

Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli

Ömer KIZILTAN*

Mehmet Ali DOMBAYCI**

Makale Geliş / Recieved: 01.05.2020

Makale Kabul / Accepted:16.06.2020

Öz

Düşünmek farklı boyutlardan oluşan bir kavram olup hangi boyutları ile ele alınması gerektiği konusunda farklı değerlendirmeler yapılabilmektedir. Felsefe ise, düşünmeyi bir araç olarak kullanmakta, belirli bir içerik ve yöntemle hakikati anlamaya çalışmaktadır. Bu bakımdan çocukların hem düşünme hem de felsefe eğitimi ile erken yaşlarda karşılaşması zihinsel gelişim için önemli bir adımdır. Ancak literatür incelendiğinde çocukların felsefe yapıp yapamayacağı konusunda farklı bakış açıları bulunmaktadır. Çocukların felsefe yapıp yapamayacağı konusu tartışılmalı olsa da kesin olarak bilinen bir şey vardır ki o da çocukların düşünebildiğidir. Bu nedenle çocukların düşünme eğitimini hem genel hem özel, hem dar hem kapsayıcı, hem bilişsel hem duyuşsal gibi çeşitli boyutları ele almak gerekmektedir. Bu çalışmada tüm bu tartışmalar ele alınmakla birlikte düşünme eğitimine yeni bir bakış getirecek olan "Dört Katlı Düşünme Modeli"ne yer verilerek, bir dizi kazanım önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dört Katlı Düşünme Modeli, Çocuk ve Felsefe, Çocuk ve Düşünme, Düşünme Eğitimi.

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde 'Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi' başlığı ile hazırlanmakta olan doktora tezinin bir kısmından türetilmiştir.

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi. omerkiziltan@gazi.edu.tr.
ORCID: 0000-0001-6582-3989

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi. dombayci@gazi.edu.tr.
ORCID: 0000-0002-2428-8884

Künye: KIZILTAN, Ömer, DOMBAYCI, Mehmet Ali. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öge*, 17, 1-23. <http://dergipark.gov.tr/dortoge>.

Quadruple Thinking Model in Terms of Child and Philosophy Relation

Abstract

Thinking is a concept that consist of different dimensions, different evaluations could be made upon which dimensions should be considered. Philosophy, on the other hand, uses thinking as a tool and tries to understand the truth through a specific content and method. In this sense, it's an important step to make children encounter with philosophy education and thinking in early their ages in terms of mental development. However, upon the review of the related literature, it is likely to see different views over whether children can philosophize or not. Even if the issue of whether children can philosophize is controversial, what is certain is that children can think. Therefore, it is essential to deal with such various aspects as both general and particular, restricted and inclusive, cognitive and affective in the thinking education of children. In the current study, besides all these arguments, "Quadruple Thinking Model", which will bring a new perspective to thinking education, will be discussed along with a range of recommendations of learning outcomes.

Keywords: Quadruple Thinking Model, Child and Philosophy, Child and Thinking, Thinking Education.

Giriş

Günümüz çocukları, bilişim ve iletişim teknolojilerinin gittikçe artan etkisi altında bilişim çağı adı verilen zaman diliminde dünyaya gelmektedirler. Bu durum, ortaya çıkan toplumsal, ekonomik ve bilimsel değişimlerle birlikte çocukların sosyal ilişkileri, iletişim becerileri hatta kişilik özellikleri olmak üzere pek çok şeyi etkisi altına almaktadır. Bunun en basit örneği oyunlar üzerinden gözlenmektedir. Çocukluk döneminin merkezinde yer alan oyunlar, pek çok yönüyle 2000'li yıllar öncesinde doğan çocuklarla 2000'li yıllar sonrasında doğan çocuklar bakımından farklılaşmıştır (Çotuksöken, 2012, s. 137). Bir önceki nesil çocuklar sosyal yaşamlarını daha çok grup oyunları ile geçirirken şimdiki nesil ise FPS (first person shooter) yani birinci şahıs nişancı oyunları ile daha fazla vakit geçirmektedir. En somut etkisini çocukluk çağında oyun ile gösteren; bir yandan dünyada ulaşılmadık bir köşe bırakmayan yakın uzaklıklar, bir yandan tek başına ama ötekiyle bir arada olmayı temsil eden sanal yakınlıklar çocuğun dünya ile bağını yeni bir biçime dönüştürmektedir. Tekillik çağı olarak da adlandırılan bu yeni biçim, insanın hem kendi varlığını hem ötekilerin varlığını hem de bunların dünya ile bağını önemli ölçüde yeniden oluşturmaktadır.

Temelde teknoloji odaklı bu durum çocukların iletişim dilini de etkilemektedir. Ben merkezli bireylerin toplum içerisindeki artışı hızla devam etmektedir. İletişim dilinin etkilenmesi sonucunda hem sözlü hem de davranışsal şiddet gündeme gelmektedir. Kısaca şiddetin çözüm olarak görüldüğü durumlar, başta gençler arasında olmak üzere her geçen gün yeni örnekleri ile artış göstermektedir

(Tankut, 2013, s. 115). Böylece çocuklar, sorunlarının çözüm sürecinde ya hiçbir faaliyete geçmeden pasif bir yol izlememekte ya da fiziksel şiddete başvurarak sonuçlandırmaya çalışmaktadır. Şiddetin önlenmesinde önemli noktalardan birisi ise kavramların ve problemlerin çocuklarla birlikte sorgulanarak ele alınmasıdır. Bunu gerçekleştirirken çocukların birbirleri ile diyalog hâlinde olması gerekmektedir (Lipman, 2003, s. 105-106). İnsanların diyalog hâlinde olmaları, onların şiddetten kaçınmalarını sağlamaktadır. Diyalog ne kadar artarsa şiddet o kadar azalmaktadır.

Günümüzde çocukların video paylaşım sitelerinden, müzik dünyasından ve sosyal medyadan edindiği rol modeller vasıtasıyla, düşünmeden ve eğitim almadan önemli miktarda para kazanıldığını görmeleri de onları eğitimden bir yönüyle uzaklaştırabilmektedir. Böylece kolay yoldan kazanılan ve eğitime ihtiyaç duymadan gerçekleştirilebilecek maddi hayaller, çocuğun dünyasında eğitimi önemsizleştirmektedir.

Bir başka önemli nokta ise artan bilgi bombardımanıdır. Günümüzde çocuklar, sosyal medyadan, oyunlardan, tabletlerden, e-kitaplardan ve hatta kendi okullarından ve ailelerinden olmak üzere farklı uyarıcılara maruz kalmaktadır. Elbette söz konusu bombardıman çocukların merakı üzerinden şekillenmektedir. Diğer taraftan aynı merak göz önünde bulundurularak bu merakın nasıl yönlendirileceği ve eğitim içeriğinin nasıl daha ilgi çekici hâle getirileceği günümüzde önemli sorunlardan birisidir.

Büyüdükçe çocukların özenli ve refleksif düşünmeye¹ yönelik ilgisi ve becerisi azalmaktadır. Düşünme, zamanla hayal gücüne dayanmayan, sorgulamaktan ve eleştirelilikten uzak bir hâl almaktadır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s. 92). Çünkü okul, çocuğa sürekli yük yükleyen, düşünme ve anlama sürecine ilişkin bir eğitimden uzak yapıya bürünmektedir. Bu tür bir bilgi bombardımanı çocukların adeta “far avına maruz kalan tavşan” gibi donup kalmalarına sebebiyet vermektedir. Çocukların denetleme becerisinden yoksun, sadece bilginin koşulsuz bir şekilde kabul edildiği bilgi küpüne dönüşmesi, günlük yaşamdaki düşünme süreçlerinde hareketsiz kalmalarına neden olmaktadır. İnsanın dünya ve bilgi arasındaki bağı ‘bilme’ eylemi ile kurulmaktadır. “Bilmek” herhangi bir yapıyı kavramsal alan ile ilişkilendirmektir. Bu kavramsal ilişkilendirme ise daha çok düşünme becerileri yoluyla gerçekleşmektedir. Düşünme becerilerinin; seçme, karar verme, alternatif oluşturma, varsayım oluşturma, soru-cevap formüle etme, şartları göz önünde bulundurma gibi zihinsel işlemlerden oluştuğu söylenebilir (Dombaycı, Ülger, Gürbüz & Arıboyn, 2011, s. 6).

1 Refleksif düşünme: İngilizce reflective thinking karşılığı olarak kullanılan terim grubu. Reflective, tekrar anlamına gelen re- prefix eki ve bükülmek anlamına gelen flectere (flex=esnek ile akraba) kelimelerinden oluşmaktadır. Buradan hareketle tekrar ve yeniden hatta kendi üstüne bükülen anlamı taşımaktadır. Literatürde reflective için yansıtıcı ya da teemmüllü gibi kelimeler kullanılsa da bu kelimelerin anlamı tam olarak ifade etmediği düşünülmektedir. Bu nedenle orijinal hâli ile kullanılması tercih edilmiştir.

Platon bilgiyi, Theaitetos diyalogunda “gerekçelendirilmiş doğru inanç” şeklinde tanımlamaktadır (Platon, 2010, s. 528-202d). Günümüzde çocuklar bilgiye ilişkin doğruluk, inanç ve gerekçelendirme ilişkisini kuramadıklarından; bilginin kaynağını, değerini, sınırını, güvenilirliğini denetleme imkânına da sahip olamamaktadırlar. Bu nedenle bilmekten çok inanma temelli bir süreç ortaya çıkmakta ve hatta bu alışkanlığa dönüşerek kalıcı hâle gelmektedir. Bilgiye ulaşmadaki süreçler kadar bilginin nasıl değerlendirileceği de önemli olduğundan, bilgiyi sorgulayacak, dönüştürecek, üretecek becerilere sahip bireylerin yetişmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu gerekçelerden dolayı düşünme eğitimi günümüzde ön plana çıkmakta ve daha fazla önem kazanmaktadır (Bacanlı, 2012, s. 30).

