



**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNE YÖNELİK YENİ BİR FELSEFİ
YAKLAŞIM: ENTELEKTÜEL ERDEMLERİN GELİŞTİRİLMESİ
OLARAK SOSYAL BİLGİLER**

Samet Merzifonluoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Samet
Soyadı : MERZİFONLUOĞLU
Bölümü : Sosyal Bilgiler Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Yeni Bir Felsefi Yaklaşım: Entelektüel Erdemlerin Geliştirilmesi Olarak Sosyal Bilgiler

İngilizce Adı: A New Philosophical Approach Towards Social Studies Education: Social Studies as Cultivation of Intellectual Virtues

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı: Samet Merzifonluoğlu

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Samet MERZİFONLUOĞLU tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Eğitime Yönelik Yeni Bir Felsefi Yaklaşım: Entelektüel Erdemlerin Geliştirilmesi Olarak Sosyal Bilgiler” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ercenk HAMARAT

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Serkan KELEŞOĞLU

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Tevfik PALAZ

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 21/06/2023 Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Bilimleri Enstitüsü Müdürü:

TEŞEKKÜR

Hayatta bazen bir konuda ilerleyebilmek; o konuda başarılı olabilmek, kişinin istekleri ve arzularından ziyade, kişiden bağımsız etmenlerin doğru bir şekilde bir araya gelmesine bağlı oluyor. Bu nokta bazen şans, bazen ise bizim azmimiz ile gerçekleşiyor. Sanıyorum bu noktada benim şansım; felsefe ile sosyal bilgiler eğitimi bir araya getirmek üzerine düşünen doğru bir danışman ile tanışmak oldu.

Bu çalışma boyunca entelektüel erdemler ile sosyal bilgiler eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymamda değerli görüşleri ile yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Ercenk HAMARAT'a,

Zor günlerimde bana desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Arda EREN ve Muhammet BAYRAM'a

Ve son olarak başta biricik anne ve babacığım olma üzere bütün aileme bana oldukları destekten ötürü teşekkür ederim.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNE YÖNELİK YENİ BİR FELSEFİ YAKLAŞIM: ENTELEKTÜEL ERDEMLERİN GELİŞTİRİLMESİ OLARAK SOSYAL BİLGİLER

(Yüksek Lisans Tezi)

Samet Merzifonluoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2023

ÖZ

Edmund Gettier'in üç sayfalık makalesinin etkisiyle, entelektüel erdemlerin önemi epistemoloji, ahlak felsefesi ve eğitim felsefesi içinde artmaktadır. Entelektüel erdemlere yönelik bu canlı ilgi; "entelektüel erdemlerin doğası nedir?", "entelektüel erdemler karakter özellikleri ya da doğuştan gelen özellikler midir ?", "felsefe dışındaki alanlarda entelektüel erdemlerin sonuçları nelerdir ?", "entelektüel erdemler öğrencilerde geliştirilebilir mi ?" gibi bazı temel sorular etrafında toplanmaktadır. Bazı eğitim felsefecileri, entelektüel erdemler ile eğitim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı istemiş ve eğitimin temel epistemolojik amacının okullarda entelektüel erdemleri geliştirmek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde, entelektüel erdemlerin geliştirilmesini eğitimin ana epistemolojik amacı olarak ele almayanlar bile, entelektüel erdemlerin öğrencilerin mutlu bir yaşam sürdürmelerinde itici bir rol oynayabileceği sonucuna varmaktadırlar. Bununla birlikte, entelektüel erdemlerin eğitimdeki rolüne yönelik eğitim felsefecileri arasındaki tartışma, entelektüel erdemler ve eğitim arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçlayan yeni felsefi çalışmaları sürdürmek için bir gerekçe oluşturmaktadır. Bu nedenden ötürü, bu çalışmada felsefi araştırma yöntemi kullanılmıştır. Felsefi araştırma merceği aracılığıyla bu tez, entelektüel erdemlerin doğasını, nasıl ortaya çıktıklarını ve sosyal bilgilere nasıl entegre edilebileceklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu tez şimdiye kadar önerilen sosyal bilgiler yaklaşımları ile sosyal bilgilere yönelik entelektüel erdem temelli bir yaklaşım arasındaki farkları incelemektedir. Bu nedenle bu çalışma, erdem temelli sosyal bilgiler yaklaşımının çeşitli boyutlarda diğer yaklaşımlardan üstün olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre, entelektüel erdem temelli bir sosyal bilgiler yaklaşımı, erdem merkezli bir epistemoloji benimsemekte ve epistemolojik açıdan diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Benzer şekilde bu çalışma, ahlaki ve vatandaşlık merkezli karakter eğitiminin aksine, entelektüel erdem merkezli bir sosyal bilgiler eğitimi yaklaşımında, devletin sosyal bilgiler eğitiminde entelektüel karakter eğitimi meşru bir şekilde sağlama görevi olduğunu ve dijitalizasyonun eğitimde entelektüel erdemleri geliştirmek için bir neden sağladığını ileri sürmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, sosyal bilgiler eğitiminin odağını entelektüel erdem temelli bir eğitime yönlendirmesi gerektiği sonucuna varmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erdem, Entelektüel Erdem, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sayfa Adedi: xvi + 215

Danışman: Doç. Dr. Ercenk HAMARAT

**A NEW PHILOSOPHICAL APPROACH TOWARDS SOCIAL STUDIES
EDUCATION: SOCIAL STUDIES AS CULTIVATION OF INTELLECTUAL
VIRTUES**

(M.S. Thesis)

Samet Merzifonluoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2023

ABSTRACT

By the influence of Edmund Gettier's three-page-long paper, intellectual virtues are gaining prominence in epistemology, moral philosophy, and philosophy of education. This enlivened interest in intellectual virtues centers around some basic questions, such as what is the nature of intellectual virtue? Are intellectual virtues character qualities or inborn qualities? What are the outcomes of intellectual virtues in fields other than philosophy? Can intellectual virtue be cultivated in students? Some philosophers of education aim to uncover the underlying relationship between intellectual virtues and education and have it that the main epistemological purpose of education is to cultivate intellectual virtues in schools. Similarly, even those who do not take the cultivation of intellectual virtues as the main epistemological aim of education come to the conclusion that intellectual virtues may play a propulsive role in pursuing a happy life for students. Nevertheless, the controversy over the role of intellectual virtues in education among the philosophers of education creates a warrant to pursue new philosophical works which aim to peruse the relationship between intellectual virtues and education. For this reason, philosophical inquiry method was used in this study. Through the lens of philosophical inquiry, this thesis aims to uncover the nature of intellectual virtues, how they originated, and how they can be integrated into social studies. This thesis examines the differences between the proposed approaches to social studies thus far and an intellectual-virtue-based approach to social

studies. Therefore, this study argues that an intellectual-virtue-based approach to social studies outweighs other approaches in several dimensions. Accordingly, an intellectual-virtue-based approach to social studies adopts a character-based epistemology and differs epistemologically from other approaches. Similarly, this study submits that in an intellectual-virtue-based approach to social studies education, in contrast to moral or civic-based character education, the state has a duty to legitimately provide intellectual character education in social studies education, and that digitalization provides a reason to foster intellectual virtues in education. As a result, this study concludes that social studies education needs to shift its focus towards an intellectual- virtue-based education.



Key words: Virtue, Intellectual Virtue, Social Studies Education

Page number: xvi + 215

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ercenk HAMARAT

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Önemi.....	6
1.3.Araştırmanın Amacı	8
1.4.İlgili Araştırmalar	9
1.4.1.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	9

1.4.2.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	9
BÖLÜM II	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Battaly ve Erdem Modeli.....	14
2.2.Snow ve Erdem Modeli.....	18
2.2.1.Karakter Olarak Erdem	19
2.2.2.Algısal Kapasite Olarak Erdem	21
2.2.3.Beceri Olarak Erdem	21
2.3. Erdem Epistemolojisi ve Entelektüel Erdemler	22
2.3.1. Güvenilirci Erdem Epistemolojisi.....	25
2.4. Sorumlucu Erdem Epistemolojisi ve Entelektüel Erdemler	26
2.4.1. Aristoteles ve Entelektüel Erdemler	27
2.4.2. Code ve Entelektüel Erdemler	31
2.4.3. Roberts ve Wood: Entelektüel Erdemler	31
2.4.4. Baehr ve Entelektüel Erdemler.....	36
2.4.5. King ve Entelektüel Erdemler.....	39
2.4.6. Zagzebski ve Erdem Modeli	40
2.4.6.1.Erdemlerin Ele Alınması.....	42
2.4.6.2.Zagzebski'de Entelektüel Erdemler	45
2.5. Entelektüel Erdemler ve Erdem Etiği	48
2.6. Entelektüel Erdemlerin Diğer Bilişsel Yetilerden Ayırt Edilmesi.....	50
2.7. Erdemlere Yönelik Durumcu Eleştiri	52
2.8. Entelektüel Kusur ve Kusur Epistemolojisi	57
2.9. Entelektüel Erdemler	61
2.9.1. Entelektüel Meraklılık	63
2.9.1.1. Roberts ve Wood: Entelektüel Meraklılık.....	64
2.9.1.2. King ve Entelektüel Meraklılık	66

2.9.1.3. Ross ve Entelektüel Meraklılık.....	68
2.9.2. Entelektüel Dikkatlilik.....	70
2.9.2.1. King ve Entelektüel Dikkatlilik	70
2.9.2.2. Baehr ve Entelektüel Dikkatlilik.....	72
2.9.3. Entelektüel Cesaret	73
2.9.3.1. Roberts ve Wood: Entelektüel Cesaret.....	73
2.9.3.2. King ve Entelektüel Cesaret	74
2.9.3.3. Baehr ve Entelektüel Cesaret	75
2.9.3.4. Kraemer ve Entelektüel Cesaret.....	79
2.9.4. Entelektüel Cömertlik.....	80
2.9.4.1. Roberts ve Wood: Entelektüel Cömertlik.....	80
2.9.5. Entelektüel Dayanıklılık	82
2.9.5.1. Battaly ve Entelektüel Dayanıklılık	82
2.9.5.2. Roberts ve Wood: Entelektüel Dayanıklılık.....	84
2.9.5.3. King ve Entelektüel Dayanıklılık	87
2.9.5.4. Baehr ve Entelektüel Dayanıklılık	88
2.9.6. Entelektüel Özerklik	89
2.9.6.1. Battaly ve Entelektüel Özerklik	89
2.9.6.2. King ve Entelektüel Özerklik.....	90
2.9.6.3. Matheson ve Entelektüel Özerklik	91
2.9.7. Entelektüel Açık-fikirlilik.....	93
2.9.7.1. Baehr ve Açık-fikirlilik.....	94
2.9.7.2. King ve Açık-fikirlilik	96
2.9.7.3. Riggs ve Açık-fikirlilik.....	97
2.9.8. Entelektüel Tevazu	98
2.9.8.1. Whitcom vd. ve Entelektüel Tevazu	100
2.9.8.2. Kidd ve Entelektüel Tevazu	103
2.9.8.3. King ve Entelektüel Tevazu	105
2.9.8.4. Priest ve Entelektüel Tevazu	107
2.9.8.5. Tanesini ve Entelektüel Tevazu	109
2.9.8.6. Roberts ve Wood: Entelektüel Tevazu	111

2.10. Sosyal Bilgiler Gelenekleri	113
2.10.1. Barr, Barth ve Shermis: Sosyal Bilgiler Gelenekleri	113
<i>2.10.1.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler</i>	<i>113</i>
<i>2.10.1.2. Sosyal Bilimlerin Öğretimi Olarak Sosyal Bilgiler</i>	<i>115</i>
<i>2.10.1.3. Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler</i>	<i>116</i>
2.10.2. Brubaker vd. ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları	117
2.10.3. Engle ve Ochoa ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları.....	118
2.10.4. Evans ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları	121
2.10.5. Fallace ve Sosyal Bilgiler Gelenekleri.....	122
2.10.6. Janzen ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları	124
2.10.7. Martorella ve Sosyal Bilgiler	125
2.10.8. Nelson ve Micheleas ve Sosyal Bilgiler	126
2.10.9. Thornton ve Sosyal Bilgiler	127
BÖLÜM III	129
YÖNTEM.....	129
3.1. Araştırmanın Modeli	129
BÖLÜM IV	137
BULGULAR VE TARTIŞMA	137
4.1.Entelektüel Erdemlerin Geliştirilmesi Olarak Sosyal Bilgiler	137
4.2.Eegosb Lehide Mükemmeliyetçi Argüman	155
4.3.Eegosb ve Dijital Dünya.....	158
4.4.Eegosb ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	165
4.5.Eegosb’de Entelektüel Erdemlerin Öğretimi	171
4.5.1. Standart Yaklaşım.....	172
<i>4.5.1.1. Doğrudan Öğretim.....</i>	<i>173</i>
<i>4.5.1.2. Rol Modellerin Kullanılması.....</i>	<i>175</i>
<i>4.5.1.3. Erdemli Davranışları Eyleme Dökme.....</i>	<i>179</i>

4.5.1.4. Entelektüel Erdemlerin Öğretilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.....	181
4.5.2. Standart Yaklaşım Yönelik Eleştiriler	187
SONUÇ VE ÖNERİLER	191
5.1.Öneriler	196
KAYNAKLAR.....	199



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Karakter Merkezli Erdem Epistemolojisi Yaklaşımları</i>	24
Tablo 2. <i>Entelektüel Erdem Biçimleri</i>	26
Tablo 3. <i>Farklı Felsefeciler Tarafından Öne Sürülen Entelektüel Erdemler</i>	62
Tablo 4. <i>Deneyisel Araştırmalarda Entelektüel Tevazuya Yönelik Geliştirilmiş Tanımlar</i> ..	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Erdemleri iyi sonuç ve etkiler olarak ele alan felsefeciler	16
<i>Şekil 2.</i> Erdemleri iyi niyetler olarak ele alan felsefeciler	18
<i>Şekil 3.</i> Aristoteles’de entelektüel erdemler.....	29
<i>Şekil 4.</i> İyi merkezli erdem teorilerinin temel akışı.. ..	43
<i>Şekil 5.</i> Zagzebski’de entelektüel erdemlerin yapısı.....	46
<i>Şekil 6.</i> Cassam (2019)’da entelektüel kusurlar.	59
<i>Şekil 7.</i> Entelektüel tevazuyu engelleyen kusurlar.....	111
<i>Şekil 8.</i> Engle ve Ochoa’da sosyal bilgiler gelenekleri.....	119
<i>Şekil 9.</i> Sosyal bilgiler yaklaşımlarının epistemolojik temeli.	140
<i>Şekil 10.</i> Sosyal bilgiler ders kitabında entelektüel erdemlerin doğrudan öğretilmesine yönelik örnek	175

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

EEGOSB	Entelektüel Erdemlerin Geliştirilmesi Olarak Sosyal Bilgiler
VAOSB	Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler
SBÖOSB	Sosyal Bilimlerin Öğretilmesi Olarak Sosyal Bilgiler
YDOSB	Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu başlık altında çalışmanın problem durumuna, önemine, amaçlarına ve yöntemine değinilecektir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde toplumların ve bireylerin gelişmişlik düzeylerini etkileyen en temel unsurlardan birisi bilgidir. Bilgi özelinde bireylerin ve toplumların onu nasıl edindikleri ve kullandıkları hem bireylerin kişisel refahı hem de toplumsal yapının doğru ve demokratik işlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bilginin bu pratik değeri aynı zamanda onun toplumsal açıdan ne şekilde diğer nesillere aktarılacağı toplumsal süreç içerisinde eğitimin önemini ve okulların varlığını doğurmuştur. Okulların varlığı tarihsel süreç içerisinde nesiller arası bilgi aktarımının en temel aracısı olmuştur. Bu temel süreç içerisinde okullar bilgi aktarımının yanı sıra, Oakeshott'un ortaya koyduğu biçimi ile, kişileri insanoğlunun ortaya koyduğu farklı sesler ile bir etkileşim haline sokmaktır (Bakhurst, 2016, s. 6). Buna göre eğitimin temel amaçlarından birisi; öğrenciyi disiplinlerin yapısını anlayacak, o sesler ile bir konuşma içerisine girecek kişiler ortaya koymaktır.

Fakat bu tarihsel süreç içerisinde okulların temel amaçları içerisinde öğrencilere bir önceki nesil elde ettiği bilgileri aktarmak ya da onları farklı disiplinler yapıları ile bir etkileşim

kurmasını sağlamak değildir. Fakat aynı zamanda onların karakterlerini şekillendirmek de eğitimin temel amaçlarından birisi olarak ortaya çıkmaktadır (Lickona, 1999). Bu yaklaşım içerisinde okulların amacı olarak; öğrencilerin mutlu bir hayat yaşamalarına olanak sağlayacak, demokratik idealleri benimsemelerini sağlayacak ve aynı çocuklar arasında yaşanan disiplin sorunlarının çözülmesini sağlayacak ahlaki erdemlerin öğretilmesidir (Lickona, 1991). Bu erdemler sabır, cesaret, dürüstlük, öz-disiplin, bilgelik olarak sıralanmaktadır (Lickona, 1999). Bu süreç içerisinde öğrencilerin karakter yapıları belirli etkenlere göre değişiklik gösterse de, temel amaç öğrencilere belirli ahlaki değerleri, normları ve erdemleri aktarmak olmuştur. Bu sebeple geleneksel anlamda okullardan beklenen; öğrencilerin ahlaki karakterlerini geliştirmek, belirli ahlaki erdemleri kazandırmak olmuştur.

Okullar içerisinde öğrencilerin karakter gelişimlerinin yalnızca ahlaki karakterlerine indirgenilmesi, epistemoloji içerisinde erdem epistemolojisinin ortaya çıkması ile birlikte sorgulanmaya başlamıştır. Erdem epistemolojisinin ortaya çıkması ile birlikte, kişileri ahlaken iyi yapan karakter özelliklerinin yanı sıra; onları aynı zamanda entelektüel açıdan iyi yapan, onların bilgiye erişmesini sağlayan karakter özelliklerinin önemi ortaya çıkmıştır. Buna göre erdem epistemolojisi; kişileri ahlaken iyi yapan erdemlerin yanı sıra, kişilerin bilgiye ulaşmasını sağlayan; açık fikirlilik, entelektüel azim, entelektüel dürüstlük gibi entelektüel erdemlerin önemine dikkat çekmiştir. Erdem epistemolojisi içerisinde ortaya konulan bu gelişmelerin en önemli sonucu eğitim ve eğitimin epistemolojik amacı üzerinde belirginleşmiştir. Bu gelişmelerin temel sonucu; okulların öğrencilerin yalnızca ahlaki karakterlerini şekillendirme içerisinde olmamaları, öğrencilerin entelektüel karakterlerini şekillendirmeye çalışmayı hedeflemesidir (Baehr, 2013).

Sosyal bilgiler dersi açısından bakıldığında ise sosyal bilgiler dersinin en önemli amacının “iyi yurttaş, iyi vatandaş” yetiştirmek olduğu ortaya çıkmaktadır. İyi yurttaş ve iyi vatandaşın kendi karakterleri özelinde bazı erdemleri bulundurması önemlidir. Sosyal bilgilerin bu önemli rolü göz önüne alındığında, öğrencilerin karakterleri üzerinde ne tür eğitimler verileceği, devletin bu eğitim içerisinde rolünün ne olacağı gibi sorular gün yüzüne çıkmaktadır. Özellikle 1980’li yıllar ile birlikte ABD’de karakter eğitiminin hız kazanması; NCSS (Sosyal Bilgiler Komitesi)’in de dikkatini çekmiş, sosyal bilgiler dersi içerisinde karakter eğitiminin önemi NCSS tarafından önemle durulmuştur (1997’den aktaran Hoge, 2002). Bu noktada NCSS toplum genelinde düşen demokratik katılım, seçimlerin halk açısından önemini yitirmesi ve çoğulcu bir toplumdan hareketle, sosyal

bilgiler dersinde karakter gelişiminin önemine yönelik olarak vatandaşlık erdemlerine dikkat çekmiştir. Bu açıdan NCSS'e göre sosyal bilgiler öğretmenleri, toplumsal bazda var olan bu trendleri tersine çevirmek için sınıflarda öğrencilerin vatandaşlık erdemlerini sergileyebilecekleri fırsatlar yaratmalı ve bu erdemlerin önemi vurgulanmalıdır (1997'den aktaran Hoge, 2002). Aynı şekilde Ben-Porath (2007) yurtseverlik erdeminin toplumu oluşturan bireylerin geleceğe yönelik paylaştığı ortak duygulara, amaçlara yönelik şekilde ifade edilmesinin, demokratik eğitimin önemli ön koşullarından birisi olduğunu dile getirir. Benzer şekilde Hoge (2002), efektif bir vatandaşlık eğitiminin aynı zamanda karakter eğitime ihtiyacı olduğunu dile getirir. Ona göre sosyal bilgiler eğitimcileri, öğrencilerinin dünyayı daha iyi kavrayacak araçlar sağlamayı istemektedirler. Fakat bu amaç ancak sosyal bilgiler eğitimi karakter eğitimi ile entegre edildiğinde ortaya çıkacaktır (Hoge, 2002). Benzer bir sonucu Türkiye'de ortaya konulmuş sosyal bilgiler öğretim programlarında görmek mümkündür. Çiydem ve Kaymakçı (2021)'nin ortaya konulan sosyal bilgiler öğretim programlarının taşıdığı eğilimleri üzerine yaptıkları çalışmada, ortaya konulan programların ana eğilimlerinden birisi olarak değer eğitimi ifade etmişlerdir. Fakat ortaya konulan programlarda değer eğitimi başlığı altında ele alınan özellikler genel itibari ile karakter eğitimi açısından ele alınan ahlaki erdemler olmuştur. Bu açıdan bakıldığında entelektüel erdemlerin Türkiye'de ortaya konulan öğretim programları açısından da ihmal edildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi ile karakter eğitimi arasındaki bu ilişki, karakter eğitimi yaklaşımlarının eğitim içerisinde genel şekli ile benzerlik göstermektedir. Karakter eğitiminin sosyal bilgiler eğitimi içerisinde yer almasına yönelik öne sürülen gerekçelendirmeler, sosyal bilgiler ve vatandaşlık arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş ve bu nedenle karakter eğitiminin ana odak noktasını ahlaki erdemler ile vatandaşlık erdemleri oluşturmuştur. Fakat karakter eğitimi sosyal bilgiler dersi içerisinde entegre etmeye yönelik öne sürülen bu yaklaşımlar, epistemolojik tartışmalar ekseninde gelişmemiş, epistemolojinin ortaya koyduğu çalışmalardan yararlanmamıştır. Baehr (2013)'in de vurguladığı gibi, demokratik katılımın ilk önemli koşulu doğru düşünmeyi ortaya çıkaracak karakter yapılarıdır. Sosyal bilgiler özelinde karakter eğitiminin entegre edilmesini savunan yaklaşımlar karakter eğitimi yalnızca ahlaki ve vatandaşlık erdemine indirgeyerek, entelektüel erdemlerin önemini gözden kaçırmışlardır. Vatandaşlık eğitimi açısından bakıldığında 2018 sosyal bilgiler öğretim programının da benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin entelektüel karakterlerinin gelişimine ket

vuracağı gibi aynı zamanda bilgiyi içsel açıdan değerli görmeyen, yalnızca ekonomik ve araçsal değerinden ötürü değerli gören bireylerin yetiştirilmesine yol açacaktır.

Demokratik bir vatandaş, aynı zamanda doğru akıl yürüten, doğru şekilde bilgiye ulaşan kişidir. Fakat doğru bilgiye ulaşması, onun aynı zamanda sahip olduğu entelektüel erdemleri ilgilendirmektedir. Aynı şekilde ahlaki ve vatandaşlık erdemlerinin öğrencilerde kazandırılması büyük ölçüde doğru düşünme eğilimine sahip bireyler geliştirilmesinde yatmaktadır. Fakat bu düşünmeyi oluşturacak yapıların sosyal bilgiler eğitimine yönelik yaklaşımlarda ifade edilmemesi büyük bir eksiliği ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal bilgiler ve karakter eğitiminin ortak bir noktada buluştuğu bir diğer yapı internet ve sosyal medyadır. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerinin internetin öğrenciler üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkilere karşı dersleri içerisinde eşitlik, adalet, özgürlük gibi vatandaşlık erdemlerinin ders içeriklerine aktarılması önerilmiştir (Milson & Chu, 2002). İnternetin ortaya çıkaracağı olumsuz durumlar sosyal bilgiler dersi içerisinde karakter eğitimi ile ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Fakat bu olumsuz durumların yalnızca bir parçası ahlaki ve vatandaşlık erdemleri ile üstesinden gelinecektir. Bugün sanal ortamların neden olduğu yalan bilgi ve haberler öğrencilerin ve toplumun demokratik hayatına önemli derecede etki etmektedir. Sosyal medya platformlarında farklı görüşlere sahip grupların toplumsal sorunlar özelinde birbirleri ile çelişen yalan haberler üretmesi bu konuyu daha da derinleştirmekte, sanal vatandaşlar yetiştirmenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Kahne ve Bowyer (2016)'ın ifade ettiği gibi sanal dünyanın sunmuş olduğu tehditlere karşı eğitim aracılığıyla üretilmesi hedeflenen çözümler; tehditlere karşı gerekli bilgi ve kabiliyetlerin okullarda öğrencilere aktarılması olarak ortaya çıkmıştır. Bu noktada medya ve dijital okuryazarlık becerileri, öğrencilerin sanal ortamda karşılaştıkları bilgilerin arasındaki farkları görmelerini sağlayacak, bu bilgileri eleştirel bir şekilde yaklaşımlarına olanak sağlayacak araçlar olarak önerilmiştir. Eleştirel medya okuryazarlığı; öğrencilerin sosyal medya platformlarında sağlıklı bir şekilde katkı sağlamalarını sağlayacak okuma, anlama ve yazma gibi temel becerilerin önemini vurguladığı gibi, yalan ve yanlış haberin hangi toplumsal çıkarlar arasında ortaya çıktığına yönelik de öğrencileri gerekli kabiliyetler ile donatacaktır (Kellner & Share, 2005).

Fakat sosyal medyada üretilen sahte ve yanlış içeriklerin kişiler tarafından kabul görmesi, yayılması belirli ölçülerde kişilerin sahip oldukları karakter özellikleri ile ilişkilidir. Meyer, Alfano ve De Bruin (2021)'in ortaya koyduğu gibi Covid-19'a yönelik ortaya konulan

yanlış haberlerin kişiler tarafından kabul görmesi kişilerin sahip oldukları entelektüel kusurlar, yani karakter özellikleri ile alakalıdır. Bu entelektüel kusurların birçok açıdan ortadan kaldırılması, kişilerin doğru haber ve kaynaklara erişmesi kişilerin edineceği entelektüel karakter eğitiminden ayrı olmayacaktır. Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde sanal dünyanın yol açtığı sorunlara yönelik geliştirilecek karakter eğitiminin yalnızca ahlaki ve vatandaşlık erdemlerine odaklanması bu açıdan önemli bir problemi oluşturmaktadır.

Sosyal bilgilere yönelik öne sürülen yaklaşımlar açısından da bu durumun ortaya çıktığı görülecektir. Ross (2000)'un da ifade ettiği gibi geleneksel açıdan sosyal bilgiler öğretimi; sosyal bilgiler dersi içerisinde statüyü koruyacak, muhafazakâr vatandaşlar yetiştirilmesine olanak sağlayacak değerlerin aktarılması konusunda bir eğilim göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında geleneksel yaklaşımlar içerisinde karakter eğitimi gerekli önemi kazanmadığı gibi, bu yaklaşımlar içerisinde vurgulanan erdemler genellikle vatandaşlık erdemleri olmuştur. Sosyal bilgiler eğitiminin amacı olarak farklı tanımlar ifade edilse de her yaklaşımın ve tanımın temelinde bazı bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmak yatmaktadır. Entelektüel erdemlerin bilgi, doğruluk, kavrama gibi entelektüel iyileri kişilere kazandıracak karakter özellikleri olması, bu açıdan sosyal bilgilere yönelik ortaya konulmak istenilen her yaklaşımın çekirdeğinde yer almasını sağlamaktadır.

Bir diğer önemli nokta sosyal bilgiler dersine yönelik ortaya konulan karakter eğitimi yaklaşımları, devletin karakter eğitimi yaklaşımlarına yönelik rolünün ne olacağıdır. Bu noktadan hareketle sosyal bilgiler eğitiminin iki ana kutup arasında yön değiştirdiği ifade edilebilir (Ross & Marker, 2005). Bu kutbun bir yanında Barr, Barth ve Shermis'in ifade ettiği şekli ile kültürel değer ve normların aktarılması, kutbun diğer tarafında ise Stanley ve Nelson'un ortaya koyduğu bilgili sosyal eleştiri yer almaktadır (Ross & Marker, 2005, s.143). Yalnızca kültürel değer ve normların aktarılması açısından bakıldığında, sosyal bilgiler dersinin içeriği yalnızca belirli otoriteler tarafından önceden seçilmiş, ideal Amerikan vatandaşını ve batı kültürünü oluşturan değerlerden oluşmaktadır (Ross & Marker, 2005). Bu açıdan devletin, sosyal bilgiler dersi içerisinde ortaya konulacak ahlaki eğitim üzerinde önemli bir ağırlığı olacaktır. Bu yaklaşımlar devletin rolünün temelde gerekçeli olduğuna dair bir varsayımdan hareket etmiş, öğrencilerin ahlaki gelişimleri özelinde devletin özel bir görevi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple sosyal bilgiler eğitimine yönelik öne sürülmüş karakter eğitimi yaklaşımlarının devletin rolü karakter

eğitimine yönelik rolünü felsefî bir tartma eşliğinde ele almaması önemli bir problem durumunu ortaya çıkarmaktadır.

1.2.Araştırmanın nemi

Okulların rollerinden birinin öğrencilerin karakterlerini geliştirmek göze alındığında, günümüzde birçok ülke öğrencilerin karakter eğitimlerine yönelik yeni çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin İngiltere Eğitim Bakanlığı (2017) ğrencilerin karakter gelişimlerinin okullar ekseninde ne şekilde gerekletirildiğine yönelik raporlar yayınlamaktadır. Benzer ekilde Smith (2022)’in belirttiği gibi birçok okul öğrencilere yönelik karakter eğitimi programlarını kendi ğretim programlarına eklemektedir. Fakat karakter eğitiminin anlamına yönelik bazı anlam karklkları yer almaktadır. Örneğin Birmingham niversitesinin hayata geçirdiği Jubilee Center ve Leeds niversitesinin Narnian erdemler projeleri karakter eğitimini belirli kardinal erdemler ekseninde gerçekleştirmektedir. Yine benzer şekilde Lickona çalışmalarında (1991, 2004) ahlaki erdemlerin öğrencilerin eğitiminde oldukça önemli bir rol oynadığına dikkat çekmiş, karakter eğitimi programlarının ahlaki erdemleri kazandırması gerektiğini vurgulamıştır. Fakat Türkçe literatür içerisinde yapılan çalışmalara bakıldığında karakter eğitimine yönelik çalışmaların değer-erdem arasında kesin bir ayırım yapmadıkları, Lickona ve diğer teorisyenlerin ele aldıkları kardinal erdemlerin değer olarak ifade edildiği ortaya çıkmaktadır. Karakter eğitime yönelik ortaya konulan çalışmaların ahlaki erdemleri öğretilme sürecini değer eğitimi yaklaşımlarına indirgediği, erdem-değer çatışmasını srdrdği görülmektedir. Bu alıma felsefeciler tarafından hangi özelliklerin ne şekilde erdem olarak ifade edildiğini ortaya koymasından ötürü, var olan anlam karmaasının çözümüne yönelik bir fayda sağlayacaktır.

Belirtildiği gibi karakter eğitiminin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin ahlaki karakterini değertirmektir. Fakat Baehr (2017)’in de ifade ettiği gibi karakter eğitimi yalnızca ahlaki karakteri içermemektedir. Karakter eğitiminin bir diğer boyutu öğrencilerin entelektüel karakterlerini geliştirmektir. Bu noktada karakter eğitiminin bir diğer boyutunu entelektüel erdemlerin kazandırılması oluşturmaktadır. Entelektüel erdemler; öğrencilerin bilgi, doğruluk kavrama gibi entelektüel iyilere ulaşmalarını sağlayan karakter erdemleridir (Zagzebski, 1996; Baehr, 2011). Entelektüel karakter eğitimi; öğrencilere bilgi sevgisini kazandırmaya, bilginin yol açtığı araçsal değerlerden ziyade kendi içinde değerli olduğunu

öğrencilerde uyandırmaya çalışmaktadır. Entelektüel erdemler düşünme, karar verme, seçenekleri değerlendirme gibi bilişsel yetenekler, entelektüel aktiviteler özelinde ortaya çıkan karakter eğilimleridir (Baehr, 2013). İş hayatımızda, günlük hayatta, okulda karar vermek, araştırma yapmak, belirli entelektüel aktivitelerde bulunmak zorundayızdır. Bu aktiviteleri doğru bir şekilde gerçekleştirebilmemiz, bu aktivitelerde istediğimiz amacı yani bilgiye ulaşmak ve doğru karar verebilmemiz için entelektüel erdemlere ihtiyacımız olmaktadır. Doğru yurttaşlar yetiştirebilmenin de en temel noktalarından birisi doğru kararlar alabilen, özerk bireyler yetiştirmektir. Sosyal bilgiler dersi bu ideal uğrunda ortaya konulan önemli derslerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. NCSS (2023)'in de belirttiği gibi sosyal bilgilerin en önemli amaçlarından birisi bir toplumun parçası olarak bilgili kararlar alabilen yurttaşlar yetiştirmektir. Vaccarezza ve Croce (2021)'in de vurguladığı gibi vatandaşlık erdeminin önemli bir alt boyutu vatandaşlık konuları ile ilgili doğru karar verme ve akıl yürütmedir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersinde geleceğin yurttaşları olan öğrencilerin doğru karar vermelerini sağlayacak karakter özelliklerinin aktarılması oldukça önemlidir.

Sosyal bilgilere yönelik erdem temelli bir yaklaşımın ortaya konulmasının bir diğer önemli yanı; karakter eğitimi ve devletin bu eğitim üzerinde rolünü ortaya çıkaracak olmasıdır. Bu konuda Rawls (1995)'un çalışmaları önemlidir. Rawls (1995) devletin vatandaşların ne tür bir hayat sürdürecekleri konusunda tarafsız kalması gerektiğini, fakat devletin asli görevinin kişilerin hangi hayat tarzını seçebilecekleri özgürlüğü sağlamak olarak ifade etmiştir. Burada devletin eğitim sistemi içerisindeki görevi makul ahlaki görüşler içerisinde biri görüşü diğer görüşlere nazaran okul sisteminde aktarmak değil, öğrencilerin bu görüşleri özerk bir şekilde seçebilecekleri bilgi ve beceriler ile donatmak olarak görülmektedir. Bu durumda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ahlaki gelişimleri ile devletin bu konudaki rolüne yönelik tartışmalar belirli ölçülerde sınırlı kalmaktadır. Devletin ahlaki ve vatandaşlık erdemlerini öğrencilere aktarma konusunda belirli bir rolünün olup olmaması ya da Rawls'un ortaya koyduğu gibi bu konuda tarafsız kalması gerekip gerekmediği, sosyal bilgilere yönelik karakter eğitimi yaklaşımlarında ayrıntılı bir şekilde ele alınmamıştır. Bu durumun bir diğer önemli sonucu, ahlaki, vatandaşlık erdemleri ile entelektüel erdemlerin aktarımı konusunda devletin rolünün bir farklılık gösterip göstermeyeceği ve bunun sosyal bilgiler dersine ne şekilde yansıtılacağıdır. Bütün bunlar ışığında, sosyal bilgiler dersine yönelik; entelektüel erdemler ve devletin erdemleri kazandırmasındaki rolüne yönelik felsefi bir tartışma ortaya konulması, ifade edilmesi

önemli bir ihtiyaç olarak görünmektedir. Bu çalışma entelektüel erdemlerin ve devletin rolüne yönelik bir tartışma yürütmesi sebebiyle bu açıdan önemli bir katkıyı sağlayacaktır.

Türkçe literatür özelinde bakıldığında ise öğrencilerin entelektüel karakter gelişimini yani öğrencilere entelektüel erdemleri kazanmalarını sağlayacak yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, ifade edildiği gibi entelektüel erdemler ile sosyal bilgiler arasında oldukça yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak entelektüel erdemler ile sosyal bilgiler eğitimi bir araya getirecek çalışmaların ortaya hem Türkçe hem de yabancı literatürde ortaya konulmadığı görülmektedir. Bu sebeple bu çalışma entelektüel erdemlerin yapısını ortaya çıkarması ve entelektüel erdemler ile sosyal bilgiler arasındaki ilişkiyi teorik açıdan temellendirmesi özelinde literatüre önemli katkıda bulunacaktır.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki ana ana amacı bulunmaktadır. İlk ana amacı entelektüel erdemlerin ne olduğunu ortaya koymak, entelektüel erdemlerin diğer erdemler ile ilişkisini belirtmek, belirli entelektüel erdemlerin yapısını açıklamaktır. Bu amaç ile doğrultuda alt amaçlarını ise; entelektüel erdemler ile onları engelleyen kusurların neler olduğu, genel olarak erdemlere ve entelektüel erdemlere yönelik eleştirilerin neler olduğu bu çalışma içerisinde ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın ikinci ana amacını ise entelektüel erdemleri merkeze alan sosyal bilgiler dersi içerisinde ele alınabilecek yeni bir yaklaşımın ortaya konulmasıdır. Bu amaç ile doğrultulu olarak entelektüel erdemlerin sosyal bilgiler dersi içerisinde aktarılmasının, sosyal bilgiler dersinin nihai bir hedefi olarak ortaya çıkarılması hedeflemektedir. Bu amaç ile doğrultulu alt amaçlarını ise; entelektüel erdem merkezli sosyal bilgiler yaklaşımı ile varolan yaklaşımlar arasındaki farkın ortaya çıkarılmasını, entelektüel erdem merkezli sosyal bilgiler yaklaşımında öğretimin nasıl olacağının belirtilmesi oluşturmaktadır. Her iki amaç bir diğer amacı desteklemekte olup birbirinden ayrı ele alınamayacaktır.

1.4.İlgili Araştırmalar

1.4.1.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Yiğit (2011) “Entellektüel ve etik bir erdem olarak merak” adlı çalışmasında, meraklılık erdeminin erdem epistemolojisine yönelik ortaya konulmuş yaklaşımlar özelinde nasıl bir farklılık sergileyebileceğini belirtmiştir. Yiğit (2011) ortaya koyduğu bu çalışmada, meraklılık erdeminin ne şekilde ahlaki ve entelektüel açıdan ele alınabileceğini ortaya koymakta ve karakter özelliği olarak ele alınabileceğini ifade etmektedir.

Mehdiyev (2011) “Gettier sorununa alternatif bir yaklaşım: L. Zagzebski’nin erdem epistemolojisi” adlı çalışmasında; Zagzebski’nin erdem epistemoloji içerisindeki bilgi anlayışını ortaya koymaya çalışmış, Gettier sorunu özelinde Zagzebski’nin ortaya koyduğu yaklaşımı değerlendirmeye çalışmıştır.

Batak (2017)’ın ortaya koyduğu “Aristoteles’ten Ernest Sosa’ya Erdem Epistemolojisi” adlı kitaptır. Batak (2017) bu kitabı içerisinde daha önce yazmış olduğu makaleleri derlemiş olup, tek bir çatı altında toplamıştır. Batak bu çalışmasında Aristoteles’in hangi erdemleri entelektüel erdemler olarak ele aldığını, Sosa’nın erdem epistemolojisi yaklaşımını, Sosa özelinde ortaya çıkan bilgi anlayışını ortaya koymaya çalışmıştır. Batak bu çalışmasında aynı zamanda Sosa’nın ortaya koyduğu erdem epistemolojisi yaklaşımının felsefe içerisinde yer alan Gettier sorununa yönelik ilişkisini de ortaya koymaya çalışmıştır.

Der (2021) ortaya koyduğu “Çağdaş epistemolojide bilginin değeri sorunu” isimli çalışmasında, Sosa’nın erdem epistemolojisi anlayışı ile felsefi açıdan bilginin değeri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmış ve çağdaş görüşler arasındaki farkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

1.4.2.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Sosa (1980) ortaya koyduğu “Sal ve Piramit (The Raft and the Pyramid)” adlı makalesin, Gettier’in felsefe içerisinde ortaya koyduğu gerekçelendirme problemine yönelik entelektüel erdemlerin önemini vurgulamıştır. Sosa entelektüel erdemleri görme, duyma gibi doğuştan var olan bilişsel özellikler olarak ifade etmiştir.

Zagzebski (1996) ortaya koyduğu “Zihnin Erdemleri (Virtues of Mind) adlı kitapta, ahlaki teoriler ile epistemoloji arasında bağlantılar kurmaya çalışmış ve kişilerin bilgiye ulaşmasında önemli olan entelektüel erdemleri ifade etmeye çalışmıştır. İnanç merkezli epistemoloji ile eylem merkezli ahlak teorilerinin benzerlikler taşıdıklarını, fakat ahlaki eylemde bulunan özne ile bilgiyi elde eden öznenin karakter özelliklerine bu yaklaşımların gerekli önemi vermediklerini dile getirmiştir. Sosa’nın aksine entelektüel erdemlerin ahlaki erdemler ile bezer bir yapıya sahip olduğunu, doğuştan var olan özellikler yerine sonradan edinilen karakter özellikleri olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple epistemolojinin entelektüel erdemleri merkeze alacağı bir yapıya geçmesini savunmuştur.

Roberts ve Wood (2007) ortaya koydukları “Entelektüel Erdemler: Düzenleyici Epistemolojide Bir Çalışma (Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology)” adlı kitaplarında, epistemolojinin kişilerin entelektüel hayatlarını düzenleyen bir yapıya geçmelerini savunmuş. Bu düzenleyici rolü ortaya çıkaracak bazı entelektüel erdemleri ortaya sunmuşlardır. Roberts ve Wood (2007) bu çalışmasında var olan entelektüel erdemleri ayrıntılı bir şekilde ele almış, erdemleri yalnızca epistemolojinin ana sorunlarına çözüm olarak ele alınmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Baehr (2011) ortaya koyduğu “Araştıran Zihin: Entelektüel erdemler ve erdem epistemolojisi üzerine (The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology)” adlı kitabında, erdem epistemolojisi ve entelektüel erdemlere yönelik yaklaşımları değerlendirmiştir. Baehr bu kitap içerisinde entelektüel erdemlere yönelik yaklaşımların neler olduğunu, karakter özellikleri olarak entelektüel erdemlerin ne şekilde ele alınabileceğini ortaya koymuştur.

Baehr (2013) ortaya koyduğu “Entelektüel erdemleri öğretmek: Teoriden pratiğe (Educating for intellectual virtues: From theory to practice)” adlı çalışmasında entelektüel erdemler ile eğitim içerisinde niçin önemli olduğuna yönelik bazı savlar ileri sürmüştür. Entelektüel erdemlerin hayat boyu öğrenen kişilerin özellikleri olduklarına, entelektüel erdemlerin test merkezli eğitim sistemine yönelik düzeltici bir araç olabileceğine ve öğrencilere bilgi sevgisi kazandırarak onların bilgiye ulaşmalarını sağlayacağını ifade etmiştir.

Pritchard (2013) ortaya koyduğu “Epistemik erdem ve eğitimin epistemolojisi (Epistemic virtue and epistemology of education)” adlı çalışmasında eğitimin epistemolojik açıdan amacının öğrencilerde bilgi ve doğruluk yerine anlamayı (understanding) ortaya çıkarması

gerektiğini vurgulamıştır. Anlamayı ortaya çıkarma sürecinde öğrencilerin bilişsel failliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bunun yollarından birisinin entelektüel erdemlerin öğrencilerde kazandırılması olduğunu ifade etmiştir.

Baehr (2015)'in editörlüğünü yaptığı “Entelektüel Erdemler ve Eğitim: Uygulamalı Erdem Epistemolojisiinde Çalışmalar (Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology)” adlı çalışma, entelektüel erdemler ile eğitim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu çalışmanın önemi entelektüel erdemler ile eğitimin ilişkisinin birçok çeşitli açıdan ortaya konulmaya çalışmış, entelektüel erdemlerin eğitim içerisindeki önemine vurgu yapılmıştır.

Baehr (2015) ortaya koyduğu “İyi Zihinler Geliştirmek: Entelektüel Erdemleri Öğretmek için Pratik ve Felsefi Bir Rehber (Cultivating Good Minds: A Philosophical and Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues)” adlı eserinde; entelektüel erdemlerin eğitim içerisindeki rolünü, eğitim ortamlarında entelektüel erdemlerin öğretilmesinde ne gibi stratejilerin ortaya konulabileceğini ve çeşitli entelektüel erdemlerin açıklanmasına yer vermiştir.

King (2021) ortaya koyduğu “Mükemmel Zihin: Günlük Hayat İçin Entelektüel Erdemler (The Excellent Mind: Intellectual Virtues for Everyday Life)” adlı eserinde, entelektüel erdemleri Aristoteles'in ortaya koyduğu orta görüşü ekseninde açıklamaya çalışmıştır. Bu eserinde entelektüel erdemlerin doğasını ve çeşitli entelektüel erdemlerin incelemesini ortaya koymuştur. Bu entelektüel erdemlerin birbirinden farklı yapısı olabileceği gibi, benzer noktalara da sahip olabileceğini dile getirmiştir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çağdaş felsefe içerisinde erdemlere olan ilgi büyük oranda Elizabeth Anscombe'nin ortaya koyduğu “Modern Ahlak Felsefesi” makalesi ile başlamıştır. Anscombe (1958) ortaya koyduğu bu makalesinde faydacı ve deontolojik ahlak teorilerinin ahlaki düşünme biçimlerimiz için yeterli olmadığını ve bu yüzden bu teorilerin önerdikleri yaklaşımların erdemleri merkeze alan bir teori açısından değiştirilmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre “ahlaki görev”, “ahlaki buyruk”, “ahlaki doğru” gibi kavramların ahlak teorileri içerisinde çıkarılması gerekmektedir (Anscombe, 1958). Çünkü bu kavramlar artık var olmayan ahlaki görüşlerin taşıdığı izlerdir. Bu sebepten dolayı, bu kavramlar artık ahlaki teoriler için bir alternatif oluşturmamaktadır (Anscombe, 1958). Ona göre bu kavramların büyüleyici gücü kişiyi hukuki bir bağlılık etrafında sarmalarıdır (Swanton, 2021, s. 243). Bu hukuki bağlılığın kaynağını ise etiğin ilahi bir kökenine bağlı olmasıdır. Örneğin “yükümlülük ve ödev” kavramları kişi özelinde diğer kişiler tarafından değerlendirilmeyi içerir. Eğer bir kişi bir yükümlülüğünü yerine getirmezse diğerleri tarafından ayıplanacağını, cezalandırılacağını hisseder. Yükümlülük ve ödev kavramı bu açıdan yasa kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Anscombe bundan dolayı ahlaki ödev ve yükümlülük kavramlarının ahlaki bir yasa koyucu ile doğrudan ilişkili olduğunu savunur. Ona göre bir kişi ahlaki yasayı doğru bir şekilde kavratsa, doğru davranış ile ahlaki yasa arasında bir fark olmayacaktır (Alvarez & Ridley, 2007, s. 546). Çünkü ahlaki bir yasaya, ilahi bir

kaynağa inanan kişi bir eylemin ahlaki yasanın *yasaklamasından ötürü yanlış* olduğunu ifade edecektir. Bu sebeple bu kavramların kaynağını ilahi bir yasa koyucudan almış olması ya da onunla ilişkisi olması Anscombe özelinde problem yaratmaktadır. Bu açıdan bakıldığında “doğru”, “yanlış”, “ödev”, “buyruk” gibi kavramların anlamını ilahi bir kaynaktan alması, çağdaş ahlak teorileri açısından problem oluşturmaktadır. Anscombe (1958) bunların sonucu olarak ise, ahlak felsefesinin bir ahlaki eylemi değerlendirme konusunda “ödev”, “buyruk” gibi kavramları merkezine alan teorilerden ziyade Aristoteles’in görüşleri ekseninde ortaya konulacak bir yaklaşımın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Anscombe (1958)’nin ifade ettiği bir diğer konu ise “doğru”, “yanlış” gibi kavramların gerekçelendirilmesinde erdemler gibi yoğun (thick) kavramlara ihtiyaç duymalarıdır. Bu sebeple etiğin merkezinde ince(thin) kavramlar yerine yoğun kavramların yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

Snow (2015) Anscombe’nin ortaya koyduğu bu düşüncenin birçok felsefeci tarafından kabul gördüğü ve erdemlerin tekrar ahlak felsefesinin merkezine geldiğini ifade etmektedir. Örneğin Georg Henrik von Wright, Peter Geach, Bernard Williams, Terence Irwin ve Philippa Foot gibi felsefeciler erdemler üzerinde çalışmalarda bulunmuştur. Fakat erdemlerin ve erdem etiğinin felsefe içerisinde önemli bir ahlaki yaklaşım olarak ele alınması büyük ölçüde McIntyre (2019)’ın ortaya koyduğu “Erdem Peşinde Bir Ahlak Teorisi Çalışması” ve Hursthouse (1999)’un ortaya koyduğu “Erdem Etiği Üzerine” adlı çalışmalardır. Swanton (2021)’un belirttiği gibi Hursthouse’un çalışması erdem etiğinin ayrı bir ahlak teorisi olarak ele alınmasında ve Aristoteles’in erdemlere yönelik görüşlerinin çağdaş bir şekilde ortaya konulmasında önemli bir rol oynamıştır. Bütün bunlar ışığında erdem etiğinin ahlak felsefesi içerisinde önem kazanması ve erdemlerin ne şekilde ele alındığının ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu sebeple bir sonraki bölümde felsefi açıdan öne sürülen erdem modelleri ifade edilecektir.

2.1. Battaly ve Erdem Modeli

Battaly (2015a) erdem kavramı üzerinde iki farklı yaklaşımın olduğunu ifade eder. İlk yaklaşım bir özelliğin erdem olarak ele alınması konusunda kişinin amaçlarını gerçekleştirmeyi vurgular. Buna göre bir özellik, o erdeme sahip kişi özelinde, o kişinin amaçlarını gerçekleştirmesini süregelen bir şekilde sağlıyorsa erdem olarak ele alınacaktır (Battaly, 2015a, s. 16). Bir karakter özelliği sürekli bir şekilde iyi sonuçlar ve etkiler ortaya

çıkarmıyorsa, o özellik erdem olarak ele alınmayacaktır (Battaly, 2015a, s. 17). Bu yaklaşım özelinde kişinin eylemi gerçekleştirmedeki niyetlerinden ziyade ortaya çıkan sonuç ve etkiler önemlidir. Aynı şekilde bu yaklaşım içerisinde karakter özelliklerinin yanı sıra, kişilerin doğuştan sahip oldukları doğal işlevler de erdem olarak ele alınabilecektir (Battaly, 2015a). Battaly ilk görüşün iki farklı şekilde alt dallara ayrılabilirliğini ifade eder: Teolojik ve teolojik olmayan. Teolojik yaklaşım şeylerin kendi içinde amaçları olduklarını ifade eder. Buna göre gözün kendi içinde amacı görmek, bıçağın kendi içinde amacı kesmek olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ise erdemler de insanın kendi içinde var olan amacını gerçekleştirmesini sağlayan özellikler olarak görülecektir (Battaly, 2015a, s. 19). Bu görüş içerisinde insanın kendi içinde var olan amacı ise eudaimonia'ya (mutluluğa) ulaşmaktır. Eudomonia Aristoteles için kişinin yaşayabileceği en iyi hayatı ifade eder. Aristoteles insan hayatının çeşitli aktivitelerden oluştuğunu ifade etmiş ve bu aktivitelerin ulaşmayı istedikleri amaçlar arasında bir hiyerarşi olduğunu belirtmiştir. Ona göre bu aktivitelerde kişinin belirli şeyleri diğer şeyleri elde etmek için istemesi araçsal amaçları ifade etmektedir. Zenginlik, flüt çalmak gibi şeyler Aristoteles için kendi içinde olan amaçlar değil, başka şeylere ulaşmayı sağlayan araçsal değerlerdir. Bu tür şeyler başka şeylere erişim sağladıkları için araçsal değere sahiptirler. Fakat Aristoteles için eudaimonia, yol açtığı diğer amaçlardan ziyade kendisinden dolayı seçilen amaçtır. Bunu şu şekilde ifade eder:

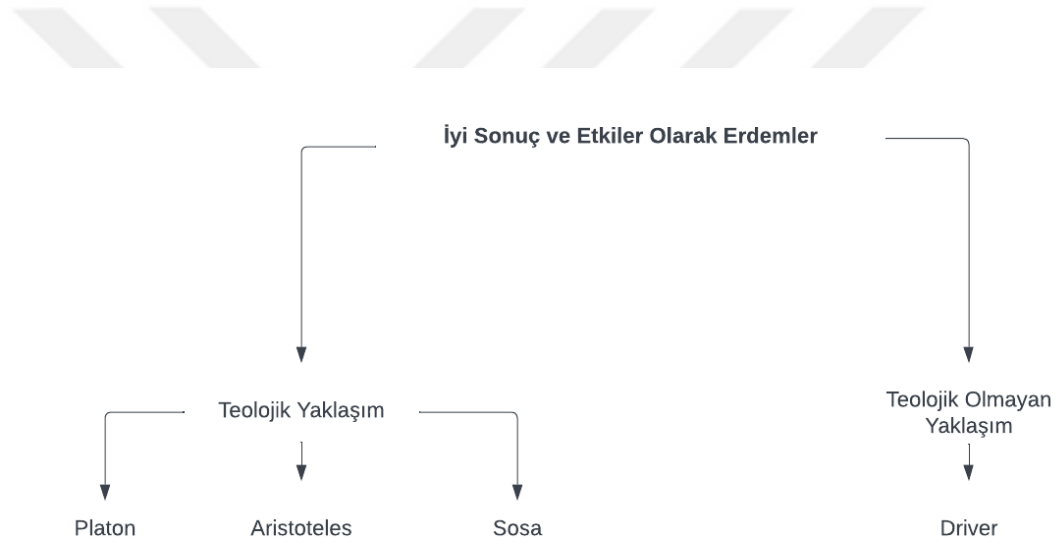
Bir şeyi kendisinden dolayı arıyorsak, bu, onu başka bir şey için aramamızdan daha fazla amaçtır; aynı şekilde bir şey kendisinden dolayı tercih ediliyorsa, başka şey için olduğundan daha fazla tercih ediliyorsa bu da daha fazla amaçtır. İşte mutluluk böyle bir şeydir, çünkü mutluluk her zaman kendisinden dolayı istenmektedir. Mutluluğu başka bir şey için istemeyiz (Aristoteles, 2020, s. 28).

Eudomonia bu açıdan faziletli ve erdemli davranışı beraberinde getirir. Çünkü mutlu hayatın temelinde erdemli bir hayat yaşamak yer almaktadır. Teolojik yaklaşım erdemlerin değerini, erdemlerin eudomonia'ya sağladıkları katkıdan aldıkları görüşüne dayanır.

Teolojik olmayan yaklaşım ise teolojik görüşün öne sürdüğü, insanın kendi içinde amacı olduğu savına karşı çıkar. Bu yaklaşım önemli olan noktanın, erdemleri eudomonia gibi teolojik bir kavram aracılığıyla değil, yalnızca eylemler sonucunda iyi etkiler ve sonuçlar çıkarması yoluyla açıklanması gerektiğini ifade eder.

Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Driver (2001)'dir. Driver (2001) erdemleri, düzenli bir şekilde iyi etkiler ortaya çıkaran karakter özellikleri olarak ifade etmektedir. Driver erdemlerin mükemmel bir şekilde ele alınmaması gerektiğini ifade eder. Ona göre bir

karakter özelliğini bazı durum ve koşullarda istenilen iyi etkiyi çıkarmasa da zaman içerisinde tutarlı bir şekilde iyi etkileri ortaya çıkarması onun erdem olarak ele alınması için yeterli bir koşulu teşkil etmektedir. Driver (2001) bir özelliğin için erdem olarak ele alınması için kişinin iyi niyetinin yeterli olmadığını, önemli olan noktanın bir kişinin ortaya koyduğu davranışların sonucu olduğunu ifade eder. Driver (2001) erdemleri iki şekilde ayırmaktadır. İlk tarafta ihtiyatlı erdemler olarak gördüğü ve kişi için iyi sonuçlar ve etkiler üreten erdemler. Diğer tarafta ise diğer kişiler için iyi sonuç ve etkiler üreten ahlaki erdemler yer almaktadır. Bunlar şu şekildedir: akıl, zeka, yardımseverlik, cesaret, phronesis (aklı başındalık), tevazu, nükte ve duyarlılık (2001, s. 57). Erdemleri teolojik ve teolojik olmayan şekilde savunan felsefeciler aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Erdemleri iyi sonuç ve etkiler olarak ele alan felsefeciler. Battaly (2015a)’den uyarlanmıştır.

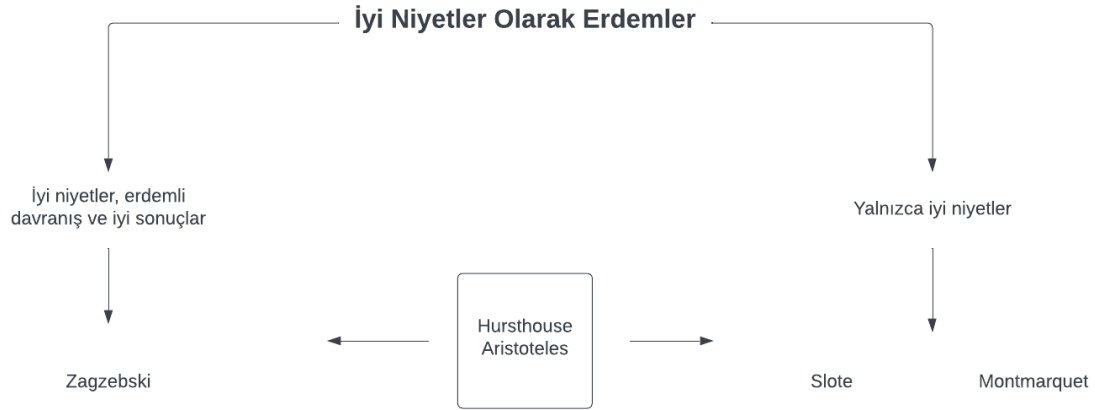
İkinci yaklaşım ise kişinin amaçlarını gerçekleştirmesinin yeterli olmadığını, bir karakter özelliğinin erdem sayılması için onun kişi özelinde iyi niyetleri taşıması gerektiğini vurgular (Battaly, 2015a, s. 16). Buna göre dürüst bir kişi ortaya koymuş olduğu eylemlerin başarılı olmasından ziyade, ortaya koymuş olduğu eylemlerini iyi niyet ile yapıp yapmadığı önemlidir. Aynı şekilde ikinci yaklaşıma, yani niyetlerin önemli olduğu yaklaşıma göre, bir kişi eylemleri sonucunda iyi sonuçlar, etkiler ortaya çıkarmasına karşın bu etki ve sonuçları iyi niyetler özelinde yapmamış olabilir (Battaly, 2015a, s. 26). Örneğin yardıma ihtiyacı olan kişilere yalnızca diğer kişilere karşı sosyal bir etki kazanmak için yardım eden kişi, bu yardımın sonucunda iyi etki ortaya çıkarmış olmasına karşın ikinci

yaklaşımına göre erdemli sayılmayacak ve bu özellik erdem olarak ele alınmayacaktır. Niyetlerin kişilerin kontrolü altında olmasından ötürü bu yaklaşımın ve erdemlerin kişi özelinde övgü ve yergiyi gerektirmesinden ötürü niyetler bir özelliğin erdem olarak sayılması için en önemli şartı teşkil etmektedir (Battaly, 2015a, s. 26). Aynı zamanda kişinin sahip olduğu o niyetler o kişinin benliği ve kişiliği hakkında diğer kişilere bilgi sağlamaktadır. Bundan ötürü ikinci yaklaşımı savunan felsefeciler niyetlerin erdemlerin ortaya çıkarılmasında, eylemlerin sonucundan daha önemli olduklarını ifade etmektedirler. Battaly (2015a) ikinci yaklaşımın da kendi içerisinde farklı şekillere ayrılabilceğini ifade eder: iyi-niyetler-ve-başarılı sonuçlar ve yalnızca iyi niyetler.

İlk yaklaşım kişinin iyi niyetlere, bu iyi niyetler sonucunda erdemin gerektirdiği eylemi ortaya çıkarmaya ve aynı zamanda bu eylemin iyi sonuçlar ve etkiler üretmesi gerektiğine işaret eder (Battaly, 2015a, s. 27). Örneğin bu yaklaşıma göre yardımsever kişi diğer kişilerin iyiliğini düşünen, yardımsever erdemine sahip bir kişinin ortaya koyacağı eylemleri ortaya çıkaran ve aynı zamanda bu eylemler sonucunda diğerlerine yardım etme konusunda başarılı olan kişidir (Battaly, 2015a, s. 27).

Diğer yaklaşıma göre ise kişinin iyi niyetlere, bu iyi niyetler sonucunda erdemin gerektirdiği davranışta bulunmaya fakat bu davranışın başarılı olmasına gerek yoktur. Bu yaklaşım özelinde iyi niyet ve erdemli davranışı ortaya çıkarmak yeterli olarak görülmektedir. Slote (2001) erdemler özelinde önemli olan noktanın kişilerin sahip oldukları motivasyonlar olarak görür. Oluşturduğu fail-merkezli erdem teorisinde o kişilerin motivasyonlarının bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini ve bütüncül şekilde ele alınan motivasyonların bir kişinin erdemli olarak ele alınıp alınmama konusunda önem arz edeceğini ifade eder (Slote, 2001, s. 33). Bu açıdan bakıldığında önemli olan nokta kişinin sahip olduğu motivasyonlardır. Slote (2001) bu motivasyonun ana kaynağının yardımseverlik ve diğer insanların iyiliğini isteme sevgisi olarak görmektedir.

Bu yaklaşım özelinde dışsal başarı erdemin ana unsuru olmamaktadır. Örneğin yardımsever bir kişinin diğer kişilere yardım etme arzusu ile yardım kuruluşlarına bağış yapması, fakat bu yardımın gerekli iyiliği diğerleri özelinde ortaya çıkarmaması kişi özelinde yardımseverliğe sahip olmadığını göstermemektedir. İkinci yaklaşım özelinde yer alan felsefeciler aşağıdaki Şekil 2’de gösterilmektedir:



Şekil 2. Erdemleri iyi niyetler olarak ele alan felsefeciler. Battaly (2015a)'den uyarlanmıştır.

Battaly (2015a) öne sürülen yaklaşımlar arasında bir ayrım yapılmasının gereksiz olduğunu ifade eder. Ona göre erdemler, kişileri mükemmelleştiren özelliklerdir. Bu açıdan bakıldığında o erdem kavramını ince bir kavram olarak görür. Erdem kavramının geniş olması farklı teorilerin dışlanması gerektirmez. Ona göre erdem kavramı içerisinde diğer yaklaşımları dışlamadan birçok erdem türü ele alınabilmektedir (Battaly, 2015a, s. 35).

2.2.Snow ve Erdem Modeli

Erdemlerin sınıflandırılması ve tanımlanması konusunda bir diğer ayrımı Snow (2015) yapmaktadır. Snow (2015) tarihsel açıdan bakıldığında felsefecilerin erdemleri üç ana yaklaşım içerisinde ele aldıklarını ifade etmiştir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Karakter olarak erdem
2. Algısal kapasite, duyarlılık olarak erdem
3. Beceri olarak erdem

2.2.1.Karakter Olarak Erdem

Erdemleri karakter merkezli olarak ele alan felsefeciler, belirli ölçülerde Aristoteles'in erdem anlayışını takip ederek ortaya koymaktadır. Buna göre karakter merkezli yaklaşımda erdemler; birçok durumda erdemli davranışa yol açan, yerleşik karakter özelliklerini oluşturan eğilimlerdir (Snow, 2015, s. 362). Bu yaklaşımda erdemlerin karakter özelliği olduğu felsefeciler arasında bir mutabakat oluşmuş olsa da, ortaya konulan yaklaşımlar farklılık göstermektedir. Karakter merkezli yaklaşım içerisinde Aristoteles'in yaklaşımı benimseyen başlıca felsefeciler; Hursthouse, MacIntyre, Zagzebski ve Foot olarak ifade edilebilir.

Aristoteles'in yaklaşımı dışında bazı felsefeciler erdemlerin karakter özellikleri olduğunu çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin Swanton (2003) erdemlere ve erdem etiğine yönelik olarak ortaya koyduğu çalışmasında çoğulcu bir teori ortaya koymaktadır. Swanton (2003) erdem etiğine yönelik ortaya koyduğu çoğulcu yaklaşımda erdemleri şu şekilde tanımlamaktadır: “Bir erdem, iyi bir karakter özelliği, daha açık bir biçimde, faaliyet alan ya da alanları içindeki özelliklere faziletli ya da yeterli bir şekilde karşılık verme ya da onaylama eğilimidir.” (s. 19).

Swanton (2003, s. 20) her erdemin kendi bir alanı olduğunu ifade eder. Buna göre erdemler bu ilgi alanları içerisinde yer alan özelliklere yönelik davranış eğilimlerini oluşturmaktadır. Örneğin itidallık fiziksel zevklerden uzak durmayı ima ettiği gibi kişinin zenginliğe karşı olan ölçülülüğünü de aynı zamanda ima eder. Aynı şekilde tehlikeli durumların varlığı cesaret erdeminin ilgi alanına girmektedir. Swanton (2003, s. 21) erdemli kişinin, erdemlerin kendi alanları içerisinde yer alan özelliklere karşı duyarlılığının (responsiveness) olduğunu ifade eder. Ona göre kişilerin erdemlerin gerektirdiği özellikleri onaylama, kulak verme yeteneği; saygı duyma, sevmek, oluşturma, açık olma, takdir etme gibi birçok davranış biçimini içerir. Örneğin adalet erdemi kişinin adil olmanın gerektirmiş olduğu kurallara saygı duymasını, onları değerli bulmasını ve o kuralları kendi yaşamının bir parçası haline getirmesini içerir (Swanton, 2003, s. 22).

Bu alan içerisinde bir diğer karakter merkezli yaklaşım Adams (2006)'dan gelmektedir. Adams (2006, s. 9) karakter merkezli bir yaklaşım geliştirmek ile birlikte, erdemlerin “doğru eylem” veya “görev” gibi kavramlar ekseninde tanımlanmasının doğru olmadığını ifade eder. Ona göre erdemler sadece eylem boyutundan ziyade kişilerin duygularını, inançlarını ve isteklerini de içeren karakter özelliğidir (Adams, 2006, s. 9). Adams (2006)

eylemlerin “doğru” veya “yanlış” olarak nitelendirilmesi ile “iyi” ve “kötü” olarak nitelendirilmesi arasında fark olduğunu ifade eder. Adams (2006, s. 11) bir davranışın “doğru” veya “yanlış” olarak değerlendirildiğinde bunun erdemli davranış ile eş değer olduğu yönünde bir yanlışlığı oluşturduğu görüşündedir. Ona göre erdemli “iyi” bir davranış ortaya konulsa da, o davranış yapılması gereken en doğru davranış olmayabilir (Adams, 2006, s. 11). Bu açıdan erdemlerin “iyi” ve “kötü” terimleri aracılığıyla tanımlanması gerektiğini vurgular. Ona göre erdemler “iyi için olan süregelen faziletler ” olarak ifade edilir (Adams, 2006, s. 14). Adams (2006, s. 33) erdemleri güdüsel ve yapısal olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Güdüsel erdemler sahip oldukları içsel motivasyon ve iyiler aracılığıyla tanımlanmaktadır (Adams, 2006, s. 33). Örneğin yardımseverlik erdemi kişinin diğer kişilerin iyiliğini isteme motivasyonu ile tanımlanmaktadır. Yapısal erdemler ise kişinin sahip olduğu içsel motivasyonlar ve iyilerden ziyade; kişinin sahip olduğu bu içsel motivasyon ve iyileri nasıl yönettiği, onların yapısal özelliklerini ne şekilde organize ettiği ile ilgili olan erdemlerdir (Adams, 2006, s. 33). Bunlara öz-kontrol, cesaret ve sabır gibi erdemler örnek gösterilebilir (Adams, 2006, s.33-34).

