1*. İstanbul: Redhouse Kidz Yayınları, 2022.
- . *Felsefe Sınıfı: İlkokul Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Çocuklarla Felsefe Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Özer, Bayram, Pelin Üredi, ve Zeynep Sare Tüzgen Konyalı, ed. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı: Temel Eğitimden Ortaöğretime Örneklerle 3. Modül Erdem Değer Eylem Çerçevesi*. Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2024.
- Raths, Louis Edward, Merrill Harmin, ve Sidney B. Simon. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, 1966.
- Reed, Ronald F., ve Tony W. Johnson. *Friendship and Moral Education: Twin Pillars of Philosophy for Children*. C. 7. New York: Peter Lang, 1999.
- Rokeach, Milton. *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press, 1973.
- Sasseville, Michel. "Showing That Children Can Do Philosophy". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:89-101. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- Schwartz, Shalom H. "An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values". *Online Readings in Psychology and Culture* 2, sy 1 (01 Aralık 2012).
- . "Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries". İçinde *Advances in Experimental Social Psychology*, editör Mark P. Zanna, 25:1-65. Canada: Academic Press, 1992.
- Sharp, Ann Margaret. "Philosophical Novel". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:18-29. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- . "Philosophy for Children and the Development of Ethical Values". *Early Child Development and Care* 107, sy 1 (Ocak 1995): 45-55.
- . "Philosophy in the School Curriculum". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:30-42. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.

- Singh, Ramandeep. "Moral/Value Education: History and its Present State". *IJFMR - International Journal For Multidisciplinary Research* 4, sy 5 (2022).
- Sönmez, Betül. "Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi". Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.
- Splitter, Laurance J., ve Ann Margaret Sharp. *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne, Avustralya: Australian Council for Educational Research, 1995.
- Sprod, Tim. "Teaching Science and Morality via P4C". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:67-71. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- Su, Mehmet. "Din Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C): İmkânlar ve Sınırlılıklar". *Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 5, sy 1 (30 Haziran 2022): 75-86.
- Superka, Douglas P., ve Patricia L. Johnson. *Values Education: Approaches and Materials*. Social Science Education Consortium, Inc, 1975.
- Sutcliffe, Roger. "The Difference Between P4C and PwC". İçinde *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, editör Naji, Saeed ve Hashim, Rosnani, 1. bs, 191:56-63. Routledge Research in Education. New York: Routledge, 2017.
- Şahinkaya, Aslı. "P4C'ye Farklı Yaklaşımlar". *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, sy 21 (03 Haziran 2024): 6-22.
- Taylan, Necip. "Bilgi". İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 6:157-61. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1992.
- TDK. "Değer". Erişim 23 Haziran 2024. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=değer>.
- Tepe, Harun. "UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar için Felsefe". İçinde *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, editör Çotuksöken, Betül ve Tepe, Harun, 77-94. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2013.
- Tibaldeo, Roberto Franzini. *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Philosophy for Children's Educational Revolution*. SpringerBriefs in Education. Cham, Switzerland: Springer, 2023.
- Topping, Keith J., Steven Trickey, ve Paul Cleghorn. *A teacher's guide to philosophy for children*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019.
- Tosun, Cemal. *Din eğitimi bilimine giriş*. 2. baskı. Ankara: Pegem A Yayımları, 2002.

- Trickey, S., ve K. J. Topping. “‘Philosophy for Children’: A Systematic Review”. *Research Papers in Education* 19, sy 3 (2004): 365-80.
- “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 2024. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>.
- Uludağ, Süleyman. “Halka”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 15:358-59. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997.
- Ulusoy, Kadir. *Karakter Değerler ve Ahlak Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- Ulusoy, Kadir, ve Bülent Dilmaç. *Değerler Eğitimi*. 6. bs. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık, 2020.
- Ülken, Hilmi Ziya. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1967.
- Ünal, Sinem. “Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminde Matthew Lipman Metodu”. *3rd International Congress of Human Studies*, 2020, 115-23.
- Vansieleghem, Nancy. “Philosophy for Children as the Wind of Thinking”. *Journal of Philosophy of Education* 39, sy 1 (01 Şubat 2005): 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x>.
- Vansieleghem, Nancy, ve David Kennedy. “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?” *Journal of Philosophy of Education* 45, sy 2 (01 Mayıs 2011): 171-82.
- Wach, Elise. “Learning about Qualitative Document Analysis”. *IDS Practice Papers*, 01 Ağustos 2013.
- White, David A. *Çocuklar İçin Felsefe: Her şey hakkında merak uyandıracak 40 eğlenceli soru*. Çeviren Emek Akman. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A. Ş., 2022.
- Williams, Steve. “A Brief History of P4c, Especially in the UK”, 2018. <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf>.
- . “Introduction to Philosophy for Children”. İçinde *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*, editör Lizzy Lewis ve Nick Chandley. London: Continuum International Pub. Group, 2012.
- Worley, Peter. *Felsefe Makinesi: Bir Yol Haritası Çocuklar için Felsefe (P4C) Nasıl Yapılır?* Çeviren Tuğçe Ebesek Büyükuşurlu. 2. Baskı. İstanbul: Paraşüt Kitap, 2019.
- . *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury Publishing, 2011.

- Wu, Caiwei. "Training Teachers in China to Use the Philosophy for Children Approach and Its Impact on Critical Thinking Skills: A Pilot Study". *Education Sciences* 11, sy 5 (27 Nisan 2021): 206. <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>.
- Yıldırım, Sevdâ Gülşah, ve Muammer Demirel. "Türk Tarihinde Değerler ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme". *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 5, sy 1 (30 Nisan 2019): 92-99.
- "Yıldız Teknik Üniversitesi SEM Çocuklarla Felsefe Eğitici Eğitimi". Erişim 16 Ağustos 2024. <https://sem.yildiz.edu.tr/cocuklarla-felsefe-egitici-egitimi>.
- Yorulmaz, Bilal. "Değerler Eğitimi Yaklaşım ve Yöntemleri". İçinde *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*, editör Mehmet Zeki Aydın, 55-79. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021.
- Yüceer, Deniz. "Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor". Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, 2020.
- Zulkifli, Hafızhah, ve Rosnani Hashim. "Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19, sy 2 (29 Şubat 2020): 29-45.
- Zulkifli, Hafızhah, Mohd Reduan Mahmood, Rosnani Hashim, K. A. Razak, ve MA Che Noh. "Hikmah (Wisdom) Pedagogy of Philosophical Inquiry: A Review". *International Journal of Advanced Sciences and Technology* 29, sy 7 (2020): 3492-3506.

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı	İbrahim Esad		ERGEN
Doğum Yeri ve Yılı			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		Arapça
ve Düzeyi	İyi		İyi
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	2011	2015	Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi
Lisans	2015	2020	Marmara Üniversitesi
Yüksek Lisans	2021	2024	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum/lar	Başlama - Ayrılma Yılı		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2021	2023	Hakkı Demir Anadolu İmam Hatip Lisesi
2.	2023	Devam	Özel Palet Çamlıca Okulu
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar:			
Diğer:			
İletişim (e-posta):			
Tarih		02.12.2024	
İmza			
Adı Soyadı		İbrahim Esad Ergen	