Okullarda dış fırçalama, el yıkama, oda toplama gibi kişisel bakım alışkanlıkları ile iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkiye sahip sosyal alışkanlıklar erken yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılsa da, zihinsel alışkanlıklar gözardı edilebilmektedir. Bu zihinsel alışkanlıklarda felsefenin rolü oldukça önemlidir. Çünkü felsefe ve düşünme bir madalyonun iki yüzü gibidir. Felsefe, düşünme ediminin en gelişmiş ve insana en yakışır şekilde gerçekleşmesinde olmazsa olmaz bir etkinliktir. Felsefi düşünme bir nesne ya da varlık alanı bakımından sınırlı olmamakla birlikte keyfi, gelişigüzel bir düşünme de değildir. Felsefi düşünme daha çok çaba gerektiren bilgi ve bilgiyi sevmeye ve anlamlandırmaya dayalı geliştirilebilen bir düşünmedir (İyi, 2018, s. 244-245).

Eğitimin önemli amaçlarından birisinin öğrencilere doğru düşünmenin yollarını öğretmek olduğu söylenebilir. Bütün felsefe tarihi bu çabanın açık bir ispatıdır (Demir, Bacanlı, Tarhan & Dombaycı, 2011, s. 545). Ancak çağlar değiştikçe sorunlar da değişmekte, felsefe bu sorunlara yeni çözümler üretme çabasına girmektedir. Çağımızın belirgin hâle gelen teknoloji dünyasının getirdiği sorunlar, iletişim dilindeki yozlaşma, artan şiddet, bilginin denetlenmesi, kısa-orta-uzun vadeli amaçların organizasyonu, özensizlik ve son olarak da umursamazlık gibi sorunların ortadan kaldırılmasında da felsefe ve düşünme önemli bir araçtır. Bu yönüyle felsefe ve düşünme aracılığıyla çocukların bilişsel yapılarında, kökeni erken dönemde oluşturulmuş sonuçları ise uzun vadede görülebilecek değişiklikler gerçekleştirilebilir.

Bir başka önemli sorun da çocukların yaşam amaçları ile ilgilidir. Çocuğun yaşamdan beklentilerine bağlı olarak günlük yaşamdaki durumlara karşı tavır alışması da değişmektedir. Dolayısıyla bir yaşam içerisinde amacı olmayan biri herhangi bir şeye veya yaşamın kendisine karşı bir tavır geliştirememekte ya da geleceğe dair umuda sahip olamamaktadır. Yaşam amacı ile umut arasında önemli bir bağ vardır. Amacı ve umudu olmayan bir kişi okyanusta rotasız gemiye benzeyecektir. Rüzgâr onu nereye sürüklerse oraya doğru savrulması kaçınılmazdır. Benzer şekilde yaşamda da bir yerden bir yere savrulmak ilkesiz, ölçüsüz, referans noktasız bir şekilde hareket edebilir. Böyle bir hareket tarzı beraberinde umursamazlığı ve

özensizliği de getirebilir. Bu da kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan etik problemleri doğurabilir.

“Düşünme”den neyin kastedildiği belirlenmeden düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitimden beklenenleri yerine getirmek mümkün değildir (Erdem, 2013, s.50). Düşünme eğitimi üzerine yapılan çalışmalar son dönemde artış göstermesine rağmen hâlâ yetersizdir. Ayrıca çocuğun erken yaştaki felsefe yapma ve düşünme kapasitesinin irdelenmesi, anlaşılması ve eğitimin buna göre şekillendirilmesi daha uygun olacaktır. Bu çalışmada düşünme ve felsefe ilişkisi ile çocuğun felsefe yapma davranışı üzerinde durularak bir düşünme eğitimi modeli olan “Dört Katlı Düşünme Modeli”ne ilişkin on altı haftalık bir kazanım dizini sunulmuştur.

1. Düşünme ve Felsefe

Felsefe hakkında kesin ve kapsayıcı bir tanım vermek oldukça güçtür. Felsefe, tanımlanması gereken salt bir sözcük olmaktan çok, araştırılması gereken insani ve kültürel bir girişim olarak görülen (Randal & Buchler, 2014, s. 37), insanlık tarihi boyunca kendi tarihi ve insanlık tarihi adına ele alınan meseleler üzerinde derin düşünmeyi gerektiren (Sponville, 2006, s.14) bir etkinliktir. Ayrıca yaşamlarımız ve dünyaya ilişkin esaslı soruların çözümü ve anlamlandırılması çabasıdır (Wartenberg, 2018, s. 24). Bu yönüyle de insan ve varoluş sorunlarının ana niteliklerini ele almaktadır. Belirli somut şeylerle ilgilenen bilimlerin aksine, evrende var olan her şeyle ilgilenir (Rand, 2003, s.8). Bilimler, varlığı bir yönüyle ya da belli açılardan ele almaktayken felsefe, varlığın bütününe yönelmektedir. Ayrıca felsefede bir tavır meselesi de yer almaktadır. Felsefi tavır eleştireliliği de içerisinde barındırır. Eleştirel tavır ise bilincin, “konusu” ile “kendisi” arasına bir mesafe koyarak konusuna karşıdan bakmak koşuluyla değerlendirme yapmasıdır (Koç, 2017, s. 6-7). Bu özellikleriyle kapsayıcı bütünleştirici bir yaklaşıma sahip olan felsefe; varlığı bölmeden, parçalamadan anlamaya katkı sağlar. Ancak bu özellikleri nedeniyle felsefeyi diğer alanlardan tümüyle kopmuş, onlarla hiçbir ortaklığı ya da sınırı olmayan, kendi içine kapanmış bir alan olarak anlamamak gerekir (Uygur, 1988, s. 129). Felsefenin bilimle, dinle, sanatla ve diğer pek çok alanla ortak sorgulama konuları olmakla birlikte konunun nesnesine bakış ve tavır alış açısından ayrılmaktadır. Felsefenin bu katkısı insan varlığı söz konusu olduğunda bilhassa kıymetlidir. Felsefe her şey gibi insana da bütünsel olarak bakmakta, onu bölmeden parçalamadan ontik bütünlüğü içerisinde ele almaktadır.

Felsefenin analitik ve kurgusal olmak üzere iki ana işlevi vardır. Bu iki işlevini analitiklik bakımından genel olarak bilişsel tavrıyla, kurgusalılık bakımından da duyuşsal tavrı ile ortaya koyar. Bilişsel tavrı genel olarak bilginin edinilmesi ve işlenmesinde, duyuşsal tavrı ise değerlerde görülür. Ancak felsefe eğitiminde genel olarak bilişsel tavrılara ağırlık verilmiştir. Bu nedenle değerlerle ilişkili olan tavrına

da eğilmek gerekmektedir. Felsefede değerler kaynak, tutum ve amaç bakımından olmak üzere birbirinden ayrılabilir. Kaynak bakımından felsefede; hayret, merak, şaşkınlık gibi çeşitli yönelimler bulunmaktadır. Merak, hayretten daha aksiyoner bir tavır gerektirmektedir. Tutum bakımından felsefe ele alındığında felsefi tutum sevecenliği, dalgınlığı ve sorgulayıcılığı içerisinde barındırmaktadır. Felsefenin bilgelik sevgisi anlamından da bu sevecenlik tavrını çıkarmak mümkündür. Tüm görüşlere açık ve hoşgörülü bir bakış ile yaklaşmayı gerektirir. Bir başka felsefi tutum ise dalgınlıktır. Dalgınlık günlük anlamdaki bilinçsiz bir dalgınlık değil, bir işin üzerine bilinçli bir şekilde ve derinlemesine eğilme, o işe dalma anlamındadır. Felsefe ile uğraşan kişiler, ele aldığı konuya derinlemesine yönelirler ve sadece bu konu üzerine yoğunlaşırlar (Dombaycı, 2011, s. 59-62).

Felsefenin insan yaşamının hemen her alanıyla ilgili sorunların çözümü konusunda uygulamalı bir düşünme (İyi, 2018, s. 245) olduğu dikkate alındığında, felsefe ve düşünme arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekir. Düşünmenin hafıza ve sembolleştirme ile ilişkisinin olduğu da söylenebilir. Cevzici (1996, s. 170) düşünmeyi, kişinin kendi öğrenme süreci içerisinde kazanarak kullandığı imge, sözcük ve terimler gibi sembolleştirmelerle gerçekleştirilen zihinsel faaliyetler olarak açıklar. Bu zihinsel faaliyetler çıkarım yapma, akıl yürütme, kuşku duyma, hatırlama, kavrama ve anlama gibi bilinçli bir şekilde yapılan edimleri kapsamakla birlikte bu işlemler birbirleriyle ilişkili bir şekilde kullanıldığında akılsal sürece dönüşmektedir. Akıl, bu süreçte karşılaştırma, analiz, sentez ve kavrama gibi daha karmaşık işlemler gerçekleştirilmektedir. Çüçen (1999, s. 17, 39) ise felsefeyi; soyut, kavramsal, rasyonel ve kuramsal düşünme olarak görmektedir. Felsefenin düşünme ve düşünme öğretimi ile de bağlantısına dikkat çekerek bu etkinliği iki şekilde kategorize etmektedir. Bunlardan ilki başkalarının düşünme etkinlikleri sonucu ortaya çıkan düşüncelerinin ele alınması, diğeri ise bireylerin kendi düşünme etkinliklerini oluşturarak kendi düşüncelerini üretmesidir.