Bu alan içerisinde bir diğer farklı yaklaşımı Roberts (1984) yapmaktadır. Roberts (1984) erdemleri “irade gücü” erdemleri ve “güdüsel” erdemler olarak ikiye ayırmaktadır. Roberts (1984, s. 234) adlandırmış olduğu “irade gücü” erdemlerinin güdüsel erdemlerin kazanılması yolunda önemli bir role sahip olduklarını ifade eder. Ona göre irade gücü erdemleri kişinin birbirleri ile çatışan arzuları, istekleri olduğu zamanda önemini kazanmaktadır. Roberts güdüsel erdemlerin ise kişi özelinde kişinin çatışan arzuları ve istekleri olmama durumuna işaret ettiğini ifade eder. Bu açıdan o kişinin bu arzu ve isteklerden arındırılmış hale ulaşmasında, yani güdüsel erdemlere ulaşma noktasında kişinin “irade gücü erdemlerine ihtiyacı olduğunu vurgular (Roberts, 1984, s. 234). Roberts kişinin arzu ve istek çatışmaları yaşamadan erdemleri elde etmesinin mümkün olmayacağını çünkü kişinin arzuları ve istekleri arasındaki çatışmanın erdemli birisi olmasının yolundaki ilk adımlardan birisi olduğunu vurgular (Roberts, 1984, s. 235). Bu açıdan ona göre “irade gücü” erdemleri ile “güdüsel” erdemler destekleyici bir ilişkiye sahiptir. Ahlaki erdemler irade gücü erdemleri olmadan var olamayacağı gibi irade gücü erdemler de ahlaki erdemler olmadan var olamayacaktır (Roberts, 1984, s. 235).

2.2.2.Algısal Kapasite Olarak Erdem

Erdemlere yönelik bu yaklaşımın en önemli temsilcisi McDowell (1979)'dır. McDowell (1979) erdemli kişinin ortaya koyacağı davranışta; o davranış lehinde ve aleyhinde yer alan nedenleri değerlendiren ve bu değerlendirme sonucunda erdemli davranışı ortaya koyan kişi olarak ele alınmaması gerektiğini ifade eder. McDowell (1979)'a göre kişilerin ahlaki davranışları var olan ahlaki prensiplerden ziyade kişinin bulunduğu durumun gerektirdiği nedenler ile ortaya çıkması gerekmektedir. Bu açıdan McDowell ahlaki bir teori olan ahlaki tikelciler ile benzer bir görüşü ortaya koymaktadır. Ahlaki tikelcilere göre bir kişinin davranışını, o kişinin bulunduğu ortamın koşulları fark etmeksizin doğru veya yanlış şekilde ortaya koyan evrensel ahlaki prensipler, buyruklar yer almamaktadır (Dancy, 2004; Hooker, 2001). Ahlaki tikelcilere göre; “Her zaman doğruyu söyle”, “Dürüst ol” gibi ahlaki buyruklar örneğin bir Nazi subayının bir kişinin kapısını çaldığı zaman ahlaki açıdan doğru davranışı ortaya çıkarmadaki güçlerini kaybetmektedirler. McDowell (1979) erdemli davranışı var olan ahlaki prensiplerin doğrudan doğruya takip edilerek ortaya çıkarılan davranış olmasından ziyade, kişinin bulunduğu ortamın koşullarına karşı sergilediği duyarlılık sonucu ortaya koyduğu davranışlar olarak görmektedir. Buna göre kapısını Nazi subaylarının çaldığı erdemli kişi, bulunduğu ortamın koşullarına karşı duyarlılık sergileyerek saklamış olduğu kişilerin yerini söylemeyecektir. McDowell (1979)'ın ortaya koyduğu bir diğer önemli nokta ise erdemli kişi için çatışan arzuların onun için her zaman susturulmuş (silenced) olacaktır. Buna göre Nazi subaylarının kapsını çaldığı kişi için yalnızca sakladığı kişilerin yerini söylememe davranışı görünür olacaktır. Bir başka ifade ile o kişi sakladığı insanların yerini söylemek ile söylememek arasında bir çatışma yaşamayacaktır. Çünkü erdemli kişi için yalnızca erdem gerektirdiği yani yalnızca erdemli davranış görünür olacaktır (McDowell, 1979).

2.2.3.Beceri Olarak Erdem

Birçok felsefeci erdemlerin beceri olarak ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir (Annas, 1995, 2011; Stichter, 2007; Jacobson, 2005). Fakat bu felsefeciler içerisinde en açıklayıcı ve derin bir şekilde ele alan Annas (1995, 2011)'tır. Annas (1995, s. 236) erdemlerin entelektüel bir yapıya sahip olduklarını ve bundan ötürü birçok açıdan beceriler ile benzerlikler taşıdığını ifade eder. Beceriler ve erdemler arasında yer alan ilk benzerlik; becerilerin öğrenilme sürecinde acemi ve uzman arasında yer alan farktır (Annas, 1995, s.

230-231). Örneğin uzman bir araba tamircisi o beceri konusunda belirli bir yetkinliğe sahip olması onu o alanda yer alan acemi bir tamirciden ayırdığı gibi erdemler hususunda da benzer bir ayırım yer almaktadır. Yer alan bir diğer benzerlik noktası, beceriler ve erdemlerin öğretilabilir doğasına yöneliktir. Buna göre bir becerinin elde edilmesi noktasında acemi kişi, becerinin gerektirmiş olduğu bilgiyi öğrenerek, deneyerek izleyerek elde etmektedir (Annas, 1995, 231). Benzer şekilde erdemlere sahip olacak kişi erdemli davranışları izleyerek, deneyerek ve bilgi sahibi olarak o erdemli davranışta uzmanlaşmaktadır. Bir diğer yer alan ortak nokta beceri sahibi olan kişinin o beceriler özelinde bütünleştirici bir kavrayışa sahip olmasıdır. Örneğin tamirci bir kimsenin sadece belirli marka arabalardan ziyade uzmanı olduğu konuda birçok arabanın tamirine yönelik kavrayışa sahip olması bu benzerliği ortaya çıkarabilecektir. Erdemli kişi de bu noktada erdemli davranışın gerektirmiş olduğu yalnızca tek bir erdeme değil, diğer erdemlere yönelik de derin bir kavrayışa sahip olan kişidir (Bloomfield, 2000). Erdemler ve beceriler özelinde yer alan son benzerlik ise, kişinin yapmış olduğu davranışı açıklama ve gerekçelendirme kabiliyetine sahip olmasıdır (Annas, 1995). Örneğin tamirci bir kişinin arabanın niçin belirli bir parçasını söktüğü ve değiştirdiğine yönelik bir açıklama yeteneğine sahip olması bu ilişkiye işaret eder. Aynı şekilde erdemli kişi de yapmış olduğu doğru eylemi nasıl ve niçin ortaya koyduğuna dair bir açıklama kabiliyetine sahip olan kişidir. Erdemli kişi ortaya koyduğu davranışlarında rehberlik sağlayan ilke ve prensiplere yönelik eleştirel bakan, onları sınamaya tabii tutan ve gerekçelendiren kişidir (Annas, 1995). Bu benzerlikler ışığında Annas erdemlerin bir beceri olarak ele alınması gerektiğini ifade eder.

2.3. Erdem Epistemolojisi ve Entelektüel Erdemler

Günümüzde toplumların ve bireylerin gelişmişlik düzeylerini etkileyen en temel unsurlardan birisi bilgidir. Bilgi özelinde bireylerin ve toplumların onu nasıl edindikleri ve kullandıkları hem bireylerin kişisel refahı hem de toplumsal yapının doğru ve demokratik işlemesi açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında bir toplumda yer alan bireylerin bilgiyi nasıl işledikleri, doğru bilgiyi yanlış bilgiden nasıl ayırdıkları toplumun devamlılığı ve sürekliliği için hayati bir önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin en temel sorunlarından birisi bilgiyi doğru işleyen bireylerin geliştirilmesidir. Ahlak felsefesi içerisinde Anscombe (1958)'nin ortaya koyduğu eleştiriler ile gelişen erdemler ve erdem

etiği, belirli ölçülerde epistemoloji alanına da yansımıştır. Bu sebeple epistemoloji içerisinde yer alan en temel sorulardan birisi “Bilgiyi doğru işleyen bireylerin özellikleri nelerdir?” sorusu olmuştur.

Bu soruya yönelik ilk cevap erdem epistemolojisi tarafından getirilmektedir. Gettier (1963)’in inanç merkezli epistemolojiye karşı yazmış olduğu “Gerekçelendirilmiş doğru inanç bilgi midir?” makalesi sonrası ortaya çıkan erdem epistemolojisi, inanç merkezli epistemolojinin aksine bilgiyi oluşturan temel unsur olarak bireyleri ve entelektüel erdemleri ele almıştır (Battaly, 2008, s.640). Temelde epistemoloji içerisinde yer alan bilginin tanımlanması sorunundan ortaya çıkan erdem epistemolojisi, bilginin elde edilmesi konusunda ve bilginin tanımlanması konusunda bilişsel faillerin özelliklerini sınıflandırmaya çalışmıştır. Bu açıdan erdem epistemolojisi bilginin nesnesi olarak önerme ve buna yönelik inançtan ziyade, zihinsel anlamda bilgiyi oluşturma faaliyetlerine ve niteliklerine yönelmiştir (Mehdiyev, 2021, s. 105). Bu sınıflandırma çabası erdem epistemolojisi içerisinde ve entelektüel erdemlerin neler olduğu konusunda iki ayrı grubun oluşmasına neden olmuştur:

1. Güvenilirciler (Reliabilizm)
2. Sorumlucular (Responsibilizm)

Baehr (2011) erdem epistemolojisi üzerinde çalışan araştırmacıların entelektüel erdemlere olan bakışlarının; onların entelektüel erdemleri nasıl algıladıkları ve entelektüel erdemlerin epistemolojinin sorunlarına yönelik nasıl katkı vereceği üzerinde farklılaştıklarını dile getirir. Erdem epistemolojisine yönelik güvenilirli bir yaklaşım; entelektüel erdemlerin epistemolojinin sorunlarına yönelik bir çözüm olarak ele almakta iken, sorumlucu bir yaklaşım entelektüel erdemleri yalnızca epistemolojinin sorunları ekseninde ele almaz.

Örneğin sorumlucu yaklaşım içerisinde Zagzebski (1996), entelektüel erdemlerin epistemolojide yer alan içselciler (internalist) ve dışsalcılar (externalist) arasındaki tartışmaya, kuşkuçuluğa ve Gettier’in yönelttiği problemlere karşı entelektüel erdemlerin fayda sağlayabileceğini ifade etmektedir. Fakat aynı zamanda entelektüel erdemleri kişilerin karakter özellikleri olarak ele alması sebebiyle, entelektüel erdemlerin epistemoloji dışında da önemli bir yere sahip olacağını düşünür.

Baehr (2011) örneğin entelektüel erdemlere yönelik karakter merkezli yaklaşımları ikiye ayırmaktadır: Özerk (autonomous) ve korumacı (conservative). Özerk yaklaşımlar, Baehr özelinde, entelektüel erdemlere epistemolojinin sorunlarına cevap olmaktan ziyade

kişilerin karakter özelliklerini epistemik açıdan ele almayı içerir. Korumacı yaklaşımlar ise entelektüel erdemlere olan yaklaşımında epistemolojinin sorunlarını çözmek için ele alır. Baehr bu her iki yaklaşımın da alt dalları olduğunu dile getirir. Bu yaklaşımlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Karakter Merkezli Erdem Epistemolojisi Yaklaşımları

Korumacı Erdem Epistemolojisi:			Özerk Erdem Epistemolojisi:		
Entelektüel erdem kavramı geleneksel epistemolojinin problemlerini yanıtlamak için faydalıdır.			Entelektüel erdem kavramı geleneksel epistemolojinin sorunlarından bağımsız olarak, epistemolojiye yönelik bir yaklaşımın temelini oluşturabilir.		
Güçlü Korumacı Erdem Epistemolojisi:	Zayıf Korumacı Erdem Epistemolojisi:		Zayıf Özerk Erdem Epistemolojisi:	Güçlü Özerk Erdem Epistemolojisi:	
Entelektüel erdem kavramı geleneksel epistemoloji içerisinde merkezi bir role sahip olmayı gerektirir.	Entelektüel erdem kavramı geleneksel epistemoloji içerisinde merkezi bir role sahip olmayı gerektirir.		Entelektüel erdemler özelinde bağımsız bir çalışma geleneksel epistemolojiye yönelik tamamlayıcı bir yaklaşımdır.	Entelektüel erdemler özelinde bağımsız bir çalışma, geleneksel epistemolojinin yerini almalıdır.	

Baehr (2011)’den uyarlanmıştır.

Kişinin bilgiyi ve diğer epistemik iyileri elde etmesinde en önemli noktalardan birisi girişmiş olduğu araştırma ve soruşturmalardır. Fakat kişinin bu araştırma ve soruşturmalarda başarıya ulaşmasında, nihayete erdirmesinde önemli noktalardan birisi sahip olduğu entelektüel erdemlerdir. Kişiyi bir konuyu, bir durumu veya bir yapıtı araştırmaya itecek, güdüleme noktasında merak; aynı şekilde kişiyi bir konuyu derinlemesine incelemesine sağlayacak dikkatlilik; bir konu üzerindeki farklı görüşleri adil bir şekilde incelemesine olanak sağlayacak adil olma; kişinin gerçekletirdiği araştırma sürecinde kendi inanç ve bilgi sistemini denetlemesini sağlayan tevazü gibi erdemler araştırma sürecinin ana parçalarını oluşturmaktadır (Baehr, 2011).

Erdem epistemolojisi içerisinde yer alan bu grubu incelemeden önce bu çalışmanın sorumlucular *ekseninde yani karakter merkezli olarak ele alınacağını* ifade etmekte yarar vardır.

2.3.1. Güvenilirci Erdem Epistemolojisi

Sorumlucular'dan farklı olarak güvenilirci erdem epistemolojisi hangi karakter özelliklerinin erdem olarak ele alınacağı yönünde farklı bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım Gettier sonrası epistemolojide yer alan gerekçelendirme sorununun çözümünü hedeflemiştir. Erdem epistemolojisine yönelik öne sürülen kamplardan ilki olan ve Sosa (1980) ve Greco(2003) tarafından şekillenen güvenilirciler, entelektüel erdemleri normal koşullar altında, güvenilir doğru inançlar ortaya çıkaran bilişsel yetenekler olarak görmektedirler (Greco & Reibsam, 2018). Güvenilircilere göre entelektüel erdemler tıpkı görme, duyma, hafıza gibi normal koşullar altında güvenilir bir şekilde doğru inançlar oluşturmamızı, kolay bir şekilde bilgiye ulaşmamızı sağlayan bilişsel özelliklerdir (Baehr, 2011, s.7). Güvenilirciler için bireylerin entelektüel erdemleri elde etmeleri için bir motivasyona sahip olması veya onları öğrenmesi gerekmez (Battaly, 2013, 182). Güvenilirciler için örneğin görme kabiliyeti normal ortamda daha fazla doğru bilgi üretme eğiliminde ise erdem olarak sayılmaktadır. Güvenilirciler bilginin içsel durumlar ile alakalı olduğuna yönelik dışsal bir tutum sergilemektedirler. Burada önemli olan bir diğer nokta güvenilirler için kişilerin sahip olduğu entelektüel erdemler, o erdemleri sahip olan kişiler için diğerleri tarafından o kişilere yönelik övgü veya yergi eylemi içermemesidir. Buna göre iyi bir görüş kabiliyetine sahip olan kişi, iyi bir görüşe sahip olduğu için diğerleri tarafından övgü almayacaktır. Aynı şekilde kötü bir görüşe sahip olan bir kişi, sahip olduğu bu kötü görüşten ötürü diğerlerinden yergi almayacaktır. Sorumluculardan farklı olarak güvenilirci erdem epistemolojisi içinde kişilerin karakterleri ele alınmamaktadır. Güvenilirci erdem epistemolojisi kendi içerisinde farklı dallara ayrılmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Güçlü ve makul erdem epistemolojisi
2. Sosa'nın performans değerlendirme teorisi
3. Turri'nin abilizm teorisi
4. Greco'nun pragmatik isnat teorisi
5. Henderson ve Horga'nın buzdağı teorisi

6. İlk bilgi (knowledge first) teorileri (Greco & Reibsam, 2018)

2.4. Sorumlucu Erdem Epistemolojisi ve Entelektüel Erdemler

Erdem epistemolojisi içerisinde yer alan bir diğer yaklaşım sorumlucu erdem epistemolojisidir. Sorumlucular, entelektüel erdemleri bireylerin bilgiye ulaşmasını sağlayan; açık fikirlilik, cesaret, merak, tevazu gibi karakter özellikleri olduklarını dile getirmişlerdir. (Baehr, 2006, s.479). Güvenilircilerin aksine sorumluculara göre entelektüel erdemler *edinilmiş, sonradan kazanılmış* özelliklerdir. Bu açıdan bireyler onların kazanımından sorumludur. Sorumluculara göre entelektüel erdemlere sahip birey doğruyu, bilgiyi aramak için içsel bir arzuya sahiptir (Baehr, 2013, s.2). Entelektüel erdemler sorumluculara göre Aristoteles'in ifade ettiği karakter erdemlerine benzemektedir (Zagzebski, 1996). Bu erdemlere sahip olan kişiler, sahip oldukları bu özellikler sebebiyle övgü ve yergiye tabii kişilerdir (Zagzebski, 1996; Baehr, 2011). Bu sebeple entelektüel erdemler güvenilircilerin ifade ettiği gibi görme, duyma gibi doğal yetiler olmayacaktır. Çünkü onlara göre bu yetiler kişilerin karakteri özelinde bilgi sağlamamaktadır. Bütün halinde bakıldığında entelektüel erdemler sorumluculara göre, kişilerin bilgiyi elde etmesini sağlayan, bilgi sevgisi barındıran bilişsel faziletlerdir.

Baehr (2011)'in entelektüel erdemlerin sorumlucular entelektüel hayatın içinde farklı şekillerde ortaya konulabileceğini ifade eder. Aşağıdaki Tablo 2'de bu farklı noktaları ortaya koymaktadır:

Tablo 2

Entelektüel Erdem Biçimleri

Güdülenme	Odaklanma	Değerlendirmede Tutarlılık
Yansıtıcılık (Reflectiveness)	Dikkatlilik (Attentiveness)	Entelektüel Adalet (Intellectual Justice)
Meraklılık (Inquisitiveness)	Dikkatli Gözlem (Careful Observation)	Adillik (Fair-mindedness)
Hayret (Wonder)	Özen (Scrunity)	Tutarlılık (Consistency)
Merak (Curiosity)	Detaylara Duyarlılık (Sensitivity to detail)	Nesnellik (Objectivity)
Düşüncelilik (Contemplativeness)	Bütünlük (Thoroughness)	Tarafsızlık (Impartiality)
		Açık-fikirlilik (Open-mindedness)
Entelektüel Bütünlük	Zihinsel Esneklik	Dayanıklılık
Entelektüel Tamlık (Intellectual Integrity)	İmgeselilik (Imaginativeness)	Entelektüel Dayanıklılık (Intellectual Perseverance)
	Yaratıcılık (Creativity)	

Dürüstlük (Honesty)	Entelektüel Esneklik (Intellectual Flexibility)	Sabır (Patience)
Tevazu (Humility)		Cesaret (Courage)
Açıklık (Transparency)	Açık-fikirlilik (Open-mindedness)	Azim (Tenacity)
Öz-farkındalık (Self-awareness)	Kıvraklık (Agility)	Çaba (Diligence)
Öz-irdeleme (Self-scrutiny)	Uyumluluk (Adaptability)	Kararlılık (Determination)

Baehr (2011)'den uyarlanmıştır.

Tıpkı güvenilirci erdem epistemolojisi içerisinde olduğu gibi sorumlucu yaklaşım içerisinde erdem epistemolojisi ve entelektüel erdemlere yönelik farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Fakat entelektüel erdemleri ve erdem epistemolojisinin yapıları daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Bunun için bu konuda farklı felsefecilerin görüşlerinin ifade edilmesi gerekmektedir.

2.4.1. Aristoteles ve Entelektüel Erdemler

Entelektüel erdemlerin felsefe içerisinde görünürlük kazanması Gettier sonrası epistemoloji içerisinde olmuş olsa da entelektüel erdemleri ayrıntılı bir şekilde ele alan ilk kişi Aristoteles'tir. Aristoteles entelektüel erdemleri ele alış şekli çağdaş yaklaşımlardan farklı olmasına karşın, birçok felsefecinin entelektüel erdemlere olan yaklaşımının ana esin kaynağı olmasından ötürü önemli bir yere sahiptir. Aristoteles (2020, s.41) Nikomakhos'a Etik adlı yapıtında erdemleri düşünce (entelektüel) ve karakter erdemleri olarak ikiye ayırmaktadır. Ona göre entelektüel erdemler eğitim sayesinde gelişmeleri gerekirken, karakter erdemleri ise alışkanlık ile elde edilen erdemleri içermektedir (Aristoteles, 2020, s.41).

Aristoteles için yalnızca karakter erdemleri bir huy/karakter özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre erdem ilgili olduğu konu özelinde iyiyi ortaya çıkarmayı amaçlar (Aristoteles, 2020, s. 47). Bunu şu şekilde ifade eder:

Örneğin gözün erdemi gözün daha iyi görmesini amaçlar, çünkü bu erdem sayesinde daha iyi görmektediriz. Yine atın erdemi atın daha iyi olmasını sağlar, daha iyi koşmak, biniciyi daha iyi taşımak ya da düşmanların önünde kaçmaması onu daha iyi hale getirir. Diğer durumlarda da aynı şey geçerlidir, insanın erdemi daha iyi olmasını amaçlar. Bu da bunları sağlayacak huylarla olur (Aristoteles, 2020, s. 47).

Aristoteles erdemlerin elde edilme sürecinin sanatlar ile benzerlik gösterdiği düşünmektedir. Buna göre kişi erdemleri eylemlerde bulunarak, deneyerek öğrenir. Bunu şu şekilde ifade eder: “Örneğin ev yaparak mimar, gitar çalarak gitarist olunuyorsa adil davranarak adil, ölçülü davranarak ölçülü, cesur davranarak cesur oluruz” (Aristoteles, 2020, s. 41). Aristoteles erdemlerin ve onun sonucunda elde edilecek iyilerin her zaman değişiklik gösterebileceğini ifade eder. Ona göre durumların farklılık göstermesi ortaya çıkarılması gereken eylemlerin de farklılık göstermesine neden olacaktır (Aristoteles, 2020, s.43). Bundan ötürü erdemli davranışın ölçülülükten ortaya çıkması gerektiğini ifade eder. Nasıl çok fazla veya az yemek tüketmek bedene zarar veriyorsa, erdemli davranışta da fazlalık ve eksiklik ruha zarar verir. Bu yüzden bir kişi çok kolay bir şekilde korkuyorsa korkak; fakat hiçbir şeyden korkmuyorsa fazla cesaretli olup erdemli değildir. Aristoteles (2020) için bu sebeple *orta olan* erdemli davranıştır. Tüketilecek bir yemeğin miktarı bir sporcu için farklı olabileceği gibi normal bir insan için de farklı olacaktır. Bu sebeple bu orta kişiye görecelidir. Erdemli insan fazlalık ve eksikliklerin farkında olan ve ortayı bulmaya çalışan kişidir. Erdemli kişi duyguların fazlalık ve eksikliklerinden kaçınmaya çalışır. Erdemli kişi erdemli davranış; uygun zamanda, uygun oranda, uygun kişilere karşı ortaya çıkaran kişidir. Aristoteles için erdemlerin ortayı bulması yalnızca karakter erdemleri özelinde ele alınması gerekmektedir. Aristoteles (2020, s. 49) bütün eylemlerin ortayı bulması gerekmediğini dile getirir. Kıskançlık gibi olan eylemlerin ortayı bulması gerekmemektedir. Çünkü bu eylemler kendi içerisinde kötü olan eylemlerdir (Aristoteles, 2020, s. 49). Fazlalık ve eksiklik içeren davranışların, eylemlerin ortası olmayacaktır. Ona göre yalnızca karakter erdemleri duyguları ve imkanları içerir (Aristoteles, 2020, s. 48).

Aristoteles duyguların erdemlerden bazı farklı noktalara sahip olduğunu dile getirir. Bu farklardan önemli olanı, kişi ortaya koyduğu eylemler sonucunda övgü veya yergiye maruz kalırken, duygular özelinde böyle bir durum mümkün değildir. Çünkü ona göre kızmak, korkmak gibi duygular kişinin kendi tercihleri sonucunda ortaya çıkmazken, erdemli eylemler kişinin tercihleri sonucunda ortaya çıkmaktadır (Aristoteles, 2020, s. 47).

Aristoteles Nikomakhos'a Etik'in altıncı kitabında karakter erdemlerini tanımladıktan sonra tekrar entelektüel (düşünme) erdemlerine döner. Aristoteles entelektüel erdemleri ifade etmeden önce ilk olarak ruhun iki ayrı kısma ayrıldığını ifade eder. Bunlar ruhun akla sahip olan kısmı ve akla sahip olmayan kısmıdır. Ruhun akla sahip olan kısmı ilkelerin

farklı *olmayacağı* kısmı içerirken, ruhun akla sahip olan kısmı ise ilkelerin farklı olabileceği kısmı içermektedir (Aristoteles, 2001, s. 102). Entelektüel erdemler onun için ruhun akla sahip olan kısmının sahip olduğu erdemlerdir. Ruhunu ikiye ayırdıktan sonra ise ruhun akla sahip olan kısmının da iki ayrı kısma sahip olduğunu ifade eder. Bunlar ise bilimsel (scientific) ve araştıran (calculative) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aristoteles, 2001, 2020) Aristoteles her iki kısmında da amacının doğruluğu elde etmek olduğunu ifade eder. Her iki kısmın da sahip olduğu erdemleri şu şekilde sıralar: sanat (techne, skill), bilim (episteme, scientific knowledge), aklı başındalık (phronesis, practical wisdom), bilgelik (sophia, wisdom) ve akıl (nous, intellect). Bu erdemlerin Aristoteles özelinde ruhun hangi kısmına karşılık geldiği aşağıdaki Şekil 3’de gösterilmektedir:



Şekil 3. Aristoteles’de entelektüel erdemler. Aristoteles(2020)’den uyarlanmıştır.

Aristoteles’e göre bilimsel bilgi yani episteme zorunlu olarak doğru olanın bilgisidir. Ona göre bilimsel bilgi ebedi ve zorunludur. Buna göre episteme zorunlu olarak var olan bilgiyi tümevarım ve tümdengelim ilkeleri doğrultusunda elde etme kabiliyetidir (Aristoteles, 2020, s. 131). Bu sebeple episteme bilimsel bilgiyi elde etme yeteneğini içermektedir. Techne ruhun araştıran kısmına dahil olan bir erdemdir. Buna göre techne bir şeyleri doğru akılla yapmayı içerir. Aristoteles akıl ile ortaya konulan eylem ile akılla ortaya konulan yaratmanın birbirinden oldukça farklı olduğunu ifade eder (Aristoteles, 1997, 2001, 2020) Techne bu noktada akıl ortaya konulan yaratma eylemidir. Ona göre sanatın yani techne’nin yokluğu yanlış akıl ile ortaya konulan yaratma eylemini ifade eder. Örneğin mimarlık onun için doğru akıl ile ortaya konulan yaratma eylemidir. Örneğin bir konuda

yeteneğe sahip uzman kişiler yani doktorların, sporcuların birçoğu Aristoteles'in ifade ettiği şekilde techne'ye sahip olan kişilerdir (Battaly, 2015a, s. 55).

Phronesis Aristoteles'in ortaya koyduğu bir diğer önemli erdemdir. Phronesis'in çağdaş erdem teorileri içerisinde hem ahlaki hem de entelektüel erdemler içerisinde oldukça önemli bir yeri vardır. Bu açıdan Aristoteles'in onu ne şekilde ele aldığı oldukça önemlidir. Aristoteles phronesis'e sahip olan kimsenin, kendisi için doğru bir yaşam yaşaması için neyin gerekli olduğu konusunda doğru karar veren ve akıl yürüten insan olarak ifade etmektedir (Aristoteles, 2001). Phronesis bilimsel bilgi ve sanatın aksine insan için hangi davranışın iyi hangi davranışın kötü olduğu ile ilgilenir. Çünkü Aristoteles'e göre bilimsel bilgi aksi farklı şekilde ele alınamayan bilgi iken, phronesis ise doğru hayatın bütünü ile ilgilidir. Bunu şu şekilde ifade eder: "Akıllı başındalık, iyi ya da kötü şeyler için akılla beraber var olan ve eylemlerde doğru davranmamızı sağlayan huydur". Phronesis'e sahip kişi Aristoteles özelinde hangi erdemnin hangi durum ortaya konulması gerektiğine yönelik bir duyarlılığı olan kişidir. Ona göre karakter erdemlerinin düzenleyici rolünü üstlenen akıl başında olmak erdemi yani phronesis'dir. (Aristoteles, 2020, s. 141). Bunu şu şekilde ifade eder: "Erdem amaçları, akıllı başında olmak amaçlarla ilgili şeyleri düzenler". Bu sebeple phronesis Aristoteles'in ortaya koyduğu erdemler arasında en karışık yapıya sahip olan erdemdir.

Nous – akıl- bilimsel bilgiyi elde etmemizi sağlayan tümevarım ve tümdengelim kurallarının kendi içinde doğru olduğunu anlamamızı sağlayan, ilk ilkeleri elde etmemizi sağlayan erdemdir. Nous Aristoteles özelinde var olan temel ilkeleri sezgisel bir kavrayışını içermektedir. Sophia yani bilgelik ise Aristoteles için nous ve episteme'nin ortak bir halidir. Ona göre bilge kişi yalnızca ilkelerin sebep olduklarını değil, aynı zamanda var olan doğru ilkelerin de bilgisine sahip olmalıdır (Aristoteles, 2020, s.134). Ona göre bilgelik phronesis'de olduğu gibi tekilerin bilgisine sahip olmak değildir, ona göre değerli olan şeylerin bilgisine sahip olmaktır (Aristoteles, 2020, s. 135). Sophia temel metafiziksel doğruları ve bu temel doğrulardan ortaya çıkan doğruları kavramayı içermektedir (Baehr, 2014).

Aristoteles'in ortaya koyduğu bu entelektüel erdemler belirli ölçülerde çağdaş entelektüel yaklaşımlarında farklılık gösterse de, ortaya koyduğu tartışmalar entelektüel erdemler ve diğer erdem biçimleri için önemini korumaktadır. Her ne kadar Aristoteles karakter erdemlerini entelektüel erdemlerden ayırmış olsa da günümüzde entelektüel erdemlerin ele

alınış şekli birçok ölçüde onun ortaya koyduğu karakter erdemleri özelinde yer almaktadır. Fakat belirtildiği gibi ortaya koyduğu entelektüel erdemler içerisinde phronesis günümüzde canlı bir tartışmanın ögesi olmayı devam ettirmektedir (Badhwar, 1996; Zagzebski, 1996; Torner, 2014; Russell, 2009). Örneğin onun ahlaki erdemler özelinde ortaya koyduğu “Erdemlerin Birliği” tezi günümüzde entelektüel erdemler için de ortaya konulmaktadır (Wilson, 2021). Buna göre phronesis’e sahip olmak diğer bütün erdemlere sahip olmaktır. Kişi phronesis’e sahip olmadan erdemlere sahip olamayacaktır. Çünkü phronesis hangi erdem in hangi ortamda ortaya çıkması gerektiğini düzenleyen bir yapıya işaret etmektedir. Bunun yanında ahlaki erdemlerin öğretimi konusunda phronesis’in ahlak öğretimi içerisinde yer alması gerektiğine yönelik çalışmaların varlığı, phronesis’in eğitim sistemi içerisindeki önemini ortaya koymaktadır (Darnell vd., 2019; Darnell, Fowers ve Kristjánsson, 2022; Kristjánsson vd., 2021; Kristjánsson ve Fowers, 2022; Kristjánsson, 2019, 2022).

2.4.2. Code ve Entelektüel Erdemler

Sorumlucu erdem epistemolojisi içerisinde entelektüel erdemleri karakter özellikleri olarak ilk Code (1984) ele almıştır. Code (1984) erdem merkezli çözüm önerilerinin geleneksel epistemoloji içerisinde yer alan problemleri tamamıyla çözmesinin mümkün olmadığını dile getirir. Fakat bu noktanın erdem merkezli teoriler özünde bir problem yaratmadığını, geleneksel problemlere farklı bir bakış açısı getirdiğini öne sürer.

Code (1984) Sosa’nın aksine, sorumlucu anlayışın bilen öznenin doğasına yönelik daha doğru açıklamalar sunacağı görüşündedir (s. 39). Ona göre bilen özne kendi epistemik soruşturmaları üzerinde bir sorumluluğa sahiptir. Epistemik bir fail olarak kendi inanç sistemini ve önceki bilgilerini düzenleme değiştirme gücüne sahiptir. Bu sebeple ona göre entelektüel erdemler, Sosa ve diğer güvenilircilerin iddia ettiğinin aksine, kişilerin bilgiye ulaşma süreçlerinde karakterlerini yansıtan özellikler olarak ele alınmalıdır.

2.4.3. Roberts ve Wood: Entelektüel Erdemler

Roberts ve Wood (2007) erdem epistemolojisinin ve bu alanda çalışan felsefecilerin entelektüel erdemlere bakışını ve aynı zamanda entelektüel erdemlere yönelik kendi yaklaşımlarını açıklamak için Wolterstorff (1996’dan aktaran Roberts & Wood, 2007)’in

ortaya koyduğu analitik ve düzenleyici (regulative) epistemoloji ayırımına başvurur. Wolterstorff (1996'dan aktaran Roberts & Wood, 2007)'a göre tarihsel açıdan felsefecilerin bilgi felsefesinin temel sorunlarına yaklaşımı iki farklı şekilde betimlenebilmektedir. Analitik yaklaşıma göre; felsefecilerin temel yaklaşımı bilgiye yönelik teoriler üretmek, bilginin tanımlanmasında kullanılan; inanç, gerekçelendirme, doğruluk gibi bilgi öğelerinin sınırlarını ortaya koyan çalışmalar yapmaktadır.

Wolterstorff (1996'dan aktaran Roberts & Wood, 2007)'ın ortaya koyduğu ikinci yaklaşım olan düzenleyici yaklaşıma göre ise; felsefeciler bilgiye yönelik teoriler üretmek yerine, bireylerin epistemik soruşturmalarında bir rehberlik görevi oluşturmayı, onların bu soruşturmalarında ortaya çıkan kusurları ortadan kaldırmayı hedefler. Roberts ve Wood (2007) Wolterstorff'ı izleyerek göre düzenleyici yaklaşımı kural yönelimli ve mizaç (habit) yönelimli olmak üzere ikiye ayırır. Temelini Descartes'den alan kural yönelimli yaklaşıma göre; bilgiyi edinme sürecinde bireylerin rehber alacağı kuralları ortaya koymayı hedef edinmektedir. Temelini Locke'dan alan mizaç yönelimli yaklaşım ise; bireylerin entelektüel ya da epistemik uğraşların ortaya koyduğu eğilimleri, zihinsel özellikleri geliştirmeyi ve değiştirmeyi planlar.

Roberts ve Wood (2007), günümüzde erdem epistemologlarının erdemleri özellikle de entelektüel erdemleri Wolterstorff'ın ortaya koyduğu analitik yaklaşım ile ele aldıklarını ifade ederler. Örneğin Sosa ve Plantinga'nın erdemlere yönelik yaklaşımları, Roberts ve Wood (2007)'a göre, önermesel bilgiyi oluşturan koşulların ortaya çıkarılmasını içermektedir.

Onlara göre tıpkı Sosa ve Plantinga gibi Zagzebski ve Greco'da benzer bir yaklaşım sergilerler (Roberts ve Wood, 2007). Neyin entelektüel erdem olarak sayılacağı konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da, Zagzebski ve Greco bilginin koşullarının bireylerin sahip olduğu entelektüel erdemlerin işe koşulmasından doğduna yönelik benzer bir görüşe sahiptirler. Fakat Roberts ve Wood (2007) felsefecilerin entelektüel erdemlere yönelik bu yaklaşımlarının kısıtlayıcı olduğunu, bu tanımların sadece duyu organları aracılığıyla elde ettiğimiz bilgileri kapsayabileceğini dile getirirler. Bunu şu şekilde ortaya koyarlar:

Gece ışıkların parladığı bir odada oturuyorum ve bütün ışıklar bir anda sönüyor. İstemsizce, düşünmeden ya da belirli bir tür efor sarf etmeden, ışıkların gitmiş olduğunu inancını oluşturun. Açıkça, ışıkların söndüğünü biliyorum ve bu entelektüel cesaret, tevazu, dikkatlilik, dayanıklılık ya da bunu yapmak için herhangi bir diğer erdem gerektiren bir eylem içermedi. (Roberts ve Wood, 2007, s. 10).

Bundan ötürü Roberts ve Wood (2007) Zagzebski ve diğerlerinin entelektüel erdemlere yönelik bakışlarının bilimsel keşifler, bireysel ahlaki kavrama gibi entelektüel davranışları anlamakta veya ortaya koymakta başarılı olamayacaklarını düşünmektedir. Roberts ve Wood (2007) için erdem epistemolojisinin yönü analitik bir yaklaşımdan ziyade, düzenleyici yani Locke'un ortaya koyduğu karakter eğilimlerini ortaya çıkarma tarafında olmalıdır. Çünkü analitik yaklaşımı belirlemiş hiçbir yaklaşım, erdemleri ortaya koyarak bilginin tanımlanmasını gerçekleştiremeyecektir. Örneğin bir kişi her ne kadar dürüst bir şekilde bir eylemi yerine getirmiş olsa da bunun her zaman kişinin istediği bilgiye eriştiğini göstermiyor olmasıdır.

Roberts ve Wood hangi özelliklerin erdem olarak tanımlanacağı kısmında ise Battaly (2015a) ile benzer bir yaklaşım sergilerler. Onlara göre erdemler; insanlar için önemli ve zor olan aktiviteler özünde, bireylerin bu aktivitelerde faziletli bir şekilde işlemlerini sağlayan özellikler olarak ifade edilmektedir (Roberts ve Wood, 2007, s. 59). Onlara göre bazı erdemler doğuştan gelen özellikler olabileceği gibi bazıları ise irade gücünü temsil etmektedir. Aynı şekilde erdemlerin entelektüel bir yapısı olabileceği gibi bazı erdemlerin ise entelektüel yapısı olmayacaktır. Aynı zamanda onlar için erdemler beceriler özelinde de ele alınabilmektedir. Onlara göre entelektüel erdemler ile ahlaki erdemler arasında kesin bir ayrım yapmak gereksizdir. Önemli olan nokta ahlaki açıdan ele alınmış erdemlerin entelektüel alana uygulanmasıdır. Entelektüel erdemleri de bu noktada; kişilerin entelektüel işlevlerini sağlayan, yani bilgiyi elde etmede, araştırma yapmada onlara yardım eden, edinilmiş faziletler olarak ifade etmektedirler (Roberts ve Wood, 2007, s. 60). Onlara göre erdemler kişileri iyi bir avukat, iyi bir bilim insanı ya da iyi bir basketbol oyuncusu yapan özelliklerden ziyade; insan olarak kişileri faziletli yapan özellikler olarak ele almaktadırlar (Roberts ve Wood, 2007, s. 68). Fakat onlar için entelektüel ve ahlaki erdemleri ortaya koymada en önemli noktalarından birisi iradenin (will) yapısıdır. (Roberts ve Wood, 2007, s. 60).

Onlara göre iradenin ilk işlevi kişiyi eyleme yönlendiren, eyleme geçmesi sağlayan bir özelliği vardır. Buna göre dünyadaki en iyi gitarist olmak isteyen fakat bunu ortaya çıkaracak iradesi olmayan bir kişi bu isteğini gerçekleştiremeyecektir. İradenin kişiyi eyleme geçiren yapısı onun nesnesinden ortaya çıkmaktadır. Buna göre kişiyi gitar çalmaya iten temel nokta; gitar çalma durumunun kişiye cazibe sağlamasıdır (Roberts ve Wood, 2007, s. 61). Aynı şekilde kişinin bir başka birisine yardım etmesini sağlaması,

onun sağlığını düşünme cazibesidir. İradenin bu ilk işlevi yani çekim işlevi, entelektüel erdemler için de önemlidir. Çünkü entelektüel açıdan erdemli kişi, bilgiyi cazip bulan, onu elde etmekten hoşlandığı için elde etmeye çalışan kişidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 61). Buna göre entelektüel erdeme sahip olan kişi aynı zamanda iradenin bu gücüne sahip olan kişidir

İradenin tek işlevi kişileri yalnızca kişilerin nesnelere yönelik çekim duyması değildir. İrade aynı zamanda kişiler için karar vermeyi de içerir. İradenin bu işlevi; kişilerin istek ve arzularının nesnelerini değerlendirmelerine, bu istek ve arzuları arasında kişilerin seçim yapmalarına olanak verir (Roberts ve Wood, 2007, s. 62). Yargıda bulunma kapasitesi olarak irade ile kişi, kendi arzuları arasında bir denge kurmaya, onlar üzerinde failliğini ortaya koymaya çalışan kişidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 63). Karar verme sebebiyle kişi aynı zamanda belirli bir çaba sergiler. İradenin ilk işlevinin aksine ikinci işlemi karar ve efor yani çabayı birlikte içinde barındırır. Bu sebeple Roberts ve Wood (2007, s. 62), entelektüel erdemlerin düşünme ve çabayı içinde barındırdığı için doğrudan iradenin ikinci işlevi ile ilişkili olduğunu ifade ederler. Fakat onlara göre unutulmaması gereken nokta, iradenin her iki işleve göre entelektüel açıdan iyi ve kötü şekilde oluşturulabileceğidir. Entelektüel açıdan irade ilk işleve göre entelektüel iyileri çekici buluyorsa, düzgün oluşturulmuştur. İkinci işleve göre irade, entelektüel açıdan doğru kararlar veriyorsa, düzgün oluşturulmuştur.

İradenin bir diğer işlevi ise irade gücüdür (will power). İrade gücü, kişilerin duygularını, isteklerini yönetme kapasitesidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 63.) İrade gücü, örneğin kişilerin yaşadığı korkuya rağmen eyleme devam etmesi gerektiği durumlarda, yaşadıkları korkunun üstesinden gelme eğilimini içermektedir. Kişinin entelektüel hayatında sahip olduğu duygu ve istekleri aktif bir şekilde izlemesi ve yönetmesi gerekmektedir (Roberts ve Wood, 2007, s. 63.). Bu durumda entelektüel erdeme sahip bir kişi, istek ve duyguları arasında denge kurmaya çalışan kişidir.

İradenin bir diğer işlevi duyguların kaynağı olmasıdır. Roberts ve Wood (2007, s. 63)'a göre duygular kişilerin bulundukları durumlara yönelik ortaya çıkardıkları yorumların (construals) bir sonucudur. Kızgın olan bir kişi özelinde kızgın olma duygusu, o kişinin bulunduğu durumu; örneğin bir kusurun varlığı, bu kusurun bir suçlu tarafından masum birisine yapılması olarak yorumlaması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Roberts ve Wood, 2007, s. 63). Buna göre duyguların bu yapısı kendi içinde bir ilgiyi taşır. Yani kızgın olan

kişi, masum kişiyi önemsediği için kızgınlık duygusunu ortaya çıkaracak ve kızgınlık gerektiren bir durum olarak yorumlayacaktır. Örneğin bir başka kişi kusurun işlendiği kişiye değeri vermiyorsa, kusurun işlendiği durumu kızgınlık duygusunu gerektiren bir şekilde yorumlamayacaktır. Duygular kendi içerisinde ilgi barındırdığı sebebiyle aynı zamanda iradenin işlevi özeline girmesi gerekmektedir (Roberts ve Wood, 2007, s. 64). Buna göre entelektüel erdemlerin bir diğer yapısı, duyguların bilgi elde edinme sürecinde işe koşulmasıdır.

Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir diğer nokta Roberts ve Wood'un entelektüel erdemleri mutlak bir fazilet olarak ele almadıklarıdır. Onlara göre erdemler Aristoteles'in aksine mükemmellikler değildir (perfections). Onlar için kişiler belirli açılardan kusurlar barındırmaktadır. Erdemler ise bu kusurları düzeltmek için yöneltilmiş özelliklerdir (Roberts ve Wood, 2007, s. 69). Örneğin Aristoteles enkrateia yani kendine hakim olmayı, erdemli olma yolunda önemli bir özellik olarak ele alırken, Roberts ve Wood (2007, s. 68-69) kendine hakim olmayı bir erdem olarak ifade etmektedir. Çünkü enkrateia Aristoteles (2020)'e göre erdemli olmanın bir alt basamağıdır. Erdemli kişi çatışan kusurlara sahip olmayan, mükemmel kişidir. Bu açıdan bakıldığında Roberts ve Wood ile Aristoteles'in yaklaşımları arasında farklar göze çarpmaktadır. Roberts ve Wood (2007, s. 79)'un entelektüel erdemler özelinde bahsettiği son önemli nokta Zagzebski'nin ele aldığı şeklin aksine, entelektüel erdemlerin tamamının iki yapıya sahip olmadığıdır. Onlara göre her bir entelektüel erdem ayrı bir yapısı olup, entelektüel erdemlerin Zagzebski'nin yaptığı gibi "güdüsel" ve "başarı" yapılarına indirgenemeyeceğidir. Onlara göre entelektüel cesaret tehditlerin varlığında gerekli eylemlerin ortaya konulması iken, entelektüel sorumluluk (conscientiousness) içsel kişinin ortaya koyacağı eylemlere içsel motivasyon sağlamaktadır (Roberts ve Wood, 2007, s. 79). Bu iki erdem özelinde, bu erdemler entelektüel iyileri-bilgi, doğruluk, kavrama- elde etmeyi doğrudan elde etmeyi amaçlamadığı için her bir erdem entelektüel iyileri elde etmeyi amaçlamasını da düşünmemek gereklidir.

Genel itibari ile ele alındığında Roberts ve Wood (2007) için entelektüel erdemler, kişilerin entelektüel aktivitelerinde, -örneğin araştırma gerçekleştirmekte, soru sormakta, makale yazmakta, bir konuyu çalışmakta- entelektüel iyileri doğru bir şekilde sürdürmelerini sağlayan karakter özellikleridir. Onlar için bu karakter özellikleri iradenin işlevleri ile bir bütünlük oluşturmakta, bütünleşik bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

2.4.4. Baehr ve Entelektüel Erdemler

Baehr (2011), Roberts ve Wood (2007) öne sürdüğü ayırmadan hareketle entelektüel erdemlere yönelik bir yaklaşımın analitik bir yaklaşımdan ziyade düzenleyici bir yaklaşımı içermesi gerektiğini ifade eder. Buna göre o, Zagzebski'nin amaçladığının aksine entelektüel erdemlerin epistemolojinin sorunlarını çözmek için işe koşulmasından ziyade, kişilerin entelektüel hayatını düzenleyecek şekilde karakter merkezli bir şekilde ele alınmasıdır. Baehr (2011)'in yaklaşımının Zagzebski'nin yaklaşımından ayrıldığı bir diğer nokta onun entelektüel erdemleri iyi yapan nokta olarak sonuçlardan ziyade kişinin arzusunun, niyetinin önemli olduğudur. Bu açıdan entelektüel erdemlerin değerinin kişilerin kişisel değerine yaptığı katkıdan (personal worth) ortaya çıktığını ifade eder. Ona göre bir karakter özelliği, o karakter özelliğine sahip olan kişinin kişisel entelektüel değerine katkıda bulunuyorsa, entelektüel erdem olarak ifade edilecektir (Baehr, 2011). Baehr (2011) günlük dilde ortaya koyduğumuz ifadelerde de kişilerin kişisel karakter faziletleri ile sahip oldukları iyi beceriler arasında ayırım yaptığımızı dile getirmektedir. Örneğin teniste kötü olan birisi için “O çok kötü tenis oynuyor ama oldukça iyi bir insandır” cümlesini söylediğimizde; ilk cümlemizde onun becerisine yönelik bir yargıda bulunurken, ikinci cümlemizde ise onun kişiliği hakkında değerlendirmede bulunmaktayız. Bu açıdan erdemler kişilerin karakter faziletleri hakkında değerlendirme yapmamızı sağlayan özelliklerdir (Baehr, 2011).

Yukarıda yer alan örneğe dönecek olursak, verilen örnekte ikinci cümle ortaya konulan yapı, kişinin ahlaki karakterine bir övgüyü içermektedir. Aynı şekilde ahlaki erdemler de olduğu gibi, entelektüel erdemlerin de kişilerin entelektüel faziletleri açısından değerlendirme yapmamıza, o kişinin entelektüel karakteri yorumda bulunmamıza olanak sağlamaktadır. Örneğin gündelik hayatımızda “Ahmet'in çok iyi hafızası var. Selim çok zeki. Ayşe kavramlar arasında ilişkiyi çok iyi kavlıyor” gibi kişilerin entelektüel özelliklerini olumlu şekilde değerlendirdiğimiz yargılarda bulunmaktayız. Fakat fark edilebileceği üzere yukarıda verilen örnekler kişilerin entelektüel özelliklerini olumlu şekilde ifade ederken, onların entelektüel karakterleri hakkında bir yargıda bulunmamızı sağlamamaktadır. Ahmet iyi bir hafızası olmasına karşın bu entelektüel yetisi sayesinde elde ettiği bilgileri kötü amaçlar için kullanabilir. Selim çok zeki olmasına karşın yüksek zekâsını yalnızca diğer kişileri aşağılamak için kullanabilir. Baehr (2011) bu sebeple tıpkı ahlaki erdemlerde olduğu gibi, entelektüel erdemlerin yani; entelektüel cesaret, entelektüel

dayanıklılık, entelektüel dürüstlük gibi erdemlerin aynı zamanda kişilerin entelektüel karakteri yönünde bize bilgi sağladığını, değerlendirme yapmamıza olanak verdiğini ifade etmektedir. Bu sebeple entelektüel erdemler kişilerin entelektüel karakter faziletleri hakkında bilgi vermektedir. Örneğin bilgiyi kendi içsel değerinden ötürü değerli bulan, bilgiyi bu sebeple elde etmek isteyen ve diğer insanların görüşlerine adil bir şekilde yaklaşan, diğer görüşlere karşı açık fikirli olan birisi entelektüel karakteri açısından da takdire değer olacaktır. Baehr (2011, s. 93) bu sebeple bir karakter özelliğini entelektüel erdem yapan ve onun değerini ortaya çıkaran asıl noktanın; kişilerin karakterleri hakkında övgüye değer entelektüel faziletleri olduğunu düşünür.

Baehr (2011, s. 97-98) bunun yanında kişileri karakterleri açısından iyi ve kötü olarak ortaya çıkan ve onların entelektüel değerine katkıda bulunan noktanın içsel, psikolojik bir değeri olduğunu ifade eder. Buna göre kişilerin iyi olan şeylere yönelik tutumları, eğilimleri onların karakter yapılarını ortaya çıkarmak için de önemli olacak, entelektüel erdemlerin faziletli yapılarına da neden olacaktır. Kişilerin iyiye yönelmesi, iyi olan şeylerin meydana gelmesini istemesi ve kötü olan şeylerin meydana gelmemesini istemesi onların kişisel değerlerine katkıda bulunacaktır. Örneğin kişilerin toplumda adil bir düzenin varlığını istemesi, diğer insanların iyiliğini istemesi onların eğilimlerinde iyi olan şeylere yöneldiğini göstermektedir. Baehr (2011, s. 99) iyi niyetlerin varlığının yeterli olmadığını ifade eder. İyi niyetler aynı zamanda kişi için güçlü bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Kişi adil bir toplumun oluşmasını isteyebilir ama kişinin bu isteği onu eyleme geçirecek düzeyde olmayabilir. Kısaca ifade etmek gerekirse Baehr (2011) için, kişilerin iyiye yönelik bir eğilimi, arzuları olması gerekmekte ve bu arzu kişileri güdülemesi için güçlü olması gerekmektedir. Entelektüel açıdan iyi olan kişi de; entelektüel iyiyi, yani bilgiye ulaşmayı arzulayan onu seven, entelektüel kötünden sakınan kişidir (Baehr, 2011, s. 101). Aynı zamanda onun bu isteği arzusu güçlü bir motivasyondur. Entelektüel açıdan iyiyi seven kişi; merak ettiği konuları öğrenmek, anlamak, doğruyu bulmak isteyen kişidir. Fakat o doğruyu bulmayı, öğrenmeyi kendi içinde değerli bulduğu için istemektedir. O aynı zamanda cahil kalmaktan, yanlış bir bilgiye sahip olmaktan sakınan kişidir. Burada önemli bir noktayı ifade etmek gereklidir. Kişilerin bilgiyi istemesi, birçok durumda araçsal değerini de ifade etmektedir. Örneğin notunu yükseltmek isteyen öğrencinin bir konuyu bu amaçla çalışmak istemesi gibi. Fakat Baehr (2011)'in ifade ettiği gibi bireylerin iyiyi arzulama isteğinin güçlü olması noktası tam bu açıdan önem kazanmaktadır. Bir öğrenci bir konuyu hem kendi içinde değerli

gördüğü için hem de notlarını arttırmak istediği için öğrenmek isteyebilir. Önemli olan nokta konuyu kendi içinde değerli görme arzusunun diğer arzulardan güçlü, baskın olmasıdır. Ancak o zaman kişi entelektüel açıdan erdemli bir birey olabilecektir.

Baehr (2015) entelektüel erdemlerin dört farklı yapıtaşını olduğunu ifade eder. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. GÜDÜSEL (Motivational)
2. DUYUŞSAL (Affective)
3. KABİLİYET (Competence)
4. KARAR (Judgment)

Güdüsel yapı entelektüel erdemlere sahip olan kişilerin, epistemik iyileri – bilgiyi, doğruluğu, kavramayı- içsel değerinden ötürü arzulaması, onları elde etmeyi istemelerini içerir. Bu yapıya göre erdemli kişi, bilgiyi araçsal bir değeri olmasından ötürü değil kendi için bir değere sahip olduğu için elde etmeyi isteyecektir (Baehr, 2015).

Duyuşsal yapı entelektüel erdemlere sahip olan kişilerin duyusal bütünlüğünü içermektedir. Buna göre entelektüel erdemlere sahip olan kişi, sahip olduğu erdem gerektirdiği duygu durumunu ortaya çıkaracak kişidir. Entelektüel erdeme sahip olan kişi, girişmiş olduğu araştırma ve soruşturmalardan keyif ve haz duyan kişidir.

Kabiliyet yapısı entelektüel erdemlere sahip kişilerin, entelektüel erdemler içerisinde yer alan erdemlerin gerektirdiği yetenek ve kabiliyete sahip olmayı içerir. Buna göre entelektüel açıdan açık fikirli olan kişi diğer kişilerin görüş ve fikirlerine karşı duyarlı olma konusunda gerekli becerilere sahip olan kişidir. Aynı şekilde entelektüel meraklı olmaya sahip olan kişi doğru soruları sorma konusunda gerekli yetenek ve beceriye sahip kişidir (Baehr, 2015, s. 91-92).

Karar yapısı entelektüel erdemlerin ne zaman ve ne şekilde kullanılacağına dair kişinin sahip olduğu duyarlılık ve karar mekanizmasına işaret eder. Buna göre belirli durum ve koşullarda birden fazla erdem uygulamaya koşulu ortaya çıkmaktadır. Bu durumlarda kişinin sahip olduğu duyarlılık ve yargı kapasitesi hangi erdem uygun olup olmadığına karar vermesine olana sağlayacaktır (Baehr, 2015). Bu karar mekanizması birçok açıdan phronesis'in varlığını kişi için önemli kılacaktır. Örneğin bu durumda entelektüel açıdan erdemli kişi ne zaman bir araştırmaya devam edeceğini ve ne zaman o araştırmayı bırakması gerektiğini bilecek kişidir.

2.4.5. King ve Entelektüel Erdemler

King (2022)'e göre entelektüel erdemleri ahlaki erdemlerden ayıran en temel nokta, entelektüel erdemlerin ana odağının bilgi, doğruluk ve kavrama gibi epistemik/entelektüel iyiler olmasına karşın; ahlaki erdemlerin adalet, iyilik diğer ile ilgili (other-regarding) gibi odaklara sahip olmasıdır (King, 2022, s. 23).

King (2022)'e göre entelektüel erdemler bireyi entelektüel bir özne olarak daha iyi yapan karakter özellikleridir. Bu özellikler aynı zamanda kişilerin sahip olabileceği; yetenek, beceri ve fiziksel özelliklerinden farklıdır. Buna göre futbol, basketbol gibi spor dallarında çok yetenekli olan birisi entelektüel açıdan iyi bir birey olmayabilir. Aynı şekilde bilişsel açıdan çok zeki olan bir birey entelektüel açıdan iyi bir birey olmak zorunda değildir. Ortaya konulan bu noktalar entelektüel erdemleri diğer kişilerin sahip olabileceği özelliklerden ayıran noktalardır. Entelektüel erdemler, bireylerin; bilgiye, doğruluğa ve kavramaya yönelik davranış, tutum ve arzularını içeren karakter eğilimlerini içermektedir (King, 2022, s. 21). King entelektüel erdemlerin üç ana yapıtaşı olduğunu dile getirmiştir. Bunlar şöyledir:

- Düşünsel (Thinking)
- Güdüsel (Motivational)
- Davranış (Action)

İlk yapıya göre entelektüel erdemlere sahip olan insanlar bilgiye sahip olmayı değerli bulan, yanlış veya bir konuda bilgisiz olmayı talihsizlik olarak gören kişilerdir. Bu kişiler; bilgiyi paylaşmayı ve onu elde etmede güvenilir ve doğru yöntemleri kullanan insanlardır.

Entelektüel erdemler ikinci boyutunda ise; bireylerin bilgiyi, doğruluğu ve kavramayı elde etmeyi arzulayamayacağı içeren duyuşsal özellikleri içerir. Bu kişiler bilgi, doğruluk, kavrama gibi epistemik iyileri bireye sağladığı faydadan ziyade, kendilerinden ötürü arzulayan ve hedefleyen bireylerdir (King, 2021). Örneğin kansere yönelik olası tedavileri araştıran bir bilim insanının; kansere yönelik olası tedavinin bilginin ve doğruluğun niteliklerinden ziyade kendisine sağlayacağı şöhretten ötürü arzulayabilir. Bu durumda bu kişinin entelektüel erdemlerin güdüsel boyutuna sahip olmadığı görülmektedir. Entelektüel erdemlere sahip olan kişi bilgelik sevgisine sahiptir.

Son boyut olan davranış boyutu ise entelektüel erdemlere sahip olan kişilerin sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal boyutları süreklilik içerisinde davranışa dönüştüren kişilerdir. Bu boyut özellikle entelektüel erdemlere yöneltilen durumcu eleştiri özelinde önemlidir. Çünkü yalnızca belirli bir durumda erdemli davranışta bulunan fakat erdemli davranışın gerektiği farklı bir durumda bu eylemi ortaya koymayan bir kişi entelektüel açıdan erdemli olmayacaktır. Buna göre elde ettiği bilgiyi arkadaşları ile paylaşan birisi bunu tutarlı bir şekilde gerçekleştirmeyip, örneğin yalnızca mutlu olduğunda bunu gerçekleştirtiyorsa o kişi entelektüel açıdan cömert birisi olmayacaktır.

Entelektüel erdemler doğruluğu hedeflemeleri açısından bir ortaklık barındırsalar da, her biri öz-eğilimleri açısından farklı yönlerde sahiptir. Örneğin açık-fikirlilik erdemi kişinin yeniliklere karşı takındığı tavrı içerirken, entelektüel özerklik erdemi kişinin kendine yönelik bir tavrı içermektedir (King, 2022, s. 25). Fakat her iki erdemi birleştiren nokta ise doğruluğu ve bilgiyi nihai hedef olarak amaçlamış olmalarıdır.

Entelektüel erdemleri ile ilgili Aristoteles'in ortaya koyduğu bir diğer nokta ise erdemli davranışın doğru zamanda, doğru ortamda, doğru şekilde, doğru nesneye yönelik ve doğru tutumla ortaya çıkması gerekmektedir (King, 2021). Ahlaki bir erdem olan cesurluk örneğinde görülebileceği gibi, cesurluk erdemine sahip olan bir asker kendi ve diğerlerinin hayatını boş yere riske atmayacak doğru zamanda ve doğru nedenlerden ötürü cesurluk davranışını ortaya çıkaracaktır. Aynı şekilde entelektüel erdeme sahip bireyler, araştırmalarını doğru nesneye yapıya yönlendirecektir.

2.4.6. Zagzebski ve Erdem Modeli

Erdem epistemolojisi ve entelektüel erdemlerin felsefe içerisinde önem kazanması büyük ölçüde Zagzebski (1996)'nın ortaya koyduğu çalışmalardır. Bu sebeple Zagzebski'nin ortaya koyduğu tartışmanın ayrıntılı bir şekilde ele alınması önemlidir.

Zagzebski (1996, s. 5-7) entelektüel erdemler ile ahlaki erdemler arasında çok yakın bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Ona göre ahlaki ve epistemik teorilerin ortak noktaya geldikleri yer bireylerin eylemlerinin değerlendirilmesindedir. Başka bir ifade ile ahlaki ve epistemik teoriler normatif değerlendirmelerin içeriği sebebiyle benzerlikler taşımaktadır. Bu benzerliğin ana noktası ahlaki teorilerin ana odaklarına doğru eylemi almaları iken, çağdaş epistemoloji teorilerinin ise doğru inancı ele almasıdır (Zagzebski, 1996, s. 5-7).

Zagzebski çağdaş epistemolojinin inanç merkezli olmasının ana sebebinin bu teorilerin yararlandığı ahlaki kavramların eylem ve sonuç merkezli ahlak teorilerinden gelmesi olarak görmektedir.

Bundan ötürü epistemolojiye yönelik erdem merkezli yaklaşımların, özellikle Sosa ve Greco'nun ortaya koyduğu yaklaşımların, ahlaki bir erdem teorisinden ziyade sonuççu yani eylem merkezli olduğunu ifade eder. Aynı şekilde Code'un ortaya koyduğu entelektüel erdemler yaklaşımı, Zagzebski için, ahlaki bir erdem teorisinden ziyade deontoloji ve sonuççu ahlak teorilerine dayandığıdır.

Zagzebski için epistemoloji içerisinde erdemlerin ifade edilmesi aynı şekilde ahlaki teoriler içerisinde karakter merkezli teorilerin önem kazanması ile eş zamanlılık göstermektedir. Zagzebski (1996, s. 17-28)'ye göre erdem merkezli teorilerin ahlak felsefesi ve epistemoloji içerisinde görünürlük kazanmasını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Anscombe (1958)'nin ortaya koyduğu ve hak, görev gibi deontoloji teorilerinin ele aldığı kavramların modern ahlak teorileri açısından anlamlılığını yitirmesi.
2. Felsefecilerin ahlaki eylemleri kuralların takip edilmesi anlamında artık ele almamaları.
3. Erdem merkezli teorilerin, kişisel iyilerin (personal goods) değerini eylem merkezli ve sonuççu ahlak teorilerine göre daha iyi açıklaması.
4. Var olan bazı erdemlerin bazı özel davranışlara ve eğilimlere indirgenemeyecek doğaya sahip olması.
5. Epistemoloji içerisindeki inanç merkezli yaklaşımlar bilgelik rolünü ortaya çıkaramayacak olması. Bilgelik, yani phronesis, bilge kişinin sahip olduğu bilgileri kişi ile yalnızca bütünleştirmez, aynı zamanda onun arzu ve isteklerini de ahlaki bütünlüğü içerisinde ele alır. Bu yüzden bilgili ama ahlaksız kişi var olabilirken, bilge ama ahlaksız kimse olamayacak olması.
6. İnanç merkezli teoriler kişisel ve kişilerarası değerlerin çatışmasına yönelik epistemoloji içerisinde bir çalışma ortaya sunmazken, erdem merkezli bir teori kişisel ve kişilerarası değerlerin çatışmasına epistemoloji içerisinde yer açmaktadır.
7. Epistemoloji ve ahlak teorileri içerisinde yer alan eylem merkezli teoriler yalnızca bir eylemi suçlanabilir hali ile ilgilenirken, erdem merkezli teoriler bir eylemin suçlanabilir halinden ziyade övgü halini de kendi içerisinde barındırmaktadır.

Bütün bunların yanında Zagzebski epistemoloji içerisinde yer alan bazı sorunların erdem merkezli bir yaklaşımın görünürlük kazanması açısından da önemli olduğunu dile getirir.

Bunları şu şekilde sıralar:

- Bilginin gerekçelendirilmesine yönelik olarak epistemoloji içerisinde yer alan içselci/dışsalci tartışmanın çözümlenemez olması.
- Çağdaş epistemolojinin bilişsel aktivitelerin sosyal yönüne karşı ilgisiz olması.
- Epistemoloji içerisinde duyguların, hislerin önemine felsefeciler tarafından dikkat verilmemesidir.

2.4.6.1.Erdemlerin Ele Alınması

Zagzebski (1996, s. 78) erdem teorilerini diğer ahlak teorilerinden ayıran bazı temel unsurlar olduğunu dile getirmektedir. Bunlardan ilki bir eylemin doğru olup olmadığı noktasında, erdem teorileri o eylemi ortaya koyan kişinin karakter özelliklerine yoğunlaşmaktadır. Buna göre doğru eylem; erdemli kişi tarafından seçilip, ya da seçilmeyen eylemdir. Zagzebski (1996, s. 79) saf erdem teorileri olarak doğru eylemi, erdem kavramından ortaya çıkaran ya da erdemin bir parçası olan kişilerin özelliklerinden ortaya çıkaran teoriler olarak ele almaktadır. Bir başka ifade ile doğru eylem, erdem kavramının kendisinden ya da onun bir parçası olan içsel motivasyon ile açıklanmaktadır.

Zagzebski saf erdem teorilerinin farklı şekillere ayrıldığını ifade eder. Eudaimonia'yı en alt temel olarak temel alan saf erdem teorileri, erdemlerin değerinin eudaimonia aracılığıyla ortaya çıktığını ifade eder (Zagzebski, 1996, s. 80). Zagzebski bu teorileri iyi merkezli (goods-based) teoriler olarak adlandırmaktadır. Diğer ayrım ise erdemleri kişilerin içsel motivasyonları, durumları aracılığıyla açıklayan fail merkezli (agent-based) erdem teorileridir (Zagzebski, 1996, s. 80). Buna göre bir eylem ahlaken ancak ve ancak erdemli bir kişinin yapacağı veya seçeceği zaman doğrudur (Zagzebski, 1996, s. 80).

İyi merkezli teorileri en örnek temsil eden formu olarak Hurthouse'un ortaya koyduğu mutluluk merkezli erdem yaklaşımını örnek göstermektedir. Buna göre erdemler mutlu bir hayatın bir parçası ya da mutlu bir hayata ulaşmak için gerekli olan bir araç olarak ifade edilmektedir. Bunu aşağıda yer alan Şekil 4'de görmek mümkündür:

Eudaimonia



Erdemler



Doğru Eylem

Şekil 4. İyi merkezli erdem teorilerin temel akışı. Zagzebski (1996)'dan uyarlanmıştır.

Mutluluk merkezli yaklaşımlar erdemlerin değerini teolojik bir şekilde ele alırlar. Erdemler mutluluk merkezli teoride eudaimonia'ya olan bağlantılarından ötürü iyidirler (Zagzebski, 1996, s. 82). Fakat Zagzebski kendi ortaya koyacağı erdem anlayışının ve entelektüel erdemlerin Hurthouse'un ortaya koyduğu mutluluk merkezli erdem anlayışından ziyade fail merkezli bir şekilde olacağını ifade eder. Buna göre bir eylem, ahlaki ve epistemik olarak bir kişinin sahip olduğu niyet ve motivasyonlardan ötürü doğru ve erdemlidir (Zagzebski, 1996, s. 82). Zagzebski kendi ortaya koyduğu erdem teorisi içerisinde her erdem kendi içinde iyi olduğunu ve içsel değerlerinin, Hurthouse vd. aksine, bir başka temelden çıkarılmayacağını ifade eder.

Buradan hareketle Zagzebski (1996) McIntyre'nın erdemlerin ele alınış şekillerinin kültürden ve toplumdan topluma farklılık gösterdiği görüşüne karşı olarak erdemleri diğer karakter özelliklerinden ayıran bazı özellikler olduğunu ifade eder. Buna göre erdemler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Mükemmel yapılardır.
2. Bir kişinin karakterini oluşturan özelliklerdir.
3. Tarih içerisinde farklı zamanlarda, farklı yerlerde erdemlere yönelik ortaya konulan erdemler listesi içerisinde yer alan özelliklerdir.

Zagzebski erdemlerin her zaman iyiyi ortaya çıkaran özelliklere sahip olup olmadığı konusunun önemli bir nokta olduğunu ifade eder. Fakat ona göre erdemler kişi için kısa bir

zaman aralığı içerisinde o kişiyi kötü bir kişiye dönüştürse de erdemlere sahip olan kişi aynı zamanda iyi bir insan olma yolunda olan kişidir (Zagzebski, 1996, s. 93-94).

Zagzebski erdemler ile duyguların birbirleri ile karıştırılmaması gerektiğini ifade eder. Duygular ona göre zamanın belirli bir noktasında oluşan ve bir süre devam eden fakat iradi bir yapıya sahip olmayan yapılardır. Erdemler ise duyguların aksine iradi bir yapıya sahip olan ve bu iradi yapı sonucunda kişide alışkanlığa dönüşen karakter özellikleridir (Zagzebski, 1996, s. 128). Fakat bu onların ayrı bir yapıya sahip olduğunu da göstermemektedir. Erdemli bir kişi aynı zamanda kendisini veya dünyayı değiştirmek istemesine yol açacak bazı duygulara sahip olma eğilimi gösteren kişidir (Zagzebski, 1996, s. 131).

Zagzebski'nin teorisi içerisinde önemli yer tutan bir diğer parça motivasyondur. Zagzebski kendi teorisini fail merkezli görmek ile iki parçadan oluştuğunu ifade eder. Zagzebski için erdemlerin motivasyonel bir parçası olmak zorundadır. Bu parça erdemli kişinin sahip olduğu niyetleri ortaya çıkarması gerekmektedir. Buna göre erdemli kişi aynı zamanda erdemlerin karakteristik motivasyonuna sahip olan kişidir. Buna göre cesur kişi cesaret erdeminin sahip olduğu, gerektirdiği duygulardan ötürü gerekli motivasyona sahip olan kişidir (Zagzebski, 1996, s. 131). Aynı şekilde yardımseverlik erdemi yardımseverlik motivasyonunu kişi özelinde ihya eder. O bir saikin tanımı şu şekilde ifade eder: “Bir saik, erdemlere yönelik ilgili bir araştırma anlamında, eylemi bir amaca başlatan ve yönelten bir duygu veya histir.” (Zagzebski, 1996, s. 131).

Zagzebski'nin ortaya koyduğu erdem teorisini ikinci parçası başarı kriteridir. Buna göre kişinin onu erdemli davranışı ortaya koymasına neden olacak iyi niyetlere sahip olması yeterli değildir. O aynı zamanda erdemli davranışı ortaya koyma konusunda başarılı olması gerekmektedir (Zagzebski, 1996, s. 134). Örneğin hastalarının sağlığını, iyiliğini düşünen bir doktor erdemli olabilmesi için aynı zamanda hastalarının sağlığını da iyileştirmesi gerekmektedir. Bu iki parçayı ortaya koyduktan sonra Zagzebski (1996) bir karakter özelliğini erdem olarak şu şekilde tanımlamaktadır: “belirli arzulanan bir amacı üretmeyi isteyen karakteristik bir niyeti ve bu amacı ortaya çıkarmada başarı sağlamayı içeren, bir kişinin elde edilmiş sürengen ve yoğun faziletidir” (s. 137).

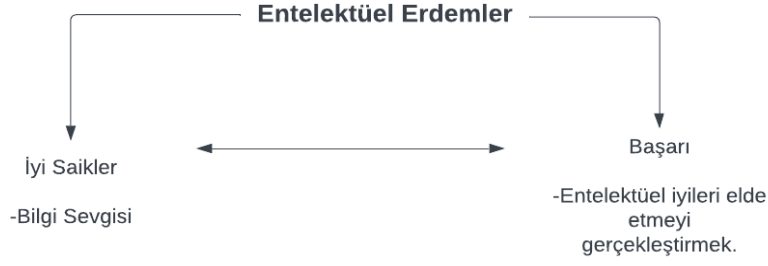
2.4.6.2.Zagzebski’de Entelektüel Erdemler

Zagzebski Aristoteles’in aksine entelektüel ve ahlaki erdemlerin birbirinden tamamen ayrı olduğu görüşüne karşı, entelektüel erdemlerin ahlaki erdemlerin bir alt kümesi olduğunu ifade eder (Zagzebski, 1996, s. 139).

Aristoteles’in ifade ettiği düşünme ve hissetmenin birbirinden çok ayrı olduğu görüşüne yönelik Zagzebski (1996, s. 148), düşünme ve hissetmeyi kendi içerisinde aynı anda barındıran bazı erdemlerin varlığına işaret eder. Ona göre entelektüel erdemler, kişilerin sahip olduğu duyguları yönetmesinde önemli bir rolü vardır.

Zagzebski entelektüel erdemler ile ahlaki erdemler arasında mantıksal ve nedensel bir ilişki olduğunu ifade eder. Buna göre ahlaki açıdan dürüstlük erdemi aynı zamanda entelektüel erdemleri de beraberinde zorunlu kılar. Zagzebski’nin entelektüel erdemleri ortaya koymuş olduğu erdem şeması içerisinde entelektüel alana yönelimli olarak ele alır. Buna göre entelektüel erdemlerin diğer erdemlerde olduğu gibi iki ana parçası vardır. İlk parçası entelektüel erdemlerin motivasyonel parçasını içerir. Buna göre entelektüel erdemlerin motivasyonel parçası, kişinin bilgiyi isteme, elde etme arzusundan doğar. Buna göre entelektüel erdemlere sahip olan kişi bilgiyi kendi içinde değerli gören ve bu sebeple onu arzulayan arayan kişidir. Örneğin bilgiyi yalnızca iyi notlar almak için önemseyen bir öğrenci bu açıdan entelektüel erdem gerektirmiş olduğu motivasyona, iyi niyete sahip olmayacaktır.

Entelektüel erdemlerin diğer parçası başarı ögesidir. Zagzebski için tıpkı diğer erdemlerde olduğu gibi kişinin yalnızca iyi niyetlere sahip olması entelektüel açıdan erdemli olması için yeterli değildir. O aynı zamanda entelektüel amaçlarını gerçekleştirme konusunda başarılı da olması gerekmektedir. Bu sebeple entelektüel erdemlere sahip kişi bilgiyi kendi içinde değerli olarak görmesinin yanı sıra, bilgiye ulaşma konusunda da başarılı olan kişidir. Bu açıdan entelektüel erdemler gerçeklik ile bir bağ kurma arzusunu ifade eder (Zagzebski, 1996, s. 167). Aşağıdaki Şekil 5’de Zagzebski özelinde entelektüel erdemlerin yapısı gösterilmektedir:



Zagzebski (1996)'nin ortaya koyduğu entelektüel erdem modeli.

Şekil 5. Zagzebski'de entelektüel erdemlerin yapısı. Zagzebski (1996)'dan uyarlanmıştır.

Entelektüel erdemlerin değeri Zagzebski'ye göre her iki erdem yaklaşımı açısından da ortaya çıkarılabilecektir. Mutluluk merkezli erdem yaklaşımlarında, entelektüel erdemlerin değerini onların eudaimonia'ya yaptığı katkıdan dolayı ortaya çıktığı şeklinde ifade edilebilecektir. Zagzebski'nin ele aldığı şekilde niyet/motivasyon merkezli bir teori ise entelektüel erdemlerin değerinin diğer kavramlara indirgemeksizin kendi içinde içsel değere sahip olduğu için değerli olarak ele almaktadır (Zagzebski, 1996, s. 202). Buna göre bir erdem saik olarak gerektirdiği eylemi ortaya koymak içsel olarak değerlidir. Bu sebeple bir eylemin değeri o kişinin sahip olduğu motivasyonları değeri ile bütünleşiktir (Zagzebski, 1996, s. 203). Buna göre entelektüel erdemlerin sahip olduğu motivasyon, bilme isteği ve arzusundan doğmaktadır.

Bir diğer önemli nokta phronesis ve entelektüel erdemler arasında yer alan ilişkidir. Phronesis'in entelektüel erdemler açısından önemi şu şekilde sıralanabilir (Zagzebski, 1996, s. 225):

1. Erdemlerin özelinde Aristoteles'in ifade ettiği ortamın bulunmasını sağlamak.
2. Aynı anda birden fazla erdem faaliyetinde bulunması durumunda bunlar arasında yer alan ilişkinin düzenlenmesi sağlamak.
3. Birden fazla erdemi tek bir eyleme veya düşünceye dönüştürme konusunda koordinatör görevi üstlenmek.
4. İnsan aktivitelerinin kurallar ve prensipler merkezli bir şekilde sıkı sıkıya gerçekleştirilemeyecek doğaya sahip olması.

Entelektüel erdemler de tıpkı ahlaki erdemler gibi aşırı uç kusurlar barındırabilir. Buna göre bir kişinin entelektüel iyileri- yani bilgiyi, kavramayı, doğruluğu- doğru zamanda, doğru şekilde ve doğru nedenler ile arzulaması gerekmektedir. Bilgi elde etmeyi aşırı şekilde arzulayan bir kişi entelektüel açıdan erdemli bir birey olmayacaktır. Zagzebski (1996) var olan entelektüel erdemleri ayrı bir şekilde ele almamasına karşın, değindiği bazı erdemler şunlardır:

- Entelektüel dayanıklılık
- Açık-fikirlilik
- Entelektüel ihtiyatlılık
- Entelektüel bütünlülük
- Entelektüel cesaret
- Entelektüel dikkatlilik
- Entelektüel merak

Zagzebski'nin ortaya koyduğu entelektüel erdemler ile ilgili yaklaşımın diğer yaklaşımlardan ayırt edici önemli bir diğer noktası daha vardır. Baehr, King ve Roberts ve Wood entelektüel erdemleri epistemolojinin içerisinde yer alan problemlerin çözümünden ayrı bir şekilde ele alırken, Zagzebski (1996) ise Gettier sonrası epistemoloji içerisinde ortaya çıkan çözümlere yönelik yeni bir yaklaşım olarak da ele almaktadır. Ortaya koyduğu başarı kriteri ile bağlantılı olarak Zagzebski (1996), bilgiye yönelik getirilmiş olan geleneksel “gerekçelendirilmiş doğru inanç bilgidir” yaklaşımının aksine, bilginin ana yapı taşlarının entelektüel erdemler aracılığıyla ifade edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre bilgiyi oluşturan; gerekçelendirme, inanç, doğruluk gibi ögeler entelektüel erdemler aracılığıyla ele alınmalıdır. Bu sebeple epistemoloji içerisinde yer alan bilginin tanımlanması sorununa yönelik Zagzebski, bilginin entelektüel erdemler aracılığıyla ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu sebeple onun entelektüel erdemlere olan yaklaşımı diğer felsefecilerin yaklaşımlardan farklıdır. Zagzebski'nin yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran bir diğer önemli unsur, entelektüel erdemlerin yapısına başarı unsurunu eklemiş olmasıdır. Bu açıdan Baehr, King ve Roberts'ın ortaya koydukları yapının aksine Zagzebski'nin entelektüel erdemleri ele alış şekli, entelektüel erdemlerin niyet ve başarıyı beraberinde getirmesi sebebiyle farklı bir yapıyı teşkil etmektedir.

2.5. Entelektüel Erdemler ve Erdem Etiği

Entelektüel erdemlerin kişilerin bilgiyi elde etmesini sağlayan karakter özellikleri olduğu dikkate alındığında, entelektüel erdemler ile ahlaki erdemler arasında önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Ahlaki ve entelektüel erdemlerin karakter özellikleri olarak ifade edilmesi, her iki erdem türünün birbirleri ile ne tür bir ilişkiye sahip olduğunun incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu ilişki açısından Swanton (2018) erdem epistemolojisinin ve entelektüel erdemlerin erdem etiğinin bir alt parçası olduğunu dile getirmektedir. Her iki alan arasındaki bağlantı noktalarından ilkinin, her iki alanın, erdem etiği ve erdem epistemolojisinin, pratik hayatın bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Bu iki alanın birbirinden ayrı olarak ele alınması yönünde iki tez olduğunu ifade eder (Swanton, 2018, s. 510).

İlk tez ahlak kavramının bir zorunluluk ifade ettiği, fakat bu zorunluluk halinin erdem epistemolojisi ve entelektüel erdemler özelinde yer almadığıdır. Bu sebeple her iki alan birbirinden ayrı olarak ele alınması gerekmektedir (Swanton, 2018, s.510). İkinci tez ise ahlak ve epistemik alanların birbirinden ayrı olduğu olduğudur. Buna göre ahlaki alan; doğru ve iyi bir yaşamın araştırılmasını içerirken, epistemik alan kişinin entelektüel yaşamını içeren bilgi ve doğruluğa ulaşma şekillerini içerisinde barındıran bir alanı ifade etmektedir. Fakat Swanton (2018, s. 513) erdem etiği ve erdem epistemolojisi arasındaki bağlantıyı, yani erdem epistemolojisinin erdem etiğinin bir alt kümesi olduğunu göstermek için Midgley'in gösterdiği şekilde bir ahlak kavramı çatısı altında birleştirilmesi gerektiğini ifade eder.

Swanton (2018)'a göre Midgley, ahlak kavramının işlev açısından iki anlamı olabileceğini ifade eder. Ahlak kavramının dar anlamına göre, ahlak kavramı pratik alan içerisinde yer alan yapıları bir diğerinden ayırmak için kullanılan taksonomik bir anlamı ifade etmektedir. Ahlak kavramının işlevsel açıdan geniş anlamı ise pratik alan içerisinde yer alan yapıların entegrasyonunu, bütünlüğünü ifade etmektedir. Ahlak ise bu bütünlük sonucu oluşan yargısal durumu beraberinde getirmektedir. Swanton Midgley'in ortaya koyduğu bu ayırmadan hareketle erdemlerin bu bütünleştirici yapıyı sağlayan eğilimler olduğunu ortaya koyar. Pratik alanın farklı yapılarında yer alan erdemler birbirleri ile bütünlük bir rol oynamaktadır. Estetik alanda yer alan bir erdem, ahlaki bir alan özelinde var olan bir erdemden ayrı bir rol oynamamaktadır (Swanton, 2018, s. 513). Aynı şekilde

erdemlerde bir birliğe sahiptirler. Swanton (2018) bu birlik yapısını entegrasyon tezi olarak ifade eder:

1. Bir erdeme sahip olmak, onu yeterli bir evreye kadar sahip olmaktır.
2. Bir erdeme yeterli bir seviyede sahip olmak için, o erdemnin belirli bir seviyede diğer erdemler ile entegre olması gereklidir.

Bu birlik ile pratik alanda yer alan farklı yapıları birleştiren kavram, doğru bir yaşamı sürdürmektedir. Doğru bir yaşamı sürdürmenin ana noktası erdemli kişinin bilgeliğe yani phronesis'e sahip olmasıdır. Swanton bu açıdan bakıldığında erdem etiğinin, Midgley'in ahlak özelinde ortaya koyduğu geniş anlamı, yani bütünleştirici olma rolünü oynadığını ifade eder. Bunu şu şekilde açıklamaktadır:

...ahlaki erdem, karakterin faydalı bir fazileti olarak görüldüğü sürece, soyutlanmış bir şekilde görülemez. Böyle bir erdemnin işleyiş şekli; birinin bir rol içerisinde eylemde bulunup bulunmadığı, o rolün izin ve yükümlülükleri ve erdemnin işlediği kılıfsallığın doğası, örneğin spor, dini gözlem ya da bilgi arayışı olup olmadığı gibi faktörler tarafından kısıtlanır ve buna bağlıdır (Swanton, 2018, s. 515).

Bu sebeple Swanton erdem etiği ve erdem epistemolojisinin ayrı alanlar olarak ele alınmasının hatalı olduğunu, erdem epistemolojisinin erdem etiğinin bir alt alanı olarak ele alınması gerektiğini dile getirmektedir.

Swanton dışında entelektüel ve ahlaki erdemler arasında ilişkiyi ele alan felsefeci bir diğer felsefeci Annas'tır. Annas (2003) ahlaki erdemler ve entelektüel erdem arasında belirli bazı benzerlikler olmak ile birlikte bazı farklılıklar olduğunu da ortaya koymuştur. Annas (2003)'ün ortaya koyduğu farklılıklardan ilki ahlaki erdemler ve entelektüel erdemler açısından başarı teriminin nasıl ortaya konacağıdır. Buna göre erdemli kişi ona göre bir eylemi gerçekleştirir; doğru motivasyona ve aynı şekilde istenilen davranışı ortaya çıkarmada başarı sağlayan kişidir. Bu noktadan hareketle Annas, ahlaki erdemleri ele alan geleneksel yaklaşım ile erdem epistemolojisinin ayrıştığını ileri sürer. Onun için Zagzebski gibi erdem epistemolojisi içerisinde bilgiyi tanımlama noktasında erdemleri ortaya koşan felsefecilerin, bilgiyi tanımlama noktasında ahlaki erdemlerin yapısı ile bağlaşım kurmaları problemler yaratmaktadır (Annas, 2003, s. 31).

Stoacılar'dan hareketle Annas, Aristoteles dışında ahlaki erdemleri ele alan geleneğin kişinin erdemli davranışı ortaya çıkarmadaki başarı noktasında iki amacı olduğunu dile getirir. Erdemli kişinin ilk amacı onun erdemli bir hayat sürdürmesi, erdemli bir şekilde yaşamasıdır. Bu ilk amaç kişinin nihai *telosunu(gayesini)* oluşturur. Erdemli kişinin sahip olduğu diğer amaç ise yakınsak (immediate) amacdır. Bu amaç erdemli kişinin yakınsak

durumlarda erdemli davranışı ortaya çıkarmasını içermektedir. Örneğin suda boğulan bir kişiyi kurtarmaya çalışan fakat bütün çabalarına rağmen o kişiyi kurtaramayan bir kişi cesur bir davranışı ortaya koymuş olur. Annas ve Stoacılar özelinde; kişinin erdemli olarak başarı göstermesindeki ana nokta, onun nihai olarak erdemli bir hayat göstermesinde yatmaktadır. Yukarıda yer alan örnekten hareketle kişinin suda boğulan bir kişiyi kurtaramaması onun için yakınsak amacını gerçekleştirmediğini ortaya koymasına rağmen nihai olarak erdemli ve cesur bir hayat sürdürmektedir.

Ortaya konulan bu noktadan hareketle, Annas (2003) entelektüel erdemlerin ahlaki erdemlere göre erdemli davranış noktasında yakınsak amaca uygun olduğunu ve başarı noktasında ahlaki erdemler ile entelektüel erdemlerin bu noktada bir farklılık içerdiğini dile getirmektedir.

Annas (2003)'ın ahlaki erdemler ve entelektüel erdemlerin barındırdığı ortaklık olarak ele aldığı noktalardan birisi; ahlaki ve entelektüel erdemlerin nihai, ortak bir telosa sahip olmalarıdır. Ona göre bu kişinin eudaimonia doğrultusunda yani mutlu bir hayat sürdürmesidir. Annas'ın ele aldığı bir diğer ortak nokta ise duyguların işlevidir. Ahlaki erdemler açısından duyguların, erdemli davranışın ortaya çıkarılması, kişide kazandırılması hususunda dönüştürülmesi gerektiğini ve erdemler ile uyumlu hale getirilmesi gerektiğini ileri sürer. Benzer açıdan entelektüel erdemlerin kazandırılması noktasında da duygular önemli bir rol oynamaktadır.

Bütün bunlardan hareketle, entelektüel erdemler ile ahlaki erdemler arasında temel farklılıklar yer almak ile birlikte, ahlaki ve entelektüel erdemler kişinin mutlu bir hayatı sürdürmesini sağlayan karakter özellikleridir. Bu sebeple her iki erdem türü mutlu bir hayatın parçası olarak düşünülmeli, kişilerin hem entelektüel hem de ahlaki erdemleri kazanmaya gayret göstermesi gerekmektedir.

2.6. Entelektüel Erdemlerin Diğer Bilişsel Yetilerden Ayırt Edilmesi

Baehr (2011) entelektüel erdemlerin bilişsel bir karakter özelliği olmasından ötürü diğer bilişsel karakter özellikleri ile karıştırılabileceğini ifade etmektedir. Bundan ötürü bu bilişsel yetilerden ayrılmasının önemine dikkat çeker.

Duyu yetileri: Baehr (2011) entelektüel erdemlerin duyu yetilerinden ayrıldığı 3 ana nokta ortaya koymaktadır. Duyu yetileri ve entelektüel erdemler arasında yer alan ilk fark, duyu

yetilerinin doğuştan sahip olunan bilişsel kabiliyetler olmasına karşın; entelektüel erdemlerin edinilen, kazanılan bilişsel özelliklerdir. Görme, duyma, hatırlama gibi bilişsel özellikler doğuştan olarak sahip olduğumuz özelliklerdir. Bunun aksine merak, entelektüel dürüstlük, açık fikirlilik gibi erdemler ise doğuştan sahip olunmayan, sonradan kazanılan yani geliştirilen karakter özellikleridir.

Bir diğer fark yaratan nokta ise duyu yetilerinin bu yetilere sahip kişinin karakteri noktasında bize bilgi vermezken, entelektüel erdemlerin ise tıpkı ahlaki erdemler özelinde olduğu gibi kişinin karakteri noktasında bilgi vermesidir. Örneğin entelektüel dürüstlüğe sahip bir kişi bize o kişinin gerçekliği farklı bir şekilde ortaya koymayacağını, bu sebeple entelektüel açıdan iyi bir kişi olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat duyu yetileri bu şekilde ele alındığında kişinin karakteri hakkında bize bilgi sağlamamaktadır.

Baehr (2011)'in ele aldığı son farklılık yaratan nokta ise failliğin yeridir. Duyu yetilerinin işlevinde bireyin failliği fazla bir rol oynamayan, otomatik bir süreci kapsarken; entelektüel erdemlerin işlevinde ise bireyin failliği önemli bir nokta oynamaktadır. Örneğin görme duygusu biz farkında olmadan da işlevini yerine getirirken, entelektüel erdemler özelinde böyle bir ayrım yapmak olanaksızdır.

Kabiliyetler: Entelektüel erdemlerin ve entelektüel yeteneklerin farklılık noktaları Baehr (2011) için duyu yetileri ile paralellik göstermektedir. Tıpkı duyu yetileri gibi entelektüel kabiliyetler de doğuştan sahip olunan bilişsel özellikler olmasından ötürü entelektüel erdemlerden ayrılık göstermektedir. Bir diğer nokta entelektüel kabiliyetlerin yine aynı şekilde kişinin karakteri açısından bize bilgi vermemesidir. Örneğin bir kişinin oldukça yüksek bir zekaya sahip olması, onun entelektüel karakteri hakkında bize bilgi vermemektedir.

Mizaç: Baehr (2011)'in ele aldığı bir diğer bilişsel özellik ise bireylerin sahip oldukları mizaçlardır. Mizaçlar duyu ve entelektüel yeteneklerin aksine bireyin doğal görüntüsünü temsil etmesi açısından entelektüel erdemlere en çok benzeyen ve belirli açılardan onunla karıştırılması en muhtemel bilişsel özelliklerdir. Mizaçlar ve entelektüel erdemlerin ilk farklılık noktası mizaçların kişinin yetiştirilme şekli, bulunduğu kültür ve toplum ekseninde özelinde ortaya çıkabileceğidir. Burada ortaya konulan önemli nokta, kişinin bu bilişsel özellikleri edinmesinde sahip olduğu sorumluluk derecesidir. Bireylerin sahip oldukları mizaçlar onlar özelinde sorumlu olmadıkları şekilde ortaya çıkabilmesine karşın bu

entelektüel erdemler açısından olanaksızdır. Entelektüel erdemler bireylerin sorumlu davranış ve niyetlerini içermektedir.

Mizaçlar ve entelektüel erdemler özelinde yer alan bir diğer ayırım noktası ise kişilerin bu bilişsel özelliklere karşın sahip oldukları kavrayıştır. Belirli bir yetiştirme sahibi sonucunda belirli bir mizaca sahip olan kişi, sahip olduğu bu mizaç özelinde doğal bir kavrayışa sahip olmayabilir (Baehr, 2011). Fakat entelektüel erdemlere sahip olan veya bu erdemlere sahip olmayan bireyler niçin bu erdemlere sahip olmaları noktasında bir kavrayışa, bilgiye sahipken, mizaçlar özelinde bu her koşulda gerekli değildir.

Beceriler: Baehr (2011)'in ele aldığı son bilişsel özellik ise becerilerdir (skill). Beceriler doğuştan gelmeyen, denemeye ve pratik ile geliştirilen edinilen özellikler olmasından ötürü duyular, mizaçlardan ayrılmakta ve bu açıdan da entelektüel erdemlere oldukça benzemektedir. Fakat bu yakınlığa karşın her ikisi arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. İlk farklılık duyu ve kabiliyetler kısmında olduğu gibi kişinin entelektüel karakteri hakkında yeteneklerin bize bilgi vermemesidir. Örneğin entelektüel beceriler anlamında çok iyi deneysel araştırma yapan bir kişinin bu becerisi bize onun araştırma sonuçlarını adil olarak yorumlayıp aktardığı hakkında yani onun entelektüel karakteri hakkında bilgi vermemektedir. Bu açıdan entelektüel erdemler ve beceriler arasında belirgin bir fark vardır.

Bir diğer ana nokta ise entelektüel erdemlere sahip kişi; sahip olduğu erdemleri doğruluğa ulaşmak, doğrulu araçsal açıdan değil içsel açıdan değerli gördüğü için sahip olmasıdır. Fakat entelektüel açıdan ele alınan yetenekler bu sınıflandırma içerisinde ele alınması gerekmez. Bir kişi entelektüel becerilerini doğruluğa, bilgiye ulaşmak yerine statü para gibi araçsal açıdan kullanabilir. Burada yer alan belirleyici fark; kişinin entelektüel erdemleri sahip olmadaki motivasyonu ve niyetidir.

2.7. Erdemlere Yönelik Durumcu Eleştiri

Entelektüel erdemlerin eğitim ortamlarına doğru bir şekilde entegre edilmesi için entelektüel erdemlere yönelik eleştirilerin doğru bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Erdem etiği ve bunun doğal sonucu olarak erdem epistemolojisine yönelik öne sürülen en önemli eleştirilerden birisi durumcu eleştiridir. Durumcu eleştiriler ilk olarak erdem etiğine yönelik ileri sürülmüş olsa da erdem epistemolojisinin özellikle entelektüel

erdemleri karakter özellikleri olarak ele alan sorumlucular da bu eleştirilerin odağı olmuştur. Durumcu eleştirinin entelektüel erdemler üzerindeki etkisini anlamak için öncelikle erdem etiğine yönelik eleştirinin kavranılması gerekmektedir.

Durumcu eleştirilerin odağında, erdem etiğinin erdem olarak ele aldığı; dürüstlük, cesurluk, yardımseverlik gibi karakter özelliklerinin bireylerin davranışında süreklilik taşımadığı gibi, bu karakter özelliklerinin varlığına yönelik de bir şüpheyi içermektedir. Durumculara göre erdem etiği taraftarlarının iddia ettiklerinin aksine, erdemli davranışı ortaya çıkarmada kişinin karakter özelliklerinden ziyade bireyin içinde bulunduğu ortamın, durumların özellikleri önemli rol oynamaktadır. Buna göre durumcular için bir kişinin bir durumda davranış göstermesini etkileyen ana yapılar karakter özelliklerinden ziyade; kişinin bulunduğu ortamın aydınlığı, kokusu, düzenlenişi gibi durumun ortaya çıkardığı özelliklerdir.

Dorris (1998), erdem etiğinin erdemli kişi içinde bulunduğu durumlarda, özellikle güç durumlarda erdemli davranışı ortaya çıkarmada bir süreklilik sergileyeceğine yönelik görüşünün, psikoloji alanında gerçekleştirilmiş deneyler ile uyumlu olmadığını dile getirir. Bundan dolayı durumcu eleştirinin erdem etiğine karşı 3 önemli yapı taşı olduğunu dile getirmiştir:

1. Popülasyonlar arasındaki davranışsal çeşitlilik büyük oranda kişilerin eğilimleri arasındaki farklardan ziyade durumsal farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Kişilerin karakter eğilimleri varsayılanın aksine davranışları açıklamada güçlü değildir.
2. Ampirik kanıtlar güçlü karakter özelliklerinin kişilere atfedilmesini problemli hale getirmektedir. Karakter özelliklerinin ortaya konulması gerektiren durumlarda, birçok kişi bu durumlarda karakter özellikleri ile tutarsız bir şekilde davranmaktadır.
3. Kişilik yapısı tutum belirtecek şekilde tutarlı değildir. Herhangi bir kişi için bir durumda bir tutum gerektiren bir eğilim farklı bir durumda farklı bir tutum gerektirebilir (Doris, 1998).

Doris (1998) için bir davranış ortaya çıkma sürecinde yerel karakter özelliklerinin reddedilmesi durumcular açısından kötü bir pozisyon değildir. Fakat önemli olan nokta yerel karakter özelliklerinin de durum bağlamında ortaya çıkıyor olması ve bu özelliklerin bizim için genellenebilir bir yapı taşılamamasıdır (Doris, 1998, s. 507 -508). Doris (1998)'in durumcu eleştiri lehinde ele aldığı önemli deneylerden birisi Milgram'ın deneyidir. Doris

için Milgram'ın deneyinde deneye katılan katılımcıların şok verdiklere deneklere yönelik merhamet hissetmelerine karşın erdemli davranışı ortaya koymamışlardır. Bu kişiler otoriteye itaat göstermiş, erdemli olan davranışı yani şok vermekten kaçınmayı sergilememişlerdir. Bundan ötürü Doris (1998), deneyin durumsal koşullarının, itaat etme hissinin, erdemli davranışı ortaya çıkarmasını engellediğini ve bu sebepten ötürü erdem etiğinin tıpkı Milgram'ın deneyinde olduğu gibi deneysel sonuçları açıklamakta en azından genellebilir karakter özelliklerinin varlığını açıklamakta zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Doris (1998)'in durumcu eleştirilere yönelik ele aldığı bir nokta ise erdemli davranışın ortaya çıkmasında ahlaki duyarlılığın oynadığı roldür. Buna göre kişilerin erdemli davranışı ortaya çıkarmasında önemli olan bir akıl yürütme değil, erdemli olan davranışın kişi tarafından algılanması, görülmesidir.

Olin ve Doris (2014) erdem etiğine getirilen bu eleştirilerin erdem epistemolojisini de etkileyeceğini ileri sürer. Erdem etiğine yöneltilecek eleştirilerde olduğu gibi ampirik deneyler, entelektüel erdemlerin varlığına yönelik şüphe çekmek için kullanılmaktadır. Olin ve Doris (2014)'in öne sürdüğü ilk eleştiri erdem epistemologlarının bilginin entelektüel erdemler yolu ile kazanıldığına yönelik savıdır. Fakat onlara göre bireylerin bilişsel performansları durumdan duruma değişmek ile birlikte; bir metnin yazı fontu, bir kişinin konuşma hızı gibi faktörler bireylerin doğru veya yanlışla yönelik eğilimlerini etkilemektedir. Aynı şekilde bireylerin kendi kararlarına yönelik aşırı özgüvenleri, karar mekanizmalarında bir yanlış eğilime ve bilgi kaybına yol açmaktadır. Bundan dolayı Olin ve Doris (2014) durumlardan bağımsız, aşkın entelektüel karakter özelliklerinin varlığına şüphe ile yaklaşır.

Olin ve Doris (2014)'in bir diğer eleştirdiği konu ise Pritchard (2005) ve Annas (2011)'in erdemler özelinde yer alan bilgi ve becerinin kazanılmasında uzmanlık süreci arasında kurdukları benzerliğe yöneliktir. Pritchard (2005) için, entelektüel erdemlerin kazanılması tıpkı bir doktorun geçirdiği yoğun eğitim ve tecrübenin hastalıkların teşhisinde ona uzmanlık kazandırması ile benzer ilişkilidir. Olin ve Doris (2014) bu analojinin entelektüel erdemlerin aşkın olarak var olduğuna yönelik bir zemin oluşturması açısından yetersiz olduğudur. Onlara göre örneğin tecrübeli pilotlar acemi pilotlara oranla hava koşullarını değerlendirme sürecinde daha güvenilir karar verme sergilerken, tecrübeli fizikalciler ve acemi fizikalcilerin kalp sesini dinleme konusunda sergiledikleri kabiliyetlerinde böyle bir ayrım görünmemektedir. Bundan hareketle onlar için uzmanlık benzerliği kesin bir sonuç

vermekten çok uzak olmak ile birlikte, uzmanların çok nadir birden fazla alanda uzmanlık kazanabilmeleri erdem kavramı ile ters düşmektedir.

Alfano (2012) Doris ve diğerleri ile benzer şekilde erdem etiğine yöneltilen eleştirilerin erdem epistemolojisi ve entelektüel erdemlere de uyarlanabileceğini ileri sürer. Alfano kişilerin, bireylerin epistemik soruşturmalarında sorumlucuların iddia ettiklerinin aksine, bireylerin içerisinde bulundukları durumun özelliklerinin- örneğin diğer kişilerin varlığı, ortamın ışığı, ortamda yer alan koku gibi faktörlerin- entelektüel erdemlerden daha fazla kişiler üzerinde etkisi olduğunu dile getirir. Onun sorumluculara yönelik eleştirileri iki ana başlık altında toplanabilir. (1) İlk eleştiri tıpkı Doris gibi o da entelektüel erdemlerin genellebilir, kültür-aşkın bir fenemondan ziyade lokalize edilebilir olup olmadığını ele alır; (2) ikinci eleştiri ise geleneksel bilgi tanımına karşı olarak, sorumlucuların öne sürdüğü bilginin entelektüel erdemlerin sonucu ortaya çıktığı iddiasına yöneliktir.

İlk eleştiri bağlamında Alfano'nun ortaya koyduğu, örneğin açık-fikirlilik erdeminin sadece arkadaşlar ile iletişim halinde olmak gibi belli koşul ve şartlar içerisinde mi ortaya çıktığı yoksa aşkın bir yapıya sahip olup olmadığıdır.

Alfano (2012) ortaya koyduğu ikinci eleştirisinde ise Isen, Daubman, ve Nowicki (1987)'nin yaptıkları çalışmadan yararlanır. Isen, Daubman, ve Nowicki (1987) yaptıkları çalışmada bireylerin çalışma öncesi komedi filmi izlemelerinin onların yaratıcılık düzeyini arttırdığını gözlemlemişlerdir. Buna göre kişilerin yaratıcılık ve esneklik gerektiren çalışmalarda kişisel duygu durumları, yaratıcı davranışları ortaya koymalarını etkilemektedir. Alfano (2012) buradan hareketle, bu kişilerin yaratıcılık entelektüel erdeminden ziyade bireylerin komedi filmi ile artan duygu durumlarının onların başarısında önemli rol oynadığını söyler. Sorumlucuların aksine, kişilerin başarıları onların sahip oldukları entelektüel erdemlerden ziyade, içinde bulundukları durum ve koşulların daha etkili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı entelektüel erdemler, Alfano (2012)'ya göre, sadece lokal halde bulunabilecek şeyler olarak görülmektedir. Bunun doğal sonucu olarak entelektüel erdemlere sahip olan kişilerin niçin övgüye değer oldukları da sorgulanabilir hale gelecektir

King (2014) Alfano'nun ikinci iddiasına yönelik olarak, onun Zagzebski'nin öne sürdüğü bilgi tanımından ortaya çıkabilecek yorumları dikkate almadığını ileri sürer. Ona göre Zagzebski'nin bilgi tanımından iki ayrı yorum ortaya çıkabilir. İlk tanım bilgiyi entelektüel erdemlerden doğan, ortaya çıkan bir doğru inanç hali olarak ele alır. Bu eylemleri yapan

kişinin entelektüel erdemlere sahip olması gerekir (King, 2014). İkinci tanım ilk tanım ile ilk kısmı benzer olmak ile birlikte bu eylemleri yapan kişiyi erdemlere sahip olması gerekmediğini ifade eder (King, 2014).

King (2014) için; Zagzebski, Alfano'nun Zagzebski'nin savunduğunu ileri sürdüğünün aksine, bir bireyin bilgi ediminde her zaman entelektüel erdemlerin rol oynaması gerektiğini iddia etmemiştir. Zagzebski için entelektüel erdemleri oluşturan davranışlar bir motivasyon, duygu içermesi gerekmektedir. Zagzebski'ye göre bu motivasyon duygu her zaman bilinç düzeyinde olması gerekmez. Ama entelektüel erdemlere sahip olan bireyler bu motivasyon veya duygularını epistemik iyilerin elde edilmesine yönlendirir. Bundan hareketle King (2014), Alfano'nun durumcu eleştiri lehinde kullandığı araştırmalarda bireylerin bilinç düzeyinde olmasa bile epistemik iyilere yönelik duygu ve motivasyon taşıdıklarını dile getirir. Bundan dolayı Alfano'nun iddia ettiğinin aksine, erdem epistemolojisinin kuşkuculuğa yol açmadığını iddia eder. King (2014) Alfano'nun bu eleştirisine yönelik, sorumluların entelektüel erdemleri toplumsal açıdan yaygın karakter özellikleri olarak ele almadığını dile getirir. Bu sebeple toplum özelinde bu erdemleri sergileyen kişilerin az olması bu erdemlerin var olmadığını ya da sadece belirli bir koşul altında var olduklarını göstermemektedir (King, 2014).

Özetlemek gerekirse, durumcu eleştiri entelektüel ve ahlaki erdemlerin varlığına yönelik önemli bir eleştiri olarak varlığını sürdürmektedir. Fakat Baehr (2016, s. 196)'ın de dile getirdiği gibi durumcu eleştirilerde ele alınan çalışmalar erdemlerin var olmadığını göstermekten oldukça uzaktır. Bu çalışmalarda ele alınan eylemler yalnızca bir durumu ifade etmesi erdemler özelinde genellebilir bir yargıya ulaşmayı sınırlı hale getirmektedir. Yine de durumcu eleştiriye bir tehdit olarak görmek yerine erdemlerin doğasını ortaya çıkarmak, eğitim ortamlarında erdemlerin ne şekilde aktarılacağı belirlemek için göz önüne almak oldukça önemlidir. Aynı şekilde Miller (2017)'in belirttiği gibi durumcu eleştiri erdemlerin nasıl ve ne şekilde ölçüleceği gibi birçok önemli konunun gün yüzüne çıkmasını sağlamış, erdemlerin ölçülmesi konusunda yeni araştırmaların önemini göstermiştir.

2.8. Entelektüel Kusur ve Kusur Epistemolojisi

Entelektüel erdemlerin ele alınması konusunda bir diğer önemli husus entelektüel kusurlar (vices) ve kusur epistemolojisi (vice epistemology). Aristoteles'in orta teorisi açısından da görüldüğü gibi erdemler, ortayı bulmaları açısından değerlidirler. Benzer durumun entelektüel erdemler özelinde de ortaya çıkması beklenmesi doğaldır. Entelektüel erdemlerin ortayı bulması için fazlalık ve eksiklik kusurlarından kaçınması gerekmektedir. Bu sebeple entelektüel kusur ve kusur epistemolojisi önem kazanmaktadır. Entelektüel kusurlar; entelektüel erdemlerin aksine kişilerin bilgiyi elde etmesini, ulaşmasını engelleyen bilişsel özelliklerdir (Cassam, 2016, 2018; Battaly, 2016b). Kidd, Battaly ve Cassam (2021) kusur epistemolojinin iki önemli faktörden etkilendiğini söylemektedirler. Kusur epistemolojisini önemli ölçüde etkileyen ilk faktör onun ilişkili olduğu alanlardır. Buna göre erdem epistemolojisi, erdem etiği ve sosyal epistemoloji birçok açıdan kusur epistemolojinin temel sorunlarına katkıda bulunmuş; kusurların doğasını, sosyal ve kültürel hayatını nasıl etkiledikleri konusunda çalışmalarda bulunmuştur (Kidd, Battaly & Cassam, 2021, s. 6). Kusur epistemolojinin gelişiminde önemli olan diğer önemli faktör ise politik gelişmelerdir. Kidd, Battaly ve Cassam (2021) kültürel ve politik gelişmelerin kişilerin sahip oldukları karakter özelliklerine yönelik araştırma ve çalışmaların başlamasına olanak sağladığı belirtirler. Kidd, Battaly ve Cassam (2021, s. 6) kusur epistemolojinin üç ana tema üzerinde birleştiğini ifade ederler:

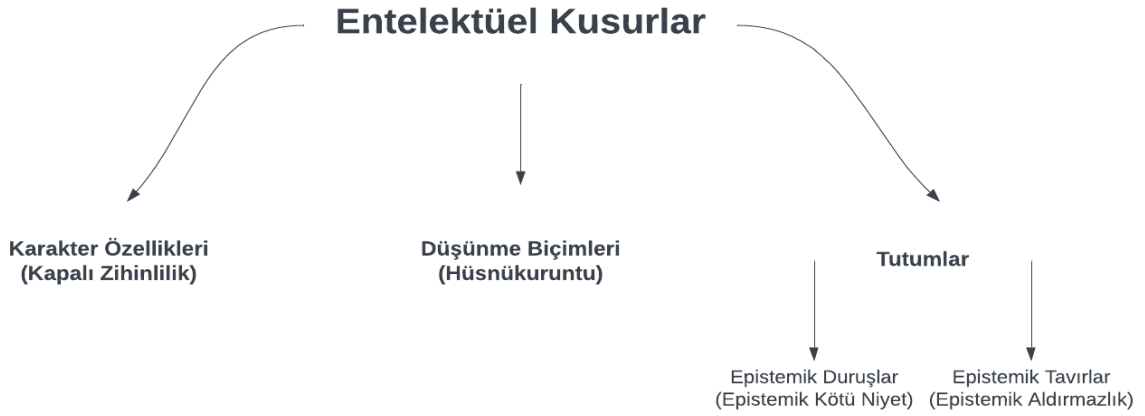
1. Epistemik kusurların bilgi üzerindeki etkileri ve epistemik kusurların özellikleri ve yapıları üzerinde temel çalışmalar
2. Belirli epistemik kusurların analizi
3. Uygulamalı kusur epistemolojisindeki örnek olaylar

Entelektüel erdemler özelinde olduğu gibi entelektüel kusurları kötü yapan etkenin ne olduğu konusu üzerinde ortak bir nokta yer almamaktadır. Bu konuda literatürde birçok farklı bakış açısı verilmektedir. Örneğin Battaly (2014) ve Tanesini (2018) entelektüel kusurları kötü yapan etkenin kişiler özelinde bilgiye yönelik olarak var olan kötü niyetler olduğunu ifade etmektedir.

Tanesini (2018) epistemik kusurları kötü yapan ana noktanın kişinin entelektüel iyilere yönelik sergilediği kötü niyetler, arzular olduğunu ifade eder. Örneğin diğer kişilerin bir konuda bilgi elde etmesini istemeyen, o kişilerin elde bilgiye ulaşmasını engelleyen bir kişi bu yaklaşımın ana motivasyonunu ifade edecektir. Crerar (2017) ve Cassam (2016, 2019)

epistemik kusurların kötü yapan ana elementin yalnızca o kusurları taşıyan kişinin niyetleri özelinden ele alınmasının hatalı olabileceğini ifade ederler. Crerar (2017) entelektüel kusurları kötü yapan ana yapıya yönelik olarak niyetleri ele alan yaklaşımların farklı şekillerde ifade edilebileceğini söyler. İlk yaklaşım Tanesini, Battaly ve Baehr'in de içinde ele alınabileceği kötü niyetler yaklaşımıdır (Crerar, 2017, s. 755). Diğer yaklaşım ise Hurka, Zagzebski ve Montmarquet'i için kapsayabilecek iyi niyetlerin yokluğu yaklaşımıdır (Crerar, 2017, s. 759). Buna göre bir entelektüel kusuru kötü yapan kötü niyetlerin varlığından ziyade, iyi niyetlerin kişi özelinde yokluğudur (Crerar, 2017). Burada dikkat edilmesi gereken nokta iyi niyetlerin yokluğu yaklaşımında kişinin entelektüel iyilere karşı ilgisiz olabileceğidir. Kötü niyetlerin varlığı yaklaşımının aksine; iyi niyetlerin yokluğu yaklaşımında, iyi niyetlerin bir entelektüel kusur özelinde olmaması o kişi özelinde *her zaman kötü niyetlerin varlığına* işaret etmemektedir. Bu yaklaşımların aksine Cassam (2016, 2019) bu noktada niyetlerden ziyade bir özelliği entelektüel kusur olarak ortaya çıkaran ana yapının onun bilgiyi engelleyen bir yapısı olması gerektiğini ifade eder.

Bu kusurların tam olarak ne şekilde ele alınacağı veya doğalarının ne şekilde olduğu felsefeciler arasında tartışmalı olarak yer almaktadır. Örneğin Cassam entelektüel kusurları entelektüel erdemlerde olduğu gibi yalnızca karakter özellikleri şeklinde ifade etmemektedir. Yani ona göre kişinin bilgiyi elde etmesini sağlayan kusurlar çeşitlidir. Onun ele aldığı entelektüel kusurlar aşağıda yer alan Şekil 6'da ifade edilmektedir:



Şekil 6. Cassam (2019)'da entelektüel kusurlar. Alfano (2020)'den uyarlanmıştır.

Battaly (2014) entelektüel kusurların ne şekilde ele alınabileceği konusunda erdem epistemolojisi içerisinde yer alan ayırmadan yararlanarak ortaya koymaya çalışır. Güvenilirci anlayışa göre epistemik kusurlar kişi özelinde yanlış ve bilgi üretmesine neden olan, onları üreten ve etkileyen özelliklerdir (Battaly, 2014, s. 56). Bu yaklaşıma göre düzenli olarak entelektüel iyileri elde etme konusunda kötü etki ve sonuçlar üreten özellikler entelektüel kusur olarak ele alınacaktır. (Battaly, 2014, s. 57). Güvenilirci anlamda epistemik kusurlar kişinin sahip olduğu doğal kusurlar ve edinilmiş karşı yetenekler olarak ele alınacaktır. Örneğin bir kişinin kötü bir görüşe sahip olması güvenilirci anlayış içerisinde entelektüel bir kusur olarak görünecektir. Benzer şekilde kişinin sahip olduğu kötü hafıza kişinin bilgi elde etmesini engelleyeceği için güvenilirci anlayış içinde kusur olarak kabul edilecektir. Aynı şekilde kişinin bir konu üzerinde derinlemesine araştırma yapmak yerine o konu ile ilgili olarak sadece tahmin yürüterek entelektüel çalışmalarını sürdürmesi güvenilirci anlayış içerisinde bir kusur olarak ele alınacaktır (Battaly, 2014, s. 58).

Sorumlucu yaklaşım erdemler üzerinde olduğu gibi entelektüel kusurlar üzerinde de kişinin içsel psikolojisinin, yani o kişinin niyetlerinin bir özelliğinin kusur olarak ele alınıp alınmayacağı konusunda önemli olduğunu ifade eder (Battaly, 2014, s. 62). Sorumlucu yaklaşım, güvenilirci yaklaşımın aksine entelektüel kusurların doğuştan gelen; görme,

duyma gibi bilişsel özelliklerden ziyade, kişilerin karakter özellikleri olduğunu ifade eder. Fakat sorumlucu yaklaşıma göre, erdemler ne kadar kişinin karakteri hakkında övgüyü gerekli kılıyorsa, entelektüel kusurlar ise kişinin bilişsel karakterine yönelik yergiyi gerekli kılmaktadır (Battaly, 2014). Bu açıdan entelektüel kusurlar; entelektüel kibir, entelektüel tembellik, kapalı-zihinlilik, entelektüel cimrilik, dogmatizm gibi karakter özelliklerini içermektedir. Örneğin diğer elde ettiği bilgileri diğer kişiler ile paylaşmaktan çekinen, bilgiyi yalnızca kendi amaçları doğrultusunda kullanmaya çalışan bir kişi sorumlucu anlayış özelinde entelektüel açıdan cimri birisi olacaktır.

Hangi özelliklerin kusur olarak ele alınacağı konusunda Kidd (2021) epistemik kusurların doğasını ortaya çıkarmak için özellikle onların ortaya çıktığı tarihsel, kültürel koşulların onları ortaya çıkaran dünya görüşlerinin olduğu ortam ve koşulların önem teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bu açıdan tarihsel çalışmaların epistemik kusurların özünü kavramak için oldukça zengin bir içerik sunduğunu ifade eder. Ona göre epistemik kusurlar zaman içerisinde tanımları, psikolojileri, anlamları özelinde değişkenlik göstermekte, bazıları ise bu değişimlere karşın öz benliğini korumaktadır (Kidd, 2021). Bunun ışığında kusurları bazı şekillerde sınıflandırmaktadır:

Günlük (Quotidian) Olarak Bilinen Kusurlar: Günlük hayatta, birçok kişi tarafından gözlemlenen ve farkında olunan entelektüel kusurlardır. Bu kusurlara dogmatizm, kapalı-zihinlilik ve kibir örnek olarak verilebilir (Kidd, 2021, s.74)

Ezoterik (Esoteric) Kusurlar: Bu kusurlar sadece belirli toplum ve uzmanlık alanları içerisinde bilinen kusurlardır. Bu alan ve uzmanlık alanları dışarısında bu kusurlar bilinmemektedir (Kidd, 2021, s. 76). Örneğin Battaly'nin ortaya koyduğu epistemik duyarsızlık kusurunun büyük oranda yüksek öğrenim içerisinde bilinen bir kusur olması örnek gösterilebilmektedir.

Karmaşık (Promiscuous) Yapıya Sahip Kusurlar: Bu kusurlar zaman içerisinde geçirmiş oldukları sosyal, dini, kültürel ve entelektüel değişimlere karşın bazı genel özelliklerini koruyan ve yeni değişimlere, değerlere kendini adapte eden kusurlardır. Kidd buna örnek olarak kibir kusurunu örnek vermektedir. Kibir kusuru tarihsel bağlamı içerisinde geçirmiş olduğu değişimlere rağmen, kavram kümesi içerisinde bazı ortak, çekirdek kavramları barındırmaktadır (Kidd, 2021, s. 78).

Geçici (Transient) Yapıya Sahip Kusurlar: Bu kusurlar bağlı oldukları anlamı içerisinde bulundukları tarihsel, kültürel, sosyal bağlam içerisinde ortaya çıkarmaktadırlar. Fakat bu

anlamı ortaya çıkaran tarihsel, kültürel ve sosyal koşullar değiştiğinde bu kavramların anlamı ve yapısı da değişmektedir (Kidd, 2021, s. 80). Örneğin tanzimat dönemi içerisinde ortaya çıkan batı hayranlığı kusuru, geçici yapıya sahip kusurlar açısından örnek gösterilebilir.

Entelektüel kusur ve kusur epistemolojisi ortaya koyduğu bir diğer önemli nokta entelektüel karakter kusurların kişilerin karakterlerinde yer edilmesinde kişilerin sorumluluklarıdır (Battaly, 2019). Bu açıdan bakıldığında entelektüel erdemlerin elde edilmesin kişilerin bir sorumluluğu varken, entelektüel kusurların bu şekilde ele alınıp alınmayacağı ise tartışmalı bir konudur (Battaly, 2019). Örneğin Nazilerin yetiştirdiği bir çocuğun sahip olduğu dogmatik karakter kusuru yüzünden onun ne şekilde yergiye maruz kalacağı veya bu kötü karakter özelliğinden ötürü sorumlu tutulup tutulmayacağı önemli bir noktadır. Entelektüel kusurlar özelinde bir diğer önemli nokta; entelektüel kusurların kişi ve bireyler özelinde ortaya çıkmadığıdır (Kidd, Battaly & Cassam, 2021, s. 7). Fricker (2021) ve Lahroodi (2019)'nin de ortaya koyduğu gibi bireylerin yanı sıra kurumlar ve gruplar da kollektif olarak bazı epistemik kusurlara sahip olabilmektedir.

Entelektüel kusurların ve kusur epistemoloji entelektüel erdemlerin doğru bir şekilde ele anlaşılması için önemli bir alandır. Entelektüel erdemlerin ele alınmasında ortaya konulduğu gibi entelektüel erdemler bir ortayı ifade etmektedir. Bu ortanın karşısı olarak yer alan eksiklik ve fazlalık kusur epistemolojisinin çalışma alanına girmektedir. Bu sebeple kusur epistemolojisinin tartışma konularının ve entelektüel kusurların varlığının fark edilmesi önemlidir. Bir sonraki bölümde de gösterilebileceği gibi öğrencilerin entelektüel karakter kusurlarının varlığı, entelektüel erdemlerin ne şekilde onlara öğretilmesi konusunda da farklı stratejilerin geliştirilmesini gerektirmektedir (Battaly, 2016a; Tanesini, 2016).

2.9. Entelektüel Erdemler

Entelektüel erdemler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında birçok farklı erdem ve erdem sınıflaması yer almaktadır. Entelektüel erdemler üzerine çalışan birçok felsefeci birçok farklı erdem sınıflaması vermiş olduğu gibi hangi erdemin ne şekilde ele alınacağına dair de birçok farklı yorumlamada bulunmuşlardır. Entelektüel erdemlere yönelik olarak bazı felsefeciler bütünlüklü bir şekilde yaklaşırlarken bazı felsefeciler

yalnızca bazı entelektüel erdemler üzerinde yoğunlaşmışlardır. Entelektüel erdemleri bütünlüklü bir şekilde ele alan felsefeciler açısından ise, erdemlerin odağının farklılık gösterdiklerini de ifade etmekte yarar vardır. Bu açıdan ele alınacak her erdemi o erdemi ortaya koyan felsefecinin bakış açısı ile ele almak ve ayrıntılı bir şekilde sunmak entelektüel erdemlerin kazanımı açısından önemli bir yer tutmaktadır. Aşağıdaki Tablo 3’de literatürde yer alan ve farklı felsefeciler tarafından ortaya konulan entelektüel erdemleri göstermektedir:

Tablo 3

Farklı Felsefeciler Tarafından Öne Sürülen Entelektüel Erdemler

Öz-Yönelimli Entelektüel Erdemler		
Baehr (2015)’in ele aldığı entelektüel erdemler:	King (2021)’in ele aldığı entelektüel erdemler:	Roberts ve Wood (2007)’un ele aldığı entelektüel erdemler:
• Entelektüel Merak • Entelektüel Özerklik • Entelektüel Tevazu • Entelektüel Duyarlılık • Entelektüel Dikkatlilik • Entelektüel Bütünlük • Açık-fikirlilik • Entelektüel Cesaret • Entelektüel Azim (Dayanıklılık)	• Entelektüel Merak • Entelektüel Dikkatlilik • Entelektüel Özerklik • Entelektüel Tevazu • Entelektüel Dürüstlük • Entelektüel Dayanıklılık • Entelektüel Cesaret • Açık-fikirlilik • Entelektüel Tarafsızlık	• Bilgi Sevgisi • Sağlamlık (Dayanıklılık) • Cesaret ve Dikkat • Tevazu • Özerklik • Bilgelik • Cömertlik

Yukarıdaki tabloda entelektüel erdemlerin ortaya konulmasında, entelektüel erdemlere yönelik bütünlüklü şekilde yaklaşan felsefecileri göstermektedir. Burada ortaya konulan entelektüel erdemler belirli açıdan öz yönelimlidir (self-regarding). Yani ortaya konulan entelektüel erdemler o erdemlere sahip olan kişilerin bilgiye ulaşmasında onlara faydalı olan entelektüel erdemlerdir. Byerly (2021) ise entelektüel erdemlerin öz yönelimli bir yapıya sahip olduğunu kabul etmek ile birlikte, kişinin kendisi dışında diğer kişilerin bilgiyi elde etmesini amaçlayan diğer yönelimli (other-regarding) entelektüel erdemler olabileceğini ifade etmektedir. Bu erdemler ise şu şekildedir:

- Entelektüel Yardımseverlik
- Entelektüel Şeffaflık
- İletişimsel Açıklık
- Kitle Hassasiyeti
- Epistemik Rehberlik

Bir diğerk önemli nokta ise bazı entelektüel erdemlerin felsefeciler tarafından farklı isimler özelinde ele alınsa da, aralarında benzerlikler olduğudur. Örneğın Roberts ve Wood (2007)'un ele aldığı bilgi sevgisi entelektüel erdemi birçok açıdan King ve Baehr'in ele aldığı entelektüel merak erdemi ile benzeşmektedir. Aynı şekilde Roberts ve Wood (2007)'un ele aldığı entelektüel sağlamlık erdemi birçok açıdan entelektüel dayanıklılık erdemi altında ele alınabilecek yapıya sahiptir. Bu çalışmada yalnızca erdemleri bütünlüklü bir açıdan ele alan felsefecilerin tartışmalarına yer verileceğı düşünülmemelidir. İlgili erdemler altında yalnızca o erdem ile ilgili olarak çalışan fakat diğerk erdemler ile ilgili bir görüş ortaya koymayan felsefecilerin de görüşlerine yer verilecektir. Belirtilmesi gereken son önemli nokta ise bu çalışmada ayrıntılandırılacak entelektüel erdemlerin öz yönelimli olmasıdır. Fakat bu diğerk yönelimli entelektüel erdemlerin bir değeri olmadığını göstermemektedir.

Çalışmanın kapsamını belirlemek amacı ile bu çalışmada ele alınacak entelektüel erdemler aşağıda yer almaktadır:

- Entelektüel Meraklılık
- Entelektüel Dikkatlilik
- Entelektüel Cesaret
- Entelektüel Cömertlik
- Entelektüel Dayanıklılık
- Entelektüel Özerklik
- Entelektüel Tevazu
- Entelektüel Açık-fikirlilik

Yukarıda yer alan entelektüel erdemler, entelektüel erdemler üzerine çalışma ortaya koyan felsefecilerin hangi özellikler entelektüel erdem olarak alınması gerektiğı yönünde ortak bir fikir birliğine vardığı erdemleri oluşturmaktadır.

2.9.1. Entelektüel Meraklılık

Bu başlık altında entelektüel meraklılık erdemi ve bu erdeme yönelik farklı felsefeciler tarafından ortaya konulan görüşler ifade edilecektir. Entelektüel meraklılığa yönelik bu farklı yaklaşımlar belirli açılardan benzerlik göstermesine karşın, bazı noktalarda ise farklılık göstermektedir.

2.9.1.1. Roberts ve Wood: Entelektüel Meraklılık

Roberts ve Wood (2007) insan türünü diğer türlerden ayırt edici bir özelliği olarak insanın bilgiye yönelik sergilemiş oldu sevgi olarak görmektedir. İnsan türü öğrenmeye, keşfetmeye, bilmeye yönelik bir güdüsü vardır. İnsanlar sevdikleri takımların kazanıp kazanmadıklarını, gördükleri kuşun hangi türe ait olduklarını ve birçok konu özelinde öğrenme ve bilmeye dair bir şevk duyarlar. Fakat bu şevki bireyler açısından ortaya çıkaran motivasyonlar bireyden bireye değişebilmektedir. Fakat bilgiye yönelik bu şevkin kaynağını kişinin bilgiyi kendi başına değerli bularak arzulanması “bilgiye yönelik sevginin” bir entelektüel erdem olarak ele alınıp ele alınmayacağı sorusunu gündeme getirmektedir.

Roberts ve Wood (2007) bilgiye yönelik arzusun insan doğasının bir yapısı olduğunu dile getirirler. Fakat insanın doğasında sahip olduğu bu yapının doğru bir şekilde eğitilmesi, ehlileştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Roberts ve Wood (2007) bilgi sevgisinin bir entelektüel erdem olarak ortaya çıkabilmesi için üç koşulun önemli olduğuna vurgu yapmışlardır:

- Önemlilik
- İlgililik
- Değerlilik

İlk koşula göre bilgi sevgisi erdemine sahip kişi var olan bilgiler arasında bir fark olduğunun farkında olan kişidir. Bilgi sevgisine sahip olan kişi bazı bilgileri, diğer bilgilerden daha fazla seven kişidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 156). Örneğin bir mektubun kaçınıcı harfinin d olduğunu araştıran bir kişi bilgi sevgisi erdemine sahip olmayacaktır. Çünkü bilgi sevgisi erdemi, kişinin bilgiler arasındaki önemlilik derecesinin ayırt etme farkındalığını gerektirmektedir.

Bir diğer önemli nokta kişinin edindiği bilginin sahip olduğu diğer bilgilere yönelik katkısıdır. Bilgi sevgisine sahip kişi edindiği bilgilerin diğer bilgilere olan katkısına yönelik bir sezgisi olan, ancak bu bilgileri araştırmaya, edinmeye devam eden kişidir (Roberts ve Wood, 2007). Örneğin S harfi ile başlayan bütün sporcuları öğrenmeye çalışan bir kişinin bu araştırması ve bu bilgiye sahip olması, o kişinin sahip olduğu diğer bilgi bütününe bir etkisi olmayacaktır. Bu açıdan bilgi sevgisine sahip olan kişi araştırdığı öğrenmeye çalıştığı bilginin kişinin mutluluğuna olan katkısını göz önünde bulunduran kişidir (Roberts ve Wood, 2007). Eudomonía'ya yönelik olmasından ötürü bilgi sevgisi

erdemini var olan diğer erdemlerden, cesarettten, adaletten ve yardımseverlikten ayrı düşünölemeyecektir (Roberts ve Wood, 2007, s. 158).

Bir diğer önemli nokta kişinin elde edeceği bilginin o kişi için olan uygunluğudur. Bilgi sevgisine sahip kişi içinde bulunduğđ durum koşulları itibari ile hangi bilgilerin kendisi için ilgili olacağına yönelik bir sezgisi bulunan kişidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 160). Bilgi sevgisine sahip kişi, kendi bilgi seviyesi ve kabiliyetleri uygun değilse, örneğın atom altı fiziğine yönelik var olan bütün bilgileri etmeye çalışmaz. Fakat bir bilginin o kişi için uygun olması bilgi sevgisine sahip kişinin o bilgiyi değersiz gördüğđ anlamına gelmez. Bilgi sevgisine sahip olan kişi; o bilgiyi elde edecek, kavrayacak düzeyde olmasa da, o bilginin diğerleri tarafından elde edilmesine katkı sağlamaya çalışır (Roberts ve Wood, s. 167).

Roberts ve Wood (2007) bilgi sevgisi erdemini bireysel bir erdem olmadığının üzerine vurgu yaparlar. Onlar için bilgi sevgisi erdemi, bilginin elde edilmesinin yanında bilginin toplum açısından da yaygınlaştırılmasını ve paylaştırılmasını da içerir. Bu açıdan bakıldığında bilgi sevgisi erdemine sahip olan kişi, bilginin değerini anlayan ve bundan dolayı diğerlerinin de bilgiye sahip olmasını arzulayan kişidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 167). Bilgi sevgisi bir başka ifade ile yardımseverliğin, cömertliğin, adaletin bir türüdür (Roberts ve Wood, 2007).

Roberts ve Wood (2007) bilgi sevgisi erdeminin kişinin yetiştirilme tarzı sonucunda taşıdığı bazı eğilimler ile ya da sahip olduğı bazı karakter kusurları yüzünden elde edilmesine ket vurulabileceğini ifade ederler. Bu eğilimler şöyledir:

1. Öğrenme ilgisizliğı
2. Öğrenmede erdemsiz niyetler
3. İlgisiz konuları öğrenme niyeti
4. İlgili konuları öğrenmeme niyeti (Roberts ve Wood, 2007, s. 169).

Öğrenme İlgisizliğı: Bu eğilim kendi görüşlerine karşı eleştirel bir görüşle bakmayan, bilgi ve doğruluğı erdemli olmak için önemli görmeyen, sahip oldukları istek ve doğruların bilgi ve doğruluk ile çatıştığında, bilgi ve doğruluk yerine istek ve arzularını seçen kişileri içermektedir (Roberts ve Wood, 2007, s. 170). Kısaca ifade etmek gerekirse bu eğilime sahip kişiler entelektüel iyilere karşı ilgisizlik ve kayıtsızlık sergileyen insanlardır.

Öğrenmede Erdemsiz Niyetler: Kişinin bilgi ve doğruluğu kişi özelinde sağladığı araçsal fayda sebebiyle arzu etmesi ve istemesidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 173). Yaptığı çalışma ve araştırmanın tıp alanına sağlayacağı faydadan ziyade nobel ödülünü kazanma amacı ile çalışan bir bilim insanı buna örnek gösterilebilir (Roberts ve Wood, 2007, s. 173).

İlgisiz Konuları Öğrenme Niyeti: Kişinin kendisi için ilgisiz olan veya değerli olmayan şeyleri öğrenme ve bilmeye yönelik sergilemiş olduğu eğilimi ifade etmektedir (Roberts ve Wood, s. 177).

İlgili Konuları Öğrenmeme Niyeti: Kişinin, kişi özelinde onun için ilgili olan bilgi ve doğruları öğrenmemek istemesi eğilimini içerir. Örneğin suçlu bir kişinin suçlu olduğuna inanmamak ve bunu öğrenmemek istemesi bu eğilime örnek olarak gösterilebilmektedir (Roberts ve Wood, 2007).

Roberts ve Wood bu bilgi sevgisi erdemi önünde bu engellerin ortadan kaldırılabilmesi için entelektüel iyilerin içsel değerini gösterecek bir eğitimin önemine dikkat ederler. Onlar öğrencilerin entelektüel iyilerin sağladığı araçsal faydadan ziyade, içsel değerine dikkat çekecek, yönlendirecek eğitsel etkinliklerin sağlanmasının, örneğin sokratik ironinin uygulanmasının, bu engellerin ortadan kaldırılması için önemli olduğuna vurgu yaparlar (Roberts ve Wood, 2007, s. 172).

2.9.1.2. King ve Entelektüel Meraklılık

King (2021, s.40) meraklı olma erdemine yönelik tarihte yer alan farklı bakış açılarının ortaya konulmasının sebebi olarak terime yönelik yanlış kavrayışlardan dolayı olduğunu dile getirir. Onun özelinde meraklı olma erdemini olumsuzlayan düşünürler, bilgiye olan sevgiyi başlı başına kötülemezler. Önemli olan nokta meraklı olma erdeminin yanlış zamanda, yanlış objelere ve yanlış bir motivasyon ile güdülenmiş olmasıdır (King, 2021, s.40).

King meraklı olmayı entelektüel kayıtsızlık (indifference) ve entelektüel açgözlülük (gluttony) arasında yer alan bir erdem olarak görür. Entelektüel kayıtsızlık, meraklı olma erdemi özelinde; kişinin epistemik iyileri edinmeme isteğini ifade eder. Buna göre kişi, epistemik iyileri oluşturan doğruluk, bilgi kavrama gibi iyilere sahip olma arzusu taşımaz ve bu sebeple bu kusur kişinin entelektüel meraka sahip olması önünde bir engel oluşturur.

Entelektüel merakın kişilerde oluşmasını engelleyen bir diğer kusur ise entelektüel aç gözlülüktür. Entelektüel açgözlülük ise entelektüel kayıtsızlığın aksine kişilerin epistemik iyilere yönelik fazla arzusunu ifade eder. Buna göre bu kusura sahip kişiler epistemik iyileri elde etmek için sağlıklı bir bilgi arzusuna sahiptirler. Bu noktada kişiler entelektüel merak açısından, yanlış zamanda, yanlış nedenler ölçüsünde ifade etmektedirler. Bu sebeple entelektüel açgözlülük kişilerin entelektüel merakı elde etmesi önünde önemli bir engel oluşturur.

King (2021) entelektüel erdemleri ele alma biçimini, meraklı olma erdemi özelinde de uygular. Ona göre meraklı olma erdeminin üç ana yapısı bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

1. Erdemin nesnesi
2. Durumları
3. Araçları
4. Motivasyonları

King (2021), entelektüel merakın nesnesi açısından kişinin çekirdek inanç sistemini oluşturan konuların önemine dikkat çeker. Örneğin bir kişinin sahilde yer alan kum taneciklerinin sayısına yönelik merakı entelektüel açıdan değerli bir aktivite değildir. Fakat kişinin inanç sistemini oluşturan soru ve konuların entelektüel merakın öznesi olarak seçilmesi entelektüel merakın ortayı bulmasında önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Entelektüel meraklılığı ortaya çıkaracak bir diğer önemli yapı bu erdemin ne zaman ve hangi durumda ortaya konulacağıdır. Kişinin entelektüel meraklılığı doğru zamanda ve doğru ortamda ortaya koyması epistemik aktivitelerinde başarıya ulaşması açısından önemlidir. King (2021)'in ortaya koyduğu gibi bir insan hakları dersinde kuantum fiziği ile ilgili soruların sorulması entelektüel meraklılığın yanlış bir kullanımına örnek olacaktır. Önemli bir diğer yapı ise entelektüel merakı ortaya konulmasında kişinin kullandığı araçlardır. Kişinin entelektüel merakının etkili bir şekilde ortaya koyabilmesi için merakının oluşturduğu nesneye yönelik doğru araçları kullanmasıdır. Örneğin bir tarihi konuda merakını gidermek isteyen kişinin doğru kaynaklara ulaşması ve kullanması bu açıdan önem teşkil etmektedir.