Başka bir noktadan bakıldığında ise düşünmenin ağırlıklı olarak problem çözme üzerine odaklı olduğu söylenebilir (De Bono, 2007, s. 72). Psikoloji açısından düşünmenin ele alınışında ağırlıklı olarak bu bakış açısı hakimdir. Bu noktada düşünmenin gerçekleşmesinde bazı performans ölçütleri ya da test puanları devreye girebilir. Düşünmeyi bazı performans ölçütleriyle ya da test puanları ile yordamaya çalışabiliriz; ancak elde edilen verilerde her zaman bazı eksik yönler ortaya çıkacaktır. Bu eksikliklerin ne kadar giderilebilir, hoş görülebilir ya da görmezden gelinebilir olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Dewey (1957, s. 1-3)'e göre de düşünme, en genel anlamda, zihnimizden geçen her şeydir. Ancak ona göre sistematik yapısı gereği düşünme ikiye ayrılır. Bunlar rastgele düşünme ve sistematik düşünmektir. Rastgele düşünmek, düşünmenin en genel anlamlı hâlidir. Zihnimizden geçen her şeyi kapsamaktadır. Sistematik düşünme ise (la pensee reflexie) refleksiyona dayalıdır. Fikirlerin basit

sıralanması değil sistematik olarak yapılanması ile gerçekleşir. Bu sıralamalar karmaşık değil, belli bir düzen ile birbirine bağlıdır. Neleri yapıp neleri yapmayacağıımız, isteklerimiz vb. her şey düşünmenin konusu olmakla birlikte, düşünmenin de kendi içinde dereceleri olduğu söylenebilir.

Lipman, Sharp & Oscanyan (1980, s. 25)'a göre felsefe, mantığı içeren bir disiplin olması nedeniyle düşünme sürecine doğru düşünme ölçütleriyle katkı sağlamaktadır. Böylece öğrenciler sadece düşünmeden, doğru düşünmeye felsefe aracılığıyla geçebilir.

Düşünme konusunda belirtilmesi gereken en önemli şeylerden birisi de “düşünme”nin her zaman bir içeriğe ihtiyaç duyduğu ve “bir şey” üzerine olduğudur. Boş düşünme ya da hiçbir şey üzerine düşünme mümkün değildir (Csapo, 1999, s. 39). Bununla ilişkili olarak Beyer (1998, s. 266), düşünmenin uygulandığı konuya göre ve uygulanmak istendiği beceriye göre şekillendiğini ifade etmektedir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980, s. 14) düşünmenin, herkesin yaptığı nefes alma ve sindirim gibi doğal bir süreç olduğunu ve insanların da nefes almanın ve sindirimin daha iyi hâle getirilemeyeceğini düşündükleri için geliştirmeye uğraşmadıkları görüşündedirler. Bu görüşü reddederek düşünmenin geliştirilebilir olduğunu savunmaktadırlar.

Felsefe, düşünmeyi hem konu hem de soruşturma metodu olarak gören tek disiplindir. Bu yönüyle felsefe ve düşünme birbirinden ayrılamaz. Felsefe, doğru düşünmenin standartlarına odaklanmaktadır (Beyer, 1990, s. 55). Bu noktada Lipman, Sharp ve Oscanyan'dan farklı düşünen Beyer, düşünmenin standartlarına felsefe aracılığıyla ulaşabileceğini ifade etmektedir.

Düşünmenin tüm bu özellikleri onun kapsamının oldukça geniş olduğunu göstermektedir. Düşünme tek tipte ve tamamen belirlenmiş bir yapıda karşımıza çıkmaz (İyi, 2018, s. 247). Duygular da düşüncelerimizin şekillenmesinde etkiye sahiptir. Duygularımız düşüncelerimizi yönlendirir, genel bir anlam ve çerçeve kazandırır. Bu yönüyle duygular, düşünme sürecinde yargıya varmada, verdiğimiz kararları etkileyerek süreci değiştirmektedir (Lipman, 2003, s. 261-271).

Düşünme ne içerdiğine ve sonucuna göre; bilişsel-duyuşsal ve yakınsak-ıraksak olarak ele alınabilir. Düşünme eyleminde bilgi edinme süreçlerinin yoğun olduğu yapılar bilişsel boyut olarak belirlenmiştir (Bacanlı, 2017, s. 25). Duyuşsal boyut ise daha çok duygulanım durumları ile ilgilidir. Goleman (2003, s. 23) bu noktada duygusal zihin ve akılcı zihin ayrımı ile bu durumu görünür kılmaya çalışmıştır. Bu iki kavrama tarzı zihinsel yaşantımızı oluşturmak adına etkileşim hâlinindedir. Akılcı zihin bilince daha yakın olan düşünceli ve değerlendirilebilen kısım iken; duygusal zihin ise, mantık ile hareket etmeyen, daha fevri ve güçlü bir alandır. Bu minvalde duygularımız doğuştan gelen zihinsel yeteneklerin kullanma kapasitesini etkilemektedir. Duyguların yönlendirilmesi zihinsel yeteneklerimizi

sınırlandırabilir, ya da zihinsel yeteneklerimizi daha etkili kullanarak bizi daha güçlü hâle getirebilir (Goleman, 2003, s. 107). Örneğin, “demokrasi” kavramı üzerine düşünen farklı duygulara ve bağlantılara sahip iki kişi ele alındığında sahip olunan tutum ve değerlerin, yani duyuşsal yapıların, bilişsel yapıların oluşumunu etkilediği söylenebilir (Scheinin & Mehtalainen, 1999, s. 84). Hatta Lipman (2003, s. 270)’a göre düşünme değer içermiyorsa ele aldığı konulara ilgisiz, kayıtsız ve umursamaz bir yaklaşımı da beraberinde getirmektedir.

Ele alınan ikinci boyut ise düşünmenin sonucu ile ilgilidir. Bu düşünme türü ise yakınsak ve iraksak olarak ikiye ayrılmaktadır. Diğer düşünme biçimleri ise bu iki düşünceye olan pozisyonlarına göre değerlendirilmektedir. Yakınsak düşünme belli bir sonuca ulaşan düşünme biçimidir. Bu düşünme biçiminde sonuç genellikle tek bir noktaya gitmektedir. Iraksak düşünmede ise belli bir sonuç yoktur. Düşünmenin birden çok sonuca ulaşması beklenmektedir. Hatta ne kadar çok sonuca ulaşırsa o kadar başarılı olduğu söylenebilir (Bacanlı, 2017, s. 25).

Düşünmenin, felsefi olabilmesi için bazı koşullar gerekmektedir. Bunlardan birisi bireysel problemin genel olarak görülmesi ve kendi görüşlerimizden soyutlanarak o problemin geneli üzerine düşünme zorunluluğudur. Felsefi düşünme soyutlama konusunda günlük düşünmenin ötesine götürür. Soyutlama esnasında ele alınan kavrama ilişkin çeşitlilik azalır. Soyutlama aynı zamanda indirgeyici olmak durumundadır (Schneiders, 2008, s. 35-36). Ancak genelde somut üzerine düşünme olan eleştirel düşünme bir beceri olarak geliştiğinde soyutlamaya katkı sağlar. Lipman (1998, s. 6-7)’a göre ise felsefe ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki bulunmakla birlikte aralarında bazı farklılıklar vardır. Felsefe derinlemesine düşünmeye yardım ederken, eleştirel düşünme doğru düşünmeye yardım eder.

Lipman, Sharp & Oscanyan (1980, s. 84-89) felsefi düşünmenin öğretimi-ne yönelik koşulları ele alırken dört maddeden bahsetmektedirler. Bunlar; felsefi soruşturmaya bağlılık, indoktrinasyondan kaçınma, çocukların görüşlerine saygı duyma ve çocukların güven kazanmalarıdır. Felsefi soruşturmaya bağlılık, başta öğretmenin bir model olarak çocukların felsefi sorulara duyarlı olmasını ve sonu gelmeyen sorgulamaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamasıdır. İkinci koşul, indoktrinasyondan kaçınmadır. Bunu sağlamak için öğrencilere sahip oldukları her değeri savunabilme imkânı sağlanmalıdır. Böylece her çocuk, kendi bakış açısıyla kendi görüşlerini ortaya koyarak dünyayı keşfetme imkânı kazanmış olur. Bunu gerçekleştirmede önemli araçlardan birisi ise öğrencilerin felsefi tartışmalardan yararlanılarak kendi düşüncelerini oluşturmalarıdır. Üçüncü madde olan çocukların görüşlerine saygı duymada ise, çocuğun görüşlerine verilen önem hissettirilmelidir. Bunun sonucunda çocuklar, görüşlerini daha fazla ifade etmeye çalışarak çeşitli alternatifler ortaya koyacaklardır. Son madde olan çocukların güven kazanmasında öğretmen-öğrenci ilişkileri etkili olmaktadır. Bu ilişkilerde kesin bir tavrın gösterilmesi zor olmakla birlikte öğretmenin tavrı farklı öğrencilerde farklı tepkilere

neden olabilmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı saygıya dayalı bir iletişim sonucunda çocuklar görüşlerini ifade ederken güven kazanacaklardır.

2. Çocuk ve Felsefe

Çocukluğun kategorileştirilmesine ilişkin beş farklı yaklaşım tespit edilmiştir. Bunlar; aşama, gelişim, sosyalleşme, günlük dünya ve son olarak da yapısalılık kavramlarıdır. Aşama kavramı açısından çocukluğun ele alınmasında, çocuğun doğumuyla mevcut bir kapasitesinin bulunduğu kabul edilmekle birlikte bunun yetersizliği üzerinde durulur. Zamanla bu yetersizlik aşılarak çocukluktan çıkarılır. İkinci yaklaşım ise gelişimsel olarak çocukluğun ele alınmasıdır. Biyolojik ve psikolojik olarak çocuğun henüz yetersiz oluşu bu kavramın temelini teşkil eder. Zamanla biyolojik ve psikolojik açıdan olgunluğa erildiğinde çocukluktan çıkarılır. Freud'un, Piaget'in ve Kohlberg'in gelişimsel dönemleri buna örnek gösterilebilir. Üçüncü kavramda çocukluğun sosyalleşme yönüne ilişkindir. Çocuklar sosyalleştirilerek toplumsal kalıplara sokulmalıdır. Sosyalleşmeyen çocuklar toplum için bir tehdittir. Zamanla alınan eğitim ile bu sosyalleşme sağlanır. Dördüncü olarak günlük dünya kavramı açısından çocuklukta daha önceki post pozitivist epistemolojilerin zamanla sosyal yapılandırıcılık ile beslenmesiyle, bu kavram bir yaklaşıma dönüşmüştür. Çocukluğa ilişkin bu bakış açısı ise yeni sosyal yapının gerektirdiği çocuğun günlük etkileşimli rollerine dayandırılmaktadır. Son olarak yapısalılık kavramıyla göreceli olarak kalıcı bir sosyal kategori oluşturan çocukluğun; kültürel, politik, ekonomik olarak inşa edilmiş sosyal ve politik bir statüsü ima edilmektedir (Alanen, 2014, s. 121-123).

Bu yaklaşımlar çocuk kavramına ilişkin farklı bakış açılarını bize sunsa da, çocukluk genel olarak üç dönemde ele alınabilir. Bu dönemlerden ilki, ilk çocukluk yani oyun çağıdır. 2-6 yaş arası kapsamaktadır. İkinci dönem ise okul çağı olarak adlandırılabilir. Bu dönem 6-10 veya 6-12 yaşları arası kapsamaktadır. Son olarak ise ergenlik çağı olarak da adlandırabileceğimiz 10-13 veya 12-14 yaşlarını kapsayan bir dönemden bahsedilebilir (Oğuzkan, 2001, s. 2).

Bu yaklaşımlar arasında düşünme eylemini ayrıntılı bir şekilde açıklayanlar zihinsel ya da bilişsel gelişim yaklaşımlarıdır. Çocukların genelde zihinsel, özelden düşünmeye ilişkin gelişimine dair düşünceler ortaya koyan Piaget (1999, s. 16)'e göre düşünmeye yönelik ilk nüveler 7 yaşından 11 veya 12 yaşına kadar uzanan "somut zekâ işlemleri" (somut işlemsel dönem) döneminde görülmektedir. Bu dönem anaokulunun yaygınlaşması ile 6 yaşına kadar inebilmektedir. Mantığın ilk olduğu dönem bu dönemdedir. Düşünmeye yönelik sistematiklik, ergenlik dönemiyle, yani 12 yaşından sonra başlamaktadır. "Soyut zekâ işlemleri" (soyut işlemsel dönem) döneminde, çocukların kişiliğinin oluşumu ve yetişkinler topluluğuna bağlanması süreci karşımıza çıkmaktadır. Uzam ve zaman dikkate alınarak olaylara egemen bir düşünce yapısı çocuklar tarafından kazanılmaktadır.

Bununla birlikte somut işlemsel dönemdeki çocuğun mantığıyla Piaget'in kastettiği mantık, doğru düşünmenin aracı (organon) kabul edilen mantık kavramından farklılık göstermektedir. Çocuk mantığı derken çocuğun dünyayı kavrayışı sürecinde sosyalleşmeden etkilenen bir zihinsel örüntü kastedilmektedir. Bu sebeple somut işlemsel dönemde çocukların nesnellikten uzaklaşan ve hayallerden bağımsız düşünceler içermeyen yargıları sebebiyle ortaya konulan düşünme, "düşünme" olarak görülmemektedir. Bu durum, "ben" in engelleri olarak tabir edilen eksikliklerin aşılamamasıyla, çocukların düşünmesinin yetersiz olacağı kaçınılmazlığı görüşünü beraberinde getirir (Piaget, 2019, s. 33-34). Ancak zaten dünyayla etkileşime girmediği alanlarda çocuğun bu zihinsel çıkarımlarının gelişmesi de mümkün değildir. Çocuğa ilişkin bir gerçeklik algısının olduğunu kabul ederek, buna yönelik bir düşünmenin, eğitim ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada çocuklardan beklentimiz sadece nesnel, psikolojist ve pozitivist bir bakış açısıyla hareket ederek, olayları, durumları tamamen akıl ve mantık çerçevesinde açıklayıcı bir bakış sergilemekten ziyade, çocukların nasıl daha etkili düşünebileceklerine yönelik bir yol gösterimidir.

Benzer şekilde Piaget'in çalışmalarını değerlendiren Kitchener (1990, s. 416-418) onun çalışmalarında geçen ve çocukların felsefe yapamayacağına dair görüşlerini eleştirmektedir. Buna gerekçe olarak da Piaget'in iddiasının kavramsal ve ampirik olarak yetersiz ve yanlış olduğunu göstermektedir. Bu yetersizliği de görüşlerini dayandırdığı bilişsel gelişim teorisi üzerinden ifade etmektedir. Değerlendirmelerinin yanında felsefe yapmanın eleştirel düşünmeyle karıştırıldığını ya da eleştirel düşünmeye indirgenildiğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak Piaget'in felsefe anlayışının temelde görkemli, hegemonik, a priori ve aşırı sistematik bir kıta felsefesine dayandığını, bunun da temel olarak bilgiyle değil bilgelikle, nesnel değil özellikle, değerlerin koordinasyonu, yaşamın anlamı ve yaşamın belli bir hedefe yönelik faaliyetlerinin koordinasyonu ile ilgili olduğunu tespit etmektedir. Kabaca varoluşçu felsefe olarak değerlendirdiği bu felsefe anlayışında çocukların felsefi olarak düşünemedikleri ve bir yaşam felsefesine sahip olmadıkları açıktır. Ancak Piaget'e göre tespit edilen bu felsefe yapma tarzından bakıldığında çocukların felsefe yapması mümkün değildir. Bu nedenle Kitchener eleştirilerini, Piaget'in felsefe yapma tarzından neler anladığı üzerine yöneltmektedir.

Piaget (2019, s. 42-57), yaptığı çalışmalarda çeşitli sorulara verilen yanıtlarla çocukları üç düzeye ayırmıştır. Sorulan sorular ise 'düşünce nerededir?', 'bir sözcüğün kuvveti var mıdır?' gibi sorulardan oluşmaktadır. Ancak bu sorulara bakıldığında yetişkinlerin dahi anlamakta zorlanacağı hatta pek çoğunun da açıklayamayacağı sorular olduğu görülmektedir. Bir sözcüğün kuvveti var mıdır? ya da kuvveti olan bir sözcük söyler misin? gibi sorularla çocuklardan bu tür bir sözcük varmış beklentisi oluşturulmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle çocukların soyut düşünmeye daha geç eriştiğini söylemek tartışılacak bir tespit olarak değerlendiril-

dirilebilir. Bunun yanında Piaget'in sorularının Kitchener'in eleştirdiği anlayışın yansımaları olduğu da görülmektedir.

Piaget'in teorisi üzerine başka eleştiriler de getirilmiştir. Piaget, çocukların yetenek ve kapasitelerini küçümsemekte, onların bilişsel gelişiminde kültürel ve sosyal etkileşim faktörlerini göz önünde bulundurmamaktadır. Yine bu teoride kendi çocukları ve sınırlı sayıda çocukla yaptığı çalışmalarda etik ve ön yargı problemleri yer almaktadır (Babakr, Mohamedamin, & Kakamad, 2019, s. 520-521). Wood (2003, s. 42)'a göre Piaget düşünme konusunda çocuğun sosyal bağlarını ikinci plana atmaktadır. Düşünmenin gelişiminde çocukların, diğer çocuklarla sosyal etkileşiminin katkısı olduğu vurgusu yapmıştır. Sosyal etkileşim yoluyla çocuklar fikirlere farklı açılardan bakmaya ve yeniden düşünmeye yönlendirilmekte, ayrıca çelişen fikirle karşı karşıya bırakılarak zıtlıklar üzerinde düşünmeleri sağlanmaktadır.

Lipman (2003, s. 40)'a göre bu dönemde yapılan boylamsal çalışmalarda, gelişime ilişkin yorumlar yapılarak çocuklar kendi düşüncelerini izlemede, görüşlerini nedenleri ile açıklamada, mantıksal çıkarımları uygulamaya dökmede başarısız görülmektedir. 1970'lerin sonunda ise "Temellere Dönüş Hareketi"nin etkisini yitirmesi ile eğitimciler bilgi ve düşünme üzerine olan varsayımlarını, psikologlar ise Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerini yeniden düzenlemişlerdir. Yine bu dönemden itibaren eğitimcilerin öğrencilerin soyutlamadan mahrum bırakılmış olmalarından şüphe ederek bu durumdan çıkış yolunun felsefe ve felsefe yoluyla akıl yürütme öğretimine yönelmişlerdir.