Son yapı ise motivasyondur. King (2021)'in de belirttiği gibi diğer yapıların olmasına karşın doğru motivasyonun olmaması, entelektüel merakı ortaya çıkarmamaktadır. Kişinin

bilgiye yönelik isteğinde, merakında yalnızca araçsal değerlerin olması, kişinin entelektüel açıdan meraklı birisi olmadığını göstermektedir.

2.9.1.3. Ross ve Entelektüel Meraklılık

Entelektüel meraklılık konusunda bir diğer felsefi yaklaşımı ortaya koyan kişi Ross (2020)'dur. Ross'un entelektüel meraklılığa olan yaklaşımı, literatürde yer alan diğer yaklaşımlar ile bazı noktalarda benzerlik göstermekte bazı noktalarda ise farklılık göstermektedir. Ross meraklılığı bir durum ve eğilim olmak üzere ikiye ayırır. Durum olarak meraklılık kişinin meraklı olduğu durumda, sahip olduğu duyuşsal deneyimi ifade etmektedir (Ross, 2020, s. 106). Eğilim olarak meraklılık ise, kişinin karakteri ile bütünleştirdiği ve kişinin meraklı olmaya yatkınlığını ifade eden karakter özelliğidir. Entelektüel meraklılığın bir karakter özelliği olduğuna dikkat çeken Ross, entelektüel meraklılığın Aristoteles'ci bir özü olduğunu ifade eder (Ross, 2020). Ross (2020) entelektüel açıdan meraklı kişilerin meraklı olabilmeleri için bazı yetenek gerektiren eğilimleri taşıyacaklarını belirtir ve şu şekilde entelektüel meraklılığı ifade eder: "Meraklılık erdemi, epistemik iyilerin araçsal olmayan bir takdiri ile güdülenmiş; merakı farkında, titiz ve zamanında uygun bir şekilde deneyimleme eğilimidir." (s. 116).

Ross entelektüel meraklılığın bütünleştirici bir teori olarak yer alabilmesi için üç ana özelliği, yetenek kümesini barındırması gerektiğini ifade eder. Bunlar şunlardır:

1. Farkındalık
2. Titizlilik
3. Zamanlılık

Ross (2020, s. 108-109) için farkındalık koşulu kişinin meraklı olma davranışını doğru nesnelere, doğru sorulara yönlendirilmesini ve meraklılığın öznesini oluşturacak konu ve soruların seçiminde kişinin doğru karar alması gerektiğini vurgular.

Titizlilik koşulu, kişinin bazı zorlukların üstesinden gelmesini ve önemli sorulara yanıt aramasını gerektiren koşuldur (Ross, 2020, s.109). Örneğin kişinin merakının belirsiz soruşturma ve önemsiz sorulara yöneltmesi entelektüel açıdan erdemli sayılmayacaktır.

Var olan son koşul olan zamanlılık ise, kişinin yanlış koşullarda var olan meraklı olma güdüsünü işe koymasını, bu sebeple de erdemli davranışı ortaya koyamamasını ifade eder. Örneğin bir konu üzerinde çalışma yapan bir bilim insanının araştırmasının başka konudaki

merakı tarafından bölünmesidir. Entelektüel meraklılık doğru zamanda ve doğru koşullarda ortaya çıktığı şekilde entelektüel bir erdem olarak ifade edilecektir.

Ross (2020) ortaya koyduğu bu üç koşulun bir eylemin entelektüel açıdan meraklı olarak nitelenip nitelendirilmeyeceği konusunda yine de yeterli koşullar olmadığını ifade eder. Bir eylemin entelektüel bir erdem olarak ifade edilmesinde aynı şekilde bu eylemi gerçekleştiren kişinin motivasyonları, güdüler de oldukça önem taşımaktadır. Ross (2020) literatürde öne sürülenin aksine, entelektüel meraklılığın kişinin entelektüel iyilere yönelik bir kavrayışından motive olduğu görüşünü reddeder. Ona göre entelektüel meraklılık erdemi epistemik iyilere yönelik bir kavrayıştan ziyade ani olarak ortaya çıkan bir güdüyü içerir (Ross, 2020). Fakat bu kişi özelinde epistemik iyilere yönelik sevgiyi dışlamak zorunda değildir. Meraklı olma arzusu kişi özelinde içsel bir arzuyu ifade etmesi gerekmektedir. Ross (2020, s. 110) bir kişinin entelektüel açıdan meraklılık erdemi ortaya çıkarmasında önemli olan noktanın; kişinin bazı entelektüel aktivitelerin diğer aktivitelerden daha değerli, önemli olduğuna yönelik geliştirdiği hassasiyet olduğunu ifade eder. Bunu şu şekilde açıklamaktadır:

Eğer bir kişi kızgınlık hisseder ve parasını yalnızca sigara kokusu onlara sevmediği bir aile mensubunu hatırlattığı sebebiyle sigara karşıtlığına bağışlarsa, birçok açıdan ahlaki erdeme sahip değildir. Onlar, sigara endüstrisini gayri ahlaki yapan ilgili ahlaki faktörleri hesaba katmadan ahlaki davranmaya güdülenmişlerdir. Benzer şekilde, meraklı hissettiğinizde ve size karşı olanlara tahakkük kurma arzusundan araştırma gerçekleştirdiğinizde, epistemik erdeme sahip değilsiniz. Çünkü siz bilimsel araştırmayı değerli yapan epistemik faktörlere yönelik değer göstermeden bilgiyi elde etmek için güdülendiniz (Ross, 2020, s. 112).

Entelektüel meraklılık özelinde son önemli nokta entelektüel meraklılığın bir başarı kriteri gerektirmediğidir. Ross (2020); Driver ve Zagzebski'nin aksine bir eylemin entelektüel açıdan meraklı sayılması konusunda, kişinin belirlemiş olduğu epistemik amaçlar konusunda başarıya ulaşma şartını gerekli görmemektedir. Buna göre bu şart ekseninde birçok eylem ve davranış entelektüel açıdan erdemli olarak sayılmayacak ve kişilerin ulaşması oldukça zor olan bir ideali belirtecektir (Ross, 2020, s. 117). Bir diğer nokta kişinin başarıya ulaşması zor konu ve araştırmalarda sergiledikleri meraklılıktır. Örneğin bir bilim insanının cevaplaması zor olan konu ve araştırmalara yönelik sergilediği meraklılık duygusu başarı koşulu özelinde meraklı olarak sayılmayacaktır. Ross (2020) bu kriterin meraklılık özelinde oldukça yetersiz olduğunu, gündelik hayatta sergilediğimiz normatif yargılarımız açısından, bir kişinin meraklı olup olmamasını onun ulaştığı başarı ile birlikte ölçmediğimizi ifade eder.

2.9.2. Entelektüel Dikkatlilik

Entelektüel dikkatlilik erdemi, entelektüel erdemlere yönelik geliştirilen birçok yaklaşımda yer bulmaktadır. Entelektüel dikkatlilik erdemi; kişilerin bilgi, doğruluk ve kavrama gibi entelektüel/epistemik iyilere ulaşma süreçlerinde önem kazanmaktadır. Entelektüel dikkatlilik; kişilerin bilgi edinme süreçlerinde, bilgi sevgisinden hareketle, bilgiyi gerekçelendirmelerinde ortaya bulmalarını hedeflemektedir. Entelektüel dikkatliliğe yönelik farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu başlıkta altında ortaya konulan bu yaklaşımlar ifade edilecektir.

2.9.2.1. King ve Entelektüel Dikkatlilik

Teknolojinin yaygınlaştığı, kişilerin bilgiyi edindiği ortamların karmaşıklaştığı günümüzde entelektüel dikkatlilik (carefulness) oldukça önem kazanmaktadır. Bu açıdan bireylerin hayatında yanlış veya güvenilir olmayan inanç ve bilgilerin bireylerin epistemik hayatlarını tehdit ettiği bir ortamda entelektüel dikkatlilik oldukça önemli bir erdem olarak karşımıza çıkmaktadır (King, 2021). Gündelik hayatımızda elde ettiğimiz bilgilerin doğruluğu yanında o bilgileri elde etme şekillerimiz de oldukça önemli rol oynamaktadır. Bilginin günümüzde farklı kaynaklardan farklı şekillerde iletilmesi, insanların bilgiyi edinmesinde de yanlış bilgilere karşı manipüle edilme ihtimalini de arttırmıştır.

Entelektüel dikkatliliğin yapısının ortaya çıkarılmasında King (2021) tıpkı diğer entelektüel erdemlerde olduğu gibi entelektüel dikkatliliğin karşısında olan kusurlar ile karşılaştırarak ortaya koyar. King (2021) özelinde entelektüel dikkatliliğin karşısında olan kusurlar entelektüel dikkatsizlik (careless) ve entelektüel titizliliktir (scrupulousness).

Entelektüel açıdan aşırı titiz bireyler entelektüel açıdan hata yapma noktasında aşırı takınlı olma eğilimini içerir. Örneğin bir ödevini göndermeden önce oldukça takıntılı bir şekilde sürekli ödevi tekrar kontrol eden öğrenci entelektüel titizlik kusuruna sahip olmaktadır.

Entelektüel açıdan dikkatsiz kişiler ise entelektüel açıdan ortaya koydukları eylemlerde, ortaya koydukları eylemlerin detaylarına dikkat etmeyen kişileri ve eğilimleri ima etmektedir. Fakat burada King önemli bir noktaya dikkat çeker. King (2021, s.66) için bireylerin entelektüel dikkatsizliğe sahip olması için kişilerin birden fazla durum ve koşullarda düşüncesizce düşünme alışkanlığına sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan

bakıldığında sadece belirli bir durum ve koşulda düşüncesizce düşünen bir kişi King özelinde entelektüel dikkatsizlik kusuruna sahip birisi değildir.

King (2021)'in ortaya koyduğu şekil itibari ile bakıldığında entelektüel dikkatliliğe sahip bir kişi ona karşı olan kusurlara sahip olmaktan kaçınmaya çalışan kişidir. Fakat burada önemli bir nokta yer almaktadır. Kişinin entelektüel dikkatliliğe karşı olan kusurlarından kaçınması o kişinin entelektüel dikkatliliğe sahip olmasını sağlamamaktadır. King (2021, s.69)'in de belirttiği gibi bir kişinin entelektüel dikkatliliğe sahip olması için gerçekleştirdiği eylemi; doğru nesneye, doğru zamanda, bu eylemi doğru araç ve metotlar aracılığı ile doğru nedenler ve doğru motivasyonlar ile gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Fakat hangi konunun birey açısından değerli olacağı ve olmayacağını ortaya çıkaracak koşul, kriter belirlemek oldukça güçtür (King, 2021). King bu konuda rehberlik sağlayacak aşağıdaki soruları ortaya koyar:

- Bir X konusunda sahip olduğumuz inançların birçok diğer inançlar için mantıksal etkileri olduğu zaman, X'i dikkatli düşünmeliyiz. Neyin gerçek olduğuna, neyin bilinebileceği ve iyi yaşamının ne olduğuna dair inançlarımız bu kategoriye girmektedir.
- Birçok şey eşit olarak ele alındığında, mutlu bir hayat için merkezi konular kısa ömürlü konulardan daha fazla ilgiyi hak etme eğilimindedir. Tıpa, adaletin doğasına, savaş etiğine, çocukların eğitimine ve gelirin dağıtımına yönelik araştırmalar; ünlü moda trendlerine yönelik araştırmalardan daha fazla ilgiyi hak etme eğiliminde olacaktır.
- Mesleğimize merkezi olan konular; daha fazla dikkatli düşünmeyi hak etme eğiliminde olacaktır. Bir oto tamircisi; bir motorum muayenesinde, bir doktor bir hastalık teşhisinde ve benzeri olarak ilgi göstermeye ihtiyacı olacaktır.
- Oluşturduğumuz diğerlerini etkileyen politikalar hakkındaki konular; dikkatli düşünülmeyi hak etme eğiliminde olacaktır. Örneğin, sorumlu bir şekilde oy vermek için, ilgili konularda bilgilendirildiğimizden ve görüşlerimize ilgili kanıtları dikkatli bir şekilde değerlendirerek ulaştığımızdan emin olmak zorundayız.

Kişinin entelektüel dikkatliliği ortaya çıkarması için aynı zamanda doğru zamanda bu eylemi gerçekleştirmesi gerekmektedir. King bu doğru zamanın ortaya çıkarılması noktasında üç koşulun yer aldığını dile getirir: Yanılabilirlik, Önemlilik ve Zamanlılık.

Entelektüel dikkatlilik özelinde son önemli nokta ise kişinin bu eylemi doğru bir motivasyon ile ortaya çıkarması gerekmektedir. Kişi entelektüel dikkatliliğe sahip olmayı entelektüel açıdan içsel bir değere sahip olduğu için sahip olmayı istemesi gerekmektedir. Entelektüel dikkatlilik kişi için sağlayacağı araçsal faydadan ziyade entelektüel açıdan entelektüel dikkatliliğe sahip kişi onu kendi içsel değerinden dolayı değerli görür ve elde etmeye çalışır.

2.9.2.2. Baehr ve Entelektüel Dikkatlilik

Baehr (2015) entelektüel dikkatliliği entelektüel hatadan, yanlış inanç ve bilgisizlikten kaçınma eğilimi olarak ele almaktadır. Baehr (2015, s.104) özelinde entelektüel dikkatliliğe sahip kişi neyin hata olarak ele alındığı ve aynı zamanda bu hataların ortaya çıkabileceği olası durumların bilgisine sahip bireydir.

Aynı zamanda entelektüel dikkatliliğe sahip birey doğru düşünme biçimini ortaya koyacak kuralların kavrayışına sahip kişidir. Baehr (2015) bu kuralların tek bir alana veya biçime sınırlandırılmasının yanlış olduğunu dile getirir. Baehr (2015) için bu kurallar; mantığın temelini oluşturan temel akıl yürütmeler, bir bilimsel metotun nasıl kullanılacağı, bir kelimenin nasıl doğru telaffuz edileceğini de içine kapsayan geniş kurallar dizisini ifade eder. Örneğin Türkçe dersinde verilen bir ödevi yerine getiren öğrencinin bütün dilbilgisi kurallarına dikkat ederek yerine getirmesi entelektüel dikkatliliğe bir örnek olarak gösterilebilir. Dikkat edilmesi gereken nokta kişinin dikkat ettiği kurallar dizesi, kişinin içinde bulunduğu entelektüel aktivelere göre değişmektedir.

Entelektüel dikkatliliğe sahip olmak ve olmamak kişinin düşünme biçimi ve stili üzerinde önemli etkileri olduğu gibi, toplumsal ve bireysel anlamda da oldukça önemli etkilere sahiptir. Bu sebeple entelektüel dikkatliliğe sahip bir kişi kendi yazdıklarını ve söylediklerini, aynı zamanda başkalarının yazdıkları ve söylediklerine karşı doğruluğu sorgulayıcı olması gerekmektedir. Baehr (2015) eğitim ortamların bunu sağlamak için şu prensiplerin yardımcı olabileceğinin altını çizerek:

- İnternetteki bir bilgiyi araştırıyorsanız, güvendiğiniz kaynakları iki kez düşünün.
- Okurken sorular okuyun.
- Sorularınızı araştırın.

Baehr (2015) entelektüel dikkatlilik erdeminin entelektüel duyarlılık ve entelektüel bütünlük erdemleri ile oldukça yakın bir ilişkide olduklarını dile getirir. Fakat Baehr

(2015) için bu yakın ilişki her iki erdemin her zaman entelektüel dikkatliliğe yol açacağını göstermez. Bu konuda şu örneği dile getirir:

Bir patolog bir grup hücreyi mikroskop altında incelediğini varsayın. Patolog gördüğü şeylerin detaylarına dikkatli bakıyor olabilir ve hücrelerin niçin özel bir şekilde organize olduğunun açıklamasına ve kavramasına ulaşmak için sıkı çalışıyor olabilir. Bu nedenle o hem entelektüel dikkatliliği hem de entelektüel bütünlüğü sergiliyor olabilir. Fakat yine de o, yaptığı araştırmaya ilgili olan belirli kuralları ve prensipleri takip etmeyi ihmal ediyor olabilir. Örneğin o gözlemine daha doğru ve aydınlatıcı yapacak mikroskopun bazı önemli fonksiyonlarını kullanmayı unutuyor olabilir. Gözlemlediği hücrelerin davranışı hakkında, davranışın birçok altta yatan neden ile uyumlu olduğunu anımsamayarak, acele bir şekilde sonuca varabilir. Her iki durumda da, entelektüel duyarlılığı ve bütünlük sergilemesine karşın, o entelektüel dikkatliliği sergilemekte başarısız olabilir (Baehr, 2015, s. 107-108).

Bu sebeple entelektüel dikkatlilik ile entelektüel entelektüel duyarlılık ve entelektüel bütünlük arasındaki ayrımın dikkatli bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir.

2.9.3. Entelektüel Cesaret

Entelektüel cesaret erdemi var olan bir diğer önemli entelektüel erdemdir. Entelektüel cesaret erdemi, kişilerin bilgiye ulaşma konusunda ortaya koydukları cesur davranışlar kümesini içermektedir. Bu davranışlar kümesi bilgiyi elde etmek, bilgiyi farklı kesimlere ulaştırmak, itiraz etmek, bir konuda fikrini değiştirmek gibi birçok davranışı barındırmaktadır. Bu nedenle bu başlık altında entelektüel cesarete yönelik geliştirilmiş görüşler ortaya konulacaktır.

2.9.3.1. Roberts ve Wood: Entelektüel Cesaret

Roberts ve Wood (2007, s.219) entelektüel cesaret konusunda tek bir motivasyonun rol oynamadığını, kişi özelinde cesur bir davranışı ortaya koymada birden fazla erdem ile ilişki içerisinde olabileceğini dile getirirler. Fakat Roberts ve Wood için kişiyi entelektüel anlamda cesur davranışa iten motivasyonlar arasında bilgi sevgisi (love of knowledge) önemli bir yer sahiptir (2007, s. 219).

Tıpkı Baehr gibi Roberts ve Wood (2007)'da bir davranışı ortaya çıkarma sürecinde, kişinin entelektüel cesaretin karakteristik koşullarını yerine getirmesinin yeterli olmayabileceğini ifade ederler. Roberts ve Wood (2007) bu eylemleri entelektüel cesaret özelinde ikincil olarak vurgularlar: "İkincil benzer bir entelektüel cesaret tipini ifade edebiliriz: entelektüel ortamların karakteristik korkularını; entelektüel iyilerin arzusundan

değil ama ün, para güç gibi entelektüel iyilere dışsal iyilerin arzusundan dolayı üstesinden gelme eğilimi” (s. 219).

Roberts ve Wood (2007) entelektüel cesareti korkaklık ve düşüncesizlik özelinde ele alırlar. Örneğin bir devlet insanın yolsuz yaptığını öğrenen bir gazetecinin bu bilgiyi halk ile paylaşmaması entelektüel açıdan korkaklığı göstermektedir. Aynı şekilde entelektüel olarak cesur kişi düşüncesizce kendini riske atmayan kişidir (Roberts ve Wood, 2007, s.224). Entelektüel cesaret, kişinin entelektüel işleyişini bozan korkuların üstesinden gelmeyi, bu korkulara karşı kişiyi korumayı içeren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Roberts ve Wood, 2007, s. 234). Fakat bu korkular bilişsel açıdan rasyonel olması, bilgi sevgisi içermesi, epistemik iyileri elde etmeye yönelimli olması gerekmektedir.(Roberts ve Wood, 2007, s.235).

Roberts ve Wood (2007, s.216) entelektüel cesareti kişinin karşılaştığı tehditler karşısında gerçekleştirmekte olduğu araştırmalarda ve kişinin hayatında başarıya ulaşmasını sağlayan bir erdem olarak göstermektedir. Onlar için bireylerin gerçekleştirdiği eylemin öznesi entelektüel alanı kapsadığında, cesaret erdemi entelektüel karakteri bünyesinde taşımaktadır.

Roberts ve Wood (2007) entelektüel cesaretin karakteristik özelliği açısından, Baehr’in ifade ettiğinin aksine, korku ve benzeri duyguların rol oynadığını dile getirirler. Roberts ve Wood’a göre entelektüel cesaretin timsal örneklerinde kişinin hissettiğin korku ve benzeri duygular yatmaktadır. Fakat Roberts ve Wood (2007) entelektüel açıdan cesur bir davranışın her zaman korku ve benzeri duyguları içermesinin gerekli olmadığını dile getirir. Roberts ve Wood(2007, s. 217-218) ‘a göre defalarca korku ile yüzleşmiş bir kişi zamanla korkusunu yenebilir ve aynı zamanda korkusunu yendiği koşullarda korkusuzca davranabilir. Bu durumda kişi korkusunun üstesinden gelmesine rağmen korkusuz olmasında, hissettiği korku önemli bir rol oynamıştır. Aynı şekilde bu durum kişinin elde ettiği başarıyı yeni durumlara aktarmasına ve cesur olma erdemi gerçekleştirmesine olanak sağlar (Roberts ve Wood, 2007, s.218).

2.9.3.2. King ve Entelektüel Cesaret

King (2021) entelektüel cesaretin yeterli koşulu olarak eylemi gerçekleştiren kişi özelinde, bir korku durumunun var olmasının yeterli koşul olarak ele alınmasının gereksiz olduğunu

dile getirir. Buna yönelik ilk nokta kişinin entelektüel soruşturmalarında korkuya yönelik bir bağıklık geliştirmiş olacağı ve bu bağıklığa karşın, gerçekleştirilen eyleminin entelektüel açıdan yine de entelektüel açıdan cesur sayılacağıdır. King (2021) entelektüel cesareti şu şekilde ifade etmektedir: “Bu uygulama, entelektüel cesaretin temel olarak doğruluk, bilgi veya kavrama uğruna entelektüel aktiviteyi, kişinin kendi iyi oluşuna yönelik algıladığı tehditlere dayanırken, sürdürme eğilimi olduğunu önerir.” (s. 185 - 186). Örneğin bir yolsuzluğu ortaya çıkarmaya çalışan bir gazeteci, kendi iyi oluşuna yönelik tehditlere rağmen bu gerçeği diğer insanlar ile paylaşıyor ise o entelektüel açıdan cesur birisi olacaktır.

Entelektüel açıdan cesur olan kişi; davranışını korkaklık ve düşüncesizlik ortasında gerçekleştirir (King, 2021, s. 190). Kişinin kendine yönelik algıladığı tehditlerin kişi özelinde yalnızca entelektüel anlamda olması gerekmez. Kişiye yönelik tehditler aynı zamanda fiziksel olarak da ele alınabilmektedir. Örneğin bazı öğrencilerin eğitim haklarına yönelik kısıtlamaların uygulamaya konulması, entelektüel bir tehdit olarak ele alınabilecekken; kişinin iyi oluşunu tehdit edecek fiziksel saldırı ve tehditler ise fiziksel tehditler olarak ele alınabilmektedir (King, 2021).

Bir kişinin entelektüel açıdan cesur bir davranış ortaya koyup koymadığı konusunda şu prensipler kişi için yardımcı olarak görülebilir:

1. Kişi değersiz bir bilgi ve inanç için kendisini tehlikeye attığı durumlarda ortaya çıkardığı davranış, erdemli bir davranış değildir.
2. Kişi erdemli davranışı uygun bir zamanda ve durumda ortaya çıkarması gerekmektedir. Örneğin kimsenin kendisine karşı eleştiri sunmadığı bir durumda $2+2=4$ olarak ifade eden birisi entelektüel açıdan cesur bir davranış ortaya koymamaktadır.
3. Kişi ortaya koyacağı davranışı doğru araçlar ile gerçekleştirmelidir.
4. Kişi davranışı içsel bir arzu ile gerçekleştirmelidir.

2.9.3.3. Baehr ve Entelektüel Cesaret

Baehr (2011, s. 172-73) entelektüel cesaretin, var olan diğer erdemlerin aksine belirli bir öz yapısı olmadığını ifade eder. Bir kişinin entelektüel açıdan cesur bir davranış koyduğunu söylenildiğinde bu davranışın sınırlarını çizen bir kesinlik entelektüel cesaret özünde yer

almamaktadır. Bu açıdan entelektüel cesaret diğer erdemlerin işleyişini kolaylaştıran bir erdem olarak yer almaktadır (Baehr, 2011, s.173).

Entelektüel cesaretin sınırlarını ortaya koymanın en doğru şekillerinde ilki onun ahlaki cesareten ayrıştığı noktaları ortaya çıkarmaktır. Bu yollardan ilki her iki erdemin kendisi açısından edindikleri nihai hedefi, nihai amacı belirtmektir (Baehr, 2011, s. 163). Entelektüel açıdan cesur insan, ilgili bulduğu aktiviteye sürdüren kişidir. Onun entelektüel iyilere ulaşma arzusu; var olan korku ve risklerin üstesinde gelir (Baehr, 2011, s.173). Bu açıdan Baehr (2011) şu tanımı vermektedir: “Entelektüel cesaret, epistemik açıdan iyiyi amaçlamış bir durumu veya bir eylem biçimini, bunu sürdürmesi kişinin iyi oluşuna karşı açık bir tehdit içermesi gerçeğine rağmen, sürdürme eğilimidir.” (s. 173).

Baehr (2011, s.178) aynı zamanda entelektüel açıdan cesur kimse özelinde bir isteklilik ve bu istekliliği eyleme dökülmesi için temel düzeyde bazı yeteneklere sahip olması gerektiğini ifade eder. Entelektüel cesarete sahip kişi tıpkı diğer erdemlerde yer aldığı gibi bu eylemi epistemik iyilere, doğruluğa, kavramaya, bilgiye ulaşmak için arzular. Entelektüel cesarete sahip kişi bu eylemleri araçsal açıdan örneğin başkaları tarafından beğenilme arzusundan veya bir olumsuzluk durumdan kaçınmak için değil, epistemik erdemlere içsel açıdan değer verdiği için gerçekleştirir (Baehr, 2011, s. 179).

Entelektüel açıdan cesur insan bir konuda doğruluğa ulaşmak için bir soruşturma ve eylemler bütününe girişen insandır (Baehr, 2011, s.173). Fakat burada unutulmaması gereken noktalardan birisi entelektüel cesaretin her zaman epistemik açıdan değerli amaçlar ile yan yana getirilmemesidir. Baehr (2011)’in de belirttiği gibi kişinin bir konu hakkında gerçekleştirdiği soruşturmayı bıraksa da veya o konuda olumsuz bir sonuç olsa da entelektüel açıdan cesur bir davranış sergileyebilir.

Entelektüel açıdan cesur bir davranışın sergilenebileceği bir diğer nokta; kişinin sahip olduğu inanç ve inançlar kümesi ile ilgilidir. Kişi bütün tehdit ve risklere rağmen doğru olarak gerekçeli bir şekilde sahip olduğu inançları değiştirmeyerek entelektüel açıdan cesur bir eylemde bulunabilir. Örneğin ikinci dünya savaşında Nazi Almanyası’nın bütün çabalarına karşın, Yahudilere yönelik düşünce ve inançlarını değiştirmeyen bir kişi entelektüel açıdan cesur olacaktır. Burada ortaya konulan temel nokta; entelektüel cesaretin yalnızca kişinin zor durumlarda fikrini ifade etmesi değildir. Tehditlere karşı kişinin sahip olduğu inançları koruması da entelektüel açıdan cesur ve erdemli davranış olacaktır.

Entelektüel açıdan cesur davranışın sergilenebileceği bir diğer nokta bilginin aktarımı konusudur. Kişi var olan bilginin aktarımı noktasında var olan bütün tehditlere rağmen entelektüel açıdan cesur davranabilir. Unutulmaması gereken noktalardan birisi tıpkı entelektüel davranışın ortaya çıktığı diğer noktalarda olduğu gibi burada da davranış iyi veya kötü şekiller alabilir. Örneğin bir öğretmen öğrencilerin iyi oluşlarını düşünerek bazı bilgilerin aktarılmasını reddedebilir ve bu nedenle entelektüel açıdan cesur bir davranış ortaya koyabilir (Baehr, 2011, s. 176). Örneğin öğrencilerinin gelişimlerini düşünen bir öğretmenin, devlet tarafından yasaklanmış bir konuyu öğrencilerine anlatması entelektüel açıdan cesur bir davranış olacaktır.

Entelektüel cesaretin hangi durumda veya hangi bağlamda ortaya çıkacağı oldukça önem taşımaktadır. Baehr (2011) entelektüel cesaretin hangi durumda ortaya çıkabileceğine dair farklı yapıların ortaya konulabileceğini söyler. Onlar şu şekildedir:

- Korku
- Risk ve tehditlerin varlığı

Entelektüel cesaretin ortaya çıkmasında ele alınabilecek ve yeterli koşul olarak ortaya konulabilecek ilk nokta korkudur. Bu koşul entelektüel cesaretin ortaya çıkmasında kişi tarafından hissedilen ve algılanan korku duygusunu içerir. Fakat Baehr (2011) korku duygusunun kişi tarafından hissedilmesinin entelektüel cesaretin yeterli koşulu olması için yetersiz olduğunu dile getirir. Baehr (2011, s.169)'e göre bir kişi gerçekleştirdiği entelektüel soruşturmalarda korku hissetmiş olsa bile o kişinin gerçekleştirdiği uzun süreli eylem onu bu korkusundan azat etmiş olabilir. Fakat kişi korkusundan arındırılmış olsa bile hala entelektüel anlamda cesur bir eylem göstermiş olabilir

Entelektüel cesaretin ele alınacak bir diğer koşul ise korku yerine kişi tarafından algılanan tehdit ve risklerin varlığıdır. Fakat risklerin ve tehditlerin varlığı her zaman bir eylemin entelektüel cesaret olarak sayılmasında yeterli değildir. Bir kişinin tehlikeli olan fakat bunu farkında olmadığı bir ortamda entelektüel açıdan cesur davranması mümkündür (Baehr, 2011, s. 170). Bu koşulun bir farklı şekli ise kişinin var olan tehdit ve riskleri, aynı zamanda tehdit ve risk olarak fark etmesidir. Burada yatan sorun kişinin var olmayan tehdit ve riskleri, tehdit ve riskler olarak yanlış şekilde ele almasıdır. Bundan ötürü Baehr (2011), entelektüel cesaretin hangi ortamda cesur olarak nitelendirileceği noktasında eylemi gerçekleştiren kişi özelinde öznel bir yargı haline dikkat çeker. Bu açıdan şu koşulu öne sürer: “Entelektüel açıdan cesaretli bir kişi; bir tehdit veya zararın varlığına karşın, ya da

daha belirgin bir şekilde, söz konusu aktivitenin tehlikeli veya tehdit edici olduğuna yönelik bir karar ve inanca rağmen, belirli bir tip aktiviteye girişen kişidir” (Baehr, 2011, s. 170).

Bir kişinin sürdürdüğü araştırma süreci epistemik açıdan her ne kadar değerli olsa bile, kişinin iyi oluşunu etkileyecek risklerin varlığı kişinin ortaya koyduğu eylemin entelektüel açıdan cesur olup olmadığını sorgulamaya itecektir. Bu açıdan bir eylemin hangi durumda veya ortamda entelektüel açıdan cesur sayılacağı kişi özelinde; kişiye yönelik var olan tehditler ve kişinin elde etmeyi amaçladığı epistemik iyilerin karşılıklı normatif ağırlığı, bir eylemin ne zaman entelektüel açıdan erdemli olduğunu ifade edecektir (Baehr, 2011, s.186).

Entelektüel cesaret ile ilgili yer alan problemlerden birisi kötü niyet ve motivasyonun erdemli bir davranış ortaya koyup koymayacağıdır. Bu problem; cesaret erdeminin bütün özelliklerine sahip bir kişinin bu erdemi kötü niyetlere sahip bir şekilde ortaya koyması durumunu belirtmektedir. Entelektüel açıdan bu durum şu şekilde somut hale getirilebilir. Örneğin kanser tedavisi üzerinde çalışan bir bilim insanı var olan bütün tehditlere rağmen kanserin çözümüne yönelik araştırmasını azimli bir şekilde sürdürebilir. Fakat bu araştırmayı devam ettirmesi tamamen araştırmacının sonucu ile birlikte elde edeceği üne bağlı olabilir. Burada ortaya konulan ana nokta bu bilim insanının ortaya koyduğu davranışın entelektüel açıdan erdemli olarak sayılıp sayılamayacağıdır. Bu noktada Baehr kişinin erdemli sayılıp sayılmayacağı noktasında 3 ana görüş olabileceğini ifade eder:

- Liberal
- Muhafazakar
- Makul (Moderate)

Liberal görüşe göre bir kişi cesaret erdeminin koşullarını yerine getirmesi durumunda niyeti ve motivasyonuna bakılmaksızın erdemli sayılmaktadır. Fakat burada yer alan problem erdemlerin kişinin karakteri özelinde bilgi veren yapılar olmasıdır (Baehr, 2011, s. 181). Baehr (2011 s. 182) için liberal görüş hangi davranışın cesaretli olarak nitelendirileceği konusunda bazı yetersizliklere sahiptir. Makul görüş ise muhafazakâr ve liberal görüşün yararlı taraflarını bünyesinde buluşturur. Ona göre tıpkı liberal görüşe göre kişi cesurluk erdeminin temel koşullarını yerine getirmesi açısından erdemli sayılabilir, fakat aynı şekilde muhafazakâr görüşün ifade ettiği gibi bu özellikler o davranışın erdemli sayılabilmesi için doğru niyet ve motivasyon ile buluşmamıştır (Baehr, 2011, s. 183).

Özetlemek gerekirse Baehr (2011) için entelektüel cesaret bilgi sevgisinden hareketle; kişinin kendi iyi oluşuna yönelik algıladığı tehditlere karşın, entelektüel iyileri sürdürme, muhafaza etme eğilimidir.

2.9.3.4. Kraemer ve Entelektüel Cesaret

Kraemer (2018, s.264) cesaret erdemi özelinde bilgiye sahip olmanın, erdemin gerektirdiği davranışı ortaya çıkarmadan önce geldiğini ifade eder. Örneğin bir kişi cesur bir davranış ortaya koymadan önce bu davranış gerektirdiği bazı problem durumların varlığının bilgisine sahip olur. Aynı şekilde cesur bir davranış sergileyecek kişi bu problemler ve risklerin ışığında bu davranışı ortaya koyması gerektiğinin farkındadır.

Kramer (2018) için bu genel yapı entelektüel cesaret özelinde doğru değildir. Kramer (2018, s. 265)'e göre entelektüel açıdan cesur davranış bilgiden davranışa yönelik bir yapıdan ziyade, davranıştan bilgiye yönelik bir yapı içerir. Entelektüel açıdan cesur davranışta bulunan kişi; bilgi kazanma amacıyla entelektüel ve fiziksel aktivitelere giren kişidir. Bu kişiler var olan bilgiyi geliştirmek amacı doğrultusunda entelektüel açıdan cesur davranışta bulunurlar.

Kramer (2018) için aynı zamanda bir eylemin entelektüel açıdan cesur olabilmesi için eylem özelinde kişi için entelektüel bir zorluğun var olması gerekmektedir. Kramer entelektüel zorluğu şu şekilde açıklar:

- Entelektüel açıdan kişi için endişe yaratan,
- Epistemik açıdan kişi için riskler barındıran,
- Entelektüel açıdan kişi için korku ve benzeri duygular içeren durumlardır.

Aynı zamanda yer alan bu zorluğun doğası entelektüel açıdan zorluk içermesi gerekmektedir. Örneğin matematiğe karşı anksiyete sahibi birisinin bir matematik problemini çözmesi, entelektüel açıdan cesur olarak nitelendirilmeyecektir. Bir konunun veya zorluğun mental açıdan karmaşık bir yapıya sahip olması o konunun entelektüel açıdan cesaret erdemi gerektirmesi zorunlu değildir. Kramer (2018, s.268) entelektüel açıdan cesur davranışın ortaya konulabileceği sekiz farklı ortam çeşidinin olduğunu dile getirmiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. Önemli bir görüşün hatalı olabileceğini düşünme cesareti.

2. Önemli bir görüşü kabul etmek için kişinin temel nedenlerini yeniden inceleme cesareti.
3. Kişinin kabul ettiği önemli bir görüşle ilgili nedenlerindeki hatayı kabul etme cesareti.
4. Kişinin önemli inançlarına yönelik alternatifleri düşünme cesareti.
5. Kişinin sahip olduğu önemli bir görüşe yönelik alternatif görüşlerin entelektüel açıdan eşit veya üstün olduğunu kabul etme cesareti.
6. Kişinin önemli olarak ele aldığı bir inancı terk etme cesareti.
7. Önceden kabul edilmiş bir inanca yönelik alternatif bir inancı kabul etme cesareti (Kramer, 2018).

2.9.4. Entelektüel Cömertlik

Entelektüel cömertlik erdemi, var olan diğer entelektüel erdemlerin aksine felsefeciler tarafından gerekli ilginin gösterilmediği bir erdem olarak ortaya çıkmaktadır. Yalnızca Roberts ve Wood (2007)'un ayrıntılı bir şekilde ele aldığı entelektüel cömertlik, kişilerin sahip oldukları entelektüel iyileri ne şekilde diğer insanlar ile paylaşmayı arzuladıkları ve bunu hangi motivasyonlar aracılığıyla yaptıklarını ifade etmektedir. Bu başlık altında Roberts ve Wood (2007)'un ortaya koydukları entelektüel cömertlik yaklaşımı ayrıntılı bir şekilde ifade edilecektir.

2.9.4.1. Roberts ve Wood: Entelektüel Cömertlik

Kişilerin, bireylerin entelektüel hayatları belirli açılardan içsel ve dışsal öğelerden oluşmaktadır. Entelektüel hayatlarımızın içsel öğeleri; bilgi, kavrama, doğruluk gibi entelektüel iyileri oluşturmaktayken, dışsal öğeler ise entelektüel iyilerin insanlara kazandırdığı şöhret, başarı gibi öğeleri içermektedir. Roberts ve Wood (2007)'un ortaya koyduğu gibi bireylerin entelektüel olarak içsel hayatını oluşturan öğelerin kişilerarası transfer edilebilir bir yapısı vardır. Bu yapı bireylerin birbirleri özelinde sahip oldukları bilgi ve doğrulu aktarmalarını içermektedir. Aynı şekilde öğretmen ve öğrenci arasında yer alan ilişki de entelektüel iyilerin bir taraftan diğer tarafa yani öğretmenden öğrenciye aktarımını içerir. Ortaya çıkan bu kişilerarası yapı aynı zamanda entelektüel hayatlarımızda entelektüel cömertliğin yerini ve önemini göstermektedir.

Cömertlik erdemi kişinin sahip olduğu değerli şeyleri, diğer kişilere o kişilerin iyiliğini ve amaçlarını kendi içinde değerli bularak sunan kişiyi belirtmektedir (Roberts ve Wood, 2007, s.286). Cömertlik erdemine sahip bir kişi, sunduğu şeyin aynı zamanda karşısındaki kişi için yararlı olacağına dair rasyonalite ve bilgiye sahip olan kişiyi ifade eder. Entelektüel açıdan cömert olan kişi ise sahip olduğu entelektüel iyileri diğerlerinin o iyileri elde amacı ile paylaşan kişidir (Roberts ve Wood, 2007). Entelektüel açıdan cömert kişi, sahip olduğu bilgileri diğerlerinin iyiliğini düşünmesinden dolayı paylaşan kişidir.

Cömert davranışta bulunan bir birey anlık bir güdü ile bu eylemi gerçekleştirmez. Cömertlik, birey özelinde aktif bir akıl yürütme ve sorgulama eylemi gerektirir (Roberts ve Wood, 2007, s. 288). Fakat aynı şekilde anlık bir yapıyı da içerisinde bulundurmaz. Cömert kişi kendisini cömert davranışı ortaya koymak için her an kendisini zorlaması gerekmez.

Roberts ve Wood (2007) kişinin cömertlik erdemini kazanma noktasında iki yapının önemine dikkat çeker. İlk önemli parça görev bilincidir. Görev bilinci kişinin cömertlik özelinde ideal olana dair bilgisini ve bu bilgiden doğan görev bilincini içerir. İkinci yapı ise öz-disiplindir. Öz-disiplin cömert bir eylemi ortaya çıkarma sürecinde ortaya çıkan cömertlik karşıtı güdü ve istekleri yönetme, üstesinden gelme kabiliyetini içerir (Roberts ve Wood, 2007, s. 289). Örneğin bir öğrenci, sahip olduğu bir bilgiyi paylaşma konusunda çatışan arzulara sahip olabilir. Arkadaşlarından daha yüksek bir not alma isteği, sahip olduğu bilgileri arkadaşları ile paylaşmamasına neden olabilir. Entelektüel açıdan cömert bir öğrenci gerekli öz-disipline sahip olan kişidir. O bu disiplin sayesinde, doğru zamanda arkadaşları ile gerekli bilgileri paylaşan, not alma gibi bu isteği ile çatışan arzulara sahip olmayan kişidir.

Entelektüel açıdan cömert insan karşısındaki kişilerin iyiliğini arzulamaktan hareketle sahip olduğu entelektüel iyileri diğerlerini serbest bir şekilde veren insandır (Roberts ve Wood, 2007, s.293). Entelektüel cömertlik açısından önemli bir diğer nokta kişinin, yaşamında var olan entelektüel açıdan dışsal öğelerden ayrışma isteğidir. Bu ayrışma dışsal öğelere yönelik kayıtsızlığı veya farkındasızlığı içermek zorunda değildir (Roberts ve Wood, 2007). Fakat var olan ayrışma durumu içsel öğelerin, dışsal öğeler özelinde yüksek değere sahip olduğunun entelektüel cömert kişi tarafından onaylanmasıdır (Roberts ve Wood, 2007). Entelektüel cömertliğin edinilmesini engelleyen ilk entelektüel kusur entelektüel cimriliktir (stingy). Entelektüel açıdan cimri olan kişi elde ettiği, sahip olduğu entelektüel iyileri diğerleri paylaşmak yerine kendisine saklayan kişidir. Örneğin öğrenmiş

olduğu bir konudaki bilgiyi arkadaşları ile paylaşmaktan çekinen, aynı şekilde geliştirmiş olduğu bir buluşu yalnızca ün ve şöhret elde etmek için diğer bilim insanları ile paylaşmaktan çekinen bir bilim insanı entelektüel açıdan cimri kişiler olacaktır. Entelektüel cömertliği engelleyen bir diğer kusur ise entelektüel açgözlülüktür. Entelektüel açıdan açgözlü kişi var olan entelektüel iyileri elde etmeye yönelik aşırılık gösteren, diğer kişilerin bu entelektüel iyilere erişimini ve sahipliğini düşünmeyen kişidir. Örneğin öğretmenin verdiği bir ödevde diğer arkadaşlarının yanıtlarının hepsini öğrenmek isteyen ve kendi ödevini buna göre oluşturmaya çabalayan bir öğrenci, entelektüel açıdan açgözlülüğü sergileyecektir. Roberts ve Wood (2007) entelektüel açıdan cömert kişilerin örneği olarak DNA'nın yapısını keşfedilmesi sırasında çalışan Rosalind Franklin, Barbara McClintock'u örnek olarak göstermektedirler.

2.9.5. Entelektüel Dayanıklılık

Bir başka entelektüel erdem olarak ele alınan erdem, entelektüel dayanıklılık erdemidir. Entelektüel dayanıklılık erdemi, kişilerin bilgiye ulaşma sürecinde ortaya koydukları çaba ve azim ekseninde gelişmektedir. Genel anlamda entelektüel dayanıklılık Aristoteles'in orta teorisi ekseninde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu başlık altında entelektüel dayanıklılığa yönelik ortaya konulan yaklaşımlar ortaya konulacaktır.

2.9.5.1. Battaly ve Entelektüel Dayanıklılık

Battaly (2017, s. 671) entelektüel dayanıklılığı, bir kişinin entelektüel amaçlarını gerçekleştirebilmek için girişmesi gereken entelektüel eylemler üzerindeki engelleri aşma eğilimi olarak ifade etmektedir. Battaly (2017) için entelektüel amaçlar; teorik, pratik, önemli ve hatta önemsiz gibi birçok açıdan ifade edilebilmektedir. Entelektüel amaçların ortak noktası kişinin bir bilgiyi kavraması, aktarması gibi entelektüel aktiviteleri içermektedir. Örneğin bu aktiviteler bir teoriyi öğrenmek, bir problemi çözmek, bir kişiyi anlamak gibi entelektüel iyileri elde etmeyi içeren eylemleri içermektedir. Battaly (2017, s.688) entelektüel dayanıklılığın şu eğilimleri içerdiğini belirtmektedir:

1. Kişinin kendi entelektüel amaçları konusunda iyi kararlar vermesi,
2. Kişinin kendi entelektüel amaçlarına yönelik tehditleri doğru bir şekilde algılanması

3. Engellere doğru ölçüde güvenlik ve sakinlik ile cevap verilmesi
4. Engellerin üstesinden gelinmesi, ya da bağlamın gerektiği şekilde davranılması.
5. Kişinin bütün bunları epistemik iyileri önemsediği için yapması.

Entelektüel dayanıklılığa sahip kişi karşılaştığı zorlukları içerisinde bulunduğu duruma uygun bir şekilde sakinlik ve güven ile karşılayan, yaklaşan kişidir (Battaly, 2017, s. 687). Fakat bu durum entelektüel dayanıklılığa sahip olan kişiyi, içerisinde bulunduğu durumun getirdiği korkulara ve tehditlere karşı duyarsız yapmaz (Battaly, 2017). Battaly özellikle bu noktanın King'in ortaya koyduğu entelektüel dayanıklılık modelinde eksiklik belirttiğini ifade eder. Battaly (2017) özelinde bir kişi tehditin yüksek olduğu durumlarda; entelektüel dayanıklılığın gerektirdiği karakter özelliklerini ortaya koysa da, ortaya koyduğu bu davranış erdemli olarak sayılmayacaktır.

Entelektüel dayanıklılığa sahip bir kişi entelektüel iyilere yönelik bir sevgi besleyen kişidir. Battaly (2017) bu durumu şu şekilde ortaya koyar: “Başka bir ifadeyle, iyi niyetler ve değerler bir kişinin karakterini iyi yapanlardır ve bu nedenle alt niyetlerde temellendirilmiş entelektüel karakter, (yani kişinin kendi görüşünü savunması vb.) entelektüel karakter erdemi olmayacaktır” (s. 686). Battaly'nin ortaya koyduğu bu nokta; komplo teorilerini entelektüel açıdan sürdüren kişilerin eylemlerinin entelektüel açıdan dayanıklı olmasını ortadan kaldırmaktadır.

Battaly'nin öne sürdüğü entelektüel dayanıklılık modeli tıpkı King ve diğerleri gibi Aristoteles'ci bir yaklaşımı içermektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda entelektüel dayanıklılık aşırılık ve eksikliğin ortasında yer almaktadır. Entelektüel dayanıklılığın eksiklik kısmında yer alan kusur entelektüel teslimiyettir (capitulate). Bu kusura sahip olan kişiler giriştikleri entelektüel eylem ve araştırmalarında karşılaştıkları ilk engel, zorluk karşısında pes eden kişilerdir (Battaly, 2017, s.683). Örneğin girmiş olduğu üniversite sınavından başarısız olan bir öğrencinin üniversiteye gitmekten vazgeşmesi entelektüel teslimiyete örnek olarak gösterilebilir. Ya da yazar olmak isteyen bir kişinin, yazmış olduğu kitabını teklif ettiği ilk yayınevi tarafından reddedilmesi ile yazarlık kariyerini bırakması entelektüel teslimiyete örnek verilebilir. Aşırılık kısmında yer alan kusur ise entelektüel inatçılıktır (recalcitrance). Bu kusura sahip kişiler ise sürdürdükleri entelektüel eylem ve araştırmalarda; bu eylem ve araştırmaları bırakmaları gereken noktada bırakmayan ve devam eden kişilerdir (Battaly, 2017, s. 683). Örneğin bir bilim insanının oluşturmuş olduğu teorisini, diğer bilim adamları tarafından teorisi

yanlışlanmasına rağmen savunmaya devam etmesi entelektüel inatçılık kusurunu örnek olarak gösterilmektedir. Battaly (2017, s. 691) kendi teorisinin King'in ortaya koyduğu entelektüel dayanıklılık yaklaşımı arasındaki en önemli farklılardan birisinin King'in yaklaşımında entelektüel dayanıklılığın eylem ve motivasyonel boyutuna ağırlık verirken, algı ve duygu boyutunu kaçırdığını ifade eder. Bu problemin en önemli sonucu; King'in teorisi özelinde birçok eylem entelektüel açıdan dayanıklı olarak görülecekken, Battaly'nin teorisi özelinde ise birçok eylem entelektüel açıdan dayanıklı görülmeyecektir.

Battaly birçok felsefecinin aksine entelektüel dayanıklılığın entelektüel cesaret ve entelektüel öz kontrolü (self-control) kapsayan çatı bir erdem olduğunu savunmaktadır (Battaly, 689 – 690).

2.9.5.2. Roberts ve Wood: Entelektüel Dayanıklılık

Roberts ve Wood (2007)'a göre entelektüel dayanıklılık kişilerin sahip olduğu noetik (inançsal) sistemleri ile ilgili bir esnekliği içermektedir. Fakat bu esneklik kişilerin içerisinde bulundukları bulundukları koşullar, sahip oldukları bilgileri arasındaki tutarlılık ve karşılaştıkları yeni bilgilere göre değişiklik göstermektedir. Roberts ve Wood (2007) bu durumu şu şekilde ortaya koymaktadır:

İnsanlar entelektüel hayatın bu parçasında, bütün epistemik iyileri kolayca elde etmek, daha dikkatli bir şekilde elde edilmesi gereken belirli iyileri kolayca elde etmek ve bazı inançları kolayca elde etmek gibi birçok çeşit bozukluğa maruz kalırlar. Dayanıklılık kelimesi sıkı bir kavrayış potansiyelini vurguluyor gözükebilir. Fakat biz eşit şekilde onun kolay kavrama potansiyeline de atfetmesini istiyoruz. Aklımızdaki fikir, bütün davranışlar boyunca doğru kavrama potansiyelidir (s. 184-185).

Entelektüel dayanıklılığa sahip olan kişi oldukça tutarlı noetik bir sisteme sahiptir. Bu noetik sistemi içerisinde bazı bilgi ve inançlara karşı oldukça yüksek güvene sahipken, bazı bilgi ve inançlara karşı ise daha az güven duymaktadır. Fakat bu güven azlığı entelektüel dayanıklılığa sahip kişi özelinde yeni bilgi ve inançlara karşı kolayca inanmayı içermez (Roberts ve Wood, 2007, s. 209). Bu açıdan entelektüel dayanıklılığa sahip kişi kendi inanç sistemi özelinde dengeli bir yapıyı sergileyen kişidir. Örneğin karşılaştığı her bilgi ve inancı kolayca kabul eden bir öğrenci tutarlı ve aynı zamanda olgunlaşmış bir noetik sisteme sahip olmayacaktır. Kişinin sahip olduğu noetik sistemi kişi deneyim aldıkça, zaman içerisinde gelişecektir (Roberts ve Wood, 2007). Entelektüel açıdan dayanıklılığa sahip kişi aynı zamanda kendi düşünce sistemi dışında yer alan düşünce ve görüşlere karşı açık olan kişidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 212).

Entelektüel dayanıklılığa karşıt olan kusurlar entelektüel zayıflık (flaccidity) ve entelektüel katılıktır (rigidity). Entelektüel zayıflığa sahip kişi sahip olduğu görüşleri oldukça kolay değiştiren, yeni karşılaştığı görüşlere kolay benimseyen kişidir. Aşağıda yer alan bu örnek entelektüel açıdan zayıflığı Roberts ve Wood (2007)'un bunu ne şekilde ele aldığını ortaya koyacaktır:

Ahmet sosyal bilgiler dersini oldukça fazla sevmektedir ve ders içerisinde yeni bilgiler öğrenmekten keyif almaktadır. Sosyal bilgiler dersine giren Hilal öğretmen de Ahmet'in öğrenmeye karşı sergilediği bu istekten oldukça memnundur. Hilal öğretmen sosyal bilgiler dersinde her hafta yönetim biçimlerini anlatmaya karar verir. Fakat Ahmet her hafta Hilal öğretmenin anlatmış olduğu yönetim biçimlerini benimsemekte, diğer hafta ise diğer yönetim biçiminin daha doğru olduğunu düşünmektedir. Dersin işlendiği her hafta, o hafta ders içerisinde aktarılan yönetim biçimi Ahmet'e doğru gelmekte fakat bir sonraki hafta bu fikrinden vazgeçmektedir.

Bu örnekte de görülebileceği gibi Ahmet kendi noetik sistemi içerisinde yani kendi inanç ve bilgileri arasında bir bütünlük kuramamıştır. Çünkü ona her hafta derste işlenen yönetim biçimi doğru gelmektedir. Bu sebeple Ahmet entelektüel açıdan zayıflık kusurundan müzdariptir. Entelektüel katılık aynı zamanda iyi bir bilim insanının kaçınması gereken özelliklerden birisi olarak görülmektedir. Robert ve Woods (2007)'un vurguladığı gibi iyi bir bilim insanı karşılaştığı problemler sonucunda hemen görüşünü değiştiren kişi değildir. İyi bir bilim insanı sahip bilgiler çerçevesinde ortaya çıkan problemleri dönüştürmeye, uyarlamaya çalışan bir kişidir. Bu açıdan o entelektüel dayanıklılığa sahip bir kişidir. Aynı şekilde sahip olduğu görüşleri her defasında değiştiren öğrencilerin özerk bir yapıya sahip olması entelektüel açıdan problemlidir. Bu sebeple öğrencilerin entelektüel dayanıklılığa sahip olması eğitim açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Kişinin entelektüel hayatı aynı zamanda karşılamış olduğu yeni bilgi ve inançları kişinin var olan inanç kümesine yani o kişinin noetik sistemine eklemlenmesini de içerir. Bu sebeple entelektüel dayanıklılığının önünde bu açıdan bir diğer engelleyici karakter özelliği entelektüel katılıktır.

Roberts ve Wood (2007, s. 194) entelektüel katılığın çeşitli açılardan farklı dallara ayrıldığını belirtmektedir. Bunlar şu şekildedir:

1. Dogmatizm (Dogmatism)
2. İnançsal Kayıtsızlık (Doxastic complacency)
3. Duygusuz Katılık (Stolid perseverance)
4. Algısal Katılık (Perceptual rigidity)
5. Kavrayışsal Katılık (Comprehensional rigidity) (Roberts ve Wood, 2007, s.194)

Dogmatizm: Dogmatizm, bir kişinin sahip olduğu inançlara yöneltilen eleştirilere irrasyonel bir şekilde yanıt verme eğilimidir (Roberts ve Wood, 2007, s. 195). Roberts ve Wood (2007) dogmatizmin genellikle kişilerin doktrin seviyesinde ele aldıkları inanç ve bilgiler özelinde ortaya çıktıklarını belirtmişlerdir. Dogmatizm ve entelektüel dayanıklılık arasında var olan önemli bir ayrım; entelektüel dayanıklılığa sahip bir kişi karşısında yer alan kişilerin görüşlerini dikkatlice dinleyen, ciddiye alan ve karşısındaki insanın ona sunmuş olduğu itirazın entelektüel gücünün farkında olan kişidir. Entelektüel dayanıklılığın aksine dogmatik kişi karşısındaki kişinin sunduğu eleştirileri dikkatlice ele almayan ve itirazın entelektüel gücünden saklanan bir kişidir (Roberts ve Wood, 2007). Entelektüel açıdan dogmatik bir kişi kendi görüşlerinin sınırlılıklarını ön göremeyen, bu görüşleri nasıl bir şekilde savunduğuna yönelik net bir kavrayışı olmayan ve neye inandıkları açıkça belirli olmayan kişilerdir (Roberts ve Wood, 2007, s. 198).

İnançsal Kayıtsızlık: Roberts ve Wood (2007) inançsal kayıtsızlık özelinde kişilerin bilgi ve inançlarını oluşturma sürecinde takındıkları tembelliği vurgulamaktadır. Buna göre kayıtsızlığa sahip kişi ne zaman ve ne şekilde kendi inanç ve bilgilerini değiştireceği konusunda kısıtlılıklara sahip kişidir.

Duygusuz Katılık: Duygusuz katılık, kişinin sahip olduğu bilgi, inanç ve davranış eğilimleri noktasında gerektiği durumlarda sahip olduğu bilgi, inanç ve davranış eğilimlerinin değiştirmeme eğilimini içermektedir (Roberts ve Wood, 2007). Örneğin kişinin yanlış olarak ele aldığı bilginin yanlış çıkması durumunda, bu fikrinden bilgisinden vazgeçmemesini içerir.

Algısal Katılık; Kişinin sahip olduğu bilişsel repertuar dışında var olan diğer iyilere karşı duyarsızlığını ifa eder (Roberts ve Wood, 2007).

Kavrayışsal Katılık: Kavrayışsal katılık, kişinin sahip olduğu düşünce sisteminin dışında var olan diğer düşünce sistemlerine yönelik benimsediği küçümseme, ciddiye almama eğilimidir (Roberts ve Wood, 2007). Örneğin bir tarihçinin diğer alanlarda çalışan kişileri çalışma konuları ekseninde küçümsemesini içermektedir.

2.9.5.3. King ve Entelektüel Dayanıklılık

King (2014, 2021) entelektüel dayanıklılığın kişiler özelinde davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları olduğunu dile getirir. Ona göre entelektüel dayanıklılığa sahip kişiler şu özelliklere sahiptir:

1. Onlar için bilgiyi elde etmeyi, sahip olmayı ve paylaşmayı zor hale getiren zorluklara rağmen entelektüel projelerini, ciddi gayret ile sürdürenlerdir.
2. Hangi projeleri sürdüreceklerini, ne kadar süre boyunca ve hangi araçlar ile yapacakları konusunda akıllıca düşünenlerdir.
3. Bilgi uğruna engellerin üstesinden gelme arzusu olanlardır.
4. Engellere duygusal açıdan, irrasyonel veya ölçüsüz olmayan uygun bir şekilde tepki gösteren kişilerdir. Başarısızlıkları onları hayal kırıklığına uğratabilir, ama onlar pes etmezler (King, 2020, s. 157).

Entelektüel açıdan dayanıklı kişiler; araştırmakta, sürdürmekte oldukları entelektüel iyilerde bu araştırma ve sürdürmelerine devam eden, onu paylaşan kişilerdir (King, 2020). Entelektüel dayanıklılığı bir erdem olarak fazilet olmasını sağlayan üç ana özellik vardır: gayret, engeller, zorluk (King, 2020, s. 160). Entelektüel dayanıklılığa sahip kişi, içinde bulunduğu duruma bağlı olarak bilgiyi kazanmak yerine elde ettiği bilgiyi tutması gereken, bu yöndeki engellerin üstesinden gelmeye çalışan kişidir (King, 2020, s. 158). Fakat kişinin karşılaştığı bu zorlukların kişi *özelinde* onun için zor olması gerekmektedir. Zorlukların kişiden kişiye değişken yapısı, bir zorluğu bir kişi için oldukça güç yapabilirken bir başka için kolay hale getirebilmektedir. Örneğin öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenci için temel okuma yetenek ve becerileri onun için güç bir durumu oluşturabilirken, öğrenme güçlüğü çekmeyen bir öğrenci için güç bir durum oluşturmayacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin bilgi ve öğrenme konusunda sergileyeceği istek ve azim entelektüel açıdan dayanıklı bir eylemi yani erdemli davranışı ortaya koyacaktır. Kişilerin bilgiye ulaşma, paylaşma ve saklama konusunda aşması gereken bir diğer zorluk kişilerin sürdürdüğü entelektüel araştırmaların yapısıdır.

Benzer şekilde bir araştırmanın zor bir yapısı olması entelektüel dayanıklılık erdeminin ortaya çıkması için geçerli koşulu her zaman oluşturmamaktadır. Aynı zamanda kişi sürdüreceği entelektüel aktivitenin değerli olması gerekmekte ve buna yönelik bir seçim gerçekleştirmesi gerekmektedir (King, 2020).

King (2020, s. 156) özelinde entelektüel dayanıklılık entelektüel kararsızlık (irresolution) ile entelektüel uzlaşmazlığın (intransigent) tam ortasında yer almaktadır. Entelektüel dayanıklılığın önünde yer alan ilk engel kişinin sürdürdüğü araştırma ve soruşturmalarını kısa sürede terk etmesidir. Entelektüel kararsızlığa sahip kişi bilgiye karşı ilgisiz değildir, fakat bilgi ve doğruluğu edinme çabasında pes etme güdüsü oldukça fazla olan kişidir (King, 2020, s. 155). Entelektüel dayanıklılığın önünde yer alan diğer bir engel ise entelektüel uzlaşmazlıktır. Entelektüel açıdan uzlaşmaz kişiler bilgi ve doğruluğa yönelik sürdürdükleri araştırma ve soruşturmalarını bırakmaları gereken noktanın aksine, bu araştırma ve soruşturmaları takıntılı bir şekilde sürdürme eğilimi sergileyen kişilerdir (King, 2020, s. 156). Bu kişilere örnek olarak gençliğin kaynağını, dünyanın sınırını arayan kişiler verilebilir (King, 2020, s. 156). Bu açıdan entelektüel dayanıklılık, kişinin bilgiyi elde etme sürecini ne zaman sonlandıracağı ve ne zaman sürdürmesi gerektiğine yönelik eğilimleri içerir.

2.9.5.4. Baehr ve Entelektüel Dayanıklılık

Baehr için entelektüel azime sahip kişi kavrayamadığı bir konu üzerinde hemen pes etmez (Baehr, 2015). Baehr (2015) entelektüel azim ile metanet (grit) arasında önemli bir ayrım olduğuna dikkat çeker. Entelektüel azim, entelektüel aktivite ve pratikleri içermektedir, metanet (grit) kişinin hayatı içerisinde yer alan birçok alan içerisindeki aktivite ve eylemleri içermektedir (Baehr, 2015, s. 150). Entelektüel azim bir güçlük veya başarısızlık bağlamında ortaya çıkan bir erdemdir (Baehr, 2015). Baehr bu açıdan öğretmenlerin öğrencilerin entelektüel azim erdemini elde edebilmeleri için onlara güçlük çıkaracak, entelektüel azimi eyleme dökmelerine fayda sağlayacak durumlar oluşturmalarının önemine dikkat çekmektedir. Önemli bir diğer ayrım entelektüel erdemlerin kişi için sağladığı içsel motivasyondur. Bu açıdan entelektüel açıdan azimli bir kişi bilgi ve doğrulu kazanma sevgisinden hareketle karşılaştığı engellere karşı koyan kişidir. Burada unutulmaması gereken nokta Baehr özelinde bir eylemin erdemli sayılması için entelektüel iyilere karşı duyulan içsel sevgi ve arzudur. Bu açıdan metanet sahibi bir kişinin sahip olduğu arzu ve motivasyonun kaynağı dışsal yani araçsal bir arzu olabilmektedir (Baehr, 2015, s. 151).

Entelektüel azimin tamamlayıcılık ilişkisinde olduğu bir diğer erdem entelektüel meraktır. Kişiler meraklı olmasına karşın karşılaştıkları sorunlar ve problemler karşısında bu

meraklarını tamamlaya veya devam ettirmeyi bırakabilirler (Baehr, 2015, s. 153). Bu açıdan bakıldığında entelektüel azim ve merak birbirini tamamlayan erdemlerdir.

2.9.6. Entelektüel Özerklik

Entelektüel özerklik erdemi, entelektüel erdemlere yönelik ortaya konulan bir diğer önemli erdemdir. Entelektüel özerklik erdemi, kişilerin bilgiye ulaşma süreçlerinde ne şekilde özerk hareket ettikleri ve ne şekilde diğer kişilere bağımlı oldukları sorunsalı ekseninde ortaya konulmaktadır. Bu sebeple bu başlık altında entelektüel özerkliğe yönelik farklı yaklaşımlar ifade edilmiştir.

2.9.6.1. Battaly ve Entelektüel Özerklik

Battaly (2021) entelektüel özerkliğin bir eğilim olduğunu ve bir eylemin entelektüel açıdan özerk olarak nitelendirilebilmesi için belirli bir eşiği sağlaması gerektiğini dile getirir. Battaly (2021) özelinde kişi belirli bir eşiği geçmesine karşın bu eşik üzerinde aşırıklılar sergileyebilmektedir. Battaly (2021, s. 166) entelektüel özerkliğin üç yapısı olduğunu dile getirir ve şu şekilde bir yapı ortaya koyar:

1. Doğru zamanda, doğru şekilde ve doğru nesneler ile tutarlı bir şekilde davranışsal kendi başına düşünme eğilimidir.
2. Davranışsal açıdan davranma eğilimini içeren güdüsel eğilimlerdir.
3. Kendi başına düşünmeyi içeren güdüsel eğilimlerdir.

İlk yapı entelektüel özerkliğin davranışsal yapısını ortaya koymaktadır. Buna göre entelektüel özerklik erdemine sahip kişiler; yargıya varacakları bir konuda, elde edecekleri bir bilgi ve inançlar kümesinde kendi bilişsel kapasilerini kullanan, farklı görüşleri kendi başlarına değerlendirmek isteyen kişileri belirtmektedir (Battaly, 2021, s. 155). Örneğin bir matematik ödevini yapan bir öğrencinin bir problemin çözümünde yardım almadan kendi bilişsel kapasitelerini kullanarak, sorunun çözümünü kendi başına çözerek gerçekleştirmesi entelektüel bir özerkliğe işaret edecektir.

Battaly (2021)'nin de ifade ettiği gibi bir eylemin erdem olarak ifade edilmesinde o eylemin doğru *ortayı* yakalaması oldukça önemlidir. Örneğin Zagzebski(1996)'nin ortaya koyduğu epistemik egoist bir kişi ortaya çıkardığı eylemler entelektüel açıdan erdemli sayılmayacaktır. Zagzebski (1996)'ye göre epistemik egoist bir kişi bir konuda bilgisi

olmamasına ve diğer kişilerin o konuda bilgisi olmasına karşın, o konuyu sadece kendi başına öğrenmeye çalışan kişi ve kişilerdir. Bu açıdan bakıldığında kişinin bütün bilgi ve soruşturmalarını yalnızca kendi başına ve kendi bilişsel kapasitelerini kullanarak çözmeye çalışması entelektüel açıdan erdemli bir davranış ortaya koymayacaktır.

Fakat Battaly(2021) epistemik açıdan kötü çevrelerde kişinin tamamen kendi bilişsel kapasitelerine bağlı kalmasının erdemli olup olmayacağını sorar. Örneğin 1984 romanın içeriğini ortaya çıkaran bir ortamda kişinin diğer kişiler yerine kendi bilişsel kapasitelerine güvenmesi, entelektüel açıdan özerk aynı zamanda erdemli bir davranış olarak görülebilme ihtimaline sahiptir (Battaly, 2021). Bu sebeple Battaly kişinin entelektüel aktivitelerinde hangi durumlarda diğer insanlara güveneceği, hangi durumda kendi bilişsel kapasitelerine güveneceği ve hangi nedenler ile bunları gerçekleştireceğinin bir davranışın entelektüel açıdan özerk sayılmasında oldukça önemli bir yeri olduğunu ifade eder. Bundan ötürü bir davranışın entelektüel açıdan özerk sayılabilmesi için, o davranışı gerçekleştiren kişinin Aristoteles'in ifade ettiği biçimiyle phronesis'e sahip olması gerekmektedir (Battaly, 2021). Buna göre phronesis'e sahip olan kişi farklı erdemlerin birbirleri ile çatışmasını engelleyeceği gibi, hangi durum ve koşullarda erdemli bir davranış göstereceğine yönelik bir sezgisi olan kişidir. Battaly entelektüel özerkliğin bir erdem olarak nitelendirilmesinin o eylemi gerçekleştiren kişinin phronesis'e sahip olup olmamasından geçtiğini ifade eder. Ona göre phronesis'e sahip olan kişi aynı zamanda entelektüel açıdan özerk davranış da ortaya koyabilecek kişidir (Battaly, 2021).

2.9.6.2. King ve Entelektüel Özerklik

King (2021, s.95) entelektüel özerkliği, kişinin uygun bir şekilde diğer kişilerin bilişsel kapasitelerine güvenirken kendi başına düşünme eğilimi olarak ele alır. King entelektüel özerkliğin entelektüel bağımlılıktan (interdependence) ayrı düşünülemeyeceğini ifade eder. Entelektüel açıdan özerk olan kişi bu erdemi; doğru zamanda, doğru konu ve nesnelere yönelik sergiler. Buna göre bir konuda bilgisi olmayan bir kişinin o konuda yardım almadan uzmanlaşmaya çalışması entelektüel açıdan özerk bir davranış olarak görülmeyecektir. Örneğin kuantum teorisi ile ilgili çalışmaları öğrenmek isteyen bir kişinin sadece kendi başına kuantum teorisini öğrenmeye çalışması entelektüel açıdan özerk bir davranış olmayacaktır. Entelektüel açıdan özerk kişi, doğru zamanda doğru kişilerden yardım alması gerektiğini bilen ve buna göre eylemde bulunan kişidir.

King (2021)'in de belirttiği gibi kişinin girişmiş olduğu entelektüel aktivitelerinde doğru araçlar ile bilgiye ulaşması oldukça önem taşımaktadır. Aynı şekilde bir kişinin hangi araçları kullanacağı o kişinin yetenek ve bilgi setine bağlıdır (King, 2021, s. 100). Entelektüel erdemlere sahip olmak aynı zamanda kişinin kendi bilgi seti ve yeteneklerine yönelik bir duyarlılığı içermektir (King, 2021, s. 101). Bir konuda uzman olan bir kişinin, o konuda yeterli bilgi ve yeteneğe sahip olmayan acemi birisinden yardım istemesi, o konuda kendi başına hareket etmemesi entelektüel açıdan özerk bir davranış olmayacaktır (King, 2021, s. 99 – 100).

King (2021) kişinin entelektüel açıdan özerk bir davranışta bulunacağı durumlarda şu soruları kendisine sormasının onun için oldukça faydalı olabileceğini ifade eder:

1. **Nesne:** Ne hakkında düşünmeyi seçtin? Şu anki eğitimin ve kabiliyetin göze alındığında bu konuda bağımsız düşünmek senin için akıllıca mı?
2. **Durum:** Senin konu hakkında düşünmen için bu zaman doğru vakit mi? Bu konu hakkında ne zaman düşünmeyi bırakmalısın? Ne zaman kendi başına düşünmeyi bırakmalı ve uzmanlardan yardım aramalısın?
3. **Araçlar:** Ne tür düşünme metotları ve araştırmalarını kullanmalısın? Öğrenebileceğin ve uygulayabileceğin düşünme biçimleri var mı? Çalışmalarına danışman gereken uzmanlar var mı? Onların çalışmalarını kendi düşünmeni geliştirmen için nasıl kullanmalısın?
4. **Niyet:** Bu hakkında niçin düşünmek istiyorsun? Nedenlerin yalnızca faydacı mı? Ya da öğretme uğruna mı öğrenmek de mi istiyorsun?

King (2021)'in entelektüel özerkliğe yaklaşım tarzı birçok açıdan Battaly (2021)'nin yaklaşım şekli ile benzerdir. Fakat arada yer alan temel fark Battaly (2021)'nin kişilerin entelektüel aktivitelerinde diğer kişilere olan güven duymasını ayrı bir erdem olarak ele almasına karşın, King bunu entelektüel özerklik tanımı içerisinde oluşturmaktadır.

2.9.6.3. Matheson ve Entelektüel Özerklik

Matheson (2021) entelektüel özerkliğin bazı ön şartları olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre bu ön şartlar şu şekilde belirtilmiştir:

1. Yaklaşım içerisinde entelektüel bağımlılığı da içerir ve sosyal epistemoloji ile uyumludur.

2. Epistemik özerkliğin nesnesi kişilerin önemli kontrol sergileyebileceği bir şeydir.
3. Yaklaşım bir entelektüel karakter erdeminin koşullarını karşılar.
4. Epistemik özerklik diğer entelektüel erdemlerin ayrıdır ve ayrı bir değere sahiptir.
5. Epistemik özerkliği sergilemek kişinin entelektüel soruşturmalarında iyi karar vermesini gerektirir.

Entelektüel özerklik konusunda ortaya koyan ilk koşul kişinin içinde bulunduğu epistemik topluluk ile sağlıklı bir ilişki kurmasını gerektirir (Matheson, 2021, s. 183). Buna göre entelektüel açıdan özerk olan kişi, çevresinde bulunan diğer insanlar ile uygun olan durumlarda bilgi alışverişine girecek ve sağlıklı bir epistemik çevre oluşumu için katkıda bulunacaktır. Ancak bu noktada entelektüel açıdan özerk olan kişiler, entelektüel aktivitelerini bulunduğu çevre bağlamında doğru bir şekilde yönetebilirler. Bir diğer nokta entelektüel açıdan özerk olan kişiler aynı zamanda yürüttükleri araştırma ve soruşturmaları ne şekilde yürüteceklerine dair bir kavrayışı olan ve bunun sorumluluğunu taşıyan kişilerdir. Fakat bu durum entelektüel açıdan özerk olan kişilerin sahip oldukları bilgi ve inançlar üzerinde tamamen kontrol sahibi olmalarını gerektirmez (Matheson, 2021, s. 177).

Entelektüel özerkliğin bir diğer ayırt edici unsuru onun diğer erdemler ile ilişkili olmasına karşın onlardan ayrı özel bir erdem olmasıdır. Entelektüel özerkliği diğer erdemlerden ayrı yapan nokta; onun bir kişinin soruşturmalarını kendi bilişsel kapasitesi ile kendi başına yürütüp yürütmeyeceği ile ilgilenirken, diğer erdemler bu nokta ile ilgilenmemektedir (Matheson, 2021, s. 184). Entelektüel özerkliğin son ön koşulu kişinin ne zaman kendi başına bilgiyi araması gerektiği ile ne zaman diğer insanlara ve kime başvuracağı konusunda yardımcı olacak doğru karar verme mekanizmasıdır. Matheson (2021) için kişinin ne zaman ve ne şekilde entelektüel açıdan özerk davranışta bulunacağı onun karar verme mekanizması ile doğrudan ilişkilidir.

Matheson (2021) bu ön şartların entelektüel özerkliğin üç ana parçasını oluşturduğuna ifade eder. Buna göre entelektüel özerlik bilişsel, davranışsal ve güdüsel olmak üzere üç parçası vardır. Matheson bunları şu şekilde açıklamaktadır:

1. **Bilişsel:** Kişinin nasıl ve ne zaman kendi düşünme biçimine güveneceği ve ne zaman diğerlerinin düşünme biçimine güveneceği konusunda iyi karar vermek.
2. **Davranışsal:** Araştırmalarını güdüsel ve bilişsel açıdan alınmış kararlar doğrultusunda gerçekleştirmek.

- 3. Güdüsel:** Kişinin bilişsel ve davranışsal eylemleri doğru lu sevmesinden ve epistemik iyileri değ erli bulmasından gerçekleşt irmesi.

Entelektüel açıdan özerk kişi, kendi bilişsel kapasitelerine yönelik duyduğu güven ile diğer kişilerin bilişsel kapasitesine yönelik duyduğu güven arasında bir denge kuran kişidir.

Matheson (2021) kişinin ne zaman kendi başına bir araştırmayı ele alması, ne zaman ise başka kişilere danışması gerektiği yönünde bazı faktörler olduğunu dile getirmiştir. Bu faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Bilgi
2. Epistemik açıdan en uygun olan
3. Epistemik zarar ve adaletsizlik
4. Uzmanlık
5. Kavrama
6. Yeni kanıtları yönetme
7. Entelektüel erdemleri elde etmek (Matheson, 2021)

Bu faktörler aracılığıyla doğru karar veren kişi Matheson özelinde entelektüel açıdan özerk bir birey olacaktır.

2.9.7. Entelektüel Açık-fikirlilik

Açık-fikirlilik erdemi, entelektüel tevazu ile felsefecilerin en fazla üzerinde yoğunlaştıkları entelektüel erdemler birisidir. Bu noktada bazı felsefecilerin açık-fikirlilik erdeminin özü itibari ile ahlaki bir erdem olduğunu iddia etmelerine karşın, genel anlamda açık-fikirlilik erdemi entelektüel bir erdem olarak kabul görmektedir. Açık-fikirlilik erdeminin önemli bir diğer noktası eğitim ile ilişkisidir. Örneğin Hare (2003) açık-fikirlilik erdeminin eğitimin temel yapıtaşlarından birisi olduğunu ifade eder. Ona göre açık-fikirli olmak yeni görüşlere, kişinin sahip olduğu inançlara yönelik eleştirel bir bakışı ve bir konuyu yeniden düşünmeyi içeren bir karakter eğilimidir (Hare, 2003). Bu sebeple açık-fikirlilik erdemine yönelik ortaya konulmuş yaklaşımların incelenmesi önem kazanmaktadır. Fakat bir noktayı ifade etmekte yarar vardır. Bu tez içerisinde açık-fikirliliğe yönelik ne sürülen her yaklaşımın ifade edilmesi mümkün değildir. Bu başlık altında yalnızca açık-fikirliliğe yönelik ifade edilmiş önemli yaklaşımlara yer verilecektir.

2.9.7.1. Baehr ve Açık-fikirlilik

Baehr (2011a, 2011b) için açık-fikirlik erdemi, kişinin sahip olduğu inançsal bağlılıkların ötesine geçmeyi içerir. Entelektüel açıdan açık-fikirli birey tartışmanın getirdiği argümanları dikkate alır ve karşısındaki kişinin görüşleri ile sağlıklı bir tartışmaya girer.

Baehr (2011) açık-fikirlilik özelinde ilk olarak açık-fikirliliğin ihtilaf modelini ele alır. Açık-fikirliliğin ihtilaf modeline göre; açık-fikirlilik “birinin bir konudaki inançsal bağlılıklarını; karşı inanç, argüman ve kanıt bütününe tarafsız ve adil bir inceleme vermek için geçici olarak bir tarafa koymasındır.” (Baehr, 2011, s. 143). Bu modele göre açık-fikirlilik; bir bireyin kendi inanç ve görüşleri ile bir başka kişinin inanç ve görüşleri arasında bir ihtilafı gerekli kılar (Baehr, 2011, s. 143).

Baehr(2011a) açık fikirliliğin ihtilaf modelinin bazı problemleri olduğunu dile getirir. Bu problemlerden ilki, açık-fikirlilik erdeminin bir bireyin kendi inanç sistemi ve görüşleri ile bir başka bireyin inanç ve görüşleri arasında bir ihtilaf içermesi gerekmemesidir. Aynı şekilde açık-fikirlilik erdemine sahip kişi, açık fikirliliğin nesnesi konusunda da bir tarafa sahip olması gerekemeyebilir. Baehr (2011) bunu şu şekilde ifade eder:

Belirli bir davada ilk savunmaları incelemeye hazırlanan tarafsız ve dürüst bir hakimi varsayalım. Hakimin davanın herhangi bir parçası hakkında ön görüşleri ya da ön yargıları yoktur. Ne de davanın sonucunda bir çıkarı vardır. Bu nedenle, hakimin dinlemek için hazırlandığı argümanlar ya da inançlar ile hakimin inançları arasında bir çatışma yoktur. Yine de hakimin argümanları açık-fikirli bir şekilde dinleyebileceği görülebilir. Ya da davaya yönelik açık fikirli bir araştırma gerçekleştirebilir. Hakimin sergilediği ikinci yaklaşım, hakimin kendisi özelinde bir fikir oluşturmada ya da bir yönden diğerine savrulmasına izin vermeden önce ilgili argümanlara dikkatli ve uzunca bir yargılama gerçekleştirmesine benzeyebilir (s. 143).

Bu sebepten ötürü açık-fikirlilik erdemi sadece ihtilaf özelinde ortaya konulmamalıdır. Fakat Baehr açık-fikirlilik özelinde ele aldığı bir diğer model ise açık-fikirliliğin hakem (adjudication) modelidir. Bu modele göre açık-fikirlilik; bir entelektüel ihtilafın açık-fikirliliğe sahip olan kişi tarafından adil ve tarafsız bir şekilde değerlendirilmesini içerir. Bu modelin sahip olduğu ilk problem açık-fikirliliğin ihtilaf modeli ile aynı özelliklere sahip olmasıdır. Sahip olduğu diğer problem ise açık-fikirlilik erdeminin; bir entelektüel uğraşı değerlendirme dışında, bir başka entelektüel aktivite özelinde de ortaya konulabileceğidir. Baehr (2011, s. 145-146) bu noktada şu örneği verir:

Nasıl olduğunu görmeye başlamak için, Einstein’ın özel görelilik kuramı üzerinde bir grup parlak lise öğrencilerine rehberlik eden bir fizik öğretmenini düşünelim. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenin derslerini anlamayı becermişler ve bu nedenle teorinin temel bir kavrayışını elde etmişlerdir. Dersin son kısmında öğretmen, Einstein’ın genel görelilik kuramını öğrencilere tanıtarak öğrencilerin önemli bir basamağı aşmalarını amaçlar. Bu kurstaki birçok öğrenci için büyük bir engel ortaya çıkarır. Bu; öğrencilerin uzay, zaman,

fiziksel kanunlar, referans çevresi ve benzeri hakkındaki düşünme biçimlerinden önemli bir ayrılmayı gerekli kılacaktır.

...Söz konusu kişilerin belirli bir tür açık-fikirlilikten yararlandıklarını düşünmek oldukça mantıklıdır. Bu özellik, başka türlü anlaşılmaz bilimsel ya da metafiziksel önerileri anlamalarına yardım edebilir. Aslında biz kolay bir şekilde öğretmenin öğrencilerine “Pekâlâ, yeni konu için, sizin zihinlerinizi açık tutmanıza, çevrenizdeki dünya hakkında sahip olduğunuz gündelik ve sağduyulu düşünme biçimlerinizi gevşetmenize ihtiyacım var.” söylediğini hayal edebiliriz.

Baehr(2011b) özelinde iki farklı modeli bir araya getiren, açık-fikirlilik erdeminin özünü oluşturan nokta, kişinin belirli bir bilişsel bakış açısının ötesine geçmesidir. Baehr (2011a) bu açıdan açık-fikirliliğin, kişinin sahip olduğu varsayılan(default) bakış noktasından başka bir bakış noktasına ayrılmayı içerdiğini vurgular. Bu sebeple Baehr (2011, s. 152) açık-fikirlilik erdeminin ve bu erdeme sahip olan kişiyi “Açık fikirli bir kişi; farklı bilişsel bir bakış açısının faziletlerini ciddi bir şekilde ele almak için, sahip olduğu varsayılan bilişsel bakış açısının ötesine geçmek için gerekli yeteneğe ve istekliliğe sahip olan kişidir.” olarak tanımlar.

Bireyin açık-fikirliliğe yönelik bazı yeteneklere sahip olması, o kişinin açık-fikirlilik erdeminin doğru ve uygun bir şekilde hayata geçirmesi için oldukça önem arz etmektedir. Bir kişinin karşısındaki bireyin argumanları değerlendirmesinde eleştirel düşünme gibi bilişsel kapasitelere sahip olması önemlidir. Bu aynı şekilde açık-fikirliliğin diğer erdemler ile karşılıklı destekleyici bir işleve sahip olmasına işaret eder. Örneğin farklı bilişsel bakış açılarını (standpoints) değerlendirecek bir birey açık-fikirlilik ile adil olma ve dürüstlük gibi diğer erdemleri de işe koşar.

Açık-fikirliliğin bilişsel kapasiteler ve diğer erdemler ile olan ilişkisi, bir eylemin açık-fikirlilik olarak sayılmasında bireyin taşıdığı motivasyonun da önemine dikkat çeker (Baehr, 2011a). Baehr (2011a) özelinde bir kişi bir konuda yer alan kanıtları, savları veya görüşleri değerlendirme yeteneğine ve eğilimine sahip olmasına karşın, bunu yapma konusunda isteksizse bu kişi açık-fikirlilik erdeminin sahip değildir. Bir kişi açık-fikirliliği ortaya çıkaracak yetenek ve eğilimlere sahip olsa bile, bir eylemi açık-fikirlilik olarak niteleyecek ana yapı taşı o kişinin doğruluğa ulaşmadaki istek ve arzusudur.

Açık-fikirlilik erdemi özelinde bir diğer önemli husus ise hangi eylemin ne zaman ve ne husus içerisinde açık-fikirlilik olarak sayılacağıdır. Baehr (2011)’in bu şartları önermesindeki en büyük amacı açık-fikirlilik erdeminin fazlalıktan kaçınmasını sağlama amacıdır. Buna göre açık-fikirli bir kişi, karşılaştığı her görüş ve öneriyi dikkate almaz.

Örneğin açık-fikirli bir kişi, aşıların çocuklar için zararlı olduğunu savunan bir kişinin görüşlerini değerli bulmaz. Baehr (2011, s. 161) aşağıda yer alan şartları önerir:

- Kişi için o durumda açık-fikirli olmak faydalıdır.
- Açık fikirli olacağı konuda kişinin bir uzmanlığı yoktur.
- Açık-fikirli olacağı konuda farklı görüşleri ortaya sunan kişi güvenilir bir kaynaktır.

2.9.7.2. King ve Açık-fikirlilik

King (2021) açık-fikirlilik özelinde öne sürülen iki yaklaşımın açık-fikirliliğin özünü kavraması açısından yetersiz olduklarını dile getirmiştir. Ele aldığı açık-fikirliliğe yönelik ilk yaklaşım, tarafsızlık yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre açık-fikirli kişi, bir konuda var olan taraflardan herhangi birisi içerisinde yer almaktan kaçınan ve var olan bütün taraflara karşı tarafsız olan kişidir. King (2021, s. 201)'e göre bir kişi yer alan bir konu özelinde, o konuya karşı bir tarafta yer almış olmasına karşın o tarafa karşı açık-fikirlilik sergileyebilir. Örneğin çalıştığı bir konu üzerinde kendi teorisi dışında yer alan bir başka teoriye karşılık bir bilim insanı açık-fikirlilik erdemini sergileyebilir. Bu durum açık fikirliliğin doğrudan tarafsızlığı beraberinde getirmesi gerektiğini göstermemektedir (King, 2021).

King (2021) için tarafsızlık modelinin eksik olduğu bir diğer nokta kişinin var olan bütün konularda tarafsız bir tutum sergilemesine yol açacak olmasıdır. Bu durum kişi özelinde var olan her bir konuya karşı kuşkucu bir tavır almasına ve epistemik iyilerden mahrum kalmasına yol açacaktır. Bütün bu sonuçlar ışığında açık-fikirliliğin tarafsızlık yorumu onun karakteristik özelliklerini yansıtamamaktadır.

Açık-fikirlilik özelinde eksik bir diğer yaklaşım; açık-fikirliliğin, kişinin sahip görüş sahibi olduğu veya sahip olmadığı bir konu üzerinde getirilen karşı olguların, kişi tarafından akılcı bir şekilde ele alınmasını içerir (King, 2021, s. 202). King (2021) bu yaklaşımın çok genel olduğunu ve açık-fikirliliği diğer erdemlerden ayrı bir yere koyacak bir yapı ortaya çıkarmadığını dile getirir.

King (2021) açık-fikirliliği Baehr'ın ortaya koyduğu yapıya benzer şekilde ele alır. Ona göre açık-fikirli kişi sahip olduğu bakış açısını aşmak, farklı görüşleri dinlemek konusunda istekli ve bunu ortaya çıkaracak yeteneğe sahip olan kişidir. King (2021) istek ve yeteneğin açık-fikirli bir davranışın ortaya çıkması için oldukça önemli olduğunu dile getirir. Örneğin

bazı ön yargılara sahip bir kişi, sahip olduğu bu ön yargılardan ötürü kendi bakış açısının ötesine geçemeyecek, bu sebeple açık fikirli olamayacaktır.

Açık-fikirlilik konusunda önemli bir diğer nokta kişinin hangi görüşe karşı ne zaman açık fikirli olacağıdır. Örneğin bir kişinin, dünyanın düz olduğunu iddia eden bir başkasının düşüncelerine karşı açık-fikirli olması, açık-fikirlilik erdemi ile uyuşmayacaktır. King (2021) bu konuda aşağıda yer alan şu iki rehber kriteri önerir:

1. Açık fikirli kişi kendi görüşlerine karşı olan görüş ve kanıtları ancak o görüş ve kanıtlar entelektüel açıdan değerli ise açık-fikirlilik erdemi gerçekleştirir.
2. Açık-fikirli kişi kendi bakış noktasını ancak yer alan diğer bakış noktaları onun için değerli bilgi ve kavrayışı sağlayacağı zaman açık-fikirlilik erdemi gerçekleştirir.

2.9.7.3. Riggs ve Açık-fikirlilik

Riggs (2010) açık-fikirlilik erdeminin kendisiyle birlikte bazı soruları beraberinde getirdiğini dile getirmiştir. Ona göre açık-fikirliliğe yönelik tutarlı bir yaklaşım aşağıda yer alan soruları da beraberinde ortadan kaldırması gerekmektedir. Riggs (2010, s. 177)'in ortaya koyduğu sorular şu şekildedir:

- a) Niçin herhangi biri açık-fikirli olmayı istemeli?
- b) Niçin erdemli biri açık-fikirli olmalı?
- c) Açık fikirli olmak nasıl mümkün?
- d) Açık-fikirlilik uğraşlarımızda ne zamanda ne özeninde kaynaklarımızı sarf etmemiz gerektiğine nasıl karar vereceğiz?

Bu sorulardan ilk ikisi kişilerin güdüsel yapısını içerir. Diğer iki soru ise kişinin kendi bilgisine yönelik yüksek bir güven duyduğu bilgi ve konu ile, bu bilgi ve konuya dair açık fikirlilik arasındaki ilişkiyi içerir. Riggs (2010) son iki sorunun ele alınmasında Adler' (2004'ten aktaran Riggs, 2010)'in doğru bir yaklaşım sergilediğini ifade eder. Buna açık fikirli olan kişi kendi bilgi ve inançlarına yönelik ikincil düzey bir farkındalığa, yani sahip olduğu inanç ve bilgilerin yanlışlanabilir bir doğası olduğuna yönelik bir farkındalığı olan kişidir (Riggs, 2010). Riggs Adler'in ele aldığı bu yaklaşıma iki farklı etmen ile eklemeler yapar. Bunlar öz-bilgi ve öz-düzenlemedir (Riggs, 2010, s. 182 – 183).

Öz-bilgi, kişinin bilişsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerine yönelik sorgulamalarda bulunması, bunlara dair bilgiler kazanmasına işaret eder (Riggs, 2010, s. 182). Öz-bilgi

kişinin kendi bilişsel yetilerine dair bilgi kazanmasını engelleyen ön yargı, hüsnü kuruntu, yüksek özgüven gibi bilişsel engelleri düzenlenmesini içerir.

Öz-düzenleme ise kişinin elde ettiği öz-bilgiyi kullanarak gerçekleştirdiği entelektüel aktiviteler sırasında var olabilecek bilişsel engellerin varlığının denetlenmesini içerir (Riggs, 2010, s. 183). Bu iki kriterden hareketle Riggs (2010) kişinin yüksek bir güven sahibi olduğu bir konuya yönelik bir eleştiri noktasında kişinin şu şartlar altında açık fikirli olmamasını açık fikirliliğe aykırı olmadığını ifade eder:

- a) Eldeki konu özelinde kişinin bu konuya dair sağlam gerekçeleri olması,
- b) Bilişsel engellerin bu konu özelinde kişiyi etkilemeyeceğine dair bir yargının varlığı (Riggs, 2010, s. 186).

Riggs (2010) özelinde açık-fikirlilik kişinin sürdürmüş olduğu araştırmalarda, kişinin bu araştırmalar sonucunda elde ettiği bilgilerin yanlışlanabilir veya değişebilir doğasına yönelik üst-bilişsel farkındalığı içerir ve buna yönelik davranışsal eğilimleri içerir.

2.9.8. Entelektüel Tevazu

Entelektüel tevazu, açık-fikirlilik erdemi ile birlikte entelektüel erdemler içerisinde en fazla dikkatin verildiği iki erdemden birisidir. Tıpkı diğer erdemler içerisinde olduğu gibi entelektüel tevazuya yönelik de ele alınmış yaklaşımlar ayrıntılı bir şekilde sunulacaktır. Fakat bundan önce entelektüel tevazunun deneysel çalışmalar içerisinde de oldukça önemli bir erdem olduğunun ortaya konulması gerekmektedir. Erdemlerin ölçülmesine yönelik araştırmaların büyük bir çoğunluğu entelektüel tevazu altında yoğunlaşmıştır. Bundan ötürü deneysel açıdan entelektüel tevazuyu ölçmeye, ortaya koymaya çalışan araştırmacıların birçoğu farklı tanım ve tasniflerde bulunmuştur. Bu çalışma entelektüel erdemlerin yapısını felsefi bir açıdan ele aldığından ötürü, bu çalışmaların her birine ayrıntılı bir şekilde yer vermek mümkün değildir. Fakat aşağıda yer alan Tablo 4’de bu çalışmalar özelinde ortaya konulan tanımları göstermektedir:

Tablo 4

Deneysel Araştırmalarda Entelektüel Tevazuya Yönelik Geliştirilmiş Tanımlar

Yazar/lar	Entelektüel Tevazu Tanımı
Alfano vd. (2017)	Entelektüel uğraşlarda, diğer kişilerin duygu ve tepkilerinin farkında olma, yeni bilgileri arama,

	yeni bilgilere tepki vermenin karakteristik biçimi.
Christen vd. (2014)	Duyarlı, sağduyulu, meraklı benlik.
Danovitch (2019)	Kişinin bilgiye yönelik eksikliklerinin farkında olması. Doğru bir şekilde sahip olduğu bilgiyi diğerlerine açık hale getirmesi ve diğerlerinin görüşlerine açık olması.
Gregg vd. (2017)	Kendini yüksek görme arzusunun ve egoist ön yargıların yokluğu. Kişinin inançlarına yönelik objektif olma kabiliyeti.
Haga and Olson (2017)	Kişinin kendi inançlarına yönelik yeterli güveni ortaya koyması, gerektiğinde inançlarını değiştirmesi ve diğer kişilerin inançlarını göz önüne almada istekli olması.
Haggard vd. (2018) Zachary vd. (2018).	Kişinin entelektüel sınırlılıklarına karşı doğru bir şekilde duyarlı iken bu sınırlılıkları sahiplenmesidir.
Hook vd. (2015)	Kişinin kendi entelektüel güçlü ve zayıf yanlarına yönelik doğru bir bakışa sahip olması ve diğerlerinin görüşlerine saygılı olması.
Hoyle vd. (2016) Leary vd. (2017)	Kişisel bir görüş veya inancın yanlışlanabilir olduğunun farkında olmak ve bir inancı ve bir bilgiyi değerlendirmede kişinin kusurlarını fark etmesi.
Jarvinen and Paulus (2017)	Karşı argümanlar bazı tehditler ortaya koyduğunda bilişsel olarak karşı argümanlara, savlara karşı açık olma kapasitesi.
Kross and Grossmann (2012) Brienza vd. (2018) Grossmann and Kross (2014)	Kişinin sahip olduğu bilginin sınırlılığının farkında olması.
Krumrei-Mancuso and Rouse (2016) Krumrei-Mancuso vd. (2020)	Kişinin entelektüel yanlışlanabilirliğinin tehditkar olmayan farkındalığı.
McElroy vd. (2014)	Kişinin sahip olduğu bilginin sınırları hakkında iç görülere sahip olması ve ilişkilerde entelektüel kibiri düzenlemesi.
Meagher vd. (2015)	Statü ve öz-odağa yönelik düşük ilgi, bilgi ve doğruluğun içsel değerinden ötürü önemseme.
Porter and Schumann (2018)	Kişinin sahip olduğu bilginin sınırlarını fark etme ve diğerlerinin entelektüel açıdan güçlü yanlarını takdir etme istekliliği.

Reis vd. (2018)

Kişinin kişisel görüşleri ile çatışabilecek bilgilere karşı açık olması ve göreceli olarak kendi egosunu arttırmak için düşük ihtiyaçlar.

Porter vd. (2022)'den uyarlanmıştır.

Görülebileceği üzere bu alanda oldukça fazla çalışma ve sınıflandırmalar yer almaktadır. Entelektüel erdemlerin ölçülmesine yönelik çalışmaların oldukça yeni olduğu göz önüne alındığında, bu çalışmaların ve yeni yaklaşımların artacağını beklemek mümkündür. Şimdi entelektüel tevazuya yönelik felsefi yaklaşımlar ortaya konulacaktır.

2.9.8.1. Whitcomb vd. ve Entelektüel Tevazu

Whitcomb vd. entelektüel tevazu konusunda üç farklı yaklaşımın olduğunu ileri sürmüşlerdir (Whitcomb vd., 2017, s. 3). Ele aldıkları ilk yaklaşım Samuelson vd. (2015'ten aktaran Whitcomb vd., 2017) ortaya koyduğu yaklaşımdır Whitcomb (2017) vd. göre Samuelson vd. (2015)' entelektüel tevazuyu kişinin sahip olduğu bir inancı gerekçeli bir şekilde elde etmesine yönelik eğilim olarak ifade etmektedir. Fakat onlara göre Samuelson vd.'nin entelektüel tevazuya yaklaşım şekli, entelektüel tevazunun karakteristik özelliklerini yansıtmamaktadır. Örneğin bir kişi sahip olduğu bilgi ve inançların yeterli kanıt ve veri ile desteklenmediğinin farkında olabilir fakat yine de sahip olduğu bu bilgi ve kanıtların temelini yeterli düzeyde olduğunu savunabilir. Bu açıdan bakıldığında kişinin sahip olduğu bilgi ve inançlara yönelik farkındalığı entelektüel tevazu ile doğrudan ilişkili görülmemektedir (Whitcomb vd., 2017, s. 6).

Ele alınan bir diğer yaklaşım ise Driver (2001)'in öne sürdüğü yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre tevazu, kişinin kendisine yönelik bir düşük ilgiye sahip olmasıdır. Buna göre entelektüel tevazu, kişinin sahip olduğu entelektüel yetenek ve kapasitelere yönelik bir düşük ilgiye sahip olma eğilimini içermektedir (Whitcomb, 2017, s. 5).

Entelektüel tevazuya yönelik ele alınan üçüncü yaklaşım ise Roberts ve Wood (2007)'un öne sürdüğü yaklaşımdır. Roberts ve Wood (2007) entelektüel tevazuyu onun karşı olduğu kusurlar özelinde ele almakta ve entelektüel tevazunun yapısını bu karşıtlıktan ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Aynı şekilde Whitcomb vd (2017 s. 7), kişinin kendisine yönelik düşük ilgiye sahip olmasının entelektüel tevazu için yeterli ve gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Whitcomb vd. (2017) bunu göstermek için şu örneği verirler:

Kendisinin oldukça yetenekli olduğunu bilen oldukça yetenekli olan Profesör P örneğini düşünün. O epistemik iyileri oldukça seviyor. Onun epistemik iyilere olan takıntısı, onun öbür türlü statü veya yetki için sergileyeceği endişesini bastırmaktadır. O diğerlerini etkilemeyi önemsemediği gibi ne de kendisinin özel bir muameleye tutulması gerektiğini ya da diğerlerini aşağılaması gerektiğini ele alıyor. Statü ve yetki onun ilgi alanında bile değil. Oldukça yetenekli olmasına karşın, Profesör P mükemmel değildir. Ne zaman entelektüel kusurları ya da hataları ile karşılaşsa, onun hazır cevabı onları gerekçelendirmeye, kapamaya ve açıklamaya çalışmaktır. O, hata yaptığında veya argümanlarından birisi ciddi bir eleştiriye açık olduğunda, onları kabul etmede kötü şöhretlidir. Profesör P statü ve yetki için görülmemiş bir şekilde düşük ilgiye eğilimli olmasına rağmen, entelektüel tevazuya sahip görülmemektedir. (s. 7-8).

Whitcomb vd. entelektüel gurur (pride) ve entelektüel tevazu arasında temel bir ayrım yapmaktadırlar. Buna göre entelektüel gurur kişinin sahip olduğu entelektüel açıdan güçlü yanlarına yönelik doğru bakış açısını içermektedir (Whitcomb, 2017, s.8). Entelektüel tevazu ise, entelektüel gururun aksine kişinin sahip olduğu entelektüel açıdan zayıf yönlerine yönelik doğru bakış açısını ifade etmektedir (Whitcomb, 2017, s.8). Kişinin sahip olduğu entelektüel zayıflıklar; kişinin belirli konularda sahip olduğu bilgilerde eksiklik olması, kişinin kötü hafıza ve görüş gibi bazı kusurlara sahip olması, öğrenme sürecinde bazı sıkıntılar yaşaması gibi faktörlerdir (Whitcomb, 2017, s.8).

Entelektüel tevazunun ortaya çıkabilmesi için öncelikli adımlardan ilki kişinin bu eksikliklerinin farkında olmasıdır. Fakat aynı zamanda bu farkındalık bu eksikliklerin ortaya çıktığı durumlarda kişi özelinde ortaya çıkması gerekmektedir. Örneğin kibirli karakter özelliğine sahip kişiler sahip oldukları bu karakter kusurundan dolayı kendi entelektüel eksikliklerine karşı duyarsızdırlar. Fakat kişinin sahip olduğu eksiklerin farkında olması entelektüel tevazu için yeterli değildir. Kişini aynı zamanda bu eksiklerini sahiplenmesi gerekmektedir (Whitcomb, 2017, s.8). Örneğin kendi eksiklerinin farkında olan fakat bu eksikleri görmezden gelen veya bu eksiklikleri kendisi dışında başka kişilere atfeden kişiler buna örnek olarak gösterilebilmektedir. Bu durumda entelektüel açıdan tevazu sahibi kişi, sahip oldukları entelektüel açıdan eksikliklerin farkında olan ve aynı zamanda bu eksiklerin sahiplenilen, onaylayan kişi olarak ortaya çıkmaktadır (Whitcomb vd., 2017, s. 8).

Whitcomb vd. (2017, s. 11) için kişinin kendi sınırlıklarını sahiplenmesi, kabul etmesi genellikle şu dört eğilimi içermektedir:

1. Entelektüel zayıflıklara sahip olduğuna ve onların olumsuz sonuçlarının onlar nedeniyle olduğuna inanmak.
2. Entelektüel zayıflıkları kabul etmek ve onaylamak
3. Entelektüel kusurları önemsemek ve onları ciddiye almak
4. Entelektüel kusurlara yönelik, düşmanlık değil, üzüntü hissetmek.

Entelektüel tevazu, bir kişi doğru bir şekilde entelektüel zayıflıklarına, entelektüel iyileri elde etmeye doğru bir şekilde güdülenmesi sebebiyle, duyarlı olduğunda ve onları sahiplendiğinde bir erdemdir (Whitcomb vd., 2017). Entelektüel tevazuya sahip bir kişi bu erdeme sahip olma isteği onun yol açacağı araçsal faydalardan ziyade epistemik iyilere yani bilgiye, doğruluğa, kavramaya ulaşmak için arzular. Örneğin entelektüel tevazuyu sadece maaşına ek bir ücret almak için sergileyen bir yönetici tam anlamıyla entelektüel tevazuyu göstermiş olmayacaklardır (Whitcomb vd., 2017, s. 12-13).

Whitcomb vd. (2017) göre kendi oluşturdıkları entelektüel tevazu modelinin bazı olumlu yanları olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre kişinin kendi eksikliklerini kabul etmesinin bazı davranış örüntüleri oluşturacaktır. Bu davranış örüntüleri aynı zamanda niçin entelektüel tevazunun eğitim ortamlarında geliştirilmesi gerektiğine yönelik de bir cevap oluşturmaktadır. Bu eğilimler şöyledir:

1. Entelektüel tevazu kişilerin entelektüel zayıflıklarını diğerlerine ve kendilerine karşı kabul etme eğilimini arttırmaktadır.
2. Entelektüel tevazu kişilerin bir soruya cevabını bilip bilmeden özgüvenli bir şekilde cevap verme eğilimini düşürmektedir.
3. Entelektüel tevazu kişilerin entelektüel kusurlarını görmezden gelme eğilimini düşürmektedir.
4. Entelektüel tevazu kişilerin kendileri için ulaşamayacak entelektüel amaçlar belirleme eğilimini düşürmektedir.
5. Entelektüel tevazu, kişilerin gerekli koşullarda kendi entelektüel zayıflıklara sahip olmayan kişilere başvurma eğilimini arttırmaktadır.
6. Entelektüel tevazu kişilerin kendi hata ve zayıflıklarına ilgi göstermesini arttırmaktadır.
7. Entelektüel tevazu kişilerin kendi entelektüel sınırlılıkları hakkında kaygı ve güvensizlik hissetmelerini düşürmektedir.
8. Entelektüel tevazu kişilerin kendilerini aşırı bir şekilde entelektüel açıdan diğer kişiler ile kıyaslama eğilimini düşürmektedir.
9. Entelektüel tevazu kişilerde kendini doğrulayan kusurların varlığını düşürmektedir.
10. Entelektüel tevazu kişilerin karşı kanıt gördüklerinde sahip oldukları inançları değiştirme, o inançlardaki güvenlerini düşürme eğilimlerini arttırmaktadır.

11. Entelektüel tevazu kişilerin diğer farklı görüşleri dinleme, farklı görüşte olduğu kişilerin düşüncelerini anlama konusunda daha fazla zaman harcama eğilimini arttırmaktadır.
12. Entelektüel tevazu kişilerin diğer kişilerden entelektüel konularda yardım isteme eğilimini arttırmaktadır.
13. Entelektüel tevazu kişilerin sahip oldukları nedenler ağırlığında bir inanca güven biçme eğilimlerini arttırmaktadır.
14. Entelektüel tevazu kişilerin neyi gerekçeli bir şekilde bildikleri ve inandıkları ve neyi gerekçeli bir şekilde bilmedikleri veya inanmadıkları hakkında doğru anlayışa sahip olma eğilimini artırır.
15. Entelektüel tevazu kişilerin entelektüel güçlü yanları ve başarıları için övgü ve takdir arama eğilimlerini düşürür.
16. Entelektüel tevazu kişinin diğerleri özelinde varsaydığı entelektüel üstünlük sebebiyle diğer kişilere küçümser bir şekilde davranma eğilimini düşürür.
17. Entelektüel tevazu kişinin yalnızca kendini düşünmesini azaltır, diğer kişileri de düşünmesini artırır.
18. Entelektüel tevazu kişinin entelektüel açıdan güçlü yanlarını doğru bir şekilde tanımlama eğiliminin artırır.
19. Entelektüel tevazu kişinin kendi güçlü yanları ile takıntılı olma eğilimini düşürür.

2.9.8.2. Kidd ve Entelektüel Tevazu

Kidd (2015) ise birçok felsefecinin aksine göre tevazu ve güven (confidence) arasında yakın bir ilişki olduğunu ileri sürer. Ona göre tevazu, kişinin sahip olduğu güveni yönetmesini sağlayan bir erdemdir. Kidd kişinin sahip olduğu güveninin kişinin girişebileceği, üstesinden gelebileceği entelektüel aktiviteler özelinde önemli bir yere sahip olduğunu dile getirir. Bu açıdan eğitimin de en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin kendi yetenek ve kapasitelerine yönelik güven duymalarını sağlamaktır (Kidd, 2015). Kidd (2015) güveninin entelektüel bir yapısı olduğunu şu şekilde dile getirir:

Güven, sosyal ve entelektüel kompleks bir özellik olarak ortaya çıkar. Güven, kaçınılmaz olarak örneğin inanma, ikna etme, tartışma gibi bir entelektüel boyutları olan aktivite ve projeler bağlamında, sosyal pratikler aracılığıyla paylaşılar ve geliştirilir. Özellikle entelektüel güvenin bizim rasyonel faillik kapasitemizi belirlediğini düşünürsek, bu yüzden güvenin dinamikleri bir kişinin sosyal bir dünya içinde gelişme ve seyretme kapasitesini derinden etkilemektedir (s.56).

Kidd (2015, s.59)'e göre entelektüel açıdan tevazu sahibi kişi uygun güven koşullarının farkında olan ve aynı zamanda bu farkındalık üzerinden onu düzenlemeye denetlemeye çalışan kişidir. Kidd güven koşullarını üçe ayırmaktadır:

1. **Failsel (Agential) Koşullar:** Failsel şartlar, bir kişinin güveni sağlayacağı koşulların; fiziksel, zihinsel, çevresel, sahip olduğu eğitim ve deneyim gibi faktörler ile şartlandırılmasını içermektedir.
2. **Toplumsal (Collective) Koşullar:** Toplumsal şartlar, kişinin içinde bulunduğu yaşadığı ve çalıştığı kişileri, grupları ve ortamları içeren şartları belirtmektedir.
3. **Derin Koşullar:** Kişinin gerçekleştirmiş olduğu entelektüel aktivitelerin dayandığı arka planı ortaya koymaktadır.

Entelektüel açıdan tevazu sahibi kişi güven koşullarına yönelik sahip olduğu farkındalığın yanında aynı zamanda bu şartları ne ölçüde gerçekleştirdiğinin de farkındalığına sahiptir (Kidd, 2015, s. 60). Fakat Kidd (2015, s.61) entelektüel tevazunun sınırları özelinde kişinin güven koşullarına yönelik farkındalığının olmasının yeterli olmadığını dile getirir. Kidd (2015, s.61)'e göre entelektüel tevazu, içerdiği farkındalığın yanında kişinin entelektüel eylemlerini de içeren bir eğilimi de içermesi gerekmektedir. Kişinin kendi entelektüel aktivitelerini, araştırmalarını nasıl yönettiğini, nasıl fikirlerini dile getirdiği, nasıl bilgi sahibi olduğu entelektüel tevazunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Kidd, 2015, s.62). Kidd (2015, s.63) entelektüel tevazunun farkındalık parçasında olduğu gibi entelektüel eylem parçasını da üçe ayırır:

1. Değerlendirme Düzenlemesi (Appraisal-regulation): Kişinin kendi yetenek ve kapasitelerine yönelik öz değerlendirmelerini düzenlenmesini içerir.
2. Tutum Düzenlemesi (Attitude-regulation): Kişinin diğer kişilere, konulara, nesnelere yönelik takındığı tutum ve tavırların düzenlenmesini içerir.
3. Amaç Düzenlemesi (Ambition-regulation): Kişinin gerçekleştirdiği araştırmaları, soruşturmaları belirli hedeflere ve normlara göre düzenlemesini içerir.

Entelektüel idarelerini doğru bir şekilde gerçekleştirmelerini öğrencilere kazandırmak için aşağıdaki çözüm yolları öğrencilere sunulabilir:

1. Entelektüel eylemlerinde öğrencileri rol model alacakları kişilere yönlendirmek.
2. Öğrenciye iyi ve kötü entelektüel eylemlerin örneklerini göstermek.
3. Entelektüel iyileri sürdürmelerinden keyif almalarını sağlamak.

4. Entelektüel araştırma ve soruşturmalarını düzeltmelerini, kontrol etmelerini sağlayacak ortamlara koymak (Kidd, 2015).

Kidd (2015) entelektüel tevazunun eğitim içerisinde kazandırılmasında bazı çözüm yolları olabileceğini ifade etmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Güvenin ortaya çıktığı koşullar konusunda öğrencilere bilgi sağlamak
- Öğrencilerin kendi güven koşullarını denetlemesini sağlayacak aktivitelere yönlendirmek.

Kidd (2015, s.68-69)'e göre öne sürülen çözüm yollarının yanında eğitim ortamlarında entelektüel erdemleri ve aynı şekilde entelektüel tevazuyu etkileyecek bazı engeller bulunmaktadır. O bunları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Standartlaştırılmış testlerin varlığı
2. Eğitimin araçsallaştırılması
3. Gerçeklik Ötesi (Post-truth)
4. Eğitimin günümüzdeki koşulları

2.9.8.3. King ve Entelektüel Tevazu

King (2021) entelektüel tevazunun üç ana parçası olduğunu dile getirmiştir. Bunlar şu şekilde ele alınabilir:

- Kişinin var olan entelektüel kusurlarına yönelik farkındalığı,
- Bu kusurların doğru bir ele alınışı,
- Kişinin bu kusurları sahiplenmek için çaba göstermesi.

King (2021) entelektüel tevazunun tıpkı Roberts ve Wood (2007) gibi onun elde edilmesini engelleyen kusurlar ile birlikte ele alınması gerektiğini dile getirir. Bu kusurları şu şekilde sıralar: Mağrur (vanity), kendini beğenmişlik (pride), ilgisizlik(neglect), kibir (arrogance), ve kendini küçümseme (self-deprecation).

King (2021) tevazuya karşı olan kusurlar açısından ilk olarak mağrur ve kendini beğenmişliği ele alır. King (2021)'e göre bu kusurlar tevazu için ortaya koyduğu ilk parçaya, yani kişinin var olan kusurlarına yönelik farkındalıkları özelinde ortaya çıkmaktadır. Mağrurluk (vanity) ve kendini beğenmişlik (pride) bu kusurlara sahip kişi özelinde aşırılık içermektedir. Fakat her iki kusurun ortaya çıkardığı aşırılığın karakteristik özelliği birbirinden farklıdır (King, 2021, s. 111). Mağrurluk kişinin kendi zayıflıkları

üzerinde oldukça takıntılı bir tavır almasını içerirken; kendini beğenmişlik ise kişinin sahip oldukları zayıflıklar konusunda, diğerlerinin bu zayıflıklar konusunda ne düşündüğüne yönelik takıntı halini içermektedir (King, 2021, s. 109-110). Örneğin bir öğrencinin yaptığı ödevi sunarken diğer arkadaşlarının ödevi hakkında ne söyleyecekleri konusunda sergilediği bu takıntı kendini beğenmişliğin diğer ile olan boyutunu gösterecektir.

Entelektüel tevazunun karşısında olan ve aynı şekilde mağrur ve kendini beğenmişliğin de karşısında olan bir diğer kusur ise ilgisizliktir. İlgisizlik, mağrur ve kendini beğenmişliğin aksine, kişinin kendi zayıflıkları konusunda ilgisiz bir tavır almasını içermektedir (King, 2020, s.112).

Kibir kişinin kendi ön yargılarına, kendi kör noktalarına, kendi irrasyonelliğine karşı kayıtsız olma durumunu içermektedir (King, 2021, s.113). Aynı zamanda kibir özelinde kişi var olan kusurlarına karşı bir farkındalık geliştirmesine karşın, o kusurların doğru bir şekilde değerlendirmesinde hata yapmış olabilir veya o kusurları hafife almış olabilir (King, 2020). Bu sebeple o kişi hala entelektüel tevazuyu kazanma durumunda kötü bir pozisyonda yer alabilir.

Tevazu önünde yer alan bir diğer engel ise kendini küçümsemedir. Kendini küçümseme kibirin aksine kişinin sahip olduğu kusurları olduğundan farklı şekilde abartmasını içermektedir. Kendini küçümseme kusuruna sahip kişiler sahip oldukları kusurları olduğundan fazla gösterdikleri gibi kendi beceri ve kabiliyetlerine karşı doğru bir bakış açısı elde edilemez. Bir başka ifade ile kendini küçümseme kusuru oldukça fazla tevazu gösterme davranışdır. King (2021, s.115-116) kendini küçümsemenin tıpkı kibir özelinde olduğu gibi kişinin epistemik iyileri elde etmesine ve aynı zamanda öğrenmesine ket vurduğunu, kişinin kendi kusurlarını doğru açıdan görmesini engellediğini dile getirir. Örneği bir kişinin çok iyi matematiksel beceriye sahip olmasına karşın, bu becerisini olduğundan daha alt seviyede göstermeye çalışması kendini küçümseme kusurunun bir örneği olacaktır.

King (2021) ortaya koyduğu üç ana parça içerisinde kişinin entelektüel erdemleri sahiplenmesini engelleyecek bir diğer kusur olarak tembelliği öne sürmektedir. Kişi var olan entelektüel hata ve kusurlarına karşı farkındalık ve aynı zamanda doğru bir değerlendirme yapmasına karşın bu hata ve kusurları ortadan kaldırmak için gerekli davranışı gerçekleştiremeyebilir (King, 2021, s.117). Bu sebeple entelektüel tembellik kişinin entelektüel tevazuyu kazanmasında önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu sebeple entelektüel tevazu King özelinde kişinin sahip oldukları kusurlara yönelik farkındalığı ve bu kusurları ortadan kaldırmaya yönelik çabalarını içermektedir. Örneğin bir öğrencinin hangi konuda bilişsel bir eksiliğe sahip olduğunun farkında olması, King (2021) özelinde entelektüel tevazunun öğrencilere kazandırılması açısından önemlidir.

2.9.8.4. Priest ve Entelektüel Tevazu

Priest (2017, s.464)'e tevazuya yönelik öz değerlendirme teorilerinin genelde iki ana özellik taşıdıklarını dile getirmiştir:

1. Tevazu erdemi öz değerlendirmeyi içeren bir eğilim içerir.
2. Kişi bu öz değerlendirme eyleminde aşırılıktan kaçınır.

Fakat Priest (2017, s.464) tevazu ve aynı şekilde entelektüel tevazunun kişinin kendisine yönelik bir erdem olmasından ziyade, diğer ile ilgili (other-regarding) bir doğaya sahip olduğunu, kişi için entelektüel tevazu aracılığıyla ortaya çıkaran yararların da bu açıdan doğduğunu ileri sürmektedir.

Priest (2017) entelektüel tevazunun öz değerlendirme içeren teorilerinden olan “Sınırlılıkları Kabul Etme” yaklaşımının bazı problemleri barındırdığını ifade eder. Priest (2017)'e göre bir kişi kendi sınırlılıklarını entelektüel tevazuyu gerektirecek bir şekilde fark etmesine karşın, entelektüel açıdan tevazu sahibi birisi olmayabilir. Bu konu üzerinde şu örneği vermektedir:

Kendi sınırlılıklarının kesin bir şekilde farkında olan bir profesörü varsayalım. O aynı zamanda kendisinin fizik alanında birçok öğrencisinden daha iyi olduğuna haklı olarak inanır. Bu farkındalığı aklında tutarak, o öğrencilerini küçümsemeyle entelektüel açıdan yetersiz olarak hor görür. Öğrenciler anladıklarında bile, o öğrencilerin onun üstünlüğü tanıyacakları şekilde patronluk taslayarak dersini anlatır. O yalnızca öğrencilerine karşı değil, entelektüel açıdan daha düşük zekaya sahip olduğuna inandığı bütün herkese karşı bu şekilde davranır.

...Özetlenirse, o sınırlılıklarının hem farkında hem de onları uygun bir şekilde karşılar. Ancak, o aynı zamanda güçlü yanlarının da farkındadır, herkesin farkında olmasını ister ve bu güçlü yanlarının onu entelektüel açıdan kendisinden aşağı olanları aşağılayarak davranmasına izin verdiğini düşünür. En kibar şekliyle, böyle bir profesörün entelektüel açıdan alçakgönüllü olduğu mantığa aykırıdır (Priest, 2017, s. 467).

Bu açıdan entelektüel tevazu sadece kişinin sahip olduğu sınırlılıklara yönelik farkındalıklarını içermemektedir. Aynı zamanda kişiyi sahip olduğu güçlü yanlara yönelik de bir farkındalık sahibi olmayı içermektedir. Priest (2017)'e göre entelektüel tevazu kişisel bir erdem olmaktan ziyade, kişilerarası sosyal bir erdem özelliğine sahiptir. Bir erdem sadece o erdeme sahip olan kişiye atfedilerek eyleme dökülebiliyorsa kişisel bir erdem olarak görülebilmektedir (Priest, 2017). Örneğin bir kişi toplum içerisinde olmasa bile cesur bir davranışı ortaya koyabilir. O kişinin ortaya koyduğu cesur davranış sadece

kendisine atfedilerek gösterilebilir. Fakat bir erdem, o erdeme sahip olan kişi dışında diğer kişileri de ilgilendirecek şekilde açıklanıyorsa, bu erdem kişilerarası bir erdemdir (Priest, 2017). Bu açıdan entelektüel tevazu kişisel bir erdemden ziyade, kişilerarası bir erdem olma özelliğini taşımaktadır.

Priest (2017)'e göre bir kişi entelektüel olarak tevazu sahibi ancak ve ancak aşağıda yer alan eğilimleri taşıyorsa entelektüel tevazuya sahip olabilir. Bunlar şu şekildedir:

- Diğerlerinin entelektüel kapasitesini kendi kapasitesi gibi saygı gösterir ve nadiren eleştiri ve şikayetlere karşı duyarsızlık hisseder.
- Düzenli bir şekilde kişilerarası ilişkilerde entelektüel avatantajları reddeder çünkü o özel muamele görme duygusu hissetmez.

Priest (2017)'e göre entelektüel tevazuya sahip kişi içinde bulunduğu entelektüel topluluğa karşı saygı duyan kişidir. Bu açıdan entelektüel tevazuya sahip bir kişi kendi görüşlerinin diğerlerinde daha doğru olduğuna yönelik aşırılık sergilemekten kaçınır, diğerlerinin bazı konularda onunla aynı fikirde olmayacağının farkındadır (Priest, 2017, s. 470). Entelektüel tevazuya sahip kişi bulunduğu toplumda bilginin artırılmasında, dağıtılmasında önemli bir role sahip olduğunu bilir (Priest, 2017). Bu sebeple kişinin elde ettiği entelektüel başarılar, kazanımlar bulunduğu toplumdan ayrı bir şekilde değerlendirilemez (Priest, 2017, s.476). Bu sebeple Priest (2017, s. 476) “Entelektüel tevazu, öz değerlendirmenin ayrılmaz bir şekilde diğerlerinin fikri ve değerlendirmeleri ile iç içe geçirilmesini gerektirir.” olarak dile getirir. Entelektüel tevazuya sahip kişi aynı zamanda övgüye yönelik düşük ilgi gösteren kişidir. O elde ettiği başarıları, ödülleri, bilgileri diğer kişiler özelinde kabul görmek için kullanmaz. Bu sebeple entelektüel tevazuya sahip bir kişi, kendisini gördüğü şekliyle diğer kişileri de aynı şekilde görür (Priest, 2017). Fakat bu aynı zamanda kişinin kendi entelektüel kapasitesine yönelik bir ilgisizliği içermez. Entelektüel tevazuya sahip kişi yaşadığı adaletsizliğe karşı aynı zamanda tepki gösteren kişidir. Tıpkı Priest (2017)'in vurguladığı gibi: “Entelektüel açıdan tevazu sahibi olanlar, diğerleri onların çalışmalarına önem vermediğinde oldukça üzülebilirler.” (s. 473).

Priest (2017)'e göre entelektüel tevazunun değeri, entelektüel tevazuya sahip kişide ürettiği yarardan ortaya çıkması gerekmemektedir. Fakat entelektüel tevazunun değeri, o erdeme sahip kişinin diğer kişilerin entelektüel hayatlarına yaptığı katkıdan, kazanımlardan ortaya çıkmaktadır. Örneğin kalp rahatsızlıkları üzerinde çalışan bilimsel bir ekibin çalıştıkları

rahatsızlık üzerinde doğruya ulaşamamış olsa bile, sergiledikleri entelektüel tevazunun birbirleri üzerindeki etkisi onun değerini ortaya koymaktadır.

2.9.8.5. Tanesini ve Entelektüel Tevazu

Tanesini (2016) entelektüel tevazuyu kişinin kendi bilişsel yetenek ve eksikliklerine yönelik sahip olduğu bilgiler bütünü olarak görmez. Ona göre entelektüel tevazu, bir bireyin, *kişiliğinin* sahip olduğu entelektüel özelliklere yönelik ilgisini ifade eder. Aynı zamanda entelektüel tevazu sahibi kişi, diğer kişilerin sahip olduğu kişilik özelliklerine yönelik de bir ilgiyi içerisinde barındırır (Tanesini, 2016, s. 3). Fakat Tanesi'nin yaklaşımını önemli kılan bir diğer nokta onun entelektüel tevazuyu güçlü tutumların bir kümesi olarak ifade etmesidir (Tanesini, 2016, s. 13). Ona göre tutumlar kişinin kendi bilişsel failliğine yönelik değerlendirmelerinin bir kümesi olarak ifade edilmektedir (Tanesini, 2016, s. 13). Kişi kendi görüş kabiliyetine yönelik olumlu bir tutum sergileyebileceği gibi sahip olduğu bilgilere, karşılaştığı teorilere karşı da olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilmektedir (Tanesini, 2016, s. 13). Buradan yola çıkıldığında kişinin kendi güçlü ve zayıf yanlarına yönelik edindiği tutumlar, o kişinin kendi bilişsel failliğini içeren değerlendirmeler olacaktır. Tanesini (2016) entelektüel tevazuya sahip kişilerin kendi bilişsel failliğine yönelik olumlu tutumları olan kişiler olacağını ifade eder. Fakat burada önemli olan nokta bu olumlu tutumların kişiler için bilgi fonksiyonu sağlamasından doğmuş olmalarıdır. Tanesini (2016) bunu şu şekilde ifade eder:

Birinin kendi problem çözme kabiliyetine yönelik olumlu bir tutumu olduğunu ve bu tutumun geçmiş deneyimler, inançlar, duygular ve kişinin davranışlarının değerlendirilmesi temelinde oluşturulduğunu varsayalım. Bu tutum bilgi için bir ihtiyacı karşılar. Biri bu tutum belirten duruşu belirli bir zaman dilimi boyunca geliştirir. Tutumun bilgi fonksiyonu sebebiyle; kişi için, bilgi veya kavramayı elde etme amacı için faydalı olduğu kanıtlanmış, bilişsel failliğin bu boyutları bir tercihe neden olur. (s. 15).

Fakat tutumların kişi için bilgi fonksiyonu sağlaması tutumların entelektüel tevazunun özünü oluşturması için yeterli değildir. Aynı zamanda tutumlar, kişinin neyi değerli bulduğu hangi konulara bağlılıklar geliştirdiğini de ortaya koyan bir fonksiyona sahiptirler. Tanesini (2016, s. 16) bu açıdan entelektüel açıdan tevazu sahibi kişinin ortaya koyduğu tutumların o kişi açısından yalnızca bilgi fonksiyonunu değil aynı zamanda değer fonksiyonunu da ortaya koyduğunu vurgular. Entelektüel açıdan tevazu sahibi olan kişi entelektüel iyilere değer veren ve buna yönelik olumlu tutumlara sahip kişidir. Tanesini ortaya koyduğu bu yaklaşım ile uyumlu olacak şekilde entelektüel tevazunun iki alt boyutu

olduğunu ifade eder. Bunlar entelektüel alçakgönüllülük (modesty) ve entelektüel öz-kabuldür.

Entelektüel alçakgönüllülük (modesty): Tanesini (2016)'ye göre entelektüel alçakgönüllülük kişinin kendi bilişsel kapasitelerine yönelik duyuşsal durumların yokluğu veya varlığı ile açıklanması mümkün değildir. Ona göre entelektüel alçakgönüllülük kişinin, kendi entelektüel başarılarına yönelik olumlu tutumların nedenine ve niyetine yönelik ilgiyi içerir. Başka bir ifade ile entelektüel alçakgönüllülük, kişinin kendi epistemik başarılarına onların sahip olduğu olumlu özelliklerden dolayı yönelttiği tutumlardır (Tanesini, 2016, s. 5).

Entelektüel öz-kabul: Entelektüel öz-kabul kişinin kendi eksiklik ve kusurlarını reddetmek yerine onları kabul etmesini, onlara yönelik gelen eleştirileri kabul etmesini ifade eder. Tanesini (2016) kişinin kusurlarına yönelik öz kabulünün kişinin o kusurlara yönelik bilgi sahibi olması açısından ele alınmaması gerektiğini ifade eder. Örneğin bir öğrenci bir teori ve konuyu anlamamasına rağmen, o konuya dair her bir bilgi kırıntısını ezberleyerek bu bilgi eksikliğini gidermeye çalışabilir. Bu durumda o kendi eksikliğine yönelik bir bilgisi olmasına karşın entelektüel açıdan öz kabule sahip değildir (Tanesini, 2016, s. 7). Bu açıdan entelektüel öz-kabul, kişinin kusurlarına yönelik bilgisinden ziyade onlara yönelik gösterdiği ilgi olarak ele alınacaktır. İlgi olarak ele alındığında entelektüel öz-kabul, kişinin sahip olduğu kusurların o kişinin sürdürdüğü entelektüel soruşturmaları etkilemesinden doğan ve o kusurlara yönelik bir ilgiyi barındıran bir tutumdur (Tanesini, 2016, s. 7). Tanesini (2016, s. 8) kendi yaklaşımı içerisinde -Whitcomb vd. aksine ve Priest ile benzer bir şekilde- entelektüel öz-kabule sahip kişinin, sahip olduğu bu eksiklikleri sadece kendi içerisinde saklamayı değil diğer kişiler ile de bu eksikliği paylaşmayı içerdiğini ifade eder.

Tanesini (2016, s. 11) bu iki alt boyutun birbirinden farklı olmasının yanı sıra birbiri ile aynı şekilde bütünleşik bir ilişkiye sahip olduğunu ifade eder. Bir kişi kendi başarıları konusunda alçakgönüllü olabileceği gibi aynı zamanda kendi kusurları konusunda ilgisiz olabilir. Benzer şekilde bir kişi kendi eksikliklerini öz kabul etse bile kendi başarılarına karşı alçakgönüllü olmayabilir. Bu açıdan bakıldığında entelektüel alçakgönüllülük ve entelektüel öz-kabul entelektüel tevazunun ayrılmaz bir bileşenidir.

2.9.8.6. Roberts ve Wood: Entelektüel Tevazu

Tevazu konusunda Roberts ve Wood (2003, 2007) birçok felsefecinin aksine tevazuya çok farklı bir açıdan yaklaşmışlardır. Onlara göre tevazunun kesin hatlarını çizmek, tevazuya karşı olan kusurları belirterek ve onlar ile karşılaştırarak yapılmalıdır (Roberts ve Wood, 2003). Fakat Roberts ve Wood (2003, 2007) mağrur (vanity) ve kibirin (arrogance) tevazunun sınırlarını çizme noktasında yeterli bir taslak oluşturacağını ifade ederler. Roberts ve Wood'un mağrur (vanity) ve kibir (arrogance) dışında ele aldıkları kusurlar aşağıda yer alan şekilde gösterilmektedir.



Şekil 7. Entelektüel tevazuyu engelleyen kusurlar. Roberts ve Wood (2007)'den uyarlanmıştır.

Onlara göre bu kusurlar tek bir açı altında yani kişinin kendisine yönelik olarak uygun olmayan övünme (improper pride)altında ele alınabilecektir. Mağrur karakter kusuru diğerleri gözünde nasıl bir görünüme sahip olduğu ile ilgili takıntılı olmayı içeren karakter özelliğidir (Roberts ve Wood, 2003). Mağrur kişi diğerleri tarafından saygı görmeyi, onlar tarafından övülmeyi kendi karakteri özelinde takıntı haline getirmiş kişidir (Roberts ve Wood, 2003, s. 260). Mağrur kusuru kişi özelinde diğerleri gözünde iyi görünmenin sağlayacağı statüden dolayı ortaya çıkan davranışları kapsamaktadır. (Roberts ve Wood, 2003, s. 259). Fakat bu kişinin her ortamda bu davranışları sergileyeceğini göstermesi gerekmemektedir. Roberts ve Wood (2003) bunu şu şekilde ifade ederler: “Kendi güzelliğinden mağrur olan bir kadın, kendi çocuğuna karşı çirkin görünmeyi

önemsemeyebilir. Bu mağrur kişiler, bu kişilerin önünde kötü bir görünüşte bulunmayı önemsemeyebilirler çünkü bu kişilerden alınacak onay, onlara kendileri üzerinde herhangi önemli bir statü sağlamıyor gözükmektedir.” (s. 259).

Tevazu sahibi olan kişi kendi karakter özellikleri arasında mağrur kusurunu barındırmayan, onun tam tersi istikametinde ilerleyen kişidir (Roberts ve Wood, 2003). Başka bir ifade ile tevazu sahibi birey, diğerlerinin kendisine yönelik görüşleri nezdinde takıntılı olmayan, tek başına statüye karşı ilgisiz olan kişidir (Roberts ve Wood, 2003). Entelektüel açıdan bakıldığında ise tevazu, kişinin entelektüel iyileri kazanma arzusundan hareketle, toplumun ona atfetmiş olduğu statüye yönelik sergilediği düşük ılıdır (Roberts ve Wood, 2003, s. 268).

Roberts ve Wood (2003)’un ele aldıkları bir diğer kusur kibirdir. Kibir kişinin gayri nizami olarak, kendisini diğerlerinden üstün olduğu varsayımından hareketle, diğerleri üstünde yetkinlik (entitlement) iddia etme, bulunma eğilimi olarak ifade edilebilir (Roberts ve Wood, 2003). Kibirli kişi varsaydığı bu üstünlük sonucu diğerlerine karşı saygısızlıkta bulunma, özel muamele görme isteğı ve bazı sorumluluklardan istisnaya tabii tutulma isteğinde bulunan kişilerdir (Roberts ve Wood, 2003, s. 265).

Tevazu sahibi kişi kendisinin sahip olduğu yetkinliklere karşı ilgisiz, onları önemsiz gören kişi değildir. Fakat tevazu sahibi kişi sahip olduğu bu yetkinliklerin kendi egosuna vereceğı zararın farkında olan ve bunlara karşı ilgisiz olan kişidir (Roberts ve Wood, 2003, s. 268). Entelektüel açıdan bakıldığında ise tevazu sahibi kişi, kişinin diğerlerinden üstün olduğu varsayımından hareketle geçersiz entelektüel yetkinliklerde *bulunmama* eğilimidir (Roberts ve Wood, 2003, s. 271). Örneğın entelektüel açıdan bir tevazu sahibi olan bir bilim insanı, yayınlamış olduğu çalışmalar sonucunda diğerleri üzerinde yetkinlik kurmaya, ayrı bir muamele görmeye ve diğer kişileri hor görmeye çalışmaz. Benzer şekilde entelektüel açıdan tevazu sahibi bir öğrenci, elde ettiğı başarılarından dolayı diğer öğrencilerden ayrı bir muameleye tabii tutulması gerektiğini düşünmez. Bu açıdan entelektüel tevazu, onun karşısında yer alan entelektüel kusurlardan arındırılmış olmayı içerir.

2.10. Sosyal Bilgiler Gelenekleri

Buraya kadar entelektüel erdemlerin neler olduğu, ne şekilde ele alınabilecekleri ve çeşitli erdemlerin açıklanmasına yer verilmiştir. Bu başlık altında entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler yaklaşımının (EEGOSB) diğer yaklaşımlar ile karşılaştırılmasından önce sosyal bilgiler dersine yönelik ifade edilmiş belirli yaklaşımlar ortaya konulacaktır. EEGOSB'nun ortaya koyulmasından önce sosyal bilgilere yönelik bu yaklaşımların ortaya konulması, EEGOSB ve diğer yaklaşımlar arasında farkın ortaya çıkmasını da sağlaması açısından önemlidir. Bu açıdan bu başlık altında sosyal bilgiler eğitimine yönelik öne sürülmüş belirli yaklaşımlar ifade edilecektir.

2.10.1. Barr, Barth ve Shermis: Sosyal Bilgiler Gelenekleri

Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 18) sosyal bilgilerin tanımlanmasında ve sınıflandırmasında belirsizlik olduğu gibi, sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alacak konuların seçiminde ve bu konuların hangi metodolojik yapıda olacağına yönelik de farklı görüşler olduğunu belirtirler. Fakat Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 18-19) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde kullandıkları, yararlandıkları ve benzerlik gösterdikleri üç farklı sosyal bilgiler geleneği olduğunu ifade ederler.

2.10.1.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 37) vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler aktarımını (VAOSB) sosyal bilgilere yönelik oluşturulan akımlar arasında en eskiye dayanan akım olarak ortaya koymaktadırlar. Onlara göre sosyal bilgiler terimi henüz ortaya çıkmadan önce bile çocuklara vatanseverlik gibi değerler etrafında vatandaşlık bilgisi aktarılmaya çalışılmıştır.