Günümüzde teknolojik araçların ve internetin yaygınlaşması ile birlikte bilgiye ulaşma araçları artış göstermiş, çocukların okul öncesinde karşılaştığı uyarıcı sayısı da artmıştır. Tam da bu sebeple Piaget'in görüşünü ortaya koyduğu yıllardaki çocukların bilişsel gelişimleri ile günümüzdeki çocukların bilişsel gelişimleri arasında farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Piaget'in teorisinin günümüz koşullarında yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Piaget'in zihinsel gelişim dönemleri bağlamında ele alınan ve çocuğun gelişimi ile ilgili olan değerlendirmelerin yanında felsefenin kendisi ile ilgili olan, felsefe yapmanın nitelikleri ile ilgili özelliklere bağlı olarak da kimi değerlendirmeler yapılmıştır. Buna ilişkin Uygur (2007, s. 22-23), çocukların felsefe yapması konusunda olumsuz olan görüşlerini dile getirmektedir. Ona göre çocukların soruları, daha çok bazı gereksinimlerin karşılanmasına yönelik olarak bir yetişkine sorduğu tarzda sorulardır. Bu sorularla çocuk, bir engeli ortadan kaldırmak ya da merakını gidermek amacındadır. Uygur ayrıca, çocukların sorduğu sorular ile, filozofun sorduğu sorular arasındaki farklılıkları da ortaya koymaktadır. Filozof birilerine soru sormaktan ziyade kendi kendine sorular yönelmektedir. Droit (2014, s. 13-15)'e göre de benzer şekilde çocuklar her zaman ustaca ve tutarlı düşünmezler, filozoflar ise düşüncenin kuvvetini temsil ederek onun en yetkin uygulayıcısı konumundadır. Ayrıca filozoflar akıl, kendine hâkimiyet ve düşünce tutarlığı konusunda hakikat

arayışına yönelmiş gibidir. Çocuklar ise duyguyla hareket eden itkisel tavırlara sahip sözcüklerini ve dünyadaki davranışlarının anlamını arayan bir konumdadır. Bu ayrımlar uzun süre tarihte yer edinmiştir. Ancak belirtilmesi gereken bir başka nokta Wartenberg'in (2018, s. 25) ifadesi ile filozofların da zaman zaman dünyaya dair sorular sorarken çocukluk tavırlarını koruduklarıdır.

Bu konuda Murriss (2000, s. 262), filozof ve çocukların birbirleriyle karşılaştırılmayacak bir yapıda olduğunu, yani elma ile armut pozisyonunda olduklarını belirtmektedir. Bu iki olgu birbirleriyle tamamen farklı olmakla birlikte yapılacak karşılaştırma ise çocukların felsefe yapıp yapamayacağından bağımsızdır. Kitchenner ise (1990, s. 427-428) çocukların felsefe yapma yeterliliğinin var olduğunu; ancak soyut kavramlarla yapılan felsefe konusunda çocukların yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Çocuklar, filozofların yaptığı anlamda bir felsefe yapamasa da filozoflarla benzer yönere sahiptir. Bunlardan birisi filozofların takındığı bilgelik sevdası tavrıdır. Sokrates'in "bildiğim tek şey hiçbir şey bilmediğimdir" şeklinde ifade ettiği filozofun bilginin peşinde olması gibi çocuklar da sürekli sonu gelmeyen sorularla, merakla ve şaşkınlıkla bilgi arayışındadırlar. Bu tavır dünyanın belirsizliğinin bir sonucudur. Bilinen, sorunsuz, sabit durumlarda şaşımaya gerek kalmaz. Arayış içerisinde "nedir?" sorusunu sormak felsefi bir bakışı gerektirmektedir (Droit, 2014, s. 15-16). Çünkü "nedir?" sorusu bizi bir yandan hakikate bir yandan da doğruluğa götürür. Platon'un "Devlet" adlı eserinde filozofta bulunması gereken değerler konu edinilmiş ve bunlardan ilkinin doğruya bağlılık olduğu ortaya konulmuştur. Doğrunun, hiç yılmadan ardından gidilerek aranılması gereken bir değer olduğu bildirmektedir (Platon, 2008, s. 162).

Çocukluğun ilk yıllarında belirgin bir şekilde sorgulama tavrı hakimken, ailenin ve çevrenin tutum ve tavrı ile bu tavır değişiklik gösterebilmektedir. Matthews (2000, s. 12) bunu şu şekilde detaylandırmaktadır; 3 ile 7 yaş arasında felsefi sorgulamaya yönelik görüşlere daha çok yer verirlerken, çocuklar 8-9 yaşlarına geldiklerinde düşüncelerini daha az dile getirmektedirler. Bunun sebebi ise okul hayatında öğrencilerden pragmatik bir tavrıla faydalı sorgulamalar beklenilerek felsefenin arka plana itilmesidir. Çocuklar da kendi düşüncelerini sadece kişisel boyutta yaşayarak bu soruları ya kimse ile paylaşmaz ya da tamamen soru sormayı bırakır. Bunun yanında çocukların edindiği bilgilerin yaşamlarıyla bağlantısız kalması, ulaşılmak istenilenin belirsizliği çocukların anlamsızlıkla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Üstelik yetişkinler anlamsızlık karşısında temelsiz olsa da mitik bilgilerle bir çıkış yolu bulabilmektedirler. Ancak çocuklar zorunlu eğitimin etkisiyle bu anlamsızlığı tıpkı bir hapis hayatı içinde yaşamaktadırlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s. 12).

Çocuklarda doğal bir kapasitenin olduğu ve bu kapasitenin geliştirilmesiyle felsefe yapmanın mümkün olacağını belirten başka düşünceler de vardır. Çocuk-

ların bilgi arayışında olma durumu merak, hayret ve hayranlık ile de ilişkilidir. Çocukluk dünya ve dünyanın gerçekleriyle karşılaşma olduğu için onlarca soru ile felsefi tutum içinde bulunurlar. Doğasındaki bu özellikler çocuğu sormaya, bilmeye, ilgi duymaya sevk etmektedir (Taşdelen, 2015, s. 119). Bununla birlikte Platon'dan beri gelen, felsefe merak ile başlar sözünden hareketle Worley (2009, s. 69) felsefenin merakla başladığına katılmakta ancak bunun merakla aynı şey olmadığını iddia etmektedir. Yine çocukların da bu noktada doğal olarak merak eden bir konumda olduklarını ancak bu onların doğal bir filozof olduğu görüşü ile de aynı anlama gelmediği üzerinde durmaktadır. Bu noktada söylenebilecek en önemli şeyin, çocukların, felsefeye karşı bir eğilime sahip oldukları, bununla birlikte de yetenekli bir rehber tarafından yönetilen ve uygun amaçlarla ortaya konulmuş bir felsefe programına açık olacaklarıdır.

Benzer şekilde McCall (2017, s. 1-2) felsefe yapma kapasitesinin çocuklarda olduğunu ancak bununla yüz yüze gelinmeden bu faaliyetin ortaya çıkmayacağını savunmaktadır. Örnek olarak da hayatında hiç yüzmemiş birisinin yüzme kapasitesinin bulunması ile birlikte hemen yüzmeye başlayamamasını göstermektedir. Suyu girmeden önce yüzme hakkında pek çok şey anlatılabilir. Ancak edinilen bilgiler onun yüzme eylemi ile karşı karşıya kalmadan yani suya girmeden yüzmenin bilinip bilinmediği anlaşılabilir. Kısaca, çocukların soyut düşünme ile alakalı deneyimleri olmadığı için kapasitelerinin olmadığı görüşüne karşı çıkarak bunun aksini ispat etmeye çalışmıştır. Çünkü birinin bir şeyi yapamaması o kapasitenin olmadığı anlamına gelmemektedir.

Yine Wartenberg (2018, s. 23-26) oğlunun beş yaşındayken ilk insanın nereden geldiği gibi insan neslinin devamına yönelik ve hatta zaman-mekânın sınırsızlığı üzerine sorduğu sorulardan hareketle, çocukların felsefeye ilişkin doğal bir yatkınlıklarının bulunduğunu belirtmektedir. Bizlere düşen görev ise bu ilgiyi azaltmak yerine onu daha da güçlendirmektir. Okulun ilk yılları çocuğun organize öğrenmelerle karşılaştığı bir döneme denk gelmektedir. Bu süreç çocuklarda yaşam boyu değişmeyecek tutumlar oluşmasında etkilidir. Önal (2011, s. 196)'a göre çocuklarda doğuştan gelen doğal meraklılığı güçlendirerek yaratıcı bireyler olmaları adına okullarda felsefeden yararlanılmalıdır. Ancak bunu yaparken çocukların ve çevrenin felsefeye karşı oluşan olumsuz algı ve tutumları kırarak olumlu yaklaşıma dönüştürülmelidir.

Çocukların konuşmaya başlamalarından itibaren en çok yaptıkları şeylerden birisinin soru sormak olduğu söylenebilir (Solak, 2006, s. 9). Etraflarındaki her şeyi, doğayı, kim olduklarını, çevrelerinde yer alan nesnelere sorgulayarak çok fazla soru sormaktadırlar (Droit, 2014, s. 9). Bu soruların hangi ölçütler doğrultusunda felsefi olabileceği tartışılmaktadır. Bu sorma eylemi ile kısmen de olsa felsefe yapıldığı söylenebilir. Ancak felsefeyi profesyonel anlamda yapan insanlar diğerlerine göre nasıl daha başarılı ise, profesyonel atletler de diğer insanlara

göre koşu dalında daha başarılıdır. Bu nedenle çocukların felsefe yapma tavırları da şüphesiz daha farklı olacaktır. Bu farkın bilincinde olunması gerekmektedir (Lipman, 1988, s. 92).

Teorik bilgileri uygulamaya geçirmeye çalışan Lipman ve arkadaşları, çocuklar için çok erken yaşlardan itibaren felsefe yapmaya yönelik hikâye ve öğretmen kılavuz kitapları yazmışlardır. Örneğin 5-7 yaş düzeyi için “Elfie” adlı eser ile düşünme hakkında akıl yürütme üzerine, 8-9 yaş düzeyi için “Pixie” adlı eser ile dil hakkında akıl yürütme üzerine, 10-11 yaş düzeyi için “Harry Stottlemeier’s Discovery” ile akıl yürütme üzerine çalışmalar yapmışlardır. Onun çalışmaları, çocukların, filozof tavrıyla sorunlara yaklaşmalar da felsefenin temel düzeydeki gerekliliklerini yerine getirebildiklerini göstermektedir. Bu da çocukların felsefi tavrının erken yaşlarda geliştirilmeye başlanabileceğini göstermektedir.