VAOSB akımın özelinde önemli olan noktalarından ilki toplumu birleştiren temel değerlerin belirlenmesi ve bunun gençlere aktarılmasıdır. Barr, Barth ve Shermis' (1977, s. 36)'ın ifade ettiği üzere VAOSB özelinde öğrencilerin ders içerisinde elde ettikleri bilgilerin kalıcılığından ziyade; aktarılacak istenilen duygu, değer ve tutumlar daha önemlidir. Buna göre kazanılan savaşların bilgisinden öte bu bilginin ortaya çıkardığı duygu ve durumlar öğrencide kalıcı olmaları açısından daha önemlidir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 36).

Bu yaklaşım içerisinde “gizli müfredatı” oluşturan öğeler vatandaşlığın temel yapıları olarak öğrencilere aktarılabilir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 41). Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 43-45). VAOSB açısından öğretmenlerin bazı ideallerin çatışma içerisine girebileceğini ifade etmektedirler. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Evrensel idealler
2. Ulusal idealler
3. Bölgesel idealler
4. Çoğulcu kültürel idealler
5. Kişisel idealler ve değerler

VAOSB öğretimsel açıdan üç ana parçayı önemsemektedir. Bunlar; (1) kültürel mirasın aktarılması, (2) bu içeriğin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde yorumlanması ve (3) toplumda yer edinen değerlerin aktarılması (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 46 - 48).

VAOSB’da öğretmen müfredat içerisinde yer alan bilgi ve inançların sorgulanmadan doğrudan öğrencilere aktarılacağına inanır (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 49). VAOSB aktarımında öğrencilere aktarılacak bilgi, değer ve davranışlar öğrenci ve öğretmenin de bir parçasını oluşturduğu kültürün öğeleridir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 21). Bu geleneğin amacı bazı değerlere sadık olan, toplum tarafından onaylanmış aktivitelere aktif katılım gösteren, toplum tarafından onaylanmış değerleri içselleştiren bireyler, vatandaşlar yetiştirmektir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 21). Bu gelenek içerisinde öğrenciden beklenen; geleneğin öngördüğü davranış örüntülerini sergilemek, norm ve kuralları içselleştirmektir.

Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 56) VAOSB’un öğrencilere aktarılmasında üç adet metotun yer aldığını ifade etmektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

Doğrudan aktarım: Öğretmen bu aktarım biçiminde öğrencinin seçilmiş içeriği okumasını, ezberlemesini ve hatırlamasını beklemektedir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 56). Aktarılacak bilgi ve değerler öğrencilere ders kitapları ve öğretmen aracılığıyla doğrudan aktarılır.

Dolaylı aktarım: Bu aktarımda öğretmenler önceden belirlenmiş bilgi ve değerleri doğrudan aktarmak yerine, bu bilgi ve değerleri öğrencilerin keşfedebileceği şekilde düzenleyerek aktarır (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 57- 58).

Araştırma yönelimli aktarım: Bu aktarım içerisinde öğretmenler öğrencilere etkili düşünme yetenekleri kazandırmayı hedeflerler. Fakat bu araştırma sürecinde öğrencilerin yürüttüğü araştırmayı sürdüremeyecekleri alanlar vardır. (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s.58).

2.10.1.2. Sosyal Bilimlerin Öğretimi Olarak Sosyal Bilgiler

Barr, Barh ve Shermis (1977, s. 23) bu geleneğin temel amacının; sosyal bilimcilerin düşünme tarzını öğrenen vatandaşlar oluşturmak olarak ifade etmektedir. Barr, Barh ve Shermis (1977, s. 23) bu geleneğin VAOSB'dan çok daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtirler. Bu gelenek içerisinde yer alanlar öğrencilerin sosyal bilimlerin düşünme şekillerini öğrenmeleri ile birlikte; konuları daha kolay anlayacaklarını, daha dikkatli çıkarım yapacaklarını ve sonuçlara daha mantıksal bir şekilde ulaşacaklarını savunurlar (Barr, Barh ve Shermis, 1977, s. 24). Aynı zamanda öğrenciler sosyal bilimlerin yapısını sınıf içerisinde kavradıkça, elde ettikleri bu bilgileri kendi yaşantılara uygulayacaklardır. Bu fikri savunurlar öğrencilerin dünyayı sosyal bilimcilerin algıladı şekilde algılayacakları, aldıkları kararlarda sosyal bilimlerin yapısını kullanacaklarını savunurlar (Barr, Barh ve Shermis, 1977, s. 25).

Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 68) sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgilerin (SBÖOSB) her ne kadar 1960'lı yıllarda “Yeni Sosyal Bilgiler” olarak ivme kazanmış olmasına karşın, SBÖOSB'ın bir gelenek olarak ortaya çıkmasının 1800'li yılların sonlarına doğru olduğunu ifade eder. SBÖOSB'ın ortaya çıkışında en önemli tarih disiplini ve tarihçilerin düşünme şekillerinin öğrencilere kazandırma isteği etkili olmuştur.

Barr,Barh ve Shermis (1977, s. 70-71)'in SBÖOSB'ın gelişiminde ortaya koydukları bir diğer önemli nokta SBÖOSB'ın içerisinde yer alan disiplinlerin bu amaca yönelik sosyal bilgiler için farklı tanımlamalar ve amaçlar üretmiş olmalarıdır. Fakat onlara göre bu tanımları ortak noktada buluşturan kavramlar “anlama”, “kavrama” ve “sosyal süreçlerin entegre edilmiş bir bakışı” gibi kavramlar olmuştur. Bu gelenek içerisinde yer alan öğretmenler için öğretimin içeriği üniversitede aldıkları notlar, dersler ve kitaplar oluşturmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 79). SBÖOSB ve VAOSB arasında yer alan temel farklılıklardan bir diğeri, SBÖOSB'ı oluşturan müfredat içeriği sosyal bilimcilerin elde ettiği yalnızca ham veri yer alırken, VAOSB bir tarihsel süreç içerisinde geliştirilmiş bilgi ve değerleri aktarmayı amaçlar (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 83).

SBÖOSB içerisinde hazırlanan ders kitapları yalnızca olgulara ait bilgilerden ziyade, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirecek deneme ve sorular yer almaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 88).

2.10.1.3. Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler

Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler (YDOSB), içerisinde yer alanlar bilgi edinme sürecini ve değer edinme sürecini birbirinden ayrı görmemektedir. Fakat önemli noktalardan birisi, YDOSB'nin, VAOSB'nun aksine, öğrencilere önceden belirlenmiş değerleri aktarmak yerine, öğrencilerin kendi değer yapılarını oluşturacakları araştırma sürecini önemsemesidir (Barr, Barh ve Shermis, 1977, s. 28). Dewey okul ortamlarının ve müfredatın öğrencilerin sahip olduğu ihtiyaç ve istekler merkezinde şekillenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun için en temel yapı öğrencileri ihtiyacı olmayacağı bilgilerden ziyade, değişen toplum düzeninde onlara yardım edecek düşünme biçimlerinin öğretilmesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu gelenek temelde öğrencilerin toplum özelinde karşılaştıkları karmaşık durumlardan ötürü rasyonel şekilde karar almalarını sağlayacak bir eğitimin gerekli olduğunu düşünmektedir (Barr, Barh ve Shermis, 1977, s. 28). Bu gelenekte vatandaş karşılaştığı problemlere karşı rasyonel bir şekilde çözüm üreten ve bu doğrultuda karar verme yetisine sahip kişidir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 111). Bu gelenekte bilgi bir araç olarak özerk karar alma eğilimine sahip bireyler ortaya çıkarmak için ortaya konmaktadır. Öğrenci bilgiyi yorumlamalı, kullanmalı ve buna uygun olarak davranışlar ortaya çıkarmalıdır. Buna göre öğrenci belirli ölçütler özelinde elde ettiği bilgiyi yorumlayacak ve bunun sonucunda hangi eylemlerin ortaya çıkacağına karar verecektir (Barr, Barh ve Shermis, 1977, s. 99). Bu yaklaşımda önemli olan nokta öğrencilerin karşılaşmış oldukları, onları ilgilendiren problemlerin tespiti ve çözümüdür. Bu açıdan Dewey'in ortaya koyduğu fikirler YDOS geleneği içerisinde önemlidir. Problemlerin fark edilmesi konusunda Dewey'in oluşturmuş olduğu modelin sınıf içerisinde öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir. Dewey'in yazmış olduğu “Nasıl Düşünürüz” adlı kitapta problem çözme davranışında ortak 5 aşama olduğunu dile getirmiştir. Oluşturulan model şu şekildedir:

Bir güçlüğün hissedilmesi

1. Problem durumunun tanımlanması ve ortaya çıkarılması
2. Olası çözümlerin önerilmesi

3. Olası çözümler için akıl yürütme
4. Çözümler için gözlem ve çözümlerin test edilmesi (Dewey, 1910, s.72).

Barr, Barh ve Shermis (1977, s. 100) bu gelenek içerisinde üç önemli nokta olduğunu vurgulamışlardır:

1. Öğrencilerin karşılaştığı, algıladıkları problemler
2. Öğrencilerin karşılaştığı problemlerin toplum ile ilişkilendirilmesi
3. Düşünme süreci içerisinde ortaya çıkan verileri uygulamak

Bu üç madde doğrultusunda YDOSB ekseninde oluşturulmuş müfredat ve bilgi içeriği de öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve bunların toplumsal bazda oluşturduğu konular olacaktır (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 113). Öğretmenin öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini doğru bir şekilde ortaya çıkarabilmesi için sınıf içerisinde saygı ve güvene dayalı bir topluluk oluşturması oldukça önemlidir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 114). YDOSB içerisinde seçilen problemler belirli açılardan diğer iki gelenekten ayrılmaktadır. SBÖOSB içerisinde öğrencilere sunulan problemler sosyal bilimciler tarafından belirlenen problemlerken, VAOSB’da ise geleneksel açıdan ele alınan problemler sunulmaktadır. Fakat bu iki geleneğin aksine YDOSB içerisinde öğretmen, öğrencinin belirlediği problemleri onlara sunmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 121).

2.10.2. Brubaker vd. ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları

Brubaker vd. (1977, s. 201) Barr, Barh ve Shermis’in ortaya koydukları yaklaşımların bir gelişimi olarak yeni bir yaklaşım önermişlerdir. Onların önermiş oldukları sosyal bilgiler yaklaşımları şunlardır:

İyi vatandaşlığa bir rehber olarak geçmişin bilgisi olarak sosyal bilgiler: Brubaker vd. (1977, s. 202) bu yaklaşımı destekleyenlerin ilk olarak tarih disiplininin sosyal bilgilerin ana odağı olması gerektiğini ve aynı zamanda geçmiş döneme ait bilgi ve bilgilerin iyi vatandaş yolunda etkili bir rehber olacağı inancı taşıdıklarını vurgularlar.

Öğrenci merkezli gelenekte sosyal bilgiler: Brubaker vd. (1977) bu geleneğin ilerlemeci felsefenin etkilerini taşıdığını ifade ederler. Buna göre müfredat içerisinde verilecek bilgi öğrencinin istek ve ihtiyaçlarını karşıladığı, hizmet ettiği ölçüde yararlıdır (Brubaker vd., 1977, s. 203). Öğrencinin değerlendirilmesi onun göstermiş olduğu gelişim ile doğru

orantılı olup; öğretmen yalnızca olguları aktaran değil, öğrenciye rehberlik sağlayan bir figürdür (Brubaker vd., 1977, s. 203).

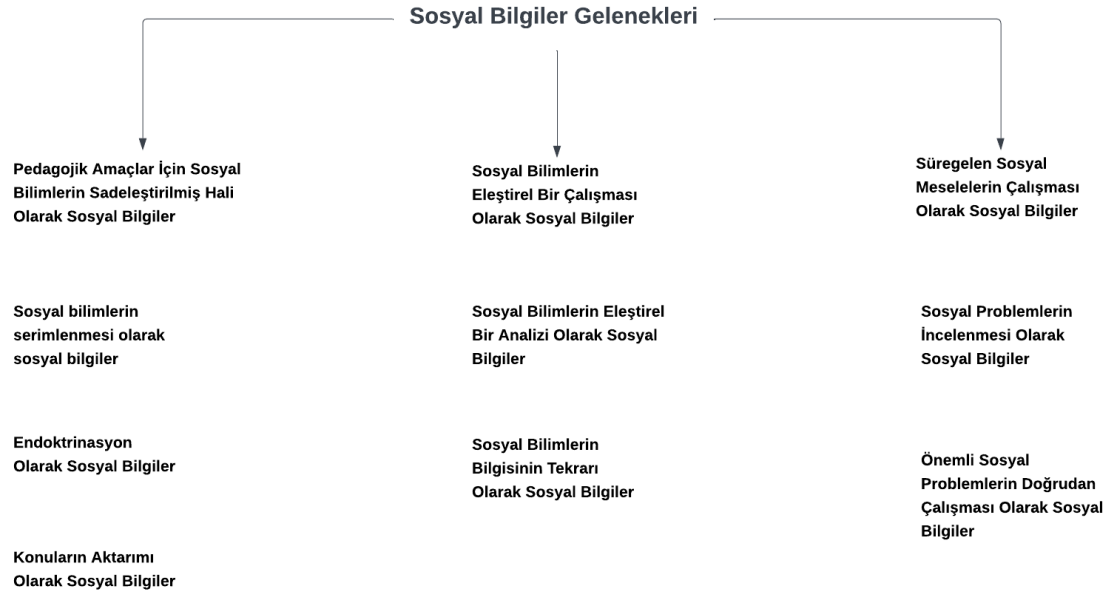
Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler: Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğrencilere araştırma süreçlerine katımlarını sağlayacak araçları sağlayan; öğrencilerin var olan değerleri, politikaları sorgulayabileceği koşullar oluşturan bir yaklaşımdır (Brubaker vd., 1977, s. 203). Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler sonuçtan ziyade süreci önemser ve amacı öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yönelik problem çözme yeteneğini kazandırmaktır (Brubaker vd., 1977, s. 203).

Disiplinlerin bir yapısı olarak sosyal bilgiler: Brubaker vd. (1977) bu yaklaşımın temel ilkelerini Bruner'in görüşlerinden aldığını dile getirmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmen; sosyal bilimlerin ulaşılmış olduğu gelişmelerden haberdar olan ve sosyal bilimleri yapısını ve araştırma metodlarını etkin bir şekilde öğrencilere aktaran kişidir (Brubaker vd., 1977, s. 204). Bu gelenek içerisinde öğrencinin sosyal bilimlerde çalışan bilim insanlarının sormuş olduğu soruları sormaları ve kullanmış oldukları kavramları kullanmaları beklenmektedir (Brubaker vd., 1977, s. 204).

Sosyo politik katılım olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşım sosyal bilgiler dersi içerisinde öğrencilerin okul içinde ve dışında aktif karar alıcı bireyler olarak yetiştirilmesinin önemini vurgular (Brubaker vd., 1977, s. 204). Bu yaklaşım öğrencilerin sahip oldukları fikirleri ve inançları aktif bir şekilde dile getirmesini ve aynı zamanda öğretmenin de aynı şekilde öğrencilerin aktif katılımı sağlayacak eğitim- öğretim süreçleri oluşturmalarını gerekli kılar.

2.10.3. Engle ve Ochoa ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları

Engle ve Ochoa (1988, s. 92) sosyal bilgilere yönelik yaklaşımları üç ana başlık altında toplamışlardır. Oluşturdukları üç ana başlık aynı zamanda alt dallara ayrılmakta ve birbirinden ayrılmaktadır. Bu başlıklar aşağıda yer alan Şekil 8'de görülmektedir:



Şekil 8. Engle ve Ochoa'da sosyal bilgiler gelenekleri. Engle ve Ochoa (1988)'den uyarlanmıştır.

Pedagojik amaçlar için sosyal bilimlerin sadeleştirilmiş hali olarak sosyal bilgiler:

Engle ve Ochoa bu yaklaşımın ana ilkelerini Edgar B. Wesley'den aldığını ifade etmektedirler. Wesley (1937'den aktaran Wronski, 1982) sosyal bilgileri; sosyal bilimlerin pedagojik amaçlar doğrultusunda basitleştirilmiş ve uyarlanmış hali olarak ifade etmektedir. Engle ve Ochoa bu geleneğin ana amacı olarak sosyal bilimler ve tarih disiplininin seçilmiş olguların öğrencilere sunulması olarak ifade etmektedirler (Engle ve Ochoa, 1988, s. 92). Bu yaklaşım içerisinde öğrenciden aktarılan bilginin kesinliği ve doğruluğu hakkında bir soruşturma içerisinde bulunması beklenmez. Öğrenci pasif bir şekilde bilginin alıcısı konumundadır.

Sosyal bilimlerin serimlenmesi olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşım sosyal bilimler alanında çalışan bilim insanlarının o dönem içerisinde kabul ettikleri olguların öğrencilere aktarılmasını içerir (Engle ve Ochoa, 1988, s. 93). Bu alanda çalışan bilim insanlarının üretmiş olduğu olgular, ders kitapları yazarları tarafından düzenlenir, seçilir ve öğrencilere aktarılır. Öğrenciler bu olgu ve gerçekleri öğretmenleri veya ders kitapları aracılığıyla öğrenir Öğrencilerden beklenen bu olgu ve gerçeklikler arasındaki ilişkileri hatırlamaları ve kavramalarıdır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 93).

Endoktrinasyon olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşım sosyal bilgilerin ana amacının öğrencileri belirli görüş ve kavrayışlar özelinde endoktrine etmek olduğunu ifade eder

(Engle ve Ochoa, 1988, s. 94). Buna göre sosyal bilgilerin temel amacı belirli görüşlerin, ideolojilerin öğretmen ve ders kitapları aracılığıyla öğrenciye aktarımıdır. Bu görüşü savunanlar toplumsal açıdan düzen ve birliğin sağlanmasının belirli görüş ve kalıpların öğrencilere aktarılmasının zaruri olduğunu düşünmektedirler (Engle ve Ochoa, 1988, s. 94).

Konuların aktarımı olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşım sosyal bilimlerde yer alan konuların bütüncül bir şekilde aktarılmasını içerir (Engle ve Ochoa, 1988, s. 98). Bu yaklaşım sosyal bilimleri tek bir çatı altında birleştirmeyi ve bunu öğrencilerin kavrayabileceği düzeyde aktarmayı amaç edinmiştir (Engle ve Ochoa, 1988, s. 98).

Sosyal bilimlerin eleştirel bir çalışması olarak sosyal bilgiler: Bu gelenek sosyal bilimler içerisinde yer alan olgu ve gerçeklerin öğrencilere pasif bir şekilde aktarılmasından ziyade öğrencilerde eleştirel bir bakış açısı oluşturacak şekilde tekrarlanması, doğrulanması gereken bilgi ve olgular olarak öğrencilere aktarılmaktadır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 99). Bu geleneğin amacı öğrencilerin sosyal bilimlerde üretilmiş bilgi ve olgulara karşı eleştirel olmalarını ve aynı zamanda eleştirel düşünme becerisi kazanmaları olarak ortaya konulmaktadır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 99).

Sosyal bilimlerin eleştirel bir analizi olarak sosyal bilgiler: Bu gelenek sosyal bilgiler dersi içerisinde ders kitaplarında yer alan olguların farklı bakış açıları ile sınıf içerisinde tartışılmasını, tartışmalı konuların sınıf içerisine taşınmasını içermektedir (Engle ve Ochoa, 1988, s. 100).

Sosyal bilimlerin bilgisinin tekrarı olarak sosyal bilgiler: Bu gelenek Bruner'ın ortaya koyduğu fikirlerden hareketle sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sosyal bilimcilerin ortaya koyduğu metot ve araştırma yöntemlerini ortaya koymasını amaçlamaktadır. Bu geleneğe göre öğrenci sosyal bilimler içerisinde yapılmış bir araştırmayı taklit ederek ya da daha önce çalışılmamış bir sosyal fenomeni sosyal bilimlerin kullandığı araştırma yapıları aracılığıyla araştırmaya çalışır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 101). Öğrenciler özelinde bu gelenek içerisinde hipotezler ortaya koymaları, elde ettikleri verileri değerlendirmelerini, yanlışlarını düzeltmeleri gibi sosyal bilimler içerisinde yer alan araştırma tekniklerini kullanmaları beklenmektedir (Engle ve Ochoa, 1988, s. 101-102).

Sosyal problemlerin incelenmesi olarak sosyal bilgiler: Bu gelenek içerisinde yer alan teorisyenler sosyal problemlerin; sosyal bilgiler dersi içerisinden aktarılan olgularla ve aynı zamanda öğrencilerin sınıf içerisinde sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanmaları ile

karıştırılmaması gerektiğini ifade ederler (Engle ve Ochoa, 1988, s. 103). Bu geleneğe göre olguların aktarımı yaklaşımı sosyal problemlerin sosyal bilgiler dersi içerisindeki yerini görmezden gelerek, aynı şekilde sosyal bilimlerin bilgisinin tekrarı yaklaşımı ise problem çözmeyi yalnızca sosyal bilimlerin problemlerine indirgeyerek sosyal problemlerin önemini gözden kaçırmışlardır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 103). Bu gelenek sosyal bilgilerin temel amacının sosyal bilgilerin yer alan sosyal problemlerin çözümü olarak görülmesini önermektedir (Engle ve Ochoa, 1988, s. 103).

Süregelen sosyal meselelerin çalışması olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşım sosyal bilgiler içerisinde yer alan konuların toplumsal sorun ve problemler çevresinde ele alınması olarak ortaya konulmaktadır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 104). Örneğin sosyal bilgiler içerisinde tarihsel konular, toplumun yaşadığı sorunlar ile ilişkilendirilerek öğrenciye aktarılmaya çalışır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 104).

Önemli sosyal problemlerin doğrudan çalışması olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşım toplumsal açıdan var olan önemli sosyal problemlerin doğrudan bir şekilde öğrencilere aktarılmasını, öğrencilerin bu problemlere eleştirel bir şekilde yaklaşmasını amaçlamaktadır (Engle ve Ochoa, 1988, s. 105). Bu yaklaşım toplumda var olan sorunlara karşı öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı, bu sorunlara yönelik çözüm öneriler üretmelerini amaçlamaktadır.

2.10.4. Evans ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları

Evans (2005, s. 317) sosyal bilgiler eğitimi ve müfredat yapısı üzerinde beş farklı çatışan grubun yer aldığını ifade eder. Ona göre bu beş farklı grubun sosyal bilgiler ve müfredat üzerindeki etkisi zamanla değişmekte, bir grubun etkisi diğer grupların etkisine oranla artmasına karşın hiçbir grubun etkisinin tamamen ortadan kalkmadığını dile getirmektedir (Evans, 2005, s. 317). Bu 5 farklı yaklaşım şu şekildedir:

1. **Geleneksel Tarihçiler:** Tarihçilerin çoğunluğunu oluşturduğu bu kamp sosyal bilgiler dersinin içeriğinin ve müfredat yapısının ana odağının tarihsel bilgi ve olgular tarafından oluşturulmasını desteklemektedirler. Tarihsel açıdan bakıldığında bu kampta yer alan teorisyenlerin ilk amacı; öğrencilere vatanseverlik duygusunu, kültürel yapıları ve mitleri ve insan ilişkilerini kronolojik bir açıdan sunmaktır (Evans, 2004, s. 5).

2. **Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler:** Evans (2005, s. 317) bu kamp içerisinde yer alanların özellikle sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerin ve bu disiplinlerin yapısının sosyal bilgiler dersi içerisinde sunulmasını isteyen teorisyenleri kapsadığını belirtmektedir.
3. **Sosyal Verimlilik Eğitmcileri:** Bu kamp içerisinde yer alan teorisyenler ticaret ve endüstri alanlarında verimliliği arttırmak için kullanılan standartlaştırılmış testlerin eğitim ortamlarına taşınması gerektiğini savunan teorisyenlerdir (Evans, 2005, s. 317). Bu grupta yer alan teorisyenler, fordizmin etkisi altında olmak ile eğitimin öğrencileri iş hayatına hazırlamakta önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedirler.
4. **Sosyal Melioristler:** Bu kampta yer alan teorisyenler öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ve sosyal gelişimlerini arttırmak istemektedirler (Evans, 2005, s. 317). Eğitimin öğrenci merkezli, konu ve problem merkezli bir yapıya sahip olması gerekmektedir.
5. **Sosyal yenidenyapılandırmaçılar veya eleştirel pedagoji:** Bu yaklaşımda yer alan teorisyenler sosyal bilgilerin ve okulların toplumda yer alan adaletsizlikleri ortaya çıkarmadaki rolüne ve daha adil bir toplumu oluşturmadaki görevine dikkat çekmektedirler (Ross, 2000).

Hertzberg (1981) Evans'dan farklı olarak sosyal bilgiler dersinin içeriği konusunda çatışan iki ayrı grubun sosyal bilgilerin doğuşundan beri var olduğunu ifade etmektedir. Hertzberg (1981) bu grupları birlikçiler (federationists) ve bütüncüler(unitarians) olarak ikiye ayırmaktadır. Bütüncüler sosyal bilgiler dersi içerisinde diğer disiplinlerden alınmış içeriklerin; disiplinler arasında ilişkilere bakılmaksızın, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda tek bir bütüncül tema altında oluşturulmasını savunmaktadırlar (Hertzberg, 1981, s. 13). Birlikçiler ise sosyal bilgiler içerisinde yer alan disiplinlerin tek bir tema altında birleştirilmesinden ziyade ayrı bir şekilde ele alınmasını ifade etmektedirler (Hertzberg, 1981).

2.10.5. Fallace ve Sosyal Bilgiler Gelenekleri

Fallace (2017) psikoloji ve felsefe içerisinde bilginin ve şeylerin değişmez bir yapıya sahip olmadığı, bilginin sosyal olarak aktarılabileceği, değişime açık olmasının önem kazanmasını reform çağı olarak adlandırmaktadır. Ona göre reform çağının neden önemli

noktalardan birisi sosyal bilgilerin kurulmasında ve aynı zamanda ilerlemeci felsefenin eğitim üzerindeki etkisine ön ayak olmasıdır (Fallace, 2017, s. 48). Almanya'da Naziler iktidara gelmesi, komünist rejimlerin dünya üzerinde yükselişe geçmesi ABD içerisinde yer alan birçok eğitimcinin politik ve ideolojik politikalardan vazgeçmelerine sebep olmuştur (Fallace, 2017, s. 49). Bunun sonucu olarak birçok eğitimci demokrasinin temel ilkeleri üzerinde yoğunlaşmış, bu dönemdeki çalışmaların kaynağını çoğulcu değer, haklar oluşturmuştur. Fallace (2017) bu dönemde çalışan eğitimcinin demokratik ilkelere olan dönüşünü uzlaşma çağı olarak ifade etmektedir. Uzlaşma çağından çıkışı ise Vietnam savaşı ve insan hakları hareketi sağlamıştır (Fallace, 2017, s. 50). Fallace (2017 s. 50) uzlaşma çağının getirmiş olduğu apolitik durumun; toplumda var olan eşitsizliklerin, ayrımcılıkların korunumu olarak algılandığını ve bunun çoğulculuk çağı için önemli bir adım olduğunu ifade eder. Eğitim içerisinde; çok kültürlü eğitimin, çoklu zeka kuramının, kültürlere duyarlı eğitimin görünürlük kazanması çoğulculuk çağı ile birlikte gelen gelişmelerdir (Fallace, 2017, s. 51). Fallace (2017) ifade ettiği bu çağların belirli ölçülerde sosyal bilgiler yaklaşımlarını etkilediği, sosyal bilgiler eğitimini dönüştürdüğünü belirtmektedir. Bu çağlar ile doğrultulu olarak sosyal bilgiler eğitimine yönelik olarak üç ana yaklaşımın öne çıktığını belirtir: Geleneksel eğilim, disiplinler eğilim, ilerlemeci eğilim (Fallacei 2017).

Geleneksel Eğilim: Fallace (2017, s. 44) geleneksel yaklaşımın ana odak noktasının önceden belirlenmiş olguların, anlatıların ve görsellerin öğrencilere aktarımı olarak değerlendirir. Geleneksel yaklaşımda önemli olan nokta öğrencileri doğru bir cevaba ulaştırmaktır. Fallace (2017) geleneksel yaklaşımın dayanmış olduğu öğrenme teorisinin davranışçı teori olduğunu vurgular. Geleneksel yaklaşım öğrenme sürecinde bilginin ezberlenmesi, hafızaya kaydedilmesi ve tekrar edilmesini içerir (Fallace, 2017, s. 44).

Disipliner Eğilim: Disipliner yaklaşım sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerin uzmanlarının düşünme tarzlarını, eylemlerini, prosedürlerini öğrenciye aktarmayı hedef edinmektedir (Fallace, 2017, s. 45). Disipliner eğilim geleneksel eğilimin aksine sonuç odaklı değil süreç odaklıdır. Disipliner eğilimin ana odak noktası önceden belirlenmiş olguların öğrencilere aktarılmasından ziyade öğrencilerin bilişsel ve epistemolojik açıdan gelişimleridir (Fallace, 2017, s. 45). Bu yaklaşımı savunan teorisyenler var olan olgu ve bulguları; disiplinler içerisinde kullanılan metot ve yöntemlerin kullanılmasını sağlayacak yardımcıları olarak görmektedir. Disipliner yaklaşım öğrenmeye yönelik olarak bilişsel bir yaklaşım sergiler.

Buna göre disiplinlerin işleyiş yapısı öğrencilerin zihinsel süreçlerini etkilemekte ve bunun sonucunda öğrencilerin zihinsel yapıları dönüşüme uğramaktadır (Fallace, 2017, s. 45).

İlerlemeci Eğilim: İlerlemeci eğilim bilginin sosyal hayatta ortaya çıkan problemlerden ve bu problemlerin çözümüne uygulanmasından doğduğu görüşüne dayanmaktadır (Fallace, 2017, s. 45). İlerlemeci eğilime göre bilgi, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve aktarılmalıdır (Fallace, 2017, s. 45). Bu görüşü savunanlar, disiplinlerin toplumu oluşturan vatandaşların gündelik ihtiyaçlarından uzak, ilgisiz ve yapay olduğu sebebiyle disiplinlere karşı eleştirel bir görüş takınmışlardır (Fallace, 2017, s. 45). İlerlemeci eğilim öğrencilerin öğrenme süreçlerini bulundukları sosyo-kültürel ortamın bağlamı çerçevesinde ele alırlar (Fallace, 2017, s. 46).

2.10.6. Janzen ve Sosyal Bilgiler Yaklaşımları

Janzen (1995, s. 134) vatandaşlık öğretimi özelinde var olan sosyal bilgiler yaklaşımı olarak altı adet yaklaşım olduğunu ifade eder. Bunları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kültürel aktarım
2. Sosyal Eylem
3. Yaşama Uyum
4. Keşif
5. Araştırma
6. Çok kültürlülük

Kültürel aktarım: Bu yaklaşım toplum bilinci oluşturulması açısından müfredatın belirli fikirlerin, figürlerin ve olayların üzerinde birleşmesi gerektiğini ifade eder. Bu yaklaşımda öğrencilerin demokratik yaşamın temel ilkelerini içselleştirmesi, bu ilkeleri sergileyen tarihsel figürler ile özdeşim kurmaları beklenmektedir (Janzen, 1995, s. 135).

Sosyal eylem: Bu yaklaşım öğrencilerin edinmiş oldukları demokratik ilkeleri eyleme dökmelerini, toplumda yer alan problemlerin çözümünde aktif katılım sergilemelerini amaçlamaktadır (Janzen, 1995, s. 134). Bu yaklaşım öğrencilerin ancak aktif katılım sağladığı bir durumda, demokratik yaşamın ve demokrasinin temel ilkelerine yönelik derin bir kavrayışa sahip olabileceklerini ifade eder (Janzen, 1995, s. 134).

Yaşama Uyum: Bu yaklaşım öğrencilerin sahip oldukları yetenek ve ihtiyaçları doğrultunda gerçekleştirmiş oldukları kişisel gelişimi vurgulamaktadır (Janzen, 1995, s.

135). Bu yaklaşım sosyal bilgilerin ana hedeflerinden birisi olarak öğrencinin hayata yönelik kavrayışına destek olması olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlayacak temel yetenek ve becerilerin kazandırılması önemli bir öncelik halini almaktadır (Janzen, 1995, s. 135).

Keşif: Bu yaklaşım öğrencilerin sosyal bilimlerde kullanılan kavramları, metotları, araştırma biçimlerini hayata geçirmelerini amaçlamaktadır (Janzen, 1995, s. 136). Keşif yaklaşımında öğrenciler aktif bir şekilde sosyal bilimler içerisinde yer alan metotları kullanarak araştırma yapmaya, var olan sorunlar üzerinde bu araçlar aracılığıyla düşünmelerine teşvik edilir.

Araştırma: Bu yaklaşım Dewey'in ortaya koyduğu fikirleri esas alarak, öğrencilerin problem ortaya koyma ve çözme kabiliyetlerini geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım öğrenci merkezli olup, öğrencilerin içsel motivasyon ve meraklılıklarından ortaya çıkmaktadır (Janzen, 1995, s. 136).

Çok kültürlülük: Çok kültürlülük yaklaşımı sosyal bilgiler dersi içerisinde öğrencilerin farklı bakış açılarını baz alarak olayları yorumlayabilme, farklı görüşlere yönelik hoşgörü kültürünü oluşturabilmeyi amaçlamaktadır (Janzen, 1995, s. 136). Çok kültürlülük yaklaşımı farklı görüşlerin toplum içerisinde ve müfredatta entegre edilmesi gerektiğini ifade eder. Buna göre ders kitapları ve öğretim programı, tek bir hakim kültürün görüşlerini yansıtmaktan ziyade farklı kültürlerin bilgi, değer ve becerilerine de yer vermesi gerekmektedir.

2.10.7. Martorella ve Sosyal Bilgiler

Martorella (1996, s. 19) Barr, Barth ve Shermis'in sosyal bilgilere yönelik ortaya koyduğu genel yaklaşımların eksik olduğunu ifade eder. Engle, Nelson ve Michaelis'in ortaya koyduğu eleştirilerden hareketle Barr, Barth ve Shermis'in ortaya koyduğu yaklaşımlara kişisel gelişim ve bilgili sosyal eleştiri ekler. Martorella (1996) bu ortaya çıkan bu beş yaklaşımın sosyal bilgilere yönelik oluşabilecek yaklaşımlar açısından kesin bir sonucu ortaya çıkarmadığını ve aynı zamanda yaklaşımlar arasında keskin bir ayrım olmadığını ifade eder.

Martorella' (1996, s.20)'nın ortaya koyduğu bir diğer önemli nokta sosyal bilgilerin bir ders olarak amacının var olan farklı yaklaşımlardan herhangi birine kolaylıkla

indirgenemeyeceğidir. Martorella (1996, s. 20) kendi yaklaşımının var olan yaklaşımların birçoğundan yararlanmasına karşın genel olarak yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler yaklaşımından yararlandığını ifade eder. Martorella' (1996, s. 22)'ya göre sosyal bilgilerin amacı; yansıtıcı düşünmeye sahip, yetkin ve ilgili bireyler yetiştirmektir. Buna göre yansıtıcı düşünmeye sahip bireyler, öğrenciler var olan kanıtlar ışığında karar veren, var olan problemleri çözen kişilerdir. Aynı şekilde ilgili bireyler toplumda var olan sorunlara karşı duyarlı olan, o sorunların belirlenmesinde çaba gösteren, haklarını kullanan ve toplumun bir üyesi olarak sorumluluklarını yerine getiren bireylerdir (Martorella, 1996, s. 22).

2.10.8. Nelson ve Micheleas ve Sosyal Bilgiler

Nelson ve Micheleas (1980) beş farklı sosyal bilgiler yaklaşımının ortaya konulabileceğini ifade eder. Bu beş farklı yaklaşımı önermelerinde en büyük etken olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin hangi geleneği ele aldıkları özelindedir. Nelson ve Micheleas ortaya koydukları beş farklı yaklaşımın dayanak aldıkları eğitim felsefesi yaklaşımları sebebiyle farklı amaçlara sahip olduklarını vurgularlar. Fakat bu yaklaşımlar üzerindeki etkinin zaman içerisinde öğretmenin, okulun, velilerin etkisi sebebiyle değişebileceğini ve aynı zamanda sosyal bilgilerin doğasına yönelik fikirlerin de zaman içerisinde değişebilecek bir yapıya sahip olduklarına ifade ederler. Ortaya koydukları beş farklı sosyal bilgiler yaklaşımı şu şekildedir:

Seçilmiş kültürel mirasın aktarımı: Nelson ve Micheleas (1980, s. 12) bu aktarım içerisinde öğretmenlerin görüşlerinin değişkenlik gösterse de; öğrencilere toplumsal hayata hazırlayacak yeteneklerin, kavramların ve değerlerin öğretilmesi. Aynı zamanda öğretmenlerin tarih, vatandaşlık ve ekonomi gibi alanlar içerisindeki bilgilerin de sosyal bilgiler içerisinde aktarılması gerektiğine yönelik görüşleri olduklarını dile getirirler (Nelson ve Micheleas, 1980, s. 12).

Sosyal bilimler eğitimi: Nelson ve Micheleas (1980, s. 12) bu geleneği seçen öğretmenlerin amaçlarının öğrencileri sosyal bilimler ile tanıştırmayı, bir çalışma alanı olarak sosyal bilimlerin çalışma metodlarına ve ürettiği bilgilere yönelik öğrencileri teşvik etme isteğinin yattığını vurgularlar.

Yansıtıcı düşünme ve araştırma: Bu geleneğin genel amacı öğrencilerin düşünme ve karar verme kabiliyetlerini toplumda var olan sorunlara ve problemlere yönelik olarak yürütülecek yansıtıcı bir araştırma ile geliştirmeyi amaçlar (Nelson ve Micheleas, 1980, s. 13).

Sosyal eleştiri ve eylem: Bu gelenek öğrenciyi ve okulları değişimin merkezi olarak ele almaktadır. Buna göre bu geleneğin amacı öğrenciyi toplum içerisinde yer alan problemlere karşı eleştirel şekilde bakacağı yetenek ve kabiliyetleri geliştirmektir (Nelson ve Micheleas, 1980, s. 13).

Öğrencilerin kişisel gelişimi: Nelson ve Micheleas (1980, s.13) bu yaklaşımın varoluşçu felsefe ve öğrenci-merkezli ilerlemeci felsefe ile yakın ilişkisi olduğuna değinir. Bu yaklaşımın genel amacı öğrencilerin öz-kavrayışlarını, öz-gerçekleştirimlerini ve diğer kişiler ile olan ilişkilerini anlamalarını geliştirmek olarak görülmektedir (Nelson ve Micheleas, 1980, s. 13).

Nelson ve Micheleas (1980, s. 14) var olan yaklaşımlar arasından en yüksek önceliğin sosyal eleştiri ve yansıtıcı düşünmenin almasının gerektiğini düşünmektedirler. Fakat bu diğer yaklaşımların önemsiz olmadığını göstermemektedir. Onlara göre yansıtıcı düşünme ve sosyal eleştirinin ön planda olduğu fakat diğer yaklaşımların da bütüncül bir şekilde entegre edildiği sosyal bilgiler müfredatı oluşturulması gerekmektedir (Nelson ve Micheleas, 1980, s. 14).

2.10.9. Thornton ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgilere yönelik geliştirilen bir başka ayırım ise Thornton (2005) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve sosyal eğitim olarak sosyal bilgiler olarak ayıran Thornton (2005, s.12), bu iki yaklaşımın sosyal bilgilerin bir alan olarak ortaya çıkmasından itibaren varlığını sürdürdüğünü ifade etmiştir. Thornton (2005, s. 12) sosyal bilgilere yönelik sosyal bilim olarak sosyal bilgiler yaklaşımını savunanların; sosyal eğitim yaklaşımına yönelik olarak sosyal eğitim yaklaşımının disiplinlerin sahip olduğu özden yoksun olduğunu, disiplinlerin sahip oldukları metot ve ilgilere karşı yetersiz olması gibi bazı eleştiriler getirdiklerini belirtir. Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler sosyal bilgiler müfredatı ve içeriğinin sosyal bilimlerin kavram ve alt yapısı ile temellendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Thornton (2005, s. 12)'un da belirttiği üzere bu yaklaşımı savunanlar ilköğretim kademesi özelinde de öğretilen konuların disiplinler ile bağlantı

kurularak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Sosyal eğitim olarak sosyal bilgiler yaklaşımı ise öğrenci merkezli bir yaklaşım olmak ile birlikte Thornton (2005, s. 14)'un belirttiğı üzere “Demokrasinin Problemleri” gibi konular ekseninde birçok disiplinin ortak bir amaç uğruna entegre edilmiş hali olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımı savunanlar sosyal bilgilerde yer alan konuların, üniversitelerde okutulan şekillerinden sadeleştirilmiş olarak sınıf düzeyine indirgenilmesine karşı çıkmaktadırlar (Thornton, 2005, s. 14).



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; entelektüel erdemlerin yapısını ve doğasını ortaya koymak ayrıca entelektüel erdemlerin merkezi bir rol oynadığı yeni bir sosyal bilgiler yaklaşımı ortaya koymak amacıyla felsefi araştırma yöntemi kullanılmıştır. Felsefi araştırmaların yapısı konusunda farklı görüşler yer almaktadır. Pesut ve Jonhson (2007) felsefi araştırmaları; nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinden farklı bir araştırma türü olarak görmektedir. Sheffield ise (2004) felsefi araştırmaların nitel araştırma yöntemlerinden birisi olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Giarelli ve Chambliss (1980) felsefi araştırmaların nitel düşünmenin özelliklerini taşıdığından ötürü nitel araştırma yöntemleri içerisinde ele alınabileceğine değinmektedirler. Burbules ve Warnick (2006) ise felsefi araştırmaların hem nitel hem de nicel bir yapı alabileceği ifade etmektedirler.

Sheffield (2004) felsefi araştırmaların tıpkı diğer nitel araştırma yöntemleri gibi deneyimi merkeze aldığını ifade etmektedir. Sheffield (2004) için felsefi araştırma, yaşantı yolu ile elde edilmiş deneyimlerin felsefi bir şekilde araştırılmasını, kavranmasını içerir (s. 764).

Felsefi araştırmalarda kullanılan kanıtlar ve veriler diğer araştırmalarda kullanılan empirik verilerin aksine, ortaya konulan fikirlerdir (Pesut ve Jonhson, 2007, s. 117). Felsefi araştırmalarda, araştırmacı diğer nitel araştırmalarda kullanılan gözlem, anket ve görüşmelerden ziyade akıl yürütmelere başvurur (Pesut ve Jonhson, 2007, s. 117). Felsefi araştırmada önemli olan noktalardan birisi, kişinin bir konu lehinde diğer konulara karşı

argümanlar ve eleştiriler sunmasıdır. Felsefi araştırmalar bir kavramın, bir terimin farklı anlamlarını ortaya çıkarmayı hedef edinebilir. Bu sebeple felsefi bir araştırmada bir araştırmacı, bir kavramın içsel ve dışsal ayrımlarını ortaya koyarak yanlış anlamlardan ve kullanımlardan ayırmaya çalışır (Ndofirepi ve Shumba, 2012, s. 145).

Felsefi araştırma; pratik eylemlerin oluşturulmasına izin veren kavramsal yapıları ortaya çıkarması sebebiyle, nitel bir araştırma olarak ifade edilebilmektedir (Sheffield, 2004, s. 763). Felsefi araştırma; varolan problemleri derin bir kavramsal kavrayış aracılığıyla hafifletmeyi amaçlar.

Felsefi araştırma var olan kavramsal yapılar arasında ilişkileri ortaya çıkarmaya, bu ilişkiler arasında bağlantı kurmaya çalışır. Bu sebeple diğer araştırma yöntemleri için bir temel oluşturur (Sheffield, 2004, s. 766). Felsefi araştırmalar içerisinde araştırmacı, karmaşık fikirleri anlaşılabilir ilişkilere indirmeye çalışır (Ndofirepi ve Shumba, 2012). Bu açıdan felsefi araştırmacının amacı, kavramı ortaya çıkaracak bir soruşturma sürecidir (Ndofirepi ve Shumba, 2012).

Felsefi araştırmalar, algılanan problem ile ilgili olarak yeni düşünme biçimleri, kavrayış biçimleri oluşturmayı amaçlar. Ndofirepi ve Shumba (2012, s. 145)'nin da ifade ettiği gibi eğitim araştırmalarında yeni bir bilgi oluşturma süreci birçok açıdan felsefi kavramsal analiz araştırmalarına yani kavramsal ilişkilere dayanmaktadır.

Ndofirepi ve Shumba (2012, s.146) felsefi araştırmaların kavramsal açıdan şu zenginlikleri sağladığını ifade ederler:

- Farklı çatışan değer yapılarını keşfetmek ve açıklığa kavuşturmak
- Kabul edilmiş görüşler üzerine eleştirel bir şekilde yaklaşmak
- Yararlı farklı yeni kavramsal çerçeveler üretmek
- Farklı olasılıkları düşünmek

Felsefi araştırmaların eğitim araştırmaları içerisinde de oldukça önemli bir yeri vardır. Pring (2007, s. 319) eğitim felsefesi ve felsefi araştırmaların rolünün eğitim araştırmalarında içerisinde pratik çözümlerin üretilmesine yönelik vurgunun artması ile birlikte bir düşünüş sergilediğini ifade etmiştir. Ndofirepi ve Shumba (2012) eğitim araştırmaları içerisinde araştırmacıların kavramsal bir kesinlik ortaya koymadan yalnızca ampirik veriler toplama yoluna gittiklerini ve bu sebeple araştırmaların muğlak bir yapıya

sahip olduklarını ifade ederler. Onlara göre bu sebeple felsefi araştırmaların, kavramsal açıklık sağlamaları sebebiyle eğitim araştırmaları açısından oldukça önemli bir yeri vardır.

Benzer şekilde Burbules ve Warnick (2006) eğitim araştırmalarında birçok açıdan yalnızca test sonuçlarında elde edilen veriler ve benzer ölçme yöntemleri ile araştırma yapıldığını ifade eder. Fakat bu araştırmaları oluşturan temel anlam ve varsayımlar eleştirel bir şekilde incelenmeden kabul edilmiştir (Burbules ve Warnick, 2006).

Bridges (2017, s. 125) felsefi araştırmaların eğitim araştırmaları içerisinde doğrudan katkı sağladığı üç temel nokta olduğunu ifade etmektedir. Bunlar şu şekildedir:

1. Kavramsal açıklık ve eğitimsel araştırma
2. Teori geliştirmenin psikolojisi ve mantığı
3. Amprik ve felsefi ayrıma son vermek

Bridges (2017) günümüzde eğitim içerisinde gerçekleştirilen felsefi araştırmaların yalnızca eğitime yönelik kavramların açıklığa kavuşturulması olarak ele alınmaması gerektiğini ifade eder. Bridges (2017)'e göre eğitim araştırmaları içerisinde ortaya konulan felsefi araştırmalar aynı zamanda; var olan eğitim yaklaşımlarına yönelik eleştirel bir yaklaşımı, onların içsel yapılarının ortaya konulmasını, okulların hangi ahlaki ve diğer idealleri öğrencilerde hedeflemesi gerektiği gibi birçok çalışmayı içermektedir.

Giarelli ve Chambliss (1980) ise eğitim içerisinde yer alan problemlere yönelik felsefi araştırmaların yaklaşımlarının farklı olmasına rağmen, nitel düşünmenin temel öğelerini taşıdıklarını ifade ederler. Çünkü onlara göre felsefe ve felsefi araştırma nitel bir düşünme olarak ortaya çıkmaktadır. Niteliksel düşünme, bir bütün olarak bir durumun nitel özelliklerini dikkate alarak bir problemin oluşturulması olarak ifade edilebilmektedir (Giarelli ve Chambliss 1980, s. 31). Nitel düşünme analiz edilmemiş bütünler ve analiz edilmiş parçalar arasında aracılık yaparak düşünme için koşulları oluşturur. Bu sebeple nitel düşünmede, nicel araştırmaların ortaya çıkaramayacağı deneyim boyutları yer almaktadır. Nitel bir düşünme olarak felsefe ve felsefi araştırma; bir bütün olarak bir duruma ve onu düzenleyen özelliklere yönelik bir duyarlılık sergilemeyi amaçlar (Giarelli ve Chambliss 1980, s. 31-32). Felsefe ve felsefi araştırma, analiz edilmemiş bütünleri araştırmanın kaynağı olarak, düşünceyi algıladığı nitelikler eksenin değerli sorulara yöneltir. Giarelli ve Chambliss (1980, s. 32) nitel bir düşünme olarak felsefe ve felsefi araştırmanın üç temel ögesi olduğunu ifade ederler. Bunlar şu şekildedir:

- Açıklık

- Bağlam
- Farkındalık

Açıklık dil bilimsel ve mantıksal doğruluğu ve kesinliği içermektedir. Odağı da içine alarak analiz edilmemiş bütünlerden analiz edilmiş parçalara geçişi sağlamaktadır (Giarelli ve Chambliss 1980, s. 32). Bağlam algılanan durumun ya da bütünün kendisinin sentezlenmesi, oluşturulması ve zenginleştirilmesini içerir. Felsefe ve felsefi araştırma, araştırmanın gelişeceği ve sonuçların geri döneceği bir niteliksel bütün oluşturmaya çalışır (Giarelli ve Chambliss 1980, s. 32). Farkındalık ise problem durumlarının yaratmış olduğu gerilimlerin kavranmasına, düşünmenin yansıtıcı bir şekilde gerçekleştirilmesine izin verir (Giarelli ve Chambliss 1980, s. 32).

Burbules ve Warnick (2006, s. 491) felsefi araştırmaların eğitim içerisinde ortaya konulmasında farklı metotların ortaya konulabileceğini ifade ederler. Bu metotlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bir terimin veya kavramın analiz edilmesi, farklı kullanım ve anlamlarının açıklık lehine ortaya konulması.
2. Bir kavramın ideolojik ya da yapısökümsel eleştirisi, terimin kullanımında ortaya konulan içsel zıtlıklarının belirlenmesi ve terimin popüler kullanımındaki etkilerin ortaya konulması.
3. Belirli bir düşüncenin ya da düşünce okulunun gizli varsayımlarının keşfedilmesi.
4. Başka bir yerde ortaya konulan bir argümanın eleştirel bir şekilde ele alınması.
5. Eğitimsel bir pratiğin ya da politikanın sorgulanması.
6. Eğitimin kişi ve toplum için elde etmeyi amaçlayacağı amaçlar ya da hedefler ileri sürmek.
7. Geleneksel anlamda eğitime yönelik öne sürülen yapılar ile karşılaştırılacak alternatif eğitim sistemlerinin ortaya konulması.
8. Düşünce deneylerinin ifade edilmesi.
9. Felsefi bir metni ya da çalışmayı, eleştirmek yerine karmaşık anlamlarını ortaya çıkarmak için yakın bir okumasını ortaya koymak.
10. Eğitimsel teori ve pratik için felsefe veya diğer alanlar içerisinde ortaya konulan araştırmaları sentezlemek.

Felsefî araştırmalarda bir terimini analiz edilmesi, o terimi kullanan farklı kişiler arasında farklı anlamların ortaya çıkarılmasını ve tartışmanın daha açık bir anlama kavuşmasını sağlamayı hedefler (Burbules ve Warnick, 2006, s. 492).

Bir kavramın ideolojik ya da yapışkmsel analizi belirli açılardan bir terimin analizi sürecine benzemektedir. Fakat burada temel nokta kavramın kullanım anlamına yönelik yerleşik ideolojik alt metinlerin ya da n yargıların ortaya çıkarılması ve bunların yeni kavramlar ile pekiştirilmesidir (Burbules ve Warnick, 2006, s. 493).

Belirli bir düşüncenin ya da düşünce okulunun gizli varsayımlarının keşfedilmesi; bir kavram veya görüşü oluşturan düşünce sistemine anlamını veren varsayımlarının, n yargılarının değerlendirilmesini ve keşfedilmesini içermektedir (Burbules ve Warnick, 2006, s. 494).

Bir argümanın eleştirel bir şekilde ele alınması; ortaya konulan düşüncelerin, argümanların ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, bu argümanlarda var olan hataların ortaya konulmasını içerir. Burada ortaya konulan bir argümana yönelik sorgulama süreci yürütülür (Burbules ve Warnick, 2006, s. 495).

Eğitimsel bir pratiğin ya da politikanın sorgulanması, eğitim sistemi ve okullar özelinde ortaya konulmuş politikaların, pratiklerin normatif, epistemolojik ve metafiziksel temeller ölçüsünde incelenmesidir. Örneğin eğitim sisteminde ortaya konulmuş politikanın bir politikanın normatif standartları yani adil, eşit ve tarafsızlık ilkelerini ihlal edip etmediğine yönelik bir soruştırma felsefî bir araştırma olacaktır (Burbules ve Warnick, 2006, s. 495). Bu noktada; araştırmacılar bu politikaların veya pratiklerin sorgulanması sürecini farklı felsefî pozisyonlar ekseninde tartışacak, konun çözümüne yönelik farklı argmanlar ortaya koyacaktır (Burbules ve Warnick, 2006, s. 495).

Eğitim özelinde amaçlar ya da hedefler ileri sürmek; eğitimin felsefenin bir parçası olarak ne tür amaçları olması gerektiğini ne tür bir ideal oluşturması gerektiğine yönelik fikirler ortaya koymayı içerir (Burbules ve Warnick, 2006). Bu noktada felsefî araştırma sürecinde; eğitimin amacına yönelik farklı görüşler araştırmacı tarafından ortaya konulabilir, tartışılabilir.

Alternatif eğitim sistemlerinin ortaya konulması, var olan düzen içerisinde ortaya konulabilecek yapılardan ziyade, mümkün olan yeni yapıların ifade edilmesini içerir. Bu açıdan bu nokta eğitim için imkansız olanın keşfedilmesini, yeni sistemlerin ortaya

konulmasını içermektedir (Burbules ve Warnick, 2006). Bu amaç yeni sorular sormayı ve bu sorulara olası cevapları aramayı içermektedir. Bu sayede var olan problemler özelinde yeni kategoriler yaratmayı, yeni bakışlar sunmayı hedefler (Burbules ve Warnick, 2006, s. 497).

Düşünce deneyleri felsefeciler tarafından argümanlarını ortaya koymak, açıklık kavuşturmak istedikleri bir konunun önemli parçalarını ifade etmek için kullanılan araçlardır (Burbules ve Warnick, 2006, s. 498). Bu amaç sebebiyle felsefi bir araştırmada araştırmacı; farklı varsayımları ortaya çıkarmak, bir argümandaki hatalı noktalara işaret etmek için bu araçtan faydalanır.

Felsefi bir metni ele almak, eğitim felsefecileri tarafından felsefi araştırmalarda ortaya konulan bir metottur. Burada temel amaç belirli metinlerde yer alan anlamları ortaya çıkarmak, bu anlamları kavramaktır (Burbules ve Warnick, 2006, s. 499).

Eğitim araştırmaları içerisinde ortaya konulan felsefi araştırmalar, aynı zamanda diğer alanlarda ve felsefe içerisinde ortaya konulan araştırmalardan yararlanarak yeni yapılar ve sistemler ortaya koymaya çalışır (Burbules ve Warnick, 2006). Örneğin eğitim felsefesi içerisinde ortaya konulan felsefi araştırmalar; bilim felsefesi ve sosyal bilimler felsefesi özelinde ortaya konulan araştırmalardan yararlanarak eğitim araştırmaları ve metodolojisi üzerinde temellendirmeler ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu noktada felsefi araştırmaların yalnızca felsefe içerisindeki gelişmelerden yararlanıldığı düşünülmemelidir (Burbules ve Warnick, 2006, s. 500). Felsefi araştırma diğer disiplinlerin ortaya koyduğu yaklaşımlardan hareketle var olan sorun ve problemlerin çözümüne yönelik felsefi bir yaklaşım ortaya koymaya çalışır.

Erdemlerin ve entelektüel erdemlerin kullanımına yönelik kavramsal bir açıklık sağlama amacı, bu çalışmada felsefi araştırma yönteminin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Aynı şekilde sosyal bilgiler eğitime yönelik yeni bakış açılarının geliştirilmesi, sosyal bilgiler eğitiminin yeni ne tür amaçlara sahip olabileceğinin ortaya çıkarılması, felsefi bir sorgulama sürecini beraberinde getirmektedir. Bunlar ile beraber olarak, sosyal bilgiler eğitime yönelik ortaya sürülecek yeni bir yaklaşımın geleneksel açıdan ortaya konulan yaklaşımlar ile karşılaştırmalı olarak ele alınması gerekmektedir. Bu karşılaştırma süreci; ortaya konulan yaklaşımlar lehinde öne sürülen argümanların değerlendirilmesini ve aynı zamanda yeni yaklaşımın diğer yaklaşımlara karşı sahip olduğu avantajların belirtilmesini gerektirmektedir. Bu süreç yeni argümanlar ortaya koymayı araştırmacı özelinde gerekli

kıldığı gibi, öne sürölen argömanlara karşı da araştırmacı tarafından eleştirel bir tavır takınmayı belirtmektedir. Felsefi araştırmada, araştırmacının argömanları değerlendirmesi ve yeni argömanlar üretmesinin felsefi araştırmanın önemli özelliklerinden birisi olması ve araştırmanın amaçları ile felsefi araştırmanın adımlarının uyumlu olması bu çalışmayı felsefi araştırma yöntemi ile sürdürmeyi gerekli kılmıştır.





BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında sosyal bilgiler eğitimine yönelik yeni bir yaklaşım olarak EEGOSB ve entelektüel erdemlerin önemi önerilmiş, niçin bu yaklaşımın sosyal bilgilere yönelik önerilen diğer yaklaşımlardan üstün olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1. Entelektüel Erdemlerin Geliştirilmesi Olarak Sosyal Bilgiler

EEGOSB'un epistemolojik değerini ortaya çıkarmanın ilk yolu onun eğitim epistemolojisi içerisinde yaklaşımlar aracılığıyla sınırını belirlemekten geçmektedir. Bunun için eğitim epistemolojisi içerisinde yer alan yaklaşımların tasnifinin ortaya konulması oldukça önemlidir. Watson (2016, s. 152) eğitim epistemolojisi içerisinde üç ana yaklaşımın olduğunu ifade etmektedir. Bunları şu şekilde sıralamaktadır:

- İyi merkezli teoriler
- Yetenek merkezli teoriler
- Karakter merkezli teoriler

Watson (2016, s. 152)'a göre iyi merkezli eğitim epistemolojisi teorileri geleneksel epistemoloji içerisinde yer alan epistemik iyiler ekseninde etrafında eğitimin amacını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Buna göre bu yaklaşım içerisinde eğitimin amacı; epistemik iyilerin yani bilginin, kavramanın, inancın öğrencilere aktarılmasında oluşmaktadır

(Watson, 2016, s. 152- 153). Burada asıl amaç öğrencilerin olabildiğince fazla bilgiye sahip olmalarını sağlamaktır.

Yetenek merkezli teoriler ise iyi merkezli teorilerin aksine eğitimin ana amacı olarak epistemik iyilerin öğrencilere aktarılmasından ziyade, bazı yeteneklerin öğrencilerde geliştirilmesini eğitimin ana amacı olarak görmektedirler (Watson, 2016, s. 153). Bu yaklaşım içerisinde yer alan teorisyenler eleştirel düşünme ve bağımsız düşünmenin öğrencilerde kazandırılmasının önemi üzerinde durmuşlar ve bu yeteneklerin kazandırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir (Watson, 2016, s. 153- 154).

Karakter merkezli teoriler ise eğitimin temel amacının öğrencilerde bazı karakter özellikleri ve erdemlerinin geliştirilmesi olarak görmektedir (Watson, 2016, s. 155). Karakter merkezli teoriler öğrenci merkezli olup, onların elde ettikleri epistemik iyilerden ziyade karakterlerini ve sahip oldukları eğilimleri odağına almaktadır. Bu yaklaşım geleneksel açıdan ele alınan ahlaki ve vatandaşlık erdemlerinin öğrencilere aktarılmasının eğitimin temel amacı olarak savunmaktadır (Curren, 2000, 2018; Kristjánsson, 2015, 2019). Erdem epistemolojisinin ortaya çıkması ile birlikte bu görüşün savunucuları arasında ahlaki ve vatandaşlık erdemlerinin yanında entelektüel erdemlerin öğretilmesinin gerektiğine yönelik görüşler ortaya çıkmıştır (Kotzee, 2013; Pritchard, 2013, 2022). Entelektüel erdemlerin kazandırılmasını savunan teorisyenler; eğitimin temel amacının kişilerin doğru bir şekilde karar vermesini sağlayacak, iyi şekilde akıl yürütmesini sağlayacak entelektüel erdemlerin kazandırılması olarak görmektedir.

Eğitim epistemolojisi içerisinde yer alan yaklaşımlar açısından EEGOSB'un karakter merkezli teoriler arasında yer aldığı görülmektedir. EEGOSB sosyal bilgiler dersinin geleneksel amacı olarak ifade edilmiş olan “iyi vatandaş, iyi yurttaş” yetiştirme hedefinin öğrenen kişinin entelektüel karakterine önem verilmeyerek ele alındığını ifade eder. Tıpkı Baehr (2013)'in ifade ettiği gibi iyi vatandaş, iyi yurttaş yetiştirmenin ön koşullarından birisi entelektüel açıdan özerk bireyler, iyi düşünen bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bu açıdan öğrencilerin entelektüel eğilimlerine, karakterlerine önem vermeden çoğulcu, müzakareci demokrasiye ulaşılması mümkün değildir. Belirtilmesi gerekir ki sosyal bilgiler dersinin EEGOSB ile ortaya koyduğu geleneksel amaçları terk etmesine gerek yoktur. Fakat bu amaçların ön koşulunun öğrencilerin entelektüel hayatlarını değiştirmekten geçtiğini belirterek sahip olduğu amaçları yeniden ortaya koyması

gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında EEAOSB'un sosyal bilgilerin telosu, ana amacı olarak şunu ortaya koyduğu ifade edilebilir:

(1) Bir ders olarak sosyal bilgilerin amacı; sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerin öğretilmesi ile (a) öğrencilerin aktif birer vatandaş olarak toplumsal sorunların çözümünde yer almasını sağlayacak, bilgiye ulaşmalarını ve doğru karar vermelerini sağlayacak entelektüel erdemlerin kazandırılmasını sağlamaktır.

Yukarıda verilen EEGOSB sosyal bilgiler özelinde önerilen yaklaşımlardan radikal bir ayrım olmak yerine, öne sürülen yaklaşımların devamı, tamamlayıcısı olarak görülmesi gerekmektedir. Fakat bu EEGOSB'u öne sürülen yaklaşımlar bir alt parçası olarak ele alınmasını gerektirmez. EEGOSB'nun diğer yaklaşımların tamamlayıcısı olarak ortaya çıkaran özellikler; sosyal bilgilerin temelini oluşturan yapıların onun telosu içerisinde korunmasıdır. EEGOSB'un sosyal bilgiler tanımı; sosyal bilgilerin temelini oluşturan sosyal bilimleri, vatandaşlığı içerisinde barındırarak bu temeli, ruhu korumayı amaçlar. Fakat diğer yaklaşımlardan ayrıldığı temel noktayı, sosyal bilgilerin temelleri olarak alınan yapıların gerçekleştirilmesinin temeli olarak öğrenen öğrencinin karakterine yaptığı vurguda görmektedir. Bu açıdan EEGOSB sosyal bilgiler yaklaşımları içerisinde var olan yaklaşımlardan ayrı bir yaklaşım olarak ele alınması gerekmektedir. Yukarıda bahsedilen bu ayrımın, sosyal bilgiler yaklaşımlarının epistemolojik temellerinin, somut hali aşağıda yer alan Şekil 9'da ortaya konmaktadır:

Eğitim Epistemolojisi Yaklaşımlarına Göre Sosyal Bilgiler Yaklaşımlarının Epistemolojik Temelleri



Şekil 9. Sosyal bilgiler yaklaşımlarının epistemolojik temeli.

Yukarıda yer alan şekil ışığında sosyal bilgiler akımları arasında farklılıklar ortaya konulabilmektedir. Sosyal bilgiler gelenekleri içerisinde de görüldüğü gibi öğrencilerin karakter yapılarını merkeze alan yalnızca EEGOSB olduğu görülmektedir. Var olan gelenekler açısından bakıldığında karaktere yönelik yalnızca bazı noktalarda değinildiği ortaya çıkmaktadır. Burada ifade edilmesi gereken temel noktalardan birisi VAOSB ve SBÖOSB'nin Goldman (1999)'nın eğitimini epistemolojik amacına yönelik ortaya koyduğu hedefler ile doğrudan ilişkili olduğudur. Buna göre eğitimin amacı, öğrencilerde olabildiğinde doğru inancı oluşturmayı sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında VAOSB ve SBÖOSB'nin ana amacı sosyal bilgiler dersi içerisinde öğrencilerde olabildiğince doğru inanç oluşturmaktır. Bu açıdan bakıldığında VAOSB ve SBÖOSB'nin sosyal bilgilerin *telosu* olarak doğruculuk (veritism) ekseninde geliştiği ifade edilebilir. Bu iki yaklaşım bu doğruculuk anlayışını farklı araçlar ekseninde geliştirmektedir. Örneğin VAOSB bunu geleneksel öğretiler ekseninde almakta iken, SBÖOSB ise bunu sosyal bilimlerin ürettiği *doğrular, ham veriler* ekseninde gerçekleştirmektedir. Yine de Goldman (1999) SBÖOSB'nin, yalnızca bilgiyi gerekçelendirme koşullarını sağladığını ve VAOSB'nin

aksine, sosyal bilgilerin ana epistemolojik amacını yalnızca SBÖOSB'nin oluşturduğunu iddia edebilir. Buna göre temel nokta VAOSB'nin bilginin gerekçelendirme koşullarını sağlamadığından yani doğruluğu arttırma araçlarının epistemolojik açıdan geçerli olmadığından dolayı sosyal bilgilerin temel amacını oluşturamayacağıdır. Fakat her iki yaklaşımın da vurgusunun olabildiğince doğru inancı öğrencilerde arttırmak olduğu göz önüne alındığında, her iki yaklaşımı da doğruculuk ekseninde ele almak sorun değildir. Bu durumun VAOSB için nasıl bir problem yarattığını aşağıdaki şekilde düşünülebilir:

Ahmet öğretmen sosyal bilgiler dersinde yurtseverliğin gerektirdiği görev ve sorumlukları yerine getiren, tarih boyunca üretilen kültürel içerikleri sahiplenilen iyi vatandaşlar yetiştirmek istemektedir. Bu sebeple sınıf içerisinde yalnızca bu içerikleri aktaran, onun seçmiş olduğu kitabı kullanmayı tercih etmektedir. Öğrencilerine seçmiş olduğu ders kitabı dışında başka bir kaynağı kullanmamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ahmet öğretmenin bu seçimine karşın, öğrencilerine aktardığı ders kitabı öğrencilerine aktarmak istediği bilgileri doğru bir şekilde içeriğinde yansıtmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenciler sosyal bilgiler dersinde yalnızca o ders kitabını kullanmalarına karşın, Ahmet öğretmenin istediği doğruları kazanmışlardır.

Yukarıdaki durumda öğrencilerin olabildiğince fazla doğruya ulaşması amacına Ahmet öğretmenin ulaşmasına rağmen, problemlili görünen kısım onun bu amacı hangi şekilde gerçekleştirdiğidir. Ahmet öğretmen olabildiğince fazla doğruyu öğrencilere aktarmasına karşın, onların önemli ölçüde *entelektüel özerkliklerini* kısıtlamıştır. Eğitimin önemli amaçlarından birisinin öğrencilerin kendi başlarına araştırma ve soruşturma yürütebilmelerini sağlamak olduğu düşünüldüğünde; Ahmet öğretmen içsel bir değeri, yani kendi başında değerli olan bir epistemik özelliği kısıtlamış gözükmemektedir. Fark edilmesi gereken VAOSB için ortaya çıkan bu durumun farklı şekillerde SBÖOSB içinde ortaya çıkabileceğidir. VAOSB ve SBÖOSB için ortaya çıkan problem Siegel (2005)'in de ifade ettiği gibi okulların yalnızca amacı olabildiğince fazla doğru inancı öğrencilerde aktarmak ise, ne şekillerde bunun öğrencilere aktarılacağı önemsiz olacaktır. Örneğin endoktrinasyon, beyin yıkama gibi çeşitli olumsuz metotlar kabul edilebilir olacaktır. Bu metotlar aracılığıyla öğrenciler daha fazla doğru inanca sahip olacaksa, o zaman bu metotların kullanımında bir problem olmayacaktır. Bu sebeple kişilerin doğru bilgiye veya doğru inanca nasıl ulaştıkları, ne şekilde onları elde ettikleri, onların yalnızca doğru bir inanca ulaşmış olmalarından daha önemli görülmemektedir. SBÖOSB içinde sosyal bilimlerde kullanılan becerilerin öğrencilere aktarılması hedeflendiğinden ötürü bu itirazdan kaçınılması ifade edilebilir. Fakat sorunu ortaya çıkaran temel nokta bu temel becerilerin öğrencilere nasıl aktarılacağı konusudur. Bu durum şu şekilde ifade edilebilir:

Bir sosyal bilgiler öğretmenin, Seval öğretmenin, sosyal bilimlerde kullanılan becerileri yalnızca bu becerileri anlatan bir rehber kitap ekseninde öğretmeyi amaçladığını varsayalım. Bu öğretmen öğrencilerinden bu rehber kitapta yer alan tüm adımları birer birer ezberlemesini istemektedir. Aynı şekilde öğrencilerin bu rehber kitapta yer alan tarihsel kanıt kullanma

becerisini kitapta yer alan adımlar aracılığıyla edindiklerini varsayalım. Bu durumda öğrenciler özerk bir yapıya sahip olacaklar mıdır?

Öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerisine sahip olmalarına karşın niçin özerk bir yapıya sahip olmadıklarını düşünmemizdeki ilk neden; bu beceriye niçin sahip olmaları gerektiğine yönelik bir *kavrayışları (grasping)* olmadığıdır. Çünkü bu öğrencilerin bir kavrama yapısını oluşturan *bağımlılıklar (dependence)* arasındaki ilişkilere yönelik bir öğrenim elde etmemiştir. Örneğin bir öğretmenin bu öğrencilere “niçin burada tarihsel kanıt becerisini kullandınız?” sorusunu yönelttiğinde, tarihsel kanıt kullanma becerisi ile onu kullanmayı gerektiren koşullar arasındaki bağımlılık ilişkisini ortaya koyamamaktadırlar. Çünkü onlar yalnızca öğrendikleri kurallar dizisini takip etmektedirler. Fakat entelektüel erdemler merkezli bir eğitim bağımsız düşünen entelektüel karakterler yetiştirmeyi hedef edinmektedir. Entelektüel erdemlere sahip bir kişi yalnızca bir kurallar dizisini takip etmeyecektir, o aynı zamanda nedenleri ve bağımlılıkları da ortaya çıkarmayı hedefleyecektir. Bu o açıdan entelektüel bir bütünlük sergileyecektir. Bu tartışmanın göstermiş olduğu temel nokta; VAOSB veya SBÖOSB yaklaşımlarını tercih eden öğretmenlerin hepsinin Ahmet veya Seval öğretmen gibi olumsuz yaklaşımları tercih etmediğidir. Fakat aynı zamanda gösterdiği, Ahmet veya Seval öğretmenin tercih etmiş oldukları öğretim biçimlerinin VAOSB ve SBÖOSB içerisinden dışlanmadığıdır. VAOSB ve SBÖOSB’nin epistemolojik açıdan doğruculuk eksenin de gelişmiş olmaları onları, EEGOSB karşısında güç bir durumda bırakmaktadır.

YDOSB ile EEGOSB arasındaki ilişkiye bakıldığında farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Dewey’in değişen çevre koşulları özelinde öğrencilerin ihtiyaçlarını gerçekleştirecek düşünme biçimlerinin gerekliliğini vurgulaması, düşünme yetisinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmesi YDOSB ile EEGOSB arasında yakın bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Dewey(2022)’in demokratik huylara yönelik görüşleri bu ilişkiyi daha da ilginç bir noktaya getirmektedir. Bu noktada Dishon (2018) Dewey ve diğer pragmatik gelenekten gelen düşünürlerden hareketle huyların, becerilerden farklı bir yapıya sahip olduğunu ifade eder. Huylar rasyonel bir içeriği barındırmayan tekrarlanan davranışlardan ziyade, çevreye duyarlı, dinamik, intersubjektif ve birbirine bağımlıdır (Dishon, 2018). Bu açıdan bakıldığında Dewey’in ele aldığı şekli ile huylar ve erdemler arasında ilginç bir belirlenim var gibi görülmektedir. Örneğin Dewey (2022) “Nasıl Düşünürüz?” adlı kitabında bazı noktalarda düşünmeyi etkileyen kusurlardan söz etmektedir:

Biz doğru olmasını arzuladığımız şeyi doğru kabul etmeye meyilliyizdir; umutlarımız ve dileklerimizle çelişen düşünceleri hazmetmekte zorlanırsınız. Hepimiz sonuçlara sığıyoruz,

kişisel tutumlarımız nedeniyle kendi düşüncelerimizi incelemede ve sınamada başarısız oluyoruz. Genellemeler yaptığımızda fazlasıyla kapsamlı iddialarda bulunmaya –yani bir ya da birkaç olgudan hareketle engin bir alanı kapsayan iddialar ortaya atmaya- pek meyilliyiz. ...Fakat Locke’un da belirttiği üzere, bu tür toplumsal eğilimler akılcı düşünmeyi inançtan ayıran, hatta bunları birbirinin karşısına koyan temel kuvvetlerden biridir (s. 41).

Dewey ortaya koyduğu bu pasajda entelektüel kusurların düşünme önündeki rolüne dikkat çektiği görülmektedir. Benzer şekilde düşünme biçimlerimizi etkileyecek eğilimlerin geliştirilmesi gerektiğine şu şekilde dikkat çeker:

Yine de burada yapılabilecek bir şey vardır, o da en iyi soruşturma ve sınama yöntemleriyle ele ele gidebilecek tutumların işlenip teşvik edilmesidir. Yöntemlerin bilgisini öğretmek yetmez, bunları kullanacak arzu ve irade de olmalıdır. Bu arzu ise kişisel bir mizaç ve yatkınlık meselesidir. Üstelik bu yatkınlık da yeterli değildir çünkü bu tutumları en iyi sonucu almaya yönlendirecek biçimlerin ve tekniklerin neler olduğuna dair bir anlayışın da geliştirilmesi ve işlenmesi gerekir (Dewey, 2022, s. 42).

Bu açıdan bakıldığında Dewey’in ortaya koyduğu mizaç ve düşünme biçimlerinin belirli açılardan entelektüel erdemler ile benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Örneğin Dewey (2022, s. 42)’in düşünme biçimlerini etkileyecek tutumlar içerisinde açık-fikirliliği ele alması bu savı güçlendirmektedir. Benzer şekilde Kotzee (2018) Dewey’in bir erdem epistemologu olarak ele alınabileceği ve her ne kadar onun zihninde düşünme biçimleri olarak entelektüel erdemler yer almasa da entelektüel erdemlerin yapısına yönelik benzer görüşleri ifade ettiğini belirtir. Bu tartışma ışığında ortaya çıkan ilk nokta YDOSB ile EEGOSB arasındaki ilişkinin nasıl ele alınacağıdır. Dewey bir erdem epistemologu olarak ifade edilirse, EEGOSB’nun YDOSB’nun bir alt dalı olup olmadığı sorusu gün yüzüne çıkacaktır. Burada iki yol ortaya çıkmaktadır. İlk yansıtıcı düşünmenin bir mizaç olarak ifade edilmesi, ikinci yol ise yansıtıcı düşünmenin bir beceri olarak ifade edilmesidir. Dewey’in düşünme biçimlerini kazandırmaya yönelik fikirlerini baz alırsak yansıtıcı düşünmeyi yalnızca beceri anlamında düşünemeyeceğimizdir. Bu durumun en doğal sonucu ise EEGOSB’nun YDOSB bir alt kümesi olmasından ziyade; YDOSB’nun EEGOSB’nin içerisinde ele almanın mümkün olduğudur. Çünkü Dewey’in de bahsettiği gibi yansıtıcı düşünme kişi tarafından belirli bir güçlük durumunun hissedilmesini içermektedir. Örneğin Dewey (2022) bunu şu şekilde ifade eder: “Refleksif düşünme, düşünce adının verdiğimiz diğer etkinliklerden farklı olarak (1) düşünmeyi başlatan kuşku, tereddüt, şaşkınlık, anlamakta güçlük çekme gibi edimleri ve (2) kuşkuyu ortadan kaldıracak, şaşkınlığı giderip çözecek bir arayışı da barındırır” (s. 24).

Bu açıdan bakıldığında her entelektüel erdem bir kuşku, tereddüt veya şaşkınlık içermesi gerekmez. Örneğin entelektüel cesaret bir kuşkuyu içerebilirken, entelektüel meraklılık ise

böyle bir kuşku durumunu *her zaman* içermesi gerekmez. Bu durum şu şekilde ifade edilebilir:

Aleyna sosyal bilgiler dersinde öğrenmiş olduğu Ak Hun imparatorluğunun toplumsal hayatı hakkında bilgi sahibi olmak istemektedir. Bu merakı sayesinde o Ak Hun imparatorluğu hakkında yeni kaynaklara ulaşmak istemekte, Ak Hunlar hakkında yeni bilgiler öğrendikçe mutlu olmaktadır. Öğrendiği her yeni bilgi merakını arttırmakta, Ak Hunlar hakkında daha fazla okuma yapma isteği uyandırmaktadır.

Aleyna entelektüel meraklılığı sergilemesi açısından örnek bir rol modeli oluşturmaktadır. Fakat onu araştırmaya devam ettiren bilgiye duyduğu sevgi ve bilgiyi kendi içinde değerli görmesidir. Temel nokta Aleyna'nın araştırmayı sürdürecektir bir kuşku ya da tereddüt sezmediğidir. Onu araştırmaya devam etmesini sağlayan bir problemi çözmekten ziyade entelektüel meraklılığıdır. Bu açıdan bakıldığında YDOSB entelektüel erdemleri kapsayan bir yaklaşım olarak ele alınmasından ziyade, EEGOSB içerisinde ele alınması daha doğru görünmektedir. Entelektüel erdemlerin davranışa dökülmesinde ana dürtü YDOSB'nun aksine bir güçlük değil bilgi sevgisidir. Yansıtıcı düşünmenin bir entelektüel erdem olarak ifade edilip edilmeyeceği sorgulanabilir. Dewey'in eğitime yönelik görüşleri ele alındığında bu yönde bir eğilim sergilenebilir. Entelektüel kusurlarda olduğu gibi entelektüel erdemler konusunda da çoğulcu bir yaklaşım sergilenecek yansıtıcı düşünmenin entelektüel bir erdem olduğu ifade edilebilir. Böyle bir yaklaşımın savunulabilir olup olmadığı bu tez içerisinde ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması olanaksızdır. Fakat bu açıdan yeni çalışmaların ortaya konulması gerekmektedir. Bu tartışmanın bize gösterdiği temel nokta; EEGOSB'nin YDOSB kapsayacak bir şekilde daha temel bir yapı olarak ortaya çıkabileceğidir. YDOSB'nun EEGOSB'nun alt kümesi olmadığını göstermek büyük ölçüde yeni çalışmaların sonucuna bağlıdır.

Yansıtıcı düşünmenin beceri olarak ele alınması hakkında ise herhangi bir şey ifade edilmemiştir. Entelektüel erdemler ve sosyal bilgiler öğretim programı arasındaki ilişki ele alınırken ifade edildiği gibi beceriler ve erdemler arasında belirli farklar vardır. Bu farklardan ilki erdem ve beceriler arasında yer almaktadır. İlk olarak YDOSB'nin temel anlamda beceri merkezli olduğunu düşünelim. Beceri ve erdemler arasında yer alan farkı ortaya çıkarmak için Wallace (1978)'in ortaya koyduğu argüman yararlı olabilir. Wallace (1978)'i takip ederek, becerileri bir kez öğrenen bir kişinin o beceriyi bir süre sonra unutabileceğini fakat bir erdemi öğrenen bir kişinin bunu unutamayacağını ifade edebilir. Örneğin araba kullanma becerisine sahip bir kişiyi düşünelim. Bu kişi örneğin elli yıl boyunca bu becerisini sergilemez ise bu becerisini unutacaktır. Fakat erdemli bir kişi

örneğin cesaret erdemini öğrendiğinde nasıl cesaretli davranacağını unutması beklenmeyecektir. Erdemleri öğrenmek o erdemi nasıl ortaya çıkaracağını da öğrenmektir. Başka bir ifade ile cesaretli davranmayı öğrenen bir kişinin nasıl cesaretli davranacağını unutabileceğini düşünmek mantıksız görünmektedir. Burada iki noktayı vurgulamakta fayda vardır. İlki Wallace(1978)'in kişilerin erdemleri kaybetmeyeceğini vurgulamadığıdır. Ona göre bir erdemi elde edip o erdeme göre nasıl davranacağımızı unutmak erdemleri kaybedebileceğimiz yollardan birisi değildir. Ancak kişi örneğin arzuları sebebiyle erdemli davranmayı başaramayabilir. İkinci nokta ise, Wallace'ın gözden kaçırdığı, becerilerin de erdemler gibi unutmak ile kaybedilmeyeceğidir. Örneğin araba sürme becerisine sahip bir kişinin; araba sürmeyi bir kez öğrendikten sonra elli yıl boyunca sürmese bile, o beceriyi tamamen unutmayacağıdır. Onun araba sürme becerisi körelebilir fakat tamamen unutulmasını düşünmenin gereksiz olduğu iddia edilebilir. Yine de Wallace (1978)'in argümanında önemli bir nokta vardır. Kişinin öğrendiği beceriyi tamamen unutmaya da, o beceriyi eski seviyesine getirmesi için *yeniden öğrenmesi* gerekmektedir. Fakat benzer şekilde erdemleri düşünmek ise bir çelişki yaratabilmektir. Tekrar ele alınırsa, cesaret erdemini öğrenen bir kişinin nasıl cesaretli davranacağını tekrar öğrenmesi gerektiğini ifade etmek, erdemlerin diline yönelik bir aykırılığı barındırmaktadır. Çünkü erdemler, kişi özelinde doğru şemaların oluşturulma sürecini içerir. Vigani (2020)'nin de belirttiği gibi erdemler, durumları okumaya yönelik kişiler nezdinde bazı şemaların geliştirilmesini içermektedir. Bu şemaların geliştirilmesi elbette kısa süreli bir durum değildir. Kendi kişiliği ekseninde doğru şemaları geliştirmiş bir kişinin; erdemlerin gerektirdiği durumlarda, erdemler ile çatışan arzuları olmayacaktır. Bu sebeple doğru şemalar ile erdemleri kendi kişiliğinde bütünleştiren kişi, elde ettiği bir erdemi tekrar öğrenmesine gerek kalmayacaktır. Elbette birçok insanın bu ideale ulaşması zordur. Yine de bu durum erdemler ile beceriler arasında temel bir ayrıma dikkat çekmektedir. Bu durumda entelektüel erdemlerin bizi bilgiye ulaştırmayı sağlayan karakter özellikleri göz önüne alındığında, entelektüel erdemlerin beceriler üzerinde bir önceliğe sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum becerilerin bizim için önemini görmezden gelmemize neden olmasını gerektirmez. Fakat bu durum aynı zamanda entelektüel erdemlerin becerileri elde etmemizi sağlayacak özellikler olduğunu da göstermektedir.

EEGOSB lehine yapılan bütün bu tartışmalar ile birlikte geleneksel sosyal bilgiler yaklaşımlarına – Barr, Barth ve Shermis'in ifade ettiği- yönelik ortaya konulan empirik verilerin durumunu ifade etmek önemlidir. Sosyal bilgiler geleneklerine yönelik yapılan

çalışmalar büyük oranda Barr, Barth ve Shermis'in ortaya koyduğu gelenekler ölçüsündedir (Barr, Barth Shermis, 1977; Morrissett, 1977; White, 1982; Vinson, 1998; Kaymakçı & Ata, 2012). Bu çalışmaların büyük çoğunluğu; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tercih ettikleri sosyal bilgiler geleneklerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Fakat bakıldığında bu çalışmaların ortaya konulma aralıkları arasındaki farklılıklar birçok açıdan farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin Barr, Barth ve Shermis (1977) ve White (1982)'ın ortaya koyduğu çalışmalarda öğretmenlerin tercihleri geleneksel anlamda sosyal bilgiler gelenekleri ile – VAOSB ve SBÖOSB- örtüşmekte iken, Vinson(1998)'un ortaya koyduğu çalışmasında ise öğretmenlerin tercihleri Martorella'nın ifade ettiği bilgili sosyal eleştiri geleneği ve yansıtıcı düşünme geleneği ile örtüşmektedir. Vinson'un da belirttiği gibi bunun en temel sebebi yapılan çalışmaların ortaya konulduğu eğitsel koşullar ve bununla birlikte ortaya çıkan öğretmen tercihleridir. Örneğin Vinson'un çalışması açısından bakıldığında özellikle sosyal bilgiler eğitimi içerisinde eleştirel pedagojinin ağırlık kazanması, çoklu kültürlü vatandaşlık eğitiminin hakimiyet kazanması öğretmenlerin tercihinde önemli bir faktörü oluşturmuş olabilir. Türkiye açısından bakıldığında ise Kaymakçı ve Ata (2012)'nin çalışması önemli bir noktaya işaret etmektedir. Kaymakçı ve Ata (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri sosyal bilgiler geleneklerine yönelik çalışmasında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel anlamda YDOSB geleneği tercih ettiklerini göstermişlerdir. Fakat çalışmalarında ortaya çıkan önemli nokta; öğretmenlerin YDOSB yönelik tercih düzeylerinin mesleki deneyimlerine oranla azalma göstermesidir. Bir başka ifade ile öğretmenler mesleki deneyimleri arttıkça YDOSB geleneğinden VAOSB geleneğine yönelik bir tercih eğilimi göstermektedirler. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi öğretim programlarının büründüğü yapılar gösterilebilir. Örneğin Şen (2019)'in de çalışmasında vurguladığı gibi 2018 sosyal bilgiler öğretim programı vatandaşlık öğretimi açısından bakıldığında katılımcı ve çoğulcu bir anlayışı ifade etmekten oldukça uzak, geleneksel vatandaşlık eğitimi izlenimi taşımaktadır. 2018 öğretim programı bakıldığında öğrencilerin fikir sunabilecekleri, birbirleri ile tartışma yürütecekleri ve diğer görüşleri saygı ile karşılayacakları kazanımlardan oldukça uzaktır (Şen, 2019, s. 12). Bu durum öğretmenler açısından öğretim programının hedeflediği kimlikte bireylerin yetiştirilmesi özelinde VAOSB geleneği daha cazip hale getirmiş veya getirecek olabilir. EEGOSB ise pasif bir öğrenci modelinden ziyade sosyal ve siyasi hayatında aktif bir şekilde entelektüel erdemleri eylemlerine döken bir öğrenci

modeli çizmektedir. EEGOSB için eudaimonia'ya ulaşmak erdemli bir hayat sürdürmekten geçmektedir. Erdemli hayatın bir parçası ise entelektüel erdemlere sahip olmaktır.

Bir diğer seçenek ise öğretmenlerin öğretim ideallerini mesleki deneyim ile kaybetmiş olmalarıdır. Günümüzde öğretmenlerin bilgiye ve öğretmeye yönelik sevgisini yitirmesini sağlayan en önemli etkenlerden birisi standartlaştırılmış testlerin varlığı ve sonuçların süreçlerden daha önemli hale gelmesidir. Bugün birçok öğretim kurumu; öğretim süreçlerinden, aktivitelerinden ziyade öğrencilerin sınavlar sonucunda elde ettikleri başarılar ile ilgilenmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin üzerindeki temel baskı; öğrencilerin karakter ve düşünme yeterliliklerinin geliştirilmesinden ziyade, öğrencileri sınavlarda en yüksek başarıyı elde etmesini sağlayacak bilgilerin aktarılmasını sağlamalarıdır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile birlikte YDOSB yönelik tercihlerini kaybetmeleri şaşırtıcı değildir. Tam bu noktada EEGOSB entelektüel iyileri kendi içinde değerli görmesinden ötürü önemini kazanmaktadır. Çünkü EEGOSB'nin temel özü kişilere ve öğretmen adaylarına entelektüel iyilere yönelik sevgiyi kazandırmayı içermesidir. Bu açıdan bakıldığında EEGOSB bilgiyi yalnızca yol açtığı değerden ötürü değerli gören kişilerden ziyade kendi içsel değerinden ötürü seven bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu sebeple EEGOSB mesleki ideallerinden vazgeçen öğretmenlere yeni bir ideal kazandırmayı hedeflemektedir.

Son bir noktanın açıklanması önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler geleneklerine yönelik seçimlerinde ortaya çıkan önemli bir diğer sonuç, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eklektik bir seçim gösterdikleridir. Buna göre öğretmenler yalnızca bir geleneği diğer gelenekler dışlamak pahasına tercih etmek yerine, her geleneğin faydalı gördükleri yanlarını tercih etmektedir. Elbette EEGOSB, sosyal bilgiler eğitime yönelik felsefi bir yaklaşım olarak diğer yaklaşımlardan daha üstün olduğu iddiasını barındırmaktadır. Fakat bu durum öğretmenlerin öğretim pratiklerinde diğer yaklaşımları dışlaması gerektiğini göstermemektedir. Öğretmenler birincil tercihlerini EEGOSB lehinde kullansalar bile öğretim pratiklerinde eklektik bir yapıya eğilim gösterebilirler. Bu durumda EEGOSB diğer yaklaşımları dışlayan bir gelenekten ziyade onları tamamlayan bir yaklaşım olarak ortaya çıkacaktır. Sonuç olarak bakıldığında ise EEGOSB'nin YDOSB geleneğini kapsayacak yapıya sahip olmasından ötürü öğretmenlerin birincil tercihleri açısından bakıldığında öne çıkmasını beklemek olasıdır. Bu durum empirik açıdan sınanması ise yapılacak yeni çalışmalar ile ortaya konulacaktır.

Diğer yaklaşımlara bakıldığında kişilerin karakterlerine yönelik ifadelerin oldukça az olduğu görülmektedir. Örneğin Jansen ve Morteralla ortaya koydukları sınıflandırmalarda yalnızca belirli noktalarda değinirken, Nelson ve Machela ise kişisel gelişim yapısı içerisinde ele almaktadır. Fakat bu tartışmalar ne erdemler ne de karakter özelliklerini merkeze almak açısından yeterlidir. Bunun temel sebeplerinden birisi bu geleneklerin ortaya koyulduğu dönemde yer alan hâkim ahlak eğitimi anlayışının, Kohlberg'in teorisinin etkisidir. Kohlberg (1970)'ın kendisi ve ortaya koyduğu ahlaki gelişim teorisi birçok açıdan erdemler ve karakter eğilimlerini dışlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu gelenekler içerisinde öğrencilerin karakterlerine yönelik içeriğin oldukça az olması şaşırtıcı değildir. Kohlberg (1970)'e göre erdemlerin varlığı tartışmalı olmak ile birlikte, erdemlerin nasıl öğretileceği de belirsizdir.

Flanagan ve Jackson (1987)'un da belirttiği gibi Kohlberg'in teorisi ile Anscombe'nin erdemlere yönelik geliştirdiği fikirler arasında belirgin farklar vardır. Örneğin Kohlberg kendi teorisinde “sorumluluk, görev, doğru” gibi Anscombe'nin erdemler lehinde değiştirmeyi istediği kavramları kullanmaktadır. Kohlberg için ahlaki açıdan doğru kişi, adalet prensipleri doğrultusunda akıl yürüten, bu prensipleri uygulayan kişi olarak görülmektedir (Flanagan & Jackson, 1987, s. 623). Hamm (1977, s. 222)'ın da belirttiği gibi Kohlberg ahlaki davranışı ortaya koyma sürecini evrensel prensipler ve bu prensipleri eyleme dökme açısından kurgulamaktadır. Buna göre ahlaki eylemler evrensel prensiplerin takip edilmesi ile ortaya çıkan, davranışlar olarak ifade edilmektedir. Burada önemli olan nokta ahlaki buyruklardır. Örneğin “adil davran, insanlara yardım et, yalan söyleme” gibi prensipler bu ahlaki buyrukları oluşturmaktadır. Fakat Kohlberg'in teorisine ve ahlaki gelişimi kişisel gelişim ekseninde alan yaklaşımlara yönelik en büyük problemi ahlaki tikelcilik oluşturmaktadır. Belirtildiği gibi ahlaki tikelcilere göre; bir davranışın ahlaki değerini önceden belirten ahlaki prensipler olmaktan ziyade, eylemin konulacağı ortamlardır (Dancy, 2000). Örneğin, “Yalan söyleme” prensibi, şiddet gördüğü eşinden kaçan bir kadının eşinin o kadını aramak için birisinin evine gittiğinde o eylemi destekleme (backing) hususunda değerini kaybedecektir. Çünkü bu durumda ahlaken en doğru şey *doğruyu söylememektir*. Bu sebeple ahlaki tikelciler için, ahlaki prensipler bir eylem için her zaman doğruluk değeri ortaya çıkarmamaktadır. Bu durumda kişinin doğru bir eylemde bulunabilmesi için içinde bulunduğu durumun hangi koşullarının hangi erdemi çağırdığına yönelik bir duyarlılık (sensivity) sergilemesi gerekmektedir. Phronesis bu açıdan hem ahlaki hem de entelektüel erdemler için önemli bir yeri kapsamaktadır. Çünkü phronesis'in

en önemli görevlerinden birisi, kişinin durumların bilgisini doğru sezmesi bunu karakter özelliği haline getirmesidir. Phronesis'e sahip bir kişi doğru zamanda, doğru şekilde eylemde bulunacaktır. Carr (1996)'ın da belirttiği gibi Kohlberg'in teorisi ahlaki yaşamımızı oluşturan güdüsel ve duyuşsal yaklaşımlara yeterli ağırlığı vermediğinden ötürü, Aristotelesçi yaklaşımlar ekseninde ortaya çıkan karakter merkezli ahlaki eğitim kuramlarına karşı problem yaşamaktadır. Bu sebeple Kohlberg ahlaki tikelciliğin eleştirisine maruz kalmak ile birlikte, kişilerin karakter özelliklerini görmezden gelmesi sebebiyle ahlaki duyarlılığın önemi görmezden gelmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi erdem yaklaşımların önemli bir yanı yoğun kavramların (thick concepts) varlığıdır. Yoğun kavramlar, ince kavramların (thin concepts) aksine ifade edildiklerinde betimsel ve yargısal açıdan zengin içerikler aktarırlar. Örneğin bir kişi bir başkası için cömert ifadesini kullandığında, karşısındaki kişinin kişiliği hakkında yorum yaptığı gibi aynı zamanda bir değer yargısı da ifade etmektedir. O kişinin övgüye değer birisi olduğu, diğer kişilere yardım ettiği gibi anlamları aynı anda aktarmaktadır. Örneğin birisi bir şehir için "pespaye" ifadesini kullandığında, o şehrin o an için belirli bir şekilde olduğunu ifade eder. Bununla birlikte aynı zamanda, şehrin o şekilde *olmaması gerektiğine* yönelik de bir değer yargısında bulunmaktadır (Kotzee, 2011, s. 550). Yoğun kavramların aksine zayıf kavramlar ise yalnızca yargısal açıdan bilgi ifade etmektedir. Örneğin bir öğretmen bir öğrencinin ödevi için "doğru" ifadesini kullandığında yalnızca belirli bir yargıda bulunmuş olup, betimsel bir anlam ifade etmiş olmayacaktır. Erdemlerin yoğun kavramlar olduğu fark edildiğinde, örneğin bir öğretmenin öğrencinin ödevine entelektüel açıdan dürüst bir şekilde gerçekleştirdiğini ifade ettiğinde, aynı anda hem yargısal hem de betimsel açıdan öğrenci hakkında zengin bir ifade de bulunmuş olacaktır. Kohlberg'in kendi teorisinde zayıf kavramlara yönelik koyduğu ağırlık göz önüne alındığında, yoğun kavramların sağlamış olduğu zenginliği görmezden gelmiştir. Anscombe (1958)'nin de belirttiği gibi kişilerin ahlaki davranışlarını değerlendirme konusunda erdem kavramları yani yoğun kavramlar daha zengin içerik sağlamaktadır. Kohlberg'in erdemleri teorisinden dışladığı göz önüne alındığında, karakter eğitimi yaklaşımlarında örneğin "dürüstlük, cesaret, cömertlik, yardımseverlik" gibi ahlaki erdemleri onun ortaya koyduğu ahlaki gelişim kuramı aracılığıyla ifade etmek, önemli bir kavramsal bir hataya sebep olmaktadır. Bu tartışmanın göstermiş olduğu nokta; Kohlberg'in teorisi ekseninde gelişmiş olan sosyal bilgiler yaklaşımları erdemlerin zengin dilini görmezden gelmekte ve aynı zamanda ahlaki tikelcilik karşısında kötü bir pozisyona düşmektedir. Bu sebeple sosyal bilgilere yönelik

erdem temelli bir yaklaşım değer merkezli ya da Kohlberg'in ortaya koyduğu yaklaşıma göre daha zengin bir içerik sağlamaktadır.

Yine de kişisel gelişim olarak sosyal bilgiler geleneği içerisinde EEGOSB'nin ele alınabileceği iddia edilebilir. Burada EEGOSB'nin belli açılardan Noddings (1992)'in ortaya koyduğu ilgi etiği ile benzerlikler gösterdiği ifade edilebilir

Her iki akımın da öğrencilerin kişisel gelişimlerini ana odağa aldıklarını ve bu açıdan yeni bir akım olarak öne sürülmekten ziyade ortak bir çatı altında ileri sürülebileceği iddia edilebilir. Bu problemi çözmenin ilk yolu her iki yaklaşım arasında yer alan ortak ve farklı noktaları ortaya çıkarmaktır. İlgi etiği ve erdem teorileri arasında yer alan temel farklılıklardan birisi ilgi etiğinin; kişiler arası yer alan ilişkişelliği ana odağı haline getirmesine karşın, erdem teorilerin kişilerin karakterleri ve bu karakter yapılarını ana odağı olarak ele almaktadır. İlgi etiği ilgi gösteren (carer) ve ilgi gösterilen (cared-for) arasında yer alan ilişkişelliği ortaya çıkarmaya çalışır. Burada ilgi etiği açısından önemli olan nokta, ilgi gösterenin ilgi gösterilenin ihtiyaçlarına, isteklerine karşı sergilediği ilişkişel duyarlılıktır (Noddings, 2015, s. 403). İlgi etiğinin önemini vurguladığı bir diğer nokta ise haklardan ziyade ihtiyaçlardır. Noddings (2015, s.407) 'in de belirttiği gibi ilgi etiğinde ihtiyaçların bir önceliğe sahip olmasının hakların önemini düşürmek gibi bir işlevi yoktur. Fakat ona göre hakları oluşturan ilişkiler ise kişilerin ihtiyaçlarından ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan ilgi etiğinde ilgi sağlayacak kişilerin ilgi gösterilecek kişilerin ihtiyaçlarına duyarlı olması, onların ihtiyaçlarına yönelik empatik bir duygu geliştirmesi önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Bütün bunlar ışığında ortaya çıkan temel fark erdemlerin kişilerin karakter özelliklerini vurgu yaparken, ilgi etiğinin ise kişiler arasında yer alan ilişkilere vurgu yapmasıdır. Bir diğer nokta ise entelektüel erdemlerin odağının epistemik iyilerin elde edilmesidir. İlgi etiği ve entelektüel erdemler arasındaki temel farklardan birisi bu noktada ortaya çıkmaktadır. İlgi etiği ilgi sağlanacak kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması olarak ortaya çıkmasına karşın, entelektüel erdemler bilginin elde edilmesi temelinde yer almaktadır. Bu iki yaklaşım arasında yer alan temel fark bu iki teorinin tek bir çatı altında ortaya konulmasını engellemektedir. Bir diğer önemli problem ise karakter özelliklerinin, erdemlerin kişilerin süregelen ve birçok durumda ortaya çıkarması gereken karakter özellikleri olmasıdır. Buna göre cesaret erdemine sahip bir kişinin yalnızca bazı durumlarda ve koşullarda bu durumu ortaya çıkarması onu erdemli bir kişi olarak ortaya

çıkarmayacaktır. Bu açıdan bakıldığında aynı koşulların erdem etiği özelinde ortaya konulması oldukça güç gözükmemektedir. Örneğin ilgi etiğinin ana odağına aldığı hasta-bakıcı ilişkisinde erdemlerin gerektirdiği süregelen olma özelliği ortaya çıkabilir. Fakat bu durumun gündelik ilişkilerde ne şekilde ifade edileceği belirsizdir. Noddings (2015)'in ortaya koyduğu tartışmalarda ilgi etiği ve erdemler arasında ilişki kurulabileceği de görülebilir: “O halde, ilgi gösteren kişi; düzenli olarak ilgi ilişkileri ortaya koyan ve sürdüren kişidir. İlgi göstermeyi yalnızca bir niyet olarak sahip olmak yeterli değildir.” (s. 410).

Noddings bu açılardan bakıldığında ilgi gösteren kişinin ilgi etiğinin gerektirdiği ilişkiselliği sürdürebilmesi için istikrarlı bir motivasyona sahip olması gerektiğini düşünüyor görünmektedir. Noddings'in erdemlerin sahip olduğu motivasyonel yapı ile ilgi etiğinin sahip olduğu motivasyonel yapı arasında bir ayrım yapmaması bu konuyu belirsiz bir hale getirmektedir. Yine de entelektüel erdemler ile ilgi etiği arasında temel bir sınır yukarıda değinildiği gibi ortaya çıkmaktadır.

Bu tartışmanın bize gösterdiği en temel unsur EEGOSB yaklaşımının sosyal bilgiler içerisinde ayrı bir yaklaşım olarak öne sürülmesinin altında yatan pratiğin temel açılardan ilgi etiği vb. yaklaşımlardan ayrı olduğudur. Fakat bu iki yaklaşımın birbirinden tamamen ayrı olduğu düşünülmemelidir. Burada bakış açısı (standpoint) epistemolojinin gelişimi bize her iki yaklaşımın da nasıl ortak bir zeminde buluşturulabileceğini gösterebilir. Toplumsal açıdan hakim kültürün baskıladığı, üretilen epistemik iyilerin toplum nezdinde görünürlük kazanmadığı toplulukların ihtiyaç ve isteklerine gösterilen ilgi, duyarlılık entelektüel erdemlerin ve ilgi etiğinin ortak bir payda üzerinde buluşmasını sağlayabilir. Öğrencilerin toplum içinde baskılanmış kültürlerin ürettiği bilgi ve inançlara yönelik sergileyeceği ilgi Fricker (2007)'in önemini vurguladığı epistemik adaletin toplum açısından gerçekleştirilmesinde ve entelektüel erdemlerin kazandırılmasında önemli bir rolü olabilir. Noddings (1992)'in belirttiği gibi azınlık grup ve toplumların ders kitapları ve müfredat içerisinde yalnız şeklen entegre edilmesi adaletsizliği ortadan kaldırmamaktadır. Aynı zamanda o içeriklerin yalnızca hakim kültürün istediği sınırlar içerisinde değil, o grupların toplum nezdinde görünürlüklerini sağlayacak şekilde entegre edilmesi gerekmektedir (Merzifonluoglu ve Hamarat, 2022). Öğrencilerin toplum içerisinde yer alan azınlık grupların üretmiş olduğu bilgi ve inançlara ulaşmasında bu açıdan en önemli araç entelektüel erdemlerin varlığıdır. Fakat bu entelektüel erdemler aynı zamanda Noddings (2015)'in önemini vurguladığı ihtiyaçların ekseninde geliştirilmesi gereklidir.

Örneğin Açık-fikirlilik erdemi yalnızca farklı görüşleri dikkate almayı içermemektedir, aynı zamanda Fricker (2007)'in ortaya koyduğu hermenötik adaleti ortaya çıkarmak için de önemli bir yapıyı teşkil etmektedir. Açık-fikirlilik erdemine sahip bir öğrenci yalnızca farklı görüşleri dikkate almayacak, aynı zamanda azınlık grupların toplum içerisinde duyulmasını sağlayacak, onların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterecektir. Bu açıdan bakıldığında entelektüel erdemlerin sosyal bilgiler içerisinde aktarılmasının toplumsal açıdan özgürleştirici bir yapısı olacaktır.

EEGOSB'un yine aynı şekilde Ross (2000)'un ele aldığı şekli ile geleneksel sosyal bilgiler içerisinde yer aldığı iddia edilebilir. EEGOSB'un ayrı bir sosyal bilgiler geleneği olarak ortaya çıkabilmesi için bu eleştirilere yanıt vermesi gerekmektedir. Fakat bu eleştirinin ilk kaynağı EEGOSB'un da içinde bulunduğu karakter eğitimi anlayışlarına getirilen eleştiridir. Burada yer alan temel itiraz; EEGOSB'un da içinde bulunduğu karakter eğitimi yaklaşımlarının toplumsal sosyal adaleti içeren konularda öğrencilerin üstesinden geleceği yeterli araçları sağlamadığı gibi aynı zamanda toplumsal problemlerin çözümünde apolitik vatandaşlar yetiştirme potansiyeli de barındırma ihtimalidir. Örneğin Suissa (2015, s. 110) var olan karakter eğitimi yaklaşımlarının içeriklerinde politik konulara oldukça az yer verildiği, bu kavramların karakter ve vatandaşlık eğitimi gibi kavramlar ile değiştirildiğini ifade eder. Suissa (2015, s. 113) toplumda yer alan açlık, eşitsizlik ve ekolojik problemlerin çözümünde öğrencilerin bu sorunların çözümüne yönelik aktif bir şekilde katılmasının önemli olmasına karşın bu aktif katılımın karakter eğitimi programları içerisinde yer almadığını ifade eder. Suissa (2015) erdemlerin öğretimi konusunda karakter eğitimi yaklaşımlarının yalnızca o erdemi davranış boyutunda ortaya çıkaracak eylemler üzerinde yoğunlaştığını ve bu sebeple toplumsal ve tarihsel koşulların arka plana atıldığını ifade eder. Örneğin Suissa (2015, s. 113) Jubilee Center'ın Rosa Parks'ı merkeze aldığı bir materyal içeriğinde yalnızca erdemli davranışa dikkat çekildiği ve Rosa Parks'ın bu erdemli davranışı ortaya çıkardığı koşulların, ortamların göz ardı edildiğini ifade eder. İlk olarak sınıf içerisinde yer alan tartışmaların bazı erdemler üzerinde gerçekleştirilmesinin, o erdemleri gerekli kılan veya o toplumsal yapıyı ortaya çıkaran koşulların sınıf içerisinde ele alınmasını engellediğini düşünmek hatalı bir yaklaşımdır. Sınıf içerisinde tartışmayı yönlendirecek, tartışma esnasında erdemli davranışı ortaya çıkartan koşullara vurgu yapacak başlıca etmen öğretmendir. Daha önce de belirtildiği gibi, toplumu oluşturan bireylerin toplumsal bilginin oluşumuna eşit ve adil şekilde katkı yapmalarını sağlamak Roberts ve Wood (2007)'un "bilgi sevgisi" olarak belirttikleri

entelektüel erdemın ana parçasını oluşturmaktadır. Bu durum erdemlerin öğretilmesinde öğrencilerin toplumsal sorunların çözümünde aktif rol oynamayacakları göstermediği gibi, politik konuların da ihmal edildiğini göstermemektedir.

Suissa ile benzer şekilde Jerome ve Kisby (2020) karakter programlarının iki tür probleme sahip olduğunu ifade ederler. İlk olarak var olan adaletsiz düzenin korunması yolunda eğilimler gösterdiği, ikinci olarak ise toplumsal hayatta var olan problemleri bireysel problemler olarak ifade etmesi olduğunu dile getirirler. Bu eleştirilere göre karakter eğitimi programlarının birey üzerindeki odağı yüzünden toplumsal problemlerin çözümünde sosyal, kolektif eylemlerin önemini düşürmektedir.

Bu eleştiriler ile bağlantılı olarak Ross (2000)'un geleneksel sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına yönelik ortaya koyduğu eleştiriler belirli açılardan EEGOSB için de getirilebilir. Geleneksel sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları, Ross (2000, s. 47)'a göre, materyal odaklı, öğretmen merkezli ve öğrencinin yalnızca müfredat içerisinde belirlenmiş bilgiyi elde ettiği bir öğretim şeklidir. Ross geleneksel sosyal bilgiler yaklaşımlarının sahip olduğu en ayırt edici özelliği olarak taşıdığı saf tarafsızlık ilkesini göstermektedir. Buna göre geleneksel yaklaşım toplumda var olan yapının korunmasını amaçlar. Ross (2000, s. 49)'un geleneksel sosyal bilgiler öğretiminde vurguladığı gibi toplum içerisinde yer alan toplumsal sorunlar; açlık, fakirlik, barış, çok kültürlülük gibi konular belirli ideolojik bakışları içerdiği için ideolojik bakış sebebiyle sosyal bilgiler içeriğinden dışlanmaktadır. Burada öğrencinin sosyal bilgiler programında yer alan bilgileri doğrudan bir şekilde ele alması ve birçok konuda tarafsızlık ilkesini sergilemesidir.

Fakat tam bu noktada entelektüel erdemlerin öğretilmesi, geleneksel sosyal bilgiler yaklaşımı ile çatışmakta, EEGOSB lehinde geleneksel yaklaşımlar üzerinde onu gerekçelendirmektedir. Entelektüel erdemler bizi daha iyi düşünür, bizim daha iyi bilişsel failer olmamızı sağlayan karakter özellikleridir. Entelektüel dikkatliliğe sahip olan bir öğrenci tam da bu noktada ona sunulan bilgiyi etraflıca değerlendirir ve sorgular. Entelektüel dikkatliliğe sahip bir öğrenci, bilgi oluşumu sürecinde doğrudan sonuca varmaya çalışmaz. Aynı şekilde Baehr (2010)'ın ortaya koyduğu açık-fikirlilik yaklaşıma dönersek, tam da bu noktada açık fikirlilik erdemine sahip olan kişi her konuda tarafsızlık ilkesinden kaçınır. Açık-fikirlilik erdemine sahip kişi doğru zamanda, doğru nedenler ve doğru şekilde diğer görüşleri dikkate alır onlar ile tartışmaya ve bilgi üretmeye çalışır. Bu sebeple entelektüel erdemler geleneksel öğretim yönteminin bireylerde ortaya çıkardığı

bilişsel kusurların çözülmesi için ortaya konulan kurtarıcılardır. Başka bir ifade ile ortaya konulduğunda, geleneksel yaklaşımın öğretim yaklaşımları tam da eğitim felsefecilerin, karakter eğitimcilerin öğrencilerde oluşmasını engellemek istediği karakter özelliklerini ortaya çıkarmaktadır: kapalı fikirlilik, entelektüel cimrilik, entelektüel kibir vd.

Bütün bunların yanında yine de entelektüel erdemlerin sosyal bilgiler dersi içerisinde toplumsal değil bireysel bir bakış açısı getirdiği itirazında bulunabilir. Bu itiraza göre; entelektüel erdemler kişilerin entelektüel iyileri elde etmesini amaçlayan, onlarda iyi arzular ve istekler oluşturan erdemler olmasına karşın, toplumsal sorunların çözümünde yetersiz kalabilmekte veya diğer kişileri ve ilişkileri manzaranın dışında bırakabilme potansiyeline sahip olmasıdır. Bu itirazın önemli bir diğer noktası entelektüel erdemlerin ekseninin yalnız entelektüel iyiler olmasıdır. İlk olarak Kristjánsson (2020)'nin belirttiği gibi, erdemleri yalnızca kişi ve birey odaklı düşünmek hatalıdır. Örneğin Byerly (2021) entelektüel erdemlerin diğer odaklı bir yapıya sahip olabileceğini ifade etmiştir. Buna göre diğer odaklı entelektüel erdemlere sahip olan kişiler; diğer kişilerin bilgiye ulaşması konusunda çaba gösteren, onların bilgiyi elde etmesinden mutluluk duyan kişilerdir. Byerly (2021)'nin ortaya koyduğu entelektüel açıdan yardımsever kişi, diğer kişilerin bilgiye ulaşmalarından mutluluk duyan, diğer kişilerin bilgiye ulaşmalarını onlara yönelik sergilediği iyi niyetlerden sergileyen kişidir. Entelektüel erdemlerin diğer odaklı yönünün sosyal bilgiler dersi içerisinde ortaya çıkabileceği bir başka alan tartışmalı konuların öğretimidir. Hamarat ve Merzifonluoğlu (2022)'nin vurguladığı gibi diğer odaklı entelektüel erdemlere sahip öğretmenler sınıf içerisinde ortaya koyacakları tartışmalı konuların öğretiminde öğrencilerin epistemik ihtiyaçları doğrultusunda ele alan ve onların istekleri doğrultusunda sınıf içerisinde tartışmayı yöneten kişilerdir. Diğer odaklı entelektüel erdemleri yalnızca öğretmenler ekseninde düşünülmesi gerekmemektedir. Byerly (2021)'nin epistemik rehberlik olarak ortaya koyduğu erdem burada bu konuyu ele almamız için önemli bir örnektir. Epistemik rehberlik erdemine sahip kişi, diğer kişilerin araştırmalarında, soruşturmalarında o kişilerin bilgiyi elde etmesi için onlara rehberlik sağlayan kişilerdir. Öğrencilerin bilişsel açıdan gelişimlerinde önemli noktalardan birisi akran desteği ve katılımcı araştırmadır. Epistemik rehberliğe sahip olan öğrenciler yalnızca kendi öğrenme süreçlerini değil, sınıf içerisinde yer alan diğer arkadaşlarının da öğrenme süreçlerini önemseyecek, onlara destekte bulunacak öğrencilerdir. Bu açıdan bakıldığında entelektüel erdemlerin yalnızca kişi odaklı bir yapısı yoktur, kişilerarası da bir yapısı vardır.

Elbette entelektüel erdemleri ahlaki ve vatandaşlık erdemlerinden ayrı bir şekilde ele almamak gerekmektedir. Yaşamlarımızın önemli bir bölümünü entelektüel hayatımız oluşturduğu gibi ahlaki ve vatandaşlık erdemleri de hayatımızın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Yalnızca entelektüel erdemlere sahip bir kişi eudaimonia'ya ulaşamayacağı gibi yalnızca ahlaki erdemlere sahip bir kişi de eudaimonia'ya ulaşamayacaktır. Doğru düşünmenin, doğru karar vermenin hayatımızın ve eylemlerimizin temel boyutu olduğu düşünüldüğünde, entelektüel erdemlerin ahlaki ve vatandaşlık erdemlerine göre bir önceliğinin olduğu ortaya çıkacaktır. Bütün bunların ışığında entelektüel erdemlerin öğretilmesi ve sosyal bilgiler eğitimi içerisinde merkezi bir rol oynaması gerektiğini bize göstermektedir.

4.2. Eegosb Lehide Mükemmeliyetçi Argüman

Entelektüel erdemlerin okul ortamında ve sosyal bilgiler dersi içerisinde aktarılması konusunda sahip olduğu avantajlardan birisi de liberal teori içerisinde okulun öğrencinin hayatına müdahale tartışmasında sahip olduğu üstünlüktür. Örneğin Clayton (2015, s. 126) Rawls'un görüşlerinden hareketle, devletin bireylerin nasıl bir hayat sürdürmelerini sağlayacak, amaçlarını seçmelerini sağlayacak kurallar ve prensiplerin korunması ve desteklenmesi dışında kişilerin hayatına müdahale etmemesi gerektiğini savunur. Devlet bu açıdan ifade özgürlüğü, demokratik hak ve özgürlükler ve aynı zamanda sosyal ve ekonomik iyilerin dağıtılması, kural ve prensiplerin korunması ile sorumludur (Clayton, 2015, s. 126). Clayton (2015) devletin bu görevi sebebiyle, herkesin eşit bir şekilde istediği yaşamı sürdürme ve seçme hakkı olacağını ifade eder. Rawls'ın ifade ettiği gibi, Clayton bu durumda kişilerin bireysel hayatlarını oluşturan birçok konuda farklı görüş çeşitliliklerine sahip olacağını, örneğin din, aile gibi konularda farklı bakış açılarının ortaya çıkarılabileceğini ifade eder. Bunun önemli sonucu devlet herhangi ahlaki bir bakış tarzını vatandaşlar ve bireyler üzerinde desteklemez. Onun asli görevi vatandaşların özgür ve eşit bir şekilde hangi ahlaki yaklaşımı sürdürebileceklerine karar verebileceği kurallar ve prensiplerin korunmasını sağlamaktır. Buna göre devlet belirli bir ahlaki, politik bir görüşü benimser ve bunu vatandaşlar açısından sürdürülmesi gerektiğini dikte ederse; Rawls'ın ortaya koyduğu gibi vatandaşların politik özerkliğini ve vatandaşları koruma görevini terk etmiş olacaktır (Clayton, 2015, s. 127). Clayton (2015, s. 131) bu ayrım konusunda en önemli noktanın kişilerin kendileri için amaçlar belirleme kapasitesine sahip olması olarak görmektedir. Buna göre kişilerin sürdürecekleri gayelerin başkaları

tarafından onlar üzerinde belirlenmesi yerine, kendileri belirlemesi gerekmektedir. Clayton (2015, s. 133)'un önemini vurguladığı bir diğer nokta ise kişilerde adalet duygusunun geliştirilmesidir. Kişilerin kendi amaçlarını ve isteklerini belirleyebilmeleri için aynı zamanda diğer kişilerin bağımsızlıklarına saygı duyması, onların politik özerkliklerinin önemli olduğunu fark etmesi gerekmektedir.

Clayton'un ortaya koyduğu bu görüşün eğitim için oldukça önemli bir yapısı vardır. Buna göre okullar içerisinde verilecek eğitim, devletin korumak ile yükümlü olduğu kural ve prensipleri ekseninde olmak zorundadır. Örneğin buna göre devlet, okullar içerisinde belirli ahlaki bir görüşü diğer ahlaki görüşlerin pahasına aktarmaya çalışmaması gerekmektedir. Bu açıdan devlet liberal bir tarafsızlık ilkesini sergilemesi gerekmektedir. Kotzee (2018)'nin de belirttiği gibi Clayton'un ortaya koyduğu görüşün karakter eğitimi yaklaşımları açısından önemli bir noktası vardır. Buna göre karakter eğitimi yaklaşımları, öğrencilerin ahlaki bakışını erdemlerin kazandırılması ile mükemmelleştirmeye çalışmaktadır. Bu açıdan belirli bir öğrencilerin karakterlerini geliştirmek amacıyla belirli bir ahlaki görüşü savunmaktadır. Buna göre ahlaki erdemleri aktarmaya çalışan okullar, belirli bir ahlaki görüşü diğer görüşler üzerinde desteklemektedir. Bu sebeple Clayton'nun bakış açısı ile bakıldığında, karakter yaklaşımları tarafsızlık ilkesini ihlal ediyor görülmektedir. Çünkü ona göre devletler belirtildiği gibi vatandaşların nasıl bir hayat sürdüreceği konusunda onları belirli bir görüşe teşvik etmemesi gerekmektedir (Clayton, 2015).

Clayton'un aksine Levinson daha dar mükemmeliyetçi bir pozisyon almaktadır (1999, s. 21). Levinson dar mükemmeliyetçi liberal bir devletin özerkliğin değerini benimseyen, vatandaşların özerkliği ortaya koymasını sağlayacak özgürlükleri sağlayan, bütün sorumlu vatandaşlara eşit davranan ve özerk olmayan vatandaşlarına karşı ayrımcılıkta bulunmayan bir devlet olarak görür (1999, s. 22). Levinson (1999, s. 31) kişilerin karar verebilmeleri, seçim yapabilmeleri, doğru bir ifade ile, kişi olabilmeleri için kişiliğe sahip olması gerektiğini ifade eder. Buna göre Levinson (1999, s. 36 - 37) devletin kişilerin özerkliklerini sergileyeceği koşulları oluşturması ve bu koşulların her vatandaş tarafından eşit bir şekilde kullanılmasının yanı sıra, devletin bireylerde özerkliği ortaya çıkaracak kabiliyet ve gerekliliklerin kazandırılmasında da önemli bir rolü olduğunu ifade eder. Levinson (1999, s. 45) liberal devletin bu müdahale hakkının bütün vatandaşların özerk olma kapasitesine sahip olma varsayımından çıkabileceğini ifade eder. Buna göre henüz

özerk karar verme kapasitelerine sahip olmayan çocuklar, devlet eliyle bu özerkliğin kazandırılması gerekmektedir. Devletin bu müdahale etme hakkını kazanması ise çocuğun yetişkinlik hayatına geldiğinde özerk bir şekilde karar verme kapasitesinin kazandırılmış olmasıdır (Levinson, 1999, s. 48). Levinson'un bakış açısından bakıldığında devletin rolü okul içerisinde yalnızca öğrencilerin özerkliğini geliştirecek şekilde müdahalede bulunması gerektiğidir.

Kotzee (2018) mükemmeliyetçiler ile mükemmeliyetçi olmayanlar arasındaki bu tartışmanın belli açılardan ortadan kaldırılabileceğini ifade eder. Kotzee (2018, s. 445) öğrencilerin nasıl bir hayat süreceği konusunda devletin ve öğretmenlerin tarafsızlık ilkesini ortaya koyması gerektiğini ifade ederken, öğrencilerin entelektüel kapasiteleri konusunda ise mükemmeliyetçi bir tavır alabileceğini ortaya koyar. Kotzee bu yaklaşımın aynı zamanda okulların epistemolojik amaçları ile de uyuştuğunu ifade eder. Buna göre okulların temel amacı; insan türünün üretmiş olduğu bilgi yığını ve bu bilgiyi yığının ortaya çıkaran araçları yeni nesillere aktarmaktır (Kotzee, 2018, s. 446). Okulların tek görevi yalnızca elde edilen bilgi yığını yeni nesillere aktarmak değil, aynı zamanda yeni bilgileri üretecek kapasiteleri öğrencilere kazandırmaktır. Bu durumda Kotzee (2018), öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin mükemmeliyetçi bir şekilde okullarda aktarılması gerektiğini ifade eder. Entelektüel erdemlerin mükemmeliyetçi bir şekilde aktarılmasının önemli bir yanı liberal tarafsızlar ve liberal mükemmeliyetçiler arasındaki tartışmayı ortadan kaldıracak olmasıdır. Buna göre devletin asli görevi entelektüel açıdan öğrencileri ehliileştirmektir. Öğrencilerin özerk bir yapıya sahip olmalarını sağlamalarında asıl nokta entelektüel mükemmelliğe sahip olmalarıdır. Çünkü öğrencilerin nasıl bir hayat yaşayağına yönelik rasyonel karar verme ve karar yürütmeleri bir erdem olan entelektüel özerkliğin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bütün bu tartışmaların ışığında bakarsak entelektüel erdemlerin okul içerisinde ve sosyal bilgiler dersi içerisinde öğretilmesi oldukça önemlidir. Kotzee (2018)'nin ifade ettiği gibi Levinson ve Clayton ahlaki ve entelektüel karakter eğitimleri arasında bir ayrımı görmezden gelerek devletin öğrencilerin karakterini geliştirme konusunda ne gibi bir rolü olabileceğini yalnızca ahlaki alana sıkıştırmışlardır. Devletin ve ailelerin çocukların temel ihtiyaç ve isteklerini karşılama konusunda önemli bir rolü olduğu gibi çocukların entelektüel ihtiyaçlarını karşılama konusunda da önemli bir rolü vardır. Bu entelektüel ihtiyaçların karşılanması konusunda da en önemli parça öğrencilerde entelektüel

erdemlerin kazandırılmasıdır. Bugün ilköğretim ikinci basamağında önemli bir role sahip olan sosyal bilgiler dersi bu ihtiyacın karşılanması açısından yeni bir bakış açısını bünyesinde kabul etmesi gereklidir. Bu sebeple doğru düşünen, bilgi sevgisinde hareketle bilgiyi elde etmeye çalışan bireyler yetiştirmek hem sosyal bilgiler dersinin hem de devletin asli görevlerinden birisi olduğu karşımıza çıkmaktadır. Ahlaki erdemlerin aksine, entelektüel erdemlerin öğretilmesi ile devlet liberal tarafsızlık ilkesini ihlal etmeyecektir. Çünkü entelektüel erdemlerin öğretilmesi belirli bir ahlaki yaklaşımı diğer yaklaşım üzerinde tercih etmeyi gerekli kılmamaktadır. Bu durumda ortaya çıkan temel nokta; EEGOSB'nin diğer yaklaşımların aksine bir ahlaki yaklaşımı tercih etmemesi ve EEGOSB'nin devlet için bir zorunluluk oluşturması sebebiyle önemli bir avantaja sahiptir.

4.3.Eegosb ve Dijital Dünya

Öğrencilerin internet ortamında karşılaştıkları bilgilerin çeşitliliği ve karmaşık yapısı entelektüel erdemlerin onlara aktarılması açısından bir diğer önemli faktördür. Günümüzde birçok insan istedikleri bilgiyi elde etmek için internet ortamını kullanmaktadır. Fakat internet ortamında karşılaşılan içeriklerin büyük bir bölümü yanlış bilgilerden oluşmak ile birlikte kişilerin var olan inanç ve isteklerini destekleyecek onları yalnızca belirli türden bilgiler ile donatacak uygulamalar ile doludur. Baehr (2021)'ın da belirttiği gibi bu durumun yol açtığı en büyük problemlerden birisi epistemik güvenin ortadan kalkmasıdır. Bugün birçok öğrenci internet ortamında karşılaşmış oldukları bilgilerin hangisini güvenip hangisine güvenemeyecekleri konusunda problem yaşamaktadırlar. Breakstone vd. (2021) yapmış olduğu çalışmanın gösterdiği gibi birçok öğrenci web sitelerinin ortaya koyduğu bilgilerin güvenilirliğini incelemek için gerekli olan birçok yeterliliğe sahip değildir. Birçok öğrenci internette karşılaştıkları web sayfalarını sağladıkları bilgiler bakımında ayırt etmede sorun yaşamaktadır. Yetişkinler ile benzer şekilde öğrenciler, internet ortamında karşılaştıkları bilgilerin yazarlarının güvenilir olup olmadıkları ile ilgili ileri bir araştırmaya girmemektedirler. Benzer şekilde öğrenciler internette karşılaştıkları bilgileri değerlendirme konusunda yetişkinler ile benzer araçları kullanmaktadır. İnternet üzerinde karşılaştıkları sayfaların tasarımı, içerikte yer alan dilin biçimi, sayfanın kullanıcı açısından rahatlığı gibi sağlanan içerik dışındaki faktörler öğrenciler için bir web sayfasının güvenilirliğini denetleme konusunda daha önemli görülmektedir (Barzilai & Zohar, 2012).

İnternetin kişilerin bilgiye ulaşmasında etkili olabileceği bir diğer problem çevrimiçi kavrama yanılsamalarıdır (Ridder, 2022). İnternet ortamları bir konu özelinde sağladığı bilgiler aracılığıyla o kişilerde o konuya dair derin bir kavrayışa sahip olduklarına yönelik bir yanılgı oluşturabilme gücüne sahiptirler. Fisher, Godu ve Keil (2015) yaptıkları bir araştırmada; kişilerin internette bir konu için yaptıkları araştırmalar özelinde o kişilerde farklı alanlarda bilgi sahibi olabileceklerine dair bir illüzyon yarattığını ortaya koymuşlardır. Yaptıkları çalışmada bazı obje ve konular hakkında katılımcılardan açıklamalar ortaya koymalarını istemişlerdir. İlk grubun açıklanması istenilen obje ve konular için interneti kullanmalarına izin verilmiş, ikinci grubun ise interneti kullanmalarına izin verilmemiştir. Bir sonraki aşamada ise her iki grupta yer alan katılımcılara farklı alanlarda yer alan sorulara cevap vermelerini istemişlerdir. İlk aşamada interneti kullanmaları izin verilen katılımcılar ikinci aşamada istenilen cevaplara yanıt verme kabiliyetleri internet kullanmayan katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum Ridder (2022)'in de vurguladığı gibi internetin kişilerin bir konu üzerinde ne kadar bilgi ve kavramaya sahip olacakları konusunda kişilerde bir illüzyon oluşturduğunu göstermektedir. Birçok kişi internet ortamlarının sağladığı hızlı ve çabuk bilgi sebebiyle sahip olabilecekleri bilgi ve kavramaya yönelik çarpık bir algıya sahip olmaktadır.

Bu problemin bir diğer önemli boyutu ise kişilerin bir konuda hangi kişinin uzman olduğu konusunda kararsız kalmalarıdır. Epistemik dürüstlüğün erozyona uğradığı bir diğer nokta oluşturulan algoritmik yapılardır. Schwengerer (2022)'in ifade ettiği gibi Google'ın ortaya koyduğu kullanıcı dostu yapının getirdiği avantajların yanında kişilerin epistemik güvenliğini manipüle etme yeteneğini de yanında getirmektedir. Bugün birçok kişi Google aramaları sonucunda onun oluşturduğu kullanıcı dostu yapı sebebiyle güvenmemesi gereken, o güven özelliğini taşımayan birçok web sayfasının oluşturduğu içeriğe güvenmektedir.

Bu sorunların en temel çıktısı öğrenciler üzerindedir. İnternet ortamının karmaşık yapısı düşünüldüğünde, öğrencilerin internet üzerinde güvenli bir şekilde bilgiye ulaşmasının yolları kısıtlıdır. Her gün milyonlarca bilgini paylaştığı bu ortamlarda, öğrencileri güvenilir bir şekilde onları bilgiye ulaştıracak karakter özelliklerine ihtiyacı vardır. Breakstone vd. (2021)'nin çalışmasında da belirtildiği gibi okullarda ortaya konulan beceri yaklaşımlarının öğrencilerde dijital içeriklere yönelik istenilen etkiyi yaratmadığı görülmektedir. İlk ihtiyaç bahsedildiği gibi, bilgiyi filtreleme gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Örneğin entelektüel dikkatliliğe sahip bir öğrenci, internet ortamında

karşılaştığı bilgilerden hareketle düşüncesizce çıkarımlarda bulunmaz. O internet ortamında yer alan bilgilerin yanlış olabileceğinin farkındadır. Elde ettiği bilgileri değişebileceğinin farkında olarak, bir konuya dair inançlarını dikkatli bir şekilde oluşturmaya çabalar. Aynı şekilde entelektüel özerkliğe sahip bir öğrenci internette karşılaştığı bir bilgiye yönelik ne zaman kendi başına bilgi elde etmesi gerektiğini ve ne zaman diğer kişilere başvurması gerektiğini bilen kişidir. Entelektüel özerkliğin Ridder (2022) ve Schwengerer (2022)'in ortaya koyduğu problemlere yönelik bir düzeltici etkisi olacağını düşünmekte fayda vardır. Çünkü entelektüel açıdan özerk kişi bir konuya ne zaman tamamen kavradığının, ne zaman konuya dair eksikliği olduğunun farkında olan ve bunu sürekli takip eden kişidir. Belirtildiği entelektüel açıdan özerk kişi internette karşılaştığı uzmanların görüşlerine ne zaman güveneceği ne zaman ise bilgiyi kendi başına elde etmesi gerektiğini bilen bir kişidir. Bütün bunların yanında sosyal bilgiler öğretim programında ortaya konulan “Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri” amacı önemli bir noktaya işaret etmektedir (MEB, 2018, s.8). Bugün fark edilebileceği üzere toplumsal sorunlarına yönelik görüşlerin ifade edildiği ana araç internet ve bileşenleridir. Fakat demokrasinin sağlıklı işleyebilmesi için toplumu oluşturan unsurların farklı görüşleri duyabilmesi, o görüşler ile tartışmaya girebilmesi gerekmektedir. Nguyen (2018)'in de ifade ettiği gibi siyasi açıdan farklı grupların paylaştığı yanlış haber ve bilgiler, sosyal açıdan epistemik balonların ve yankı odalarının internet ortamlarında oluşmasına neden olmaktadır. Nguyen (2018) her iki yapının birbirinden farklı olduğunu ifade etse de, temel ortak noktaları farklı görüşlerin ve gruplar bu ağlar içerisinde dışlanmasına, duyulmamasına neden olmasıdır. Belirtildiği gibi demokrasinin ana amaçlarından birisi farklı görüşlerin toplum nezdinde karşılıklı müzakereye dayanmasıdır. Nguyen (2018) bahsettiği olgular bu amacı baltalamakta, bu sosyal yapılara dahil olan kişilerde örneğin kapalı-zihinlilik gibi bazı entelektüel kusurların oluşmasına neden olmaktadır. Bu noktada açık-fikirlilik entelektüel erdeminin önemi ortaya çıkmaktadır. Açık-fikirli bir kişi belirtildiği üzere; farklı görüşleri ele almaya, dinlemeye doğru zamanda, doğru şekilde gerçekleştirmeye çalışan kişidir. Açık-fikirli kişi kendi siyasi görüşleri dışında var olan kişilerin görüşlerini dikkate alır, o görüşler ile müzakereye, tartışmaya girer. Açık fikirlilik erdemi Nguyen (2018) ortaya koyduğu internet üzerinde yer alan problemler için bir düzeltici olmak ile birlikte, sosyal bilgiler dersinin de ana amacına yönelik bir desteği içermektedir. Sosyal bilgilerin ana amacı olarak ele alınan “iyi vatandaş”, “iyi yurttaş” yetiştirme ideali bu yurttaşın kendi içerisinde,

kendi karakterinde entelektüel erdemleri barındırmasını gerekli kılmaktadır. “İyi yurttaşın”, “iyi vatandaşın” idealinin bugün sanal ortamlara taşındığı düşünüldüğünde, iyi yurttaşın aynı zamanda sanal ortamda da açık-fikirli olması gerekmektedir.

Önemli bir diğer nokta ise arama motorlarının ortaya çıkardığı içeriklerin güvenilirliğinin belirlenilmesi, içerikleri ortaya koyan arama motorlarından ziyade kişilerin, yani epistemik failerin ortaya çıkarması gerektiğidir (Smart ve Clowes, 2021, s. 10). Başka bir ifade ile ortaya konulursa, arama motorlarının ortaya çıkardığı içeriklerin güvenilirliğinin sağlanması arama motorlarından ziyade kişilerin kendi sorumluluğu altında gözükmektedir. Fakat bu durum yapısal problemlerin dışlanmasını gerektirmez. Dikkat edilmesi gereken nokta arama motorlarının sağladığı hangi içeriğe güvenileceği hangi içeriklere ise güvenilemeyeceği büyük oranda kişilerin bilişsel karakter özelliklerini ilgilendirdiğidir. Elbette bu durum bazı bireylerin ortaya koyduğu eylemlerden muaf tutulmasını içerebilir. Örneğin yalnızca yalancı haber üreten bir medya platformuna güvenen ve onun sağladığı içerikleri tüketen bir öğrencinin ailesini düşünelim. Bu öğrencinin de ailesinin geliştirmiş olduğu epistemik kusuru geliştirdiğini varsayalım. Bu durumda bu öğrenciyi sahip olduğu epistemik kusurdan ötürü ortaya koyduğu kötü epistemik eylemleri ne şekilde ele alacağımız problemlili bir durum olabilir. Çünkü o öğrencinin sahip olduğu epistemik kusuru geliştirmesinde, bulunduğu kötü epistemik çevrenin belli ölçülerde ortaya çıkardığı entelektüel eylemlerde önemli yeri vardır. Fakat yine de sahip olduğu epistemik kusuru hafifletmesi veya onu ortadan kaldırması yönünde bir çaba göstermediği için bu öğrenciyi sorumlu tutabiliriz. Bu tartışmanın bize göstermiş olduğu en önemli nokta arama motorlarının getirmiş olduğu zararların yapısal çözümlerin yanı sıra kişilerin entelektüel karakterlerini geliştirecek çözümlerin de gerekli olduğudur.