Droit (2014, s. 20)’e göre felsefe sadece fikirlerin ortaya konması değil aynı zamanda, fikirlerin üzerine (refleksif düşünmeyle) bir incelemedir. Bu inceleme Lipman (2003, s.70)’ın ifade ettiği gibi ilköğretim boyunca sınıf içerisinde gerçekleştirilecek sorgulama etkinlikleri ile mümkündür. Ancak bu tip etkinliklerde çocuğun duygu ve düşünce birikimini harekete geçiren uyarıcılar gereklidir (Sever, 2015, s. 41-42). Çocuklarla yapılacak felsefi sorgulama etkinliklerinde en etkili uyarıcı ise diyalogdur. Diyalog tartışmanın derinleştirilerek çocuklarda bıraktığı etkiyi ve anlam yapısını sağlamlaştırır (Wartenberg, 2018, s. 37). Bu yapı sağlamlaştırılırken kimi çocukların kendilerini ürkek veya engellenmiş hissedeceği akıldan çıkarılmamalı, tüm grubun kendini ifade etme konusundaki ortak hedefi göz önünde bulundurulmalıdır (Lipman, 1988, s. 102).

Yukarıda ifade edilen tartışmalarda çocukların felsefe yapıp yapamayacağı, yapsalar bile bunu bir filozof edasıyla yapıp yapamayacakları konularına değinilmiştir. Ancak felsefeyi de önceleyen düşünme eylemini gerçekleştirebilecekleri açıktır. Bu nedenle düşünmeye ve felsefeye ilişkin eğitime, düşünme eğitimi ile başlamak makul gözükmektedir.

3. Dört Katlı Düşünme Modeli

Dört Katlı Düşünme Modeli (DKDM) Bacanlı, Dombaycı, Demir ve Tarhan tarafından 2011 yılında ortaya konulmuştur. Bu modelin çıkış noktası Lipman’ın “Çocuklar İçin Felsefe” programına dayanmaktadır. Bu program incelenerek düşünme biçimlerinin daha basit ve karşılıklı ilişki içerisinde sunulmasını sağlayan bir model üzerinde çalışılmıştır (Bacanlı, 2017, s. 24).

Dört Katlı Düşünme Modeli’nde diyalektik mantık temelinden tetralektik mantık temeline yani dört boyutlu bir düşünme düzeyine geçilmektedir. Tetralektik olarak adlandırılması diyalektiğin iki katı olarak yani double diyalektiğe dayandırılmasından kaynaklanmaktadır (Bacanlı, 2017, s. 26). İlk iki düzlem bi-

lişsel ve duyuşsala dayalı iken diğer iki düzlem ise yakınsak ve ıraksak düşünmeye dayanmaktadır. Bu dörtlü üzerinden ise Lipman'ın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme temelinde yükselen “Çocuklar İçin Felsefe” programına dördüncü bir boyut olan umutlu düşünmenin eklenmesi ile eksik kalan düşünme becerileri tamamlanmış olmaktadır.

Bu düzlemlerden ilki olan bilişsel-duyuşsal düzlem, düşünmenin bilgilenim ve duygulanım boyutlarına işaret etmektedir. Diğer düzlem olan yakınsak-ıraksak düzlem ise düşünmenin sonucu ile ilgilidir. Tek ve genel geçer sonuçlar yakınsak düşünmeyi, çok ve çelişkili sonuçlar ise ıraksak düşünmeyi işaret etmektedir. Buna göre eleştirel düşünme bilişsel ve yakınsak, yaratıcı düşünme bilişsel ve ıraksak, özenli düşünme, duyuşsal ve yakınsak, umutlu düşünme ise duyuşsal ve ıraksak düşünme biçimleridir. Bu yapı Tablo 1.'de sunulmuştur:

Tablo 1. Dört Katlı Düşünme Modelinin Yapısı

	Yakınsak Düşünme	İraksak Düşünme
Bilişsel Düşünme	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme
Duyuşsal Düşünme	Özenli Düşünme	Umutlu Düşünme

DKDM temelde Lipman'ın görüşlerini ele almakla birlikte ondan bazı yönleri ile ayrılmaktadır. Lipman programında üç düşünme biçimini temele almışken DKDM'de belirlenen bu üç düşünme biçimine umutlu düşünmeyi de ekleyerek yapı bakımından daha bütünsel bir değişiklik sağlanmıştır. Bir diğer önemli farklılık ise Lipman'ın ortaya koyduğu eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin alt boyutlarında bazı değişiklikler yapılmasıdır. Bu düşünme biçimleri aşağıda açıklanmıştır:

Eleştirel düşünme; Analiz etme, yargılama, hipotez ortaya koyma, açıklama, karar verme, problem çözme, gözlem yapabilme, sonuç çıkarma, çıkarım yapma vb. pek çok farklı beceriyi içerisinde barındırmaktadır. Ancak bu becerilerden bazıları temele alınarak bir yaklaşım ortaya konulmaktadır. Örneğin; Lipman eleştirel düşünmeyi; sorgulama, kavram şekillendirme, iletişim ve çeviri becerileri temelinde ele almaktadır. Çocuklarda bu becerilerin gelişmesi için çaba göstermektedir. Bu becerilerin gerçekleşmesi adına Lipman eleştirel düşünmenin üç temel alt boyutuna değinmektedir. Bunlar; 1- Kendini düzeltici, 2- Ölçüt, 3- Bağlama/İçeriğe duyarlılıktır (Lipman, 2003, s. 242). Yargıda bulunma ise bunları gerçekleştirecek ulaşılmak istenen temel sonuçtur. DKDM'de eleştirel düşünmede dört alt boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar Lipman'dan alınmakla birlikte sonuncu boyut Lipman'ın ulaşmak istediği “yargı”dan yola çıkılarak belirlenmiştir. Kısaca bu dört alt boyut şunlardır: Ölçüt, bağlama duyarlılık, kendini düzeltme ve yargıda bulunma. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmıştır:

Ölçüt: Formal ve informal ölçütlere dayalı olması; kurallar, prosedürler, tanımlamalardan yararlanılması; ölçüte dayanmayan, gevşek, amorf, keyfi, aldatıcı, gelişigüzel, yapılandırılmamış fikirlerin dışarıda tutulması ile ilgilidir.

Bağlama duyarlılık: Probleme odaklanarak problemdeki farkları bilme, düşüncedeki istisnai durumları göz önünde bulundurma, düşüncenin geçerli olduğu koşulları bilme, özel sınırlamaların farkında olma, sürece odaklanma gibi özellikleri barındırır.

Kendini düzelticilik: Mantıktan çıkan kurallara uyma başta olmak üzere kendi içinde hatalı olanı düzeltme, tutarsızlıkları belirleme ve belirsizliklerin üstesinden gelme, argüman talep etme, hataları düzeltme, kendi zayıflıklarını keşfetme, kendi kendini sorgulamadan oluşmaktadır.

Yargıda bulunma: Sonuca varma, tanıma ulaşma ile ilgilidir.

Yaratıcı düşünme; Lipman'a (2003, s. 245-247) göre yaratıcılığın on iki özelliği bulunmaktadır. Bunlar; Orijinallik, üretkenlik, verimlilik, hayal gücü, bağımsızlık, deneyimsellik, bütüncüllük, izlenimsellik, kendini aşmak, beklenilmedik olması, icatkar olması ve mayotik olmasıdır. Tüm bunlarla birlikte yaratıcı düşünmeyi dört farklı boyutta ele almıştır. Bunlar hayal gücüne dayalı, bütüncül, icatkar ve üretkendir (Lipman, 2003, s. 259). Lipman yaratıcılığı estetiğe dayandırmaktadır. Özelliklerinin ve boyutların yanı sıra ise yaratıcılığın bağlantılı olduğu üç düşünme bulunmaktadır. Bunlar meydan okuyucu düşünme, genişleyen düşünme ve doğurtucu düşünmedir (Lipman, 2003, s. 249-252). DKDM ise yaratıcılığı olaylara, durumlara farklı bakma, daha önce bir araya getirilmeyen problemleri bir araya getirme, günlük sorunlara sıra dışı çözümler getirme olarak belirlemektedir (Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s. 538). Buna göre DKDM'de yaratıcı düşünme kendi içinde dört alt boyuttan oluşmaktadır: Meydan okuyucu olması, doğurtucu olması, genişleyen olması ve yararlı olmasıdır. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmıştır:

Meydan okuyucu: Risk alma, aykırı fikirler sunma, sıra dışı bağlantılar kurma, şaşırtıcı fikirler ortaya koyma, kuralları ve ölçütleri kırma ile ilgilidir.

Doğurtucu: Yeni ve üretken fikirler ortaya koyma, özgün ve verimli olma, teşvik edici ve bağımsız olma ile ilgilidir.

Genişleyen: Başlangıçta verilen bilgilerden farklı noktalara gitme, analogi, metafor kullanılarak hayal gücü ile ilgilidir.

Yararlılık: Yarar sağlaması ile ilgilidir.

Özenli düşünme; Lipman'da özenli düşünme takdir edici (kadirşinas), aktif, kurallı (normatif), duygusal ve son olarak da empatik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Lipman, 2003, s. 271). Amaç-araç belirlemede, neden-sonuç ilişkilerinde, seçeneklerin değerlendirilmesinde, önem ve öncelik sıralaması ile bütün bunların ve diğer becerilerin ifade edilmesinde hayata geçen bir düşünme

biçimidir. Özenli düşünme mantık ve duyguları gerekli durumlarda birbirinden ayırt etmeyi ve yine gerekli durumlarda birbirleriyle ilişki içinde olması gerektiğini savunur. Bu durum özellikle düşüncelerimizin kendimize veya topluma etkisi bakımından önemlidir. Duygularımızı dengelemeyi öğrendiğimiz ölçüde sosyal davranışlarımızı dengeleyebiliriz (Dombaycı, 2009, s. 409). DKDM’de özenli düşünmenin kendi içinde belirlenen dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar: Duygusal ve empatik, kural koyuculuk, aktiflik ve kadirşinaslıktır. Aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Duygusal ve empatik: Duygularını etkin bir şekilde kullanabilmek, ifade edebilmek. Karşısındakinin duygularını anlayabilmek ile ilgilidir.

Kural koyuculuk: İlkelerine göre hareket edebilmeyi gerektirmektedir. Kendisinin, doğanın vb. herhangi bir şeyin ilkesine uymak ile ilgilidir.

Aktiflik: Yürütücü olma, katılımcı olma, yönetici olma, inşa edici olma, katkıda bulunma ile ilgilidir.

Kadirşinaslık: Takdir edici olma, değer verme, kutlayan olma, saygı duyan olma ile ilgilidir.

Umutlu düşünme; Lipman’ın modelinde umutlu düşünme yer almamakla birlikte DKDM’de eklenmiştir. Umut, modelin duyuşsal ve ırsak eksikliğini tamamlamakta, insanın varlık bütününün bir parçası olarak ele alınmaktadır (Targhan, Bacanlı, Dombaycı ve Demir, 2011, s. 569). Umudun boyutlarından hareketle umutlu düşünmenin dört alt boyutu belirlenmiştir. Bunlar: amaçlılık, yol buluculuk, kolaylaştırıcılık ve eyleyciliktir (Bacanlı, 2012, s. 34-35). Belirtilen bu boyutların içeriğinin neler olacağı aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Amaçlılık: Hedeflere yöneltici, motivasyon sağlayıcı olma ile ilgilidir.

Yol buluculuk: Fiziksel tükenmişliklerden kurtulup yollar aramaya devam etme ile ilgilidir. Çözüm üretmeye devam etme sürekliliği ile ilgilidir.

Kolaylaştırıcılık: Olay, olgu, durum ve organizasyonda kolaylaştırıcı olmak ile ilgilidir

Eyleycilik: Aktif bir şekilde eyleme geçmeye yönelme ile ilgilidir.

DKDM’nin uygulama boyutunda daha açık anlaşılması yukarıdaki kavramsal çerçeveye ilişkin tartışmalar eşliğinde ortaokul 7. sınıf düzeyine göre kimi temalar belirlenmiştir. Temalar seçilirken çocukların merak, hayret ve şüphe bakımından bağlanabilecekleri güncel konular seçilmesine özen gösterilmiştir. Seçilen temalar; mutluluk, doğa, zaman ve teknolojidir. Her bir düşünme biçimi ve alt boyutları için kazanımlar yazılmıştır. Yazılan kazanımlar 16 haftalık bir öğretim programına dönüştürülmüş ve her bir kazanım 40’ + 40’ olmak üzere bir haftada ele alınmıştır. Temaların uygulama sırası da mutluluk, doğa, zaman ve teknoloji olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlar Tablo 2.’de sunulmuştur:

Tablo 2. DKDM'ye göre çeşitli temalar üzerinden hazırlanmış örnek kazanımlar

	1. Tema Mutluluk	2. Tema Doğa	2. Tema Zaman	4. Tema Teknoloji
Eleştirel düşünmeye ilişkin kazanımlar	E1: Ölçüt Kazanım: Mutluluğa ilişkin ölçüt belirler	E2: Bağlama duyarlılık Kazanım: Doğayı farklı koşullarda değerlendirir	E3: Kendini Düzeltici Kazanım: Zamana ilişkin görüşlerini gözden geçirir	E4: Yargıda Bulunma Kazanım: Teknoloji konusunda yargıda bulunur
Yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanımlar	Y1: Meydan Okuyucu Kazanım: Mutluluk konusunda farklı fikirler sunar	Y2: Doğurtucu Kazanım: Doğa konusunda yeni fikirler ortaya koyar	Y3: Genişleyen Kazanım: Zamana ilişkin düşüncelerini genişletir	Y4: Yararlılık Kazanım: Teknoloji konusunda yararlı fikirler üretir
Özenli düşünmeye ilişkin kazanımlar	Ö1: Duygusal ve Empatik Kazanım: Başkalarının mutluluğunu paylaşmanın önemini fark eder	Ö2: Kural koyuculuk Kazanım: Doğayı korumanın ilkelerini belirler	Ö3: Aktiflik Kazanım: Zamanın yönetiminde aktiftir	Ö4: Kadirşinaslık Kazanım: Teknoloji üzerine başkalarının görüşlerine değer verir
Umutlu düşünmeye ilişkin kazanımlar	U1: Amaç Kazanım: Mutluluğun amacını belirler	U2: Yol buluculuk Kazanım: Doğanın korunması konusunda yollar arar	U3: Kolaylaştırıcılık Kazanım: Zamanın etkili kullanımında kolaylaştırıcıdır	U4: Eyleycilik Kazanım: Teknolojiyi insanlık adına kullanmaya yönelik çaba gösterir

DKDM'nin 4 düşünme biçiminin kendi altındaki dört boyutu dikkate alındığında 16 kazanımdan oluşan bir matris oluşturulmuştur. Bu matrise göre dört düşünme biçiminin birinci boyutları (E1, Y1, Ö1, U1) mutluluk teması üzerinden, ikinci boyutları (E2, Y2, Ö2, U2) doğa teması üzerinden, üçüncü boyutları (E3, Y3, Ö3, U3) zaman teması üzerinden ve son olarak dördüncü boyutları (E3, Y4, Ö4, U4) da teknoloji teması üzerinden ele alınmıştır. Sırasıyla mutluluk, doğa, zaman ve teknoloji temasına doğru düşünme türlerinin alt boyutları da hiyerarşik olarak farklı temalar içerisinde etkinliklere dönüştürülmüştür. Etkinlikler gerekli etik izinler çerçevesinde kayıt altına alınmış, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, araştırmacı gözlemi vb. araçlarla içerik analizine tabi tutulmuştur. Doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen bu analizler tamamlanma aşamasındadır.

Sonuç

Günümüzde çocukların önemli sorunlarından birisi gerçeklikle ilişki kurma eğilimlerindeki azalmadır. Bunun sebeplerinden bazıları çocukların internet ile kurdukları ilişkinin biçimi, sosyal medyanın ve sanal oyunların etkisi olarak gösterilebilir. Bu durumun sonucu olarak da çocuklar düşünme ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan yalnızlaşma, iletişim, görev bilinci, sorumluluk vb. bağlamlarında sorunlar yaşamaktadırlar. Üstelik var olan rol modeller de eğitime ve düşünmeye olan ilgiyi ve hissedilen ihtiyacı azaltmaktadır.

Felsefe, insan yaşamının hemen her alanıyla ilgili sorunların çözümü konusunda uygulamalı bir düşünme olanağı sağlamaktadır (İyi, 2018, s. 245). Tek ve açık bir cevap verememesine rağmen felsefe bizlere sorun hakkında farkındalık kazandırır. Ele alınan kavram, problem, konu, sorun, durum vb. hakkında sorgulama yapmamıza imkân sağlaması bakımından gereklidir.

Felsefenin temelinde düşünme olan sorgulama faaliyeti yer almaktadır. Bu yönüyle felsefe, düşünmeyi hem konu hem de sorgulama metodu olarak gören tek disiplindir. Ayrıca felsefe doğru düşünmenin standartlarına odaklanmaktadır (Beyer, 1990, s. 55). Doğru düşünmenin standartlarının yanında düşünmeyi etkileyen başka faktörler de vardır. Bunlardan biri de duygulardır. Duygularımız düşüncelerimizi yönlendirir, düşüncelerimize genel bir çerçeve kazandırır. Bu yönüyle duygular, düşünme sürecindeki yargıya varmada, verdiğimiz kararları etkileyerek süreci değiştirebilmektedir (Lipman, 2003, s. 261-271). Düşünme insanlarda var olan doğal bir süreçtir ve herkesin buna yönelik bir kapasitesi bulunmaktadır. Ancak genetik, çevresel faktörler bu süreci etkilemektedir. Ancak düşünme eylemi öğretilebilir bir eylemdir. Bu nedenlerde erken yaşlarda başlaması gerekir.

Çocukların felsefe yapıp yapamayacağına ilişkin pek çok tartışma ilgili literatürde yer almaktadır. Bu görüşlerden bazıları çocuklar felsefe yapabilir derken, bazıları ise çocukların felsefe yapamayacağını savunmaktadır. Çocukların felsefe yapma tartışmalarından daha da önemlisi felsefenin temelindeki beceri olan düşünmenin tüm çocuklarca kullanılabilir olmasıdır. Çocukların bu deneyimlerdeki eksikliğinden kaynaklı olarak düşünme düzeylerinde bir farklılık olduğu ortadadır. Ancak bu düzey farkı düşünme eğitimine yönelik bir eğitim ile geliştirilebilir. Çocuklara verilen bu eğitim ile ilerleyen yıllarda verilecek bir felsefe eğitimine alt yapı sağlayacaktır (Çotuksöken, 2011, s. 147). Çocuklar soru sorma faaliyetini basit düzeyde ve kendi çevrelerinde gözlemediği somut durumlar üzerinden gerçekleştirmekle birlikte, bu faaliyeti sistematik bir şekilde gerçekleştirmeleri, ilerleyen yıllarda kendi yaşamlarına felsefi sorgulamayı aktarmalarını sağlama konusunda önemlidir. Ancak onlar şüphesiz yetişkinler ya da filozoflar kadar içeriği girift ve kapsamlı görüşler ortaya koyamayabilir. Bu düşünme eğitimi sürecinde erken yaşlardan itibaren aldıkları eğitim, ilerleyen yıllarda onların yaşamında önemli farklılıklar da sağlayacaktır.

İlgili literatür incelendiğinde düşünme eğitime yönelik modellerin ağırlıklı olarak bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Bunun sebebi ise düşünme becerileri denilince akla sadece biliş yönünün gelmesinden kaynaklanabilir. Ancak somut ve bütün bir varlık olarak insanın; duyguları, heyecanları, ilgileri de bulunmakta tüm bu yönlerini düşünme sürecinde göz önünde bulundurup eğitmek önem arz etmektedir. Bu durumun aksine eğitim sistemlerinde duyuşsal yönü geliştirici bir eğitim okullarda yer almamaktadır. Duyguları kullanabilme ve onlara hâkim olma yeteneğinin ya da buna yönelik alınan bir eğitimin olmaması sonucunda ise insana doğrudan zararı olan maddelerin alımı artarak fiziksel sağlığımız olumsuz etkilenmektedir.

Goleman (2003, s. 10-18)'a göre aileler ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar sonucunda şimdiki kuşağın bir öncekine oranla duygusal açıdan daha fazla zorluk çektiği, daha yalnız ve depresif, daha kızgın ve asi, daha sinirli ve kaygıya yatkın, daha fevri ve saldırgan oldukları belirlenmiştir. Hayattaki etik tavrın temelinde bile duygusal yetilerin olduğu sonuçlarına varılmaktadır. Bu yönüyle gelecekteki okullardaki eğitim sisteminde öz bilinç, öz denetim ve empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözüme ve iş birliği gibi becerilere daha fazla yönelinecektir. Duygularını kontrol edemeyen oldukça zeki birisi, tek başına zekâsı ile önemli bir noktaya varamayacaktır. Özellikle çocukluk ve ergenlik gibi kritik dönemlerde, evde ve okulda öğrenilen, duyguya yönelik edinilen tecrübeler, kişinin mevcut kapasitesinin korumada ve geliştirmede önem arz etmektedir. Bu temel duygusal alışkanlıklar bizim yaşam boyu hissedeceğimiz yapıları şekillendirecektir. Benzer bir düşünce Lipman (2003, s. 270)'da karşımıza çıkmaktadır. Ona göre düşüncelerimizin temelindeki yargılara ulaşmada duygularımız etkilidir. Çünkü yargıya ulaşırken yapacağımız seçimler ve vereceğimiz kararlarda duygularımız bunlara öncüllük etmektedir.

İnsan gibi karmaşık yapılar çok boyutluluk gösterir. Bu yönüyle insanın hem biyolojik, hem ruhsal, hem toplumsal, hem duygusal, hem de akılsal yönü göz önünde bulundurulmalıdır (Morin, 2010, s. 17). Böylece bireyin kendisini, doğayı, çevresini ve farklı kültürleri anlayacağı, sorgulayacağı, tartışacağı ve bunlara karşı duyarlı, ilkel, hoşgörülü olma yolunda adımlar atarak insan olmanın gerektirdiği bilişsel-duyuşsal becerileri geliştiren, insan temelli bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da DKDM ile gerçekleştirilebilir.

Bu ihtiyaçlara ilişkin olarak DKDM, somut insan bütünlüğünü temele alarak insanın eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme boyutlarına yönelik bir eğitim sağlamayı amaçlamaktadır. Bu dört düşünme biçimi bilişsel-duyuşsal ve yakınsak-ıraksak düzleme göre pozisyon almaktadır (Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s. 539). Bu yaklaşıma göre eleştirel ve özenli düşünme kurallara uyma bakımından yakınsak, yaratıcı düşünme ve umutlu düşünme ise ıraksaktır

(Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı, 2011, s. 553). Diğer yandan eleştirel ve yaratıcı düşünme bilişsel, özenli ve umutlu düşünme ise duyuşsaldır.

Bu çalışmada da en son kısımda DKDM'ye göre mutluluk, doğa, zaman ve teknoloji temalarına göre hazırlanan kazanım örnekleri sunularak ülkemize özgü bir düşünme eğitimi modelinde uygulamaya dayalı bir adım atılmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Alanen, L. (2014). Childhood, concept of. D. C. Phillips (Eds.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* içinde (120-123). London: Sage.
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P. & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 517-524.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi.
- Bacanlı, H. (2012). Dört Katlı Düşünme Modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 146, 29-36.
- Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M. & Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: creative thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (12), 536-544.
- Beyer, B. K. (1998). Improving student thinking. *Celaring House*, 71(5), 262-268.
- Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to teaching of thinking. *Educational Leadership*. 55-60. http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199002_beyer.pdf internet adresinden 27.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin.
- Csapo, B. (1999). Improving thinking through the content of teaching. J. H. M. Hamers, J. E. H. Van-Luit, B. Csapo (Ed.). *Teaching and Learning Thinking Skills* içinde (37-62). Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Çotuksöken, B. (2012). *İnsan hakları ve felsefe: nasıl bir felsefi yaklaşım? Nasıl bir insan?* İstanbul: Papatya.
- Çotuksöken, B. (2011). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. *Özne Dergisi*, 15, 146-154.
- Çüçen, A. K. (1999). *Felsefe giriş*. Bursa: Asa.
- De Bono, E. (2007). *Kendine düşünmeyi öğret*. S. Arıbaş (Çev.). İstanbul: Remzi.
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S. & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple thinking: critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (12), 545-551.
- Dewey, J. (1957). *Nasıl düşünürüz*. B. Arıkan, S. Akdeniz & O. Etker (Çev.). İstanbul: Sinan.
- Dombaycı, M. A. (2011). Felsefe'nin değer/ler'i, *Eğitime Bakış*, 7(19), 59-62.
- Dombaycı, M. A. (2009). *Felsefe öğretimi ve düşünme becerileri ilişkisi*. (7-9 Ekim 2009 IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongre Bildiri Kitabı. İstanbul, Cilt 1, 406-416.
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2011). Quadruple thinking: caring thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (12), 552-561.
- Dombaycı, M. A., Ülger, M., Gürbüz, H. & Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi 6-8. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. (4. Baskı). Ankara: MEB.
- Droit, R. (2014). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. A. Karakış (Çev.). İstanbul: Say.

- Erdem, H. H. (2013). Türkiye’de çocuklar için felsefe kitapları. B. Çotuksöken & H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* içinde (49-61). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zeka neden IQ’dan önemlidir*. B. S. Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık.
- İyi, S. (2018). Felsefe ve düşünmek. A. Tunçel, Z. Kutlusoy & G. Önkal (Hzy.). *Felsefe Giriş Yolları Betül Çotuksöken’e Armağan* içinde (243-248). İstanbul: Papatya.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431.
- Koç, E. (2017). Gabriel Marcel’in “kişi” nosyonu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 1-17.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1998). The contrubitions of philosophy to deliberative democracy. D. Evans & I. Kuçuradi (Eds.). *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century* içinde (6-29). Ankara: Meteksan.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Matthews, B. G. (2000). *Çocukluk felsefesi*. E. Çakmak (Çev.). İstanbul: Gendaş.
- Mccall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek-ilk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. E. K. Gülenç & N. P. Boyacı (Çev.). Ankara: Nobel.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (3. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Morris, K. (2000). Can children do philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Önal, B. (2011). Çocuklarla felsefe nasıl yapılabilir ya da yazın yoluyla çocuklara felsefe nasıl öğretilir? *Özne Dergisi*, 15, 196-200.
- Piaget, J. (2019). *Çocuğun gözüyle dünya*. İsmail Yerguz (Çev.). (5. Baskı). Ankara: Dost.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. Hüseyin Portakal (Çev.). İstanbul: Cem.
- Platon. (2010). *Diyaloglar*. (Teoman Aktürel (Çev.). (7. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Platon. (2008). *Devlet*. Sabahattin Eyüboğlu & M. Ali Cimcoz (Çev.). (8. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Rand, A. (2003). *İhtiyacımız olan felsefe*. Nejdett Kandemir (Çev.). İstanbul: Plato.
- Randal, J. H. & Buchler, J. (2014). *Felsefeye giriş*. Ahmet Arslan (Çev.). (3. Baskı). Ankara: Bigbang.
- Scheinin, P. M. & Mehtalainen, J. (1999). Applaying the theory of knowledge to teaching thinking. J. H. M. Hamers, J. E. H. Van-Luit & B. Csapo (Ed.). *Teaching and Learning Thinking Skills* içinde (81-103). Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schneiders, W. (2008). *Felsefeye ihtiyaç var mı?* Gürsel Aytaç (Çev.). İstanbul: İkarus.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. (2. Baskı). İzmir: Tudem.
- Solak, A. (2006). Felsefe ve toplum, A. Solak (Ed.). *Felsefe ve eğitim* içinde (1-40). Ankara: Hegem.
- Sponville, A. C. (2006). *Felsefeyi takdimimdir*. S. Seza Yılancıoğlu (Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar.

- Tankut, T. (2013). Çocuk edebiyatı çocukta felsefe sevgisi uyandırabilir mi? B. Çotuksöken & H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* içinde (113-117). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A. & Demir, M. (2011). Quadruple thinking: hopeful thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (12), 568-576.
- Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü*. Ankara: Hece.
- Uygur, N. (2007). *Felsefenin çağrısı* (4. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Uygur, N. (1988). *100 soruda Türk felsefesinin boyutları* (2. Baskı). İstanbul: Gerçek.
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler-çocuk edebiyatıyla felsefe öğretimi*. Senem Kurtar & A. Kadir Gülen (Çev.). Bursa: Sentez.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme-bilişsel gelişimin sosyal bağlamları*. Mine Özünlü (Çev.). Ankara: Doruk.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75.