Fakat burada ortaya konulabilecek ilk itiraz internetin neden olduğu epistemik zararların çözülmesinde niçin önceliğin kişilerin entelektüel karakterlerine verilmesi gerekliliğidir. Bu alanda işlev veren şirket ve firmaların interneti güvenli bir ortam haline getirmek için sağlayacağı yapısal çözümlerin kişilerin entelektüel karakterine yönelik geliştirilebilecek çözümlerden daha kalıcı olduğu sorgulanabilir. Smart (2021) bu konuda yapısal çözümlerin erdem merkezli çözümlerden daha etkili ve kalıcı çözümler sunabileceğini öne sürmektedir. Smart’ın öne sürdüğü gibi yapısal yaklaşımların internetin kişileri bilişsel karakterleri üzerinde neden olduğu zararların çözümünde faydalı olacağı açıktır. Fakat internetin neden olduğu sorunların çözümüne yönelik olarak yapısal çözümlerin ve erdem

merkezli çözümlerin birbirini dışlayan yaklaşımlar olarak ele alınması için geçerli sebepler ortada bulunmamaktadır. Her iki yaklaşım bir diğer yaklaşımı destekleyeceği gibi eş zamanlı sunulmaları zararların ortadan kaldırılması için yüksek bir değere sahip olacaktır. Roberts ve Wood (2007)'un ortaya koyduğu irade işlevlerini düşünmekte yarar vardır. İradenin işlevlerinden birisi karar verme mekanizmasıdır. Buna göre doğru bir şekilde karar verme iradesine sahip olmayan epistemik bir özne doğrudan diğer kişilere bağlı olacaktır. Entelektüel açıdan özerk olmayan bir birey, dış etkenlere oldukça fazla açık olacaktır. Bu durumda o kişinin bir entelektüel karaktere sahip olduğunu ifade edememekteyiz. Çünkü hiçbir entelektüel aktiviteyi kendi gerçekleştirmemekte, yalnızca şirketlerin ortaya koyduğu yapılara güvenmektedir. Bu noktada entelektüel erdemler ile yapısal çözümler birbirini destekleyecektir. Bu sebeple okullarda, sınıflarda ve sosyal bilgiler dersi içerisinde entelektüel erdemlerin aktarılması dijital açıdan sorumlu vatandaş geliştirmenin ön koşuludur. Çünkü doğru düşünme, doğru eylemden önce gelmektedir. Çünkü doğru düşünme, entelektüel erdemleri gerektirmektedir.

İnternetin önemli bir diğer etkisi ise insan bilişi üzerinde oluşturduğu etkidir. Bugün birçok insan merak ettikleri sorulara, araştırmak istedikleri konulara internet aracılığıyla ulaşmaktadır. Bilginin internet aracılığıyla dünyanın birçok yerine yaygınlaşması kendisi ile birlikte belirli avantajlar getirmiş olsa da, aynı zamanda bireyler açısından bazı epistemik kusurların oluşmasına yol açmaktadır. Bu durumu en doğru şekilde Lynch (2016)'ın ortaya koyduğu “Google-öğrenme” tabiri tanımlamaktadır.

Google-öğrenme insanlara istedikleri bilgiyi hızlı bir şekilde sağladığı gibi, kişilerin hayatlarında gerçekleştirdikleri diğer öğrenme biçimlerinin de yerini almaktadır (Lynch, 2016, s. 27). Bu durumun en önemli sonucu kişilerin araştırma ve soruşturma süreçlerini yürütmelerinde kendi bilişlerinden ziyade teknolojik ürün ve yapılara yönelmeleridir. Bu durumun en net örneği telefonlarda, bilgisayarlarda yer alan hesap makineleridir. Birçok insan matematiksel işlemleri kendi bilişlerini kullanmak yerine hesap makineleri aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Fark edilebileceği üzere kişilerin yürütmüş olduğu araştırmaları teknolojik ürünler aracılığıyla gerçekleştirmeleri *her durumda* yanlış bir eylem olarak görülmemektedir. Bununla birlikte araştırma sürecinde kendi bilişleri yerine teknolojik yapıları aşırı derecede kullanması önemli bir problemi oluşturmaktadır. Lynch (2016)'ın ortaya koyduğu Google-öğrenme tam bu noktayı ifade etmektedir. Buna göre kişiler arama motorlarının sağladığı içerikler aracılığıyla bir konuda derin bir araştırma

sürecine girmek yerine; basit, hızlı ve hazır cevaplar ile yetinmektedir. Bu durum Lynch (2016)'ın belirttiği üzere bu durum kişilerin sahip oldukları bilişsel kabiliyetler ve kavrama becerilerinin körelmesine yol açmaktadır. Bu durumun en etkin örneği entelektüel açıdan tembel bireylerin ortaya çıkmasıdır. Bir konuyu derin ve kapsamlı bir şekilde öğrenmek yerine yalnızca hazır cevaplar ile yetinen bireylerin gün geçtikçe çoğalmasıdır.

Öğrencilerin büyük bir bölümünün elde ettiği bilgileri internet içerisinde yer alan platformlardan elde ettiği düşünüldüğünde, onların Google-öğrenmeye maruz kalabileceklerini düşünmek oldukça olasıdır. Bu durum entelektüel açıdan tembel bireylerin ortaya çıkmasını sağlayacağı gibi, aynı zamanda bireylerin bilgiye yönelik sevgisini de ortadan kaldıracaktır. Bu durumda öğrenciler bilgiyi içsel bir değere sahip iyi olarak görmek yerine yalnızca sahip oldukları amaçları gerçekleştirmelerine yarayacak bir araç olarak görecektir. Bu durumun net sonuçlarından birisi entelektüel açıdan açgözlü ve kötü bireylerin ortaya çıkacak olmasıdır (Roberts ve Wood, 2007; Baehr, 2010). Bu durumda öğrenciler öğrenmek istedikleri bir konuyu derinlemesine araştırmak yerine yalnızca hazır cevaplar ile yetinecektir. Entelektüel erdemlerin niçin okullar ve sosyal bilgiler dersinde ele alınması ve uygulanmasına yönelik bir diğer açı buradan ortaya çıkmaktadır. Turner (2022)'ın belirttiği gibi entelektüel erdemlere sahip bireyler ortaya koyduğu entelektüel çalışmalarında aktif olan ve bu araştırmalarında çaba gösteren kişilerdir. Fakat entelektüel çalışmalarını birçok açıdan aşırı bir şekilde teknolojik yapılar aracılığıyla gerçekleştiren kişiler ise yalnızca bilgiyi pasif bir şekilde elde eden, hiçbir çaba ortaya koymayan kişilerdir. Entelektüel erdemlere sahip kişiler, entelektüel çalışmalarında yalnızca teknolojik yapılara dayanan kişilerin aksine, bilginin değerini anlayan, bilgiyi onun içsel değeri sebebiyle arzulayan kişilerdir. Bu durumun en net örneği kişilerin istediği bilgileri hızlı bir şekilde getirdiği teknolojik araçların ortaya konulduğu bir gelecek tasavvuru ile düşünülebilir. Bu gelecekte kişiler bilgiye istedikleri anda ulaşırlar da, tıpkı Pritchard (2018)'in ortaya koyduğu gibi, öğretmenlerin bu durumda da öğrencilere entelektüel erdemleri kazandırmalarının meşru bir zemini vardır. Çünkü insan aktivitelerini, özellikle entelektüel aktivitelerini, özel kılan en önemli özelliklerden birisi kişinin entelektüel iyileri elde etmekte ortaya koyduğu *çabadır*. Bu konunun ana özünü Nozick (2015)'in ortaya koyduğu tecrübe makinası düşünce deneyi ile gösterilebilir:

Size istediğiniz tecrübeyi verecek bir tecrübe makinasının olduğunu varsayalım. Harika beyin psikologları beyniniz uyarır ve böylece büyük bir roman yazdığınızı, bir arkadaşlık kurduğunuzu ya da enteresan bir kitap okuduğunuzu hissettiğinizi sanırsınız. Bu esnada beyninize bağlanmış elektrotlarla bir havuzun içinde bulunuyorsunuz. Yaşamınızdaki tecrübeleri önceden programlayan böyle bir makineye ömür boyu bağlanılabilir mi? Eğer

arzuladığınız tecrübeleri kaçırmaktan endişe duyarsanız, iş dünyasındaki girişimcilerin diğer birçok insanın yaşamını tam olarak araştırdıklarını farz edebiliriz. Bu tür tecrübeleri ihtiva eden kütüphane veya büfeler içinden tercihte bulunup, örneği gelecek iki yılın yaşam tecrübelerinizi seçebilirsiniz. İki yıl sonra, havuzun dışında on dakika veya on saat kalıp ondan sonraki iki yılınız için tecrübeler seçersiniz. Tabii ki havuzun içinde iken orada olduğunuzu bilmeyeceksiniz. Bunların gerçekten olduğunuzu zannedeceksiniz. Diğerleri de istedikleri tecrübelerle sahip olmak için bağlanmak isteyebilirler. Böylece onlara hizmet etmek için bağlanmamış olmaya gerek kalmaz. (Eğer herkes bağlanırsa makineleri kimin çalıştıracağı problemini bir yana bırakın.) Böyle bir makineye bağlanırdınız mıydınız? (Nozick, 2015, s. 78-79).

Nozick (2015) ileri sürdüğü bu düşünce deneyinde birçok insanın tecrübe makinasına bağlanmayı istemeyeceği ileri sürer. Nozick (2015) hayatta kişinin ne kadar haz elde ettiğinden daha değerli şeyler olduğunu ifade eder. Ona göre (2015, s. 79) birçok zaman ortaya çıkarmak istediğimiz sonuçları, istekleri yaparak, çaba koyarak ortaya koymak isteriz. Elde ettiğimiz iyi sonuçların değeri birçok açıdan ortaya koyduğumuz çabadan ve emekten gelmektedir. Aynı şekilde birçoğumuz bir insan olarak belirli bir karaktere sahip olmayı isteriz (Nozick, 2015, s. 79). Havuzun içerisinde her ne kadar istediğimiz deneyimi yaşarsak yaşayalım bizi tanımlayacak, kişiliğimizi ortaya koyacak bir karakterimiz olmayacaktır. Bu açıdan bakıldığında bir teknoloji bize istediğimiz bilgiyi istediğimiz an vermiş olsa bile, bir bilgiyi çaba göstererek elde etmenin değerini sağlamayacaktır. Bize istediğimiz bilgiyi istediğimiz an sağlayan bir çip, bizim entelektüel açıdan nasıl bir karakterimiz olduğunu ortaya koymayacaktır.

Genel itibarı ile bakıldığında internetin yol açtığı sorunların çözümüne yönelik olarak okulların ve üniversitelerin entelektüel erdemleri bireylerde geliştirmeye yönelik bir yükümlülükleri olduğu ortaya çıkmaktadır (Heersmink, 2017). Bu sebeple entelektüel erdemlerin okullarda ve sosyal bilgilerde ortaya konulması, internetin yol açtığı bu sorunların çözümüne yönelik bir adım olacaktır. EEGOSB açısından bu tartışmaya bakıldığında ise, dijital sorunların çözümüne beceri odaklı bir yaklaşımdan ziyade karakter odaklı yaklaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple EEGOSB sosyal bilgilere yönelik diğer yaklaşımlardan bu açıdan ayrılmaktadır. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta; EEGOS'un dijital sorunlara yönelik beceri yaklaşımlarını karakter merkezli yani entelektüel erdemler merkezli bir yaklaşım ile değiştirmek istemesi değildir. EEGOSB'a göre dijital sorunların çözümü öncelik olarak kişilerin entelektüel karakterlerinin geliştirilmesi ile başlamaktadır. Bu sebeple o beceri yaklaşımlarının terk edilmesinden ziyade, entelektüel erdemler ile birbirlerini tamamlayacak şekilde ele alınmasıdır.

4.4.Eegosb ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Entelektüel erdemlerin ne şekilde aktarılacağına yönelik bir tartışmaya girmeden önce sosyal bilgiler müfredatının entelektüel erdemleri nasıl kapsadığına yönelik bir inceleme oldukça önemli olacaktır. Öğretim programında yer alan “SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI’NIN ÖZEL AMAÇLARI” başlığına bakıldığında, bu özel amaçlardan yalnızca iki amacın entelektüel erdemler ile bağdaştırılabileceği görülmektedir. Bu amaçlardan ilki “7.Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” amacıdır (MEB, 2018, s 7). Diğer ilişkili amacı ise “16.Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” oluşturmaktadır (MEB, 2018, s. 7).

İlişkilendirilen ilk amaca bakıldığında ortaya çıkan ilk nokta bilgiye ulaşma konusuna yapılan önemdir. Entelektüel erdemlerin kişilerin bilgiye ulaşmasını sağlayan erdemler olduğu göz önüne alındığında, burada entelektüel erdemler ile oluşturulabilecek bir ilişki için yeterli bir veri oluşturduğu ifade edilebilir. Fakat amaç içerisinde bilgiye ulaşma yollarına yapılan vurgu ne kadar entelektüel erdemleri kapsasa da, “beceri” ifadesinin varlığı entelektüel erdemler ile arasında farkı da ortaya koymaktadır. Bu tez içerisinde de ortaya konulduğu gibi entelektüel erdemler kişilerin sahip olduğu karakter özellikleridir. Bir başka ifade ile entelektüel erdemler kişilerin karakteri yönünde bize bilgi sağlayan, bu erdemlere sahip olan kişilerin övgüye, bu erdemlerin karşısında olan kusurlara sahip olan kişilerin ise eleştirildiği kişilerdir. Daha somut bir hale getirmek bu iki nokta arasındaki farkı vurgulamak için faydalı olacaktır. Entelektüel cesarete sahip olan bir kişi, sahip olduğu bu erdem sebebiyle entelektüel açıdan takdire değer bir kişidir. Aynı şekilde eleştirel düşünme becerisine sahip bir öğrenci bu beceriye sahip olduğu için övgüye değer bir kişidir. Fakat temel nokta her iki özelliğin kişilerdeki *eksikliğinde* ortaya çıkmaktadır. Entelektüel açıdan korkak bir kişi için bu kusur onun kişiliği hakkında olumsuz yansırken, bir öğrencinin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaması onun kişiliği hakkında *olumsuz bir yargıda* bulunmamazı gerektirmemektedir. Entelektüel açıdan korkak olan birisine karşı; çıkarıcı, cesur olmayan, diğerlerini önemsemeyen vb. gibi kişiliğini yansıtan olumsuz yargılarda bulunurken, beceriye sahip olmayan bir öğrenci için kişiliğine yönelik böyle bir yargıda bulunmamız her durumda mümkün değildir. Özetlemek gerekirse kusurlar ve entelektüel erdemler kişilerin karakterinde olumlu veya olumsuz yansırken, becerilerde bu durum her açıdan mümkün değildir.

Bir diğerk fark ise becerilere sahip kişilerde, o becerilere yönelik içsel bir motivasyonun gerekli olmamasıyken, entelektüel erdemlerde kişinin niçin o erdeme sahip olduğı içsel niyet ve motivasyonları önemlidir. Tekrar belirtilen amaca dönersek, öğrencinin doğru bilgiye ulaşma yollarını isteme motivasyonunun ne olduğunun eksik bırakılması erdemli kişiler ile uyuşmayacaktır. Bu uyumsuzluğu aşğıdaki örnek ile gösterelim:

Sude eleştirel düşünme becerisinin bilgiye ulaşmasında faydalı olduğunun farkındadır. Fakat sahip olduğ bu beceriyi yalnızca daha yüksek notlar almak için, kendi entelektüel amaçlarını gerçekleştirmek için kullanmaktadır. Kendi entelektüel amaçlarının arkadaşlarının amaçlarından daha fazla önemli olduğunu düşünmekte; arkadaşları ile kendi amaçları çatıştığında, arkadaşlarının amaçları pahasına kendi amaçlarını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple kendi amaçlarını gerçekleştirmek için eleştirel düşünme becerisini mümkün olduğunca geliştirmeye çalışmaktadır.

Bu örneğin bize gösterdiği ilk nokta, Sude'nin sahip olduğ motivasyonlara karşın müfredatta verilen amaca uygun bir öğrenci olmasıdır. Fakat sezgimizin gösterdiği Sude'nin entelektüel açıdan iyi bir insan olmadığıdır. Çünkü o bilgiyi kendi içsel değerinden ötürü değil yalnızca yol açtığı araçsal değerinden ötürü değerli görmektedir. Bu açıdan bakıldığında müfredatta ortaya konulan amaç, bilgiyi kendi içsel sevgisinden dolayı elde etmeyi amaçlayan öğrencilerden ziyade araçsal değerinden ötürü elde etmeyi isteyen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemekte görünmektedir. Erdemli olmak iyi niyetleri gerektirir. Erdemli kişi, bilgiyi içsel değerinden ötürü değerli görür. O bir bilgiyi yalnızca iyi notlar almak için değerli görmez.

Yine de bu amaç özelinde; eleştirel düşünme becerisinin entelektüel erdem olarak ele alınabileceğı iddia edilebilir. Yukarıda da belirtildiğı gibi beceri ve erdemler arasındaki temel farklılardan birisi; erdemlerin güdüsel bir yapısı olmasına karşın, becerilerin böyle bir yapısı olmadığıdır. Fakat yine de tıpkı Siegel (1980, 1988, 2015)'in ortaya koyduğu eleştirel düşünme yaklaşımı gibi eleştirel düşünmenin güdüsel bir parçası olduğu iddia edilebilir. Fakat ilk belirtilmesi gereken nokta, Siegel'in eleştirel düşünme yaklaşımının birçok yaklaşım arasından yalnızca biri olmasıdır. Aynı şekilde öğretim programında eleştirel düşünmenin ne şekilde ele alınacağı, yapıları belirtilmediğı için bu şekilde ele almak mantıklı değildir. Argümanın lehine olarak öğretim programında alınan eleştirel düşünme yaklaşımının güdüsel bir yapı içerdiğini farz edelim. Yine de bu durum eleştirel düşünme becerisi ile entelektüel erdemlerin benzer bir yapıya sahip olduğunu göstermeyecektir. Tez içerisinde de belirtildiğı gibi erdemler, erdemlerin gerektirdiğı özelliklerin doğduğu her durumda ortaya çıkarılmayı hedefler. Fakat beceriler özelinde böyle bir özelliğn varlığını ortaya koymak tartışmalıdır. Cesaret erdemine sahip bir kişi,

cesaretli davranmayı gerektiren her durumda cesaretli davranmayı amaçlar ve bu davranışı ortaya koymada tutarlıdır. Daha somut bir hale getirilmesi gerekirse, eleştirel düşünme becerisine sahip bir kişi bu becerisini her durumda ortaya koyması gerekmeyecektir. Fakat cesur bir kişi, cesaret erdeminin gerektiği her durumda bu eylemi ortaya koymaya çabalayacak kişidir. Erdemin gerektirdiği bu davranışı ortaya koymadığında ise üzüntü duyacaktır. Fakat bu durum her zaman bir beceri eksenin ortaya çıkması gerekmemektedir.

İlişkilendirilen ikinci amaç ele alındığında ise, ortaya çıkan temel sorun EEGOSB lehinde ortaya konulan mükemmeliyetçi argümanın varlığıdır. Belirtildiği gibi liberal tarafsızlık ilkesi devletin iyi kavramına yönelik bir tavır takınmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilişkilendirilen ikinci amaç devletin bu ilkeyi ihlal ettiği görülmektedir. Fakat bu şekilde radikal bir tavır alınması gerekemeyebilir. Okullarda gördüğü eğitim sonucunda dürüst, adil, cesur kişilerin yetişmesine velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin itiraz edeceğini düşünmek anlamsızdır. Fakat ne tür erdemlerin, değerlerin öğrencilere aktarılacağına açık bir şekilde belirtilmediği bir durumda, devletin rolünün yalnızca entelektüel erdemleri aktarmasına indirgenilmesini beklemek en makul seçenek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problem ile ilişkili olarak öğretim programında yer alan bir diğer sorun ortaya konulan değerlerdir. Öğretim programında yer alan ve öğretilmesi amaçlanan değerler arasında “Dürüstlük, Yardımseverlik, Adalet, Bağımsızlık” gibi değerler belirli ölçülerde ahlaki erdemlerdir. Müfredatta nasıl bir ayırım üzerinden böyle bir sınıflandırılmaya gidildiği belli değildir. Değerler çatısı altında alınan bu erdemler bir karakter özelliği olduğu gibi, öğretilmesi hedeflenen diğer değerlerden farklı bir yapıya sahiptirler. Değerler ve erdemler arasında bir sınıf yapılmadan ortaya konulan bu yapı, öğretim programı içerisinde kavramsal bir çatışmanın varlığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan entelektüel erdemler ile ilişkilendirilen bu ikinci amaç oldukça muğlak bir içeriğe sahiptir ve erdemli vatandaş yetiştirme idealinden uzaktır.

Öğretim programı içerisinde yer alan beceri bölümü ele alındığında iki becerinin entelektüel erdemler ile ilişkilendirilebileceği ortaya çıkmaktadır. “Eleştirel Düşünme” ve “Öz denetim” becerisidir. Yukarıda yer alan tartışma ele alındığında, beceriler ve erdemler arasında belirli bir farkın var olduğu ortaya konulmuştur. Bu yüzden bu nokta tekrar ele alınmayacaktır. Fakat önemli bir nokta olarak erdemlere yönelik beceri yaklaşımlarının öğretim programı içerisinde yer verilmesinin önemi burada ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan değerlerimiz kısmında ortaya konulan “Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir.” (MEB, 2018, s. 3) parçası önemli bir noktaya işaret etmektedir. Eğitim sisteminin doğrudan öğrencilere bilgi aktarmı olmadığı gibi üst bölümlerde görülebileceği gibi eğitimin epistemolojik amaçlarından birisi, öğrencilerin karakterini şekillendirmektir. Öğretim programı içerisinde bu noktaya değinilmesi önemli olmak ile birlikte, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılması ile karakterlerinin geliştirilmesi birbirinden ayrı bir bütün değildir. Tam olarak entelektüel erdemlerin kazandırmayı hedeflediği nokta ise budur. Entelektüel erdemler; öğrencilerin yalnızca bilgi ve beceriyi elde etmesinden ziyade, bilgi ve beceriye erdemli bir şekilde ulaşmalarını sağlamalarını sağlayan karakter özellikleridir. Öğrencilerin karakterleri yalnızca *ahlaki* bir açıdan değil *entelektüel* açıdan da okullarda biçim kazanmaktadır. Bu açıdan öğretim programının karakter gelişimini entelektüel erdemlerden ayırması oldukça önemli bir sınırlılığı ortaya koymakta ve kavramsal bir çelişkinin varlığına işaret etmektedir.

Son olarak öğretim programı içerisinde yer alan kazanımlara bakıldığında; kazanımlar ile doğrudan bir entelektüel erdemler ilişkilendirilmesinde önemli noktaların altının çizilmesinde fayda vardır. Entelektüel erdemlerin bilişsel özellikler eksenin geliştiği göz önüne alındığında, kazanımların hemen hemen hepsinin entelektüel aktiviteler içerdiği görülecektir. “Karşılaştırır”, “Karar verir”, “Sorgular” gibi kazanımlarda yer alan ifadelerin birçoğu entelektüel erdemleri öğrencilerin davranışa dökmesini sağlayacak entelektüel aktivitelerdir. Fakat öğretim programında yer alan kazanımların başarıya ulaşabilmesi belirli ölçülerde entelektüel erdemlere bağlıdır. Örneğin öğretim programında yer alan “SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.” (MEB, 2018, s. 17) kazanımı doğrudan entelektüel erdemler ile ilgilidir. Bilimsel ilerleme ve yeni bilgilerin üretimi birçok açıdan bilgi sevgisi erdemine yani entelektüel meraklılığa bağlıdır. Öğrencilerin bilimsel ilerlemeyi ve aynı zamanda bu ilerlemeye ön ayak olan bilim insanlarının sergiledikleri özellikleri tespit etmeleri bu sebeple erdemlerin diline sahip olmalarından geçmektedir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde bu kazanım doğrultusunda Edison ve İbn-i Sina’nın başarılarını anlatmak isteyen bir öğretmen aynı zamanda onların entelektüel açıdan dayanıklı bir birey olmalarına dikkat çekmesi gerekecektir. Bu kazanım doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmeni Edison ve İbn-i Sina’nın karşılaştıkları zorluklara

rağmen bilgiye yönelik sevgilerinden ötürü araştırmalarına sürdürmelerinin onların sahip oldukları entelektüel karakterlerinden geçtiğini ifade etmek zorunda kalacaktır. Bu durum öğrencilerine entelektüel erdemlerin neler olabileceğine yönelik bir sorgulama sürecini beraberinde getireceği gibi entelektüel erdemlerin dili olmadan da başarılı olamayacaktır.

Benzer şekilde öğretim programında yer alan “SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.” (MEB, 2018, s. 23) kazanımı birçok açıdan entelektüel erdemlerin öğretimi ve aktarımı ile doğrudan ilişkili bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır. Bu kazanımın öğretilme süreci entelektüel erdemlerin doğrudan ilişkili olduğu entelektüel kusurlar ile ilintilidir. Aşağıda yer alan öğretim senaryosu bu durumu ortaya çıkaracaktır:

Tunç öğretmen sosyal bilgiler dersinde özgür düşüncenin önemini aktarmak istemektedir. Özgür düşüncenin bilimsel gelişime yönelik aktarımını göstermek amacı ile aydınlanma çağının Avrupa’da nasıl bir dönüşüm yarattığının önemini vurgulamak istemektedir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak dini kuruluşların bilim insanlarının görüşlerini ifade etmelerini engellediklerini ve bunun gelişime büyük ölçüde ket vurduğunun önemini vurgulamıştır. Aynı zamanda kişilerin ve var olan yapıların nasıl bazı entelektüel kusurları sergilediklerini ve bilginin yayılmasını engellediklerinden bahsetmiştir. Tunç öğretmen bu noktayı Bruno’nun hayatını anlatarak öğrencilerine aktarmaya çalışır. Bruno’nun evrende dünya dışında birçok gezegen olduğunu söylemesine rağmen klişe tarafından ölüm ile cezalandırılmış olduğunu ifade eder. Klise ve onu oluşturan kişilerin diğer sergilemiş oldukları kapalı-zihnililik entelektüel kusuru sebebiyle yanlış görüşlerinden vazgeçemediklerini vurgular. Aynı zamanda Tunç öğretmen Bruno’nun sergilemiş olduğu entelektüel cesaretin öneminden bahseder. Onun doğruluğu ifade etmesinin hayatını kaybetmesine sebep olmasına karşın bilimsel ilerleme açısından niçin değerli olduğunu vurgular. Dersini bilimsel ilerlemenin gerçekleşmesi için entelektüel erdemlerin önemini öğrencileri ile sorgulayarak bitirir.

Yukarıda ifade edilen olası senaryoda görüldüğü gibi özgür düşüncenin önemi kişilerin sahip oldukları entelektüel erdemler ve kusurlar ile doğrudan ilişkilidir. Kazanımın gerektirdiği bu ilişkinin kurulabilmesi için belirli açılardan entelektüel erdemlerin öğretimi ile doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte yukarıda verilen örneğin ortaya çıkardığı bir diğer önemli durum phronesis’in kazandırılmasıdır. Tez içerisinde belirtildiği gibi phronesis erdemli davranışın hangi durumda, hangi zamanda, hangi şekilde ve ne ölçüde gerçekleşmesi gerektiğine yönelik bir üst fonksiyonu ima etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin Bruno’nun kendi hayatını kaybetmesine rağmen doğruyu söylemesinin erdemli bir davranış olup olmadığını tartışmaya açması öğrencilerin erdemlerin doğasını anlamaları açısından önemlidir. Çünkü Aristoteles’in de vurguladığı gibi askerlerini düşüncesizce tehlikeye atan bir komutan cesur birisi olmayacaktır. Benzer şekilde entelektüel erdemlerin öğretilmesi phronesis’in öğretimini de beraberinde getirmektedir.

Aynı şekilde öğretim programında yer alan; “SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”, “SB.5.7.1. Yaşadığı

yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.”, “SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.” (MEB, 2018) kazanımları birçok açıdan entelektüel özerkliğin öğrenciler tarafından geliştirilmesini beraberinde getirmektedir. Bu kazanımlar ile entelektüel özerklik arasındaki ilişkiyi şu şekilde düşünelim: “İlhan sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yaşadığı ilin başka ülkelere ihracaat ettiği ürünleri araştırmasını istenmiştir. İlhan ödevini yapmak istemediği gibi ödevini yalnızca anne ve babasına sorarak onların bulduğu bilgiler ekseninde tamamlamıştır.”

Burada dikkat çeken ilk nokta İlhan’ın araştırma sürecini kendi bilişsel özellikleri, becerileri ekseninde gerçekleştirmemiş olmasıdır. Fakat entelektüel açıdan özerk bir öğrenci araştırma sürecini kendi bilişsel özellikleri ekseninde geliştiren, bu konudaki görüşlerini kendi bilişsel kapasitelerini kullanarak oluşturmaya çalışan bir öğrencidir. Dikkat edilmesi gereken nokta entelektüel açıdan özerk bir öğrencinin her durumda yalnızca kendi bilişsel özelliklerini kullanarak araştırma yapması değildir. Entelektüel açıdan özerk bir birisi hangi durumda kendi bilişsel yeteneklerine güvenmesi gerektiğini, hangi durumda ise diğer kişilerin bilişsel yeteneklerine güvenmesi gerektiğine yönelik karakter yapısına sahip olan kişidir. Bu durumu öğretim programında yer alan “SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.” (MEB, 2018, s. 13) kazanımı ekseninde şu şekilde ifade edebiliriz:

Ayşe sosyal bilgiler dersi için bir aile tarihi çalışması yapmaktadır. Anne ve babasına yönelik ailesini oluşturan üyeler ile ilgili sorular sorduktan sonra evlerinde yer alan eski resimleri ve evrakları incelemeye başlamıştır. Bu evrakların birkaçında Türkçe olmayan, Osmanlıca yazan resimler görmüş olup ne ifade ettiğini anlamamıştır. Osmanlıca metinleri anlayacak temel becerilere sahip olmadığını bildiğinden ötürü kendi başına bu metinleri anlamak yerine dedesine sormaya karar vermiştir. Dedesine resimlerde ne ifade ettiğini sorduktan sonra resimlerde yazan metinleri yaptığı çalışmasına dahil etmiştir.

Yukarıdaki örneğe bakıldığında Ayşe yürüttüğü çalışmasını entelektüel açıdan özerk bir şekilde gerçekleştirmiş ve bu sebeple kazanımın amaçladığı öğrenme düzeyini gerçekleştirmiştir. Ayşe araştırma sürecinde ne zaman kendi bilişsel yetilerini kullanması gerektiğini ne zaman başkalarından yardım alması gerektiğine yönelik doğru bir karakter yapısı geliştirmiştir. Bugün birçok öğrenci okullarda verilen ödevlerini kendileri gerçekleştirmede gibi araştırma süreçlerinde birçok insana bağımlı hale gelmektedir. Benzer şekilde Ayşe araştırma sürecinde gerçekleştirdiği entelektüel özerkliği yalnızca tek bir kazanım ekseninde gerçekleştirip diğerlerinde gerçekleştirmeyebilir. Fakat epistemolojik amacı olarak karakter merkezli olması sebebiyle EEGOSB, bilgiye ulaşma

eylemlerini veya pratiklerini yalnızca belirli kazanımlar ve durumlar ekseninde ifade etmez. EEGOSB birer karakter erdemleri olan entelektüel erdemlerini kazandırmayı amaçlayarak öğrencilerin entelektüel özerkliği yalnızca bir kazanım veya durum içerisinde sergilemelerinin önüne geçmeyi amaçlar. EEGOSB öğrencilere entelektüel özerkliği ve diğer erdemleri kazandırarak sürekliliği amaçlar. Fakat belirtildiği gibi sosyal bilgilere yönelik ifade edilmiş diğer yaklaşımlar karakter merkezli olmaktan çok uzaktır. Bu açıdan sosyal bilgiler eğitiminde yer alan bu kazanımların amacına ulaşabilmesi EEGOSB ile mümkün olabilecektir.

4.5. Eegosb’de Entelektüel Erdemlerin Öğretimi

Entelektüel erdemlerin öğretimine yönelik bazı modeller yer almaktadır. Bu modellerden en önemlisi standart yaklaşımıdır. Fakat standart yaklaşımı dışında erdemlerin öğretimine yönelik bir diğer model Arthur vd. (2015) ortaya koyduğu öğretim modelidir. Arthur vd. ortaya koyduğu model temel anlamda ahlaki erdemlerin öğretilmesi üzerinde geliştirilmiş olsa da, entelektüel ve ahlaki erdemlerin öğretilmesi temelde benzer yaklaşımları içermektedir. Burada EEGOSB’nun bu modellerden hangi yaklaşımı tercih ettiği problemi ortaya çıkabilir. Temelde EEGOSB standart yaklaşımın, kusur epistemolojisi ile birlikte ele alındığı bir yaklaşımı tercih etse de, hangi modelin öğretmenler tarafından tercih edileceği farklı faktörler tarafından etkilenecektir. Örneğin; (1) öğrencilerin gelişim seviyeleri, (2) okulun maddi ve manevi koşulları, (3) sosyal bilgiler dersinin öğretilmiş olduğu okul tipi, (4) sosyal bilgiler öğretmenin entelektüel erdemlere yönelik bilgi seviyesi, (5) okul kültürü ve velilerin tutumu gibi çeşitli faktörler bunda rol oynayacaktır. Bu sebeple öğretmenin doğru bir karar verme yetisine sahip olması EEGOSB amaçlarına ulaşması için oldukça önemlidir. Bütün bunların yanında ortaya konulan bu modellerin eksik kaldığı yerlerde yeni modellerin uygulamaya konulabileceği, geliştirilebileceği yapılacak çalışmalara göre değişecektir. Fakat yukarıda ortaya konulan bu maddelerin önemi, öğretmenlerin de aynı zamanda iyi karar verme mekanizmasına sahip olmaları gerekliliğini göstermektedir. Bu durum öğretmenlere iyi karar verme yetisini sağlayacak olan phronesis’in önemini ortaya çıkarmaktadır. Phronesis’in durumların bilgisi doğrultusunda kişilere doğru karar verme yetisi sağladığı düşünüldüğünde; öğretmenlerin entelektüel erdemleri öğretme süreçlerinde hangi erdemi öğreteceği, bu erdemi öğretme yollarından hangisini tercih edeceği büyük ölçüde onun phronesis’e sahip olma derecesi ile alakalı

olacaktır. Örneğin entelektüel açıdan çekingen olan bir öğrenci kendi fikir ve görüşlerini değersiz görecektir, sahip olduğu görüşlerini sınıf içerisinde paylaşmaktan sakınacaktır. Bu durumda öğretmenin ona doğru bir şekilde entelektüel tevazuyu kazandırabilmesi- kendi güçlü ve zayıf yanlarını doğru bir şekilde görebilmesi için- bu kusuru ne şekilde ortadan kaldıracığı, entelektüel tevazu ile birlikte hangi diğer erdemleri ona aktarmaya çalışacağı büyük ölçüde onun doğru karar verme yetisine yani phronesis'e sahip olmasına bağlıdır. Bu sebeple entelektüel erdemlerin öğretilme süreci, öğretmen eğitiminden ayrı bir şekilde ele alınması mümkün değildir. Öğretmenlerin phronesis ve entelektüel erdemlerin bilgisine sahip olmadan, entelektüel erdemlerin kazandırılması mümkün değildir. Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde öğretmenlere yönelik entelektüel erdemleri kazandırılma çalışmalarının yapılması bu açıdan önemlidir.

Şimdi öğretmenlerin entelektüel erdemlerin öğretimine yönelik sınıf içerisinde kullanabilecekleri yaklaşımlar ele alınacaktır.

4.5.1. Standart Yaklaşım

Croce ve Pritchard (2022), eğitimin temel amaçlarından birisinin öğrencilerin kendi başlarına düşünme kabiliyeti kazandırma becerisini kazandırmak olarak görmektedir. Onlara göre öğrenciler öğretmenlerinin söylediği bilgi ve gerçekleri tekrarlamaktan ziyade o bilgi ve gerçekliklerin epistemik değerini kendi başlarına ortaya koymaları gerekmektedir. Croce ve Pritchard bundan ötürü entelektüel erdemlerin eğitim içerisinde yer alan önemli yanlarından birisi olarak öğrencilerin bu yeteneği kazanmasındaki rolünü gösterirler. Entelektüel erdemlerin önemli bir diğer yanı ise entelektüel erdemlerin kişilerin mutlu, gelişkin bir hayat yaşamalarının da temel bir parçası olmasıdır (Croce ve Pritchard, 2022, s. 586). Eğitimin önemli amaçlarından birisi aynı zamanda mutlu bireyler yetiştirmektir. Entelektüel erdemler tam bu noktada kişilerin mutlu bir hayat sürdürmelerine olanak sağlayan bilişsel özellikler olarak görülmektedir.

Öğrenmenin ve eğitimin sosyal yönü dikkate alındığında, entelektüel erdemlerin öğrencilere öğretimi öğretmenden öğrenciye yönelik tek bir çizgiden akan bir şekilde anlaşılmamalıdır. Entelektüel erdemlerin öğretimi öğrenci ve öğretmenin birbirleri ile etkileşimde bulunduğu bir sosyal öğrenme biçimi olarak görülmesi gerekmektedir (Croce ve Pritchard, 2022, s. 587). Pritchard ve Croce (2022, s.588) öğretmenlerin öğrencilerde

bilgiye yönelik bir sevgi aşılmasının, öğretim süreçleri içerisinde entelektüel açıdan onlara rol model olacak kişileri sınıf ortamlarına taşımalarının altında yatan en önemli faktörün öğrencilerin entelektüel karakterlerini geliştirme çabası olduğunu ifade ederler.

Entelektüel erdemlerin öğretim süreci tıpkı diğer erdem türleri gibi benzer öğretim yaklaşımlar ile aktarılmaya çalışılmaktadır. Fakat unutulmamalıdır ki tıpkı Aristoteles'in söylediği gibi erdemlerin bireylerde öğretimi çocukluktan itibaren başlamaktadır. Aristoteles (2020) bir kişinin nasıl bir çocukluk geçirdiği, nasıl bir aile ve çevrede büyüdüğünün oldukça önemli olduğunu ifade eder. Bu sebeple entelektüel erdemlerin öğretilmesi öğrencilerin yaşadıkları çevre, hayat koşulları, aile bireylerinin eğitimi gibi birçok faktörden etkilenecektir.

Bunun bir diğer önemli kısmı ise Battaly (2022)'nin belirttiği gibi kişilerin ne tür çevrede ve koşullarda yetiştiği onların aynı zamanda edinmiş oldukları karakter kusurları açısından da önemlidir. Bütün bunlar göz önüne alındığında entelektüel erdemlerin öğretimi konusunda ilk olarak standart yaklaşımın önemi üzerinde durulmuştur (Porter ve Baehr, 2016). Standart yaklaşım entelektüel erdemlerin öğretimi sürecinde üç ana pedagojik yöntem ortaya koymuştur. Bunlar şu şekilde sıralabilir:

1. Doğrudan Öğretim
2. Rol Modellerin Kullanımı
3. Erdemli Davranışları Eyleme Dökme

4.5.1.1. Doğrudan Öğretim

Doğrudan öğretim yaklaşımı öğrencilere entelektüel erdemlerin dilini ve doğasını kazandırmaya, öğrencilerin entelektüel erdemleri diğer erdemlerden ayırmasını sağlamayı içerir (Baehr, 2013, s. 257). Bu aşamada öğretmen entelektüel erdemlerin ne olduğunu, hangi erdemlerin nasıl bir eylem yapısı ortaya koyduğunu öğrencilere ders başlangıçlarında ya da ünite başlangıçlarında kısa bir şekilde bilgilendirerek ortaya koyar. Öğretmenin bu yaklaşım içerisinde entelektüel erdemlerin dilini doğrudan şekilde aktarabileceği gibi, doğrudan aktarımı dolaylı bir şekilde de gerçekleştirebilecektir. Burada öğretmenin kullanacağı öz değerlendirme, öz yansıtma formları öğrencilerin kendi karakter eğilimlerini ortaya koymalarını sağlayacağı gibi aynı zamanda öğrencilerin erdemlerin dilini ayırt etmelerinde de onlara yardımcı olacaktır. Doğrudan öğretim içerisinde var

sayılan ilk temel, öğrencilerin erdemlere yönelik doğrudan öğretilmesi ile elde etmeyi erdemi kendi başına tanımlaması isteğidir (Porter ve Baehr, 2016).

Doğrudan öğretim içerisinde dolaylı anlatımın ortaya çıkacağı temel alanlar öğretmenin yaşadığı deneyimleri veya öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri erdemleri belirgin hale getirecek şekilde sınıf içerisinde yapılandırmasıdır. Örneğin entelektüel tevazu erdemi öğrencilere belirgin bir şekilde anlatmak isteyen bir sosyal bilgiler öğretmeni, kendi sınırlılıklarını bilmek ile ilgili bir anısını sınıfta paylaşarak entelektüel tevazunun yapısını öğrencilere aktarmaya çalışabilir. Öğretmenin aynı şekilde anlattığı konular içerisinde erdemlerin dilini gösterecek ifadeler kullanması da önemlidir. Örneğin “Birey ve Toplum” öğrenme alanı ekseninde, farklı değerlere saygı göstermeye değinen bir öğretmen soruları ile entelektüel erdemlerin dilini ortaya çıkarmayı hedefleyebilir. Örneğin “Niçin farklı görüşleri dinlemeliyiz?”, “Her konuda tarafsız olmamız gerekir mi?” gibi sorular ile açık-fikirlilik erdeminin sınırlarını öğrenciler nezdinde çizmeye çalışabilir. Öğretmenin sormuş olduğu soruların yalnızca dolaylı olması gerekmez. Örneğin bir sosyal bilgiler öğretmeni “Kültür ve Miras” ünitesi ekseninde tarihi şahsiyetlerin taşıdıkları erdemler ile bir tartışma ortamı yaratabilir. Bu tartışma esnasında soracağı “Sizce Fatih Sultan Mehmet’in cesur bir insan olması onun askeri başarılarını etkilemiş midir?” sorular ile cesaret erdeminin sınırlarını çizebilecektir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğrudan öğretim içerisinde kullanacakları bir diğer faydalı araç ise örnek olaylardır.

Örneğin Rachel Carson ve Robert Bilott’un çeşitli kimyasalların çevreye verdikleri zararları ortaya çıkarmak için ortaya koydukları mücadeleyi gösteren örnek olayların öğrencilere sunulması, entelektüel erdemlerin dilini kazandırma konusunda önemlidir. Öğretmenler bu örnek olay aracılığıyla Rachel Carson ve Robert Bilott’un ortaya koydukları davranışın entelektüel cesaret örneği olduğunu, aynı zamanda diğer erdemlerden ve kusurlardan farkının ne olduğunu ifade edebilecektir.

Doğrudan yaklaşımın ders içerisinde kullanılabileceği bir diğer yapı ders kitaplarıdır. Ders kitapları içerisinde verilen içeriklerde entelektüel erdemlerin dilini yer verilmesi, entelektüel erdemleri oluşturan örneklerin ünitelere yerleştirilmesi entelektüel erdemlerin doğrudan kazandırılması açısından önemlidir. Örneğin aşağıdaki Şekil 10’da 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bir örnek görülmektedir:



1.21: Kağıt Toplayan Genç

Yaşamdan Bir Öykü

“Yürürken, kâğıt toplarken, sabahtan akşama bitap düşene kadar çalışırken hep yüzlerini seyrediyor insanların. Okumak için kitap aldığım kitapçılar bile ön yargılı bana.”

19 yaşındaki genç, kâğıt toplayarak annesi ile üç kardeşini geçindiriyor. Sonra annesi de hayatını kaybediyor. O ise hâlâ Ankara’da kâğıt toplayarak hayatını sürdürüyor. Okumayı çok seven genç, seyyar kitapçıdan kitaplar alarak kendini geliştiriyor. Genç adamı en çok üzen şeylerden birisi de kâğıt topladığı arabanın yanında kitap okurken insanların ona bakışı.

Genel Ağ haberi 18/12/2017 (Düzenlenmiştir.)

Şekil 10. Sosyal bilgiler ders kitabında entelektüel erdemlerin doğrudan öğretilmesine yönelik örnek (MEB 2021, s. 29).

Ders kitaplarında bu tarz örneklerin sayısının artırılması, erdemlerin dilini öğrencilere kazandırılmaya hedeflenmesi önemlidir. Örneğin sosyal bilgiler ders kitaplarını belirli sayfalarına küçük kutucuklar halinde erdemleri tanıtan yazıların eklenmesi, sorular sorulması doğrudan öğretimin amacını gerçekleştirmesinde faydalı olacaktır.

4.5.1.2. Rol Modellerin Kullanılması

Entelektüel erdemlerin öğretilmesi sürecinde bir sonraki yöntem rol modellerin kullanılmasıdır. Buna göre öğrencilere entelektüel erdemlerin dilinin ve doğasının doğrudan aktarılması erdemlerin elde edilmesi için yeterli değildir. Öğrencileri erdemlerin dilinin soyut yapısından kurtarmak için onları aynı zamanda bu erdemleri sergileyen rol modeller ile karşılaştırmamız, rol modeller aracılığıyla erdemlerin somut halini canlı bir şekilde görmelerine yardımcı olmamız gerekmektedir (Porter ve Baehr, 2016). Pritchard ve Croce (2022, s.588) bu konuda öğretmenlerin öğrencilerde bilgiye yönelik bir sevgi aşılmasının, öğretim süreçleri içerisinde entelektüel açıdan onlara rol model olacak kişileri sınıf ortamlarına taşımalarının altında yatan en önemli faktörün öğrencilerin entelektüel karakterlerini geliştirme cabası olduğunu ifade ederler.

Buna göre entelektüel erdemleri kazanmak isteyen birey ve kişiler, entelektüel erdemlerin gerektirdiği davranışları soyut bir şekilde kavramaktan ziyade, o davranışı sergileyen rol modelleri taklit ederek içselleştirmeye çalışır. Entelektüel erdemleri kazanmaya çalışan kişi rol modellerin davranış ve öğrenme süreçlerine karşı duyarlılık sergiler ve bu davranış ve motivasyonları kendi karakterinde yansıtmaya çalışır (Croce ve Pritchard, 2022). Aynı şekilde Zagzebski (2010, 2017)'nin ifade ettiği gibi erdemleri sergileyen rol modeller bize o erdemlerin yapısına yönelik olarak doğrudan referans olurlar.

Rol modellerin sınıf içerisine getirilmesi yalnızca erdemlerin somut bir boyut kazanmasını sağlamaz. Aynı zamanda öğrencilerde rol modellere benzeme isteği uyandırma arzusunu da uyandırmaktadır. Buna göre sınıf içerisinde karşılaştıkları rol modelleri fark eden öğrenciler, o rol modellerin taşıdığı özellikleri taklit etme, o özellikleri sahip olma isteği taşırlar. Fakat öğrencilerin rol modelleri taklit etmesi yeterli değildir. Rol modellerin aynı zamanda öğrencilerde benlik dönüşümü isteği de uyandırması gerekmektedir (Kristjansson, 2007, s. 102). Başka bir ifade ile rol modeller öğrencilerde hayatlarında neyi değerli bulmak istedikleri, neyi geliştirmek istediklerine yönelik bir anlayış üretmelerine yardımcı olmaktadır (Kristjansson, 2007, s. 113). Kristjansson (2007, s. 108) öğrencilerin rol modeller ile kuracağı benzeşimin (emulation) dört farklı elementi olduğunu belirtir:

Duyuşsal (Affective) : Rol modelin sahip olduğu iyi özelliklerin kişinin kendisinde olmadığı için duyulan üzüntüdür.

Gayretsel (Conative): Rol modelin sahip olduğu iyi özellikleri elde etme motivasyonudur.

Bilişsel (Cognitive): Rol modelin sahip olduğu iyi özelliklerin niçin değerli olduğuna yönelik kavrayıştır.

Davranışsal (Behavioural): Rol modelin sahip olduğu iyi özellikleri elde etmeye yönelik ortaya konulan davranışlardır.

Kristjansson'un ortaya koyduğu bu şablon entelektüel erdemlerin sınıf içerisinde kazandırılması için de oldukça önemlidir. Çünkü sınıf içerisinde ortaya konulacak rol modeller belirli açılardan bu şartları taşıması gerekmektedir. Bu rol modellerin eğitim içerisinde öğrencilere sunulması doğrudan ve dolaylı olarak ele alınabilmektedir. Doğrudan sunulan rol modeller öğrenciler ile doğrudan etkileşim kurmak ile birlikte, sergiledikleri erdemlerin öğrenciler nezdinde anlaşılması açısından da önemli bir noktaya işaret etmektedir. Doğrudan rol modeller olarak ilk noktada öğretmenler, okul idarecileri,

öğrencilerin kendi toplumsal yaşantısında bulunan kişiler ve sınıf arkadaşları ortaya konulabilir.

Dolaylı yoldan rol modellerin sınıfa taşınması ise entelektüel erdemleri sergileyen kişi ve bireylerin öğrencilere tanıtılması ve onun üzerinde tartışılması olarak ortaya konabilmektedir. Örneğin tarihi bir figürün sınıfa tanıtılarak onun sergilemiş oldukları karakter özellikleri ile birlikte yürütülen bir tartışma buna örnek olarak gösterilebilmektedir. Zagzebski (2017) ortaya koyduğu “ahlaki örneklendiriciler” teorisinde erdemlerin elde edilmesi konusunda benzeşim kurulabilecek şu rol modelleri saymaktadır: kahramanlar, azizler ve bilgeler. Fakat Croce (2020) Zagzebski’nin aksine öğrencilerin benzeşim kuracakları rol modellerin öğrencilerin ulaşamayacağı rol modeller olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Croce (2019)’un rol modellerin ortaya konulması sürecinde bir diğer eleştirisi ise rol modellerin endoktrinasyona neden olabileceğidir. Rol modellerin seçiminde öğretmenlerin öğrencilerde endoktrinasyona yol açacak rol modellerin kullanımından sakınmaları ve onların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri rol modelleri sınıf ortamına taşıması gerekmektedir. Aynı şekilde bu rol modellerin bütün erdemleri mükemmel bir seviyede sergilemesi gerekmemektedir. Öğrencilerin bu rol modelleri kendileri açısından ulaşılabilir olarak görmeleri için sadece belirli erdemleri çok iyi bir şekilde ortaya koyan kişilerin onlara gösterilmesi, tanıtılması oldukça önemlidir (Croce ve Pritchard, 2022). Örneğin bünyesinde yalnızca entelektüel cesareti barındıran fakat diğer erdemleri barındırmayan bir kişi öğrencilerin benzeşim kurmaları açısından önemlidir. Örneğin Dede Korkut hikayelerinde yer alan Deli Dumrul karakteri rol modellerin bu açısını ortaya koymaktadır. Deli Dumrul cesur olduğu kadar aynı zamanda hoyrat bir karakter özelliğini sergilemektedir. Cesaret erdemine sahip olmasına karşın birçok açıdan diğer erdemlerden yoksundur. Fakat onun bu kişilik yapısı aynı zamanda öğrenciler için ulaşılabilir bir ideali temsil etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde bu açıdan tarihi rol modellerin öğrencilere sunulması ve onlar ile bir tartışma yürütülmesi önemlidir. Örneğin Kara Mustafa Paşa bu açıdan sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin öğrencileri ile tartışabileceği sayısız rol modellerden birisidir. Kara Mustafa Paşa her ne kadar taşımış olduğu cesaret nedeniyle kara ünvanını almış olsa da, entelektüel bir kusur olan kapalı-zihinliliği karakterinde taşımış olması onun askeri başarılarını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu noktada öğretmenin Kara Mustafa Paşa’nın viyana kuşatması öncesinde toplamış olduğu savaş meclisinde kuşatmanın ertelenmesine yönelik tavsiyeleri görmezden gelmesini aktarması, öğrencilerin kişilerin erdem ve kusurlara aynı anda sahip

olabileceklerini görmeleri açısından önemlidir. Öğretmenin Kara Mustafa Paşa'nın açık-fikirliliğe sahip olmasının, tavsiyeleri dinlemesinin savaşın seyrini nasıl değiştirebileceğine yönelik bir tartışma ortamı sunması rol modellerin sosyal bilgilere entegre edilmesinin önemini göstermektedir. Değişken karakter yapılarına sahip entelektüel rol modellerin gösterilmesi, öğrencilere erdemlerin ulaşılamaz karakter özellikleri olmadığını gösterecektir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde işe koşabilecekleri bir diğer araç, öğrencilerin hayatlarında yer alan ve entelektüel açıdan belirli erdemleri sergileyen kişileri sınıf ortamına davet etmektir. Çünkü bu durum öğrencilerin günlük hayatta karşılaşmalarından ötürü daha kolay entelektüel rol modeller ile bütünleşik bir etkileşim kurmalarına olanak sağlayacaktır. Çünkü ancak bu durumda evliya, aziz, peygamber, bilge gibi birçok erdemi bünyesinden barındıran rol modeller dışında, yalnızca belirli erdemleri barındıran kişiler sebebiyle erdemlerin ulaşılabilir bir yapıya sahip olmalarının farkına varacaklardır.

Rol modellerin yalnızca öğretmen dışı figürler olarak ele alınmaması da önemlidir. Öğretmenlerin kendilerini alanın somutlaşmış hali olarak ortaya koymaları, alanın düşünme biçimlerini kendi öğretim tarzında göstermeleri entelektüel erdemlerin aktarılması için de önemlidir. Örneğin Merzifonluoğlu ve Hamarat (2022) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini alanın somutlaşmış hali olarak ele almalarının, öğrencilerin şema oluşturma süreçlerine ve bu sebeple erdemlere yönelik duyarlılıklarının gelişmesine neden olacağını ifade etmişlerdir. Buna göre entelektüel erdemler, alanın somutlaşmış hali olarak kendini ifade eden öğretmen aracılığıyla öğrencilere aktarılacak, öğrenciler entelektüel erdemler ile ilk elden öğretmenleri aracılığıyla bir deneyim kazanacaklardır.

Korsgaard (2019) eğitim içerisinde örneklendirici olarak yalnızca öğretmenlerin ele alınmasının doğru olmadığını söyler. Bu aşamada Korsgaard (2019) didaktik örneklendiriciler olarak ifade ettiği öğrencilerin öğrenmekte olduklarını disiplinlerin iç yapılarını öğrenmelerini sağlayacak, disiplinlerin düşünme tarzlarını ortaya çıkaracak ve onları disiplinler üzerinde ilgilerini sağlayacak örneklendiricilerin önemine dikkat çeker. Bu açıdan bakıldığında entelektüel erdemlerin öğretilme süreci içerisinde yalnızca öğretmenin pedagojik bir örneklendirici olarak görülmemesi; aynı zamanda disiplinlerin hangi normatif yapılar üzerine kurulduğu, disiplinlerin nasıl bir düşünme yaklaşımları olduğu öğrencilere aktarılması gerekmektedir. Tarih disiplininin elde ettiği kanıtları nasıl değerlendirdiği, nasıl bir şekilde sonuca ulaştığına yönelik öğrencilere sağlanacak örnekler

onların entelektüel bir bütünlük elde etmelerine ve aynı zamanda entelektüel erdemleri de kazanmalarına yardım edecektir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarına bakıldığında entelektüel rol modellerin kullanımının yetersiz olduğu görülebilmektedir. Var olan materyaller ise oldukça yüzeysel bir şekilde ele alınmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programına bakıldığında yer alan “SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.” kazanımının doğrudan entelektüel rol modeller ile alakalı olduğu görülmektedir. Fakat bu kazanım dışında doğrudan ilişkilendirilebilecek kazanımlar yoktur. Sonuç olarak ise rol modellerin hem ders kitaplarında hem de sosyal bilgiler öğretim programında sayısının artırılması, entelektüel erdemlerin öğretimi için önemli görülmektedir.

4.5.1.3. Erdemli Davranışları Eyleme Dökme

Entelektüel erdemlerin öğretilmesi öğrencilerin erdemler konusunda elde ettikleri bilgileri aynı zamanda eyleme dökmeleri gerekmektedir (Porter ve Baehr, 2016). Bu açıdan öğrencilerin sınıf içerisinde erdemlere yönelik alıştırmaya yapmaları, eylemlerinde onları ortaya koymaları gerekmektedir. Aristoteles (2020)’in de belirttiği gibi nasıl bir kişi iyi bir marangoz olmayı eşyalar üreterek gerçekleştiriyorsa, bir kişi de erdemli olmayı erdemli davranarak geliştirmektedir. Bu açıdan öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerin erdemleri sergilemelerine izin verecek fırsatlar oluşturması oldukça önemlidir. Entelektüel erdemlerin ortaya konulması için bir konuda münazara düzenlenmesi, sınıf ortamında düşünce deneylerinin ortaya konulması, öğrencilerin bir konuyu farklı şekillerde ele almalarını sağlayacak tartışma ortamının oluşturulması entelektüel erdemlerin geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Burada önemli bir diğer nokta dramadır. Örneğin her bir entelektüel erdemi ortaya çıkaracak ve bunu sahnelemelerine izin verecek drama planlarının ortaya konulması entelektüel erdemlerin öğrenciler için somut bir hale gelmesi için oldukça önemlidir. Drama’nın sınıf içerisine getirilmesinin bir diğer önemli noktası öğrencilerin doğrudan öğretim aşamasında kazandıkları bilgileri pratik hale dökmelerine izin vermesidir. Bu aşamada öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Öğretmen öğrencilerin erdemlere yönelik gelişimlerini dikkate alarak drama yöntemleri açısından farklı uygulamalara gidebilir. Öğrencilerin entelektüel erdemlere yönelik henüz yeni bir kavrayış geliştirdikleri aşamada yalnızca dramatizasyon kullanarak bunları eyleme dökmelerine izin verebilir. Öğrencilerin erdemlere yönelik olarak gelişim basamakları

arttıkça öğretmen drama etkinliklerinde gerçekleştirilecek canlandırmaların senaryo yazımı doğrudan öğrencilere bırakabilir. Bu durumun en net sonucu öğrencilerin ortaya koydukları canlandırma senaryolarında hangi erdemli davranışın onlar özelinde belirgin hale getireceklerini kendi başlarına belirlemelerdir. Bir sosyal bilgiler öğretmeni bu noktada ele aldığı konu aracılığıyla farklı erdemleri drama aracılığıyla ortaya koyabilir. Örneğin “Birey ve Toplum” öğrenme alanında, entelektüel cömertlik erdemini merkeze alan bir drama senaryosu oluşturabilir. Aynı şekilde “Kültür ve Miras” öğrenme alanında tarihi şahsiyetlerin gözünden entelektüel dayanıklılık, entelektüel cesaret gibi belirli erdemleri öğrencilerin canlandırmalarını sağlayabilir.

Entelektüel erdemleri eyleme geçirme aşamasında Battaly (2015a)’de bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlardan ilki tıpkı diğer felsefecilerin belirttiği gibi öğrencileri hangi eylemin erdemli olduğunu hangi eylemin erdemli olmadığını gösterecek çeşitli davranış örüntüleri ile karşılaştırmalarıdır (Battaly, 2015a, s. 170-171; 2015b). Battaly (2015) bu davranış örüntülerinin kişilerin kendi hayatlarından olması gerektiğini, kurgusal olabileceği gibi diğer yaşantılardan da öğrencilere sunulabileceğini söyler. Örneğin kurgusal karakterlerin davranışlarının öğrencilere sınıf ortamında aktarılması onların hangi davranışın erdemli olarak alınacağı, bu davranışını ortaya çıkaran karakterin motivasyonu gibi birçok faktörü öğrencilerin göz önüne almasına olanak sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenin bu kurgusal karakterler aracılığıyla öğrencilerin entelektüel erdemlere yönelik ilgisini çekecek sorular sorması oldukça önem taşımaktadır (Battaly, 2015a, s. 171- 172). Örneğin “erdemli birisi bu durumda nasıl bir davranışta bulunurdu?” , “Sizce hikayemizdeki karakter eylemi ile birlikte erdemli davranışta bulundu mu?” gibi sorular bu açıdan önemli bir yeri tutmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin alt kademeleri için öğretmenlerin öğrenciler ile beraber okuma yaptıkları, tartıştıkları hikayelerin varlığı rol modellerin sergiledikleri erdemlerin ortaya çıkması için önemlidir. Örneğin masal ve fabllar bu konuda önemli bir araçtır. Üst kademe sosyal bilgiler dersi içinse romanların yeri önemlidir. Örneğin Harper Lee’nin ortaya koyduğu “Bülbülü Öldürmek” romanı, farklı karakterlerin sergilediği kusur ve erdemleri öğrencilere göstermesi açısından yararlıdır. Bu açıdan roman ve edebi eserler rol modellerin öğrenciler tarafından fark edilmesi konusunda ve entelektüel erdemlerin eyleme dökülmesi konusunda önemli bir role sahiptir. Ritchhart (2002) Battaly ile benzer şekilde öğrencilerin örneğin bir entelektüel erdem ne zaman ve ne şekilde ortaya konulacağına dair alıştırmalar yapmasının önemli olduğunu ifade eder. Ona göre bir öğrencinin ne zaman açık-fikirli olması gerektiği ve ne zaman bu erdemi

ortaya koymaması gerektiğini ortaya çıkaracak durumlar öğretmen tarafından sağlanmalıdır (Ritchart, 2002). Örneğin öğretmenin öğrencilere belirli erdemler ile örnek senaryolar sunması ve bu senaryolara göre kararlar vermelerini sağlaması bu açıdan önemlidir. Battaly (2015a, 2015b)'nin önerdiği bir diğer yaklaşım ise öğrencilerin gruplar halinde ele alacağı felsefi problemler ile karşılaştırmaktır. Ona göre öğrencilerin bu felsefi problemlere vereceği cevaplar onlar üzerinde arkadaşlarının fikirlerine karşı açık-fikirlilik erdemini geliştirme şansı tanıyacağı gibi aynı zamanda entelektüel cesareti yani kendi fikirlerini savunma kabiliyetini de öğrencilerde geliştirme şansını tanıyacaktır (Battaly, 2015a, s. 177). Benzer şekilde öğrencilerin ortaya eylemlerde hangi erdemleri ortaya çıkardıkları, o eylemlerde hangi motivasyonları taşıdıklarını ortaya koyacakları ödevler vermek onların entelektüel erdemleri kazanmalarına yardım edebilir (Battaly, 2015a, s. 179; 2015b, 179).

Bir diğer nokta ise oyunların hayatımızdaki yeridir. Bugün oyunların birçok öğrenci ve yetişkinin hayatını oluşturduğu düşünüldüğünde, oyunlar aracılığıyla öğrencileri erdemli davranışlara sevk etmek olanaksız değildir. Örneğin oyunlarda erdemli davranışın gerektirdiği seçimlerde bulunup bulunmadıklarını sınamak, onları bu davranışları oyunlar aracılığıyla ortaya koymalarına teşvik etmek önemlidir. Fakat bu noktada hangi oyunun öğrenciler tarafından seçileceği, hangi oyunların ise dışarıda bırakılacağı öğretmenlerin karar verme mekanizmasına doğrudan bağıntılıdır. Belirtildiği gibi öğretmenlerin phronesis'e sahip olmaları bu açıdan da önemlidir.

4.5.1.4. Entelektüel Erdemlerin Öğretilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Bunlar ile birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin standart yaklaşım aracılığıyla entelektüel erdemlerin öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

Güvenli sınıf iklimi: Öğrencileri entelektüel erdemleri elde edebilmeleri, o erdemler özelinde alıştırmaya yapmaları için sınıf ikliminin entelektüel güvenli olması gerekmektedir. Öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği, diğer arkadaşlarının fikirlerine saygılı yaklaşacakları bir sınıf ortamı entelektüel erdemlerin elde edilmesi için önemli yapıtaşlarından birisidir (Baehr, 2015, s. 275-278). Aynı zamanda öğretmenlerin

öğrencileri ile güvene dayalı ve destekleyici bir ilişki kurması entelektüel erdemlerin gelişimi içinde oldukça önemli bir yapı taşıdır (Baehr, 2015, s 280).

Zaman ve mekânın stratejik kullanımı: Öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirecekleri aktivitelerin öğrencilere bilişsel açıdan fayda sağlayacak düşünme odaklı aktiviteler ile donatılmasını içermektedir (Baehr, 2015). Örneğin bir konu üzerinde tartışma yürütmek, konu üzerindeki ana kanıtları toplamak, bu kanıtlar üzerine karşı argümanlar sunmak düşünme odaklı aktiviteleri içermektedir. Öğretmenlerin öğrenme sürecindeki zaman planlamalarını bu aktiviteler üzerine odaklamaları entelektüel erdemlerin gelişimi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Zamanın düzenli olarak kullanılmasının yanında sınıf ortamlarının da etkili bir şekilde biçimlenmesi oldukça önemli bir yeri vardır. Sınıf ortamlarına öğrencilerin merak ve ilgilerini arttıracak sorular ve posterlerin asılması, öğrencilerin entelektüel erdemler özelinde gerçekleştirdikleri başarıların sınıf ve okul duvarlarında yansıtılması gibi birçok faktör önemlidir. Aynı zamanda sınıf ortamlarının ışıklandırılması ve renk seçimi öğrencilerin entelektüel açıdan gerekli aktiviteleri sürdürmelerinin önünde önemli bir teşvik unsurudur. Kötü renk seçimi ve ışıklandırmaya sahip ortam ve sınıflar öğrencilerin araştırma güdülerini engelleyeceği gibi aynı zamanda entelektüel erdemlerin gelişimine de ket vuracaktır (Baehr, 2015, s. 301).

Öz-bilgi: Entelektüel erdemler aynı zamanda kişinin sahip olduğu entelektüel açıdan zayıf ve güçlü yanlarını öğrenmesine ve onları düzeltmesine yardım etmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin sahip olduğu düşünme şekillerine, düşünme pratiklerine karşı duyarlı olması gerekmektedir (Baehr, 2015). Bu açıdan öğrencilerin kendi bilişsel güçlü ve zayıf yanlarına yönelik öz-bilgi kazanabilmeleri için öğretmenlerin onlar için örnek bir rol model olması gerekmektedir (Baehr, 2015, s. 339-340). Sınıf içerisinde öğrencilerin öz-bilgilerini ortaya çıkaracak; öz-ölçüm ölçeklerin uygulanması, öz-yeterliliklerini ölçecek aktivitelerin uygulanması, öz-bilgilerini ortaya çıkaracak projelerin öğrencilere verilmesi ve öğrencilere geri dönütlerin verilmesi faydalı olacaktır (Baehr, 2015).

Değer ve anlam: Entelektüel erdemlerin kazandırılmasında bir diğer nokta öğrencilerin öğrendikleri erdemlerin değerlerine yönelik soru sorma arayışının ortaya çıkarılmasıdır. Baehr (2015, s. 351)'in de vurguladığı gibi entelektüel karakter eğitiminin ana amaçlarından birisi meraklı, sorgulayıcı öğrenciler yetiştirmektir. Entelektüel erdemlerin ve eğitimin değeri konusunda öğretmenin ortaya koyması gereken nokta öğrencilerde dışsal bir motivasyon ve arzudan ziyade içsel bir arzu ve motivasyon ortaya çıkarmasıdır

(Baehr, 2015, s. 353). Öğretmenin bu noktada yapacağı aktiviteler şunları içerebilmektedir: eğitimin insan hayatına yönelik değeri üzerine sınıf içerisinde tartışma, öğrencilerin istekleri ile entelektüel erdemlerin değeri arasında bağlantılar kurma, öğrencilerde yeni istekler oluşturmak.

Entelektüel erdemleri eyleme dökecek fırsatlar yaratmak: Ahlaki erdemlerde olduğu gibi entelektüel erdemlerde de önemli bir diğer nokta kişinin erdemli davranışı deneyerek, alıştırma yaparak zaman içerisinde içselleştirmesidir. Bu aşamada Baehr öğretmenlerin sahip olduğu kısıtlamalar bütünü içerisinde bakıldığında, var olan bütün erdemleri sınıf ortamında öğretmenin yerine öğretmenlerin hangi erdemleri sınıf içerisinde öğrencilerin alıştırma yapmasına imkan sağlayacağını seçmesi gerektiğini ifade eder (Baehr, 2015, s. 376-377). Baehr bu aşamada öğrencilerin entelektüel erdemlerinin kazandırılması özelinde düşünme rutinlerinin oldukça faydalı olabileceğini söyler. Ona göre “Bak-Düşün-Merak Et”, ve “ Sana bunu ne söyletti ?”, “Bakış açısı döngüsü” gibi düşünme rutinlerinin sınıf içerisine taşınması başta entelektüel meraklılık olmak gibi birçok entelektüel erdemın öğrenciler tarafından eyleme taşınmasına izin vermektedir (Baehr, 2015, s. 383-388).

Derinlemesine kavrama: Entelektüel erdemlerin öğretilmesi öğrencilere basit ve üstünkörü bilgilerin aktarılmasını kapsamaz. Entelektüel erdemlerin öğretim süreci pasif bir öğrenci profilinden ziyade aktif bir öğrenci profilini içerir. Bu sebeple entelektüel erdemlerin öğretilmesi epistemolojik açıdan bilgi seviyesinden ziyade kavrama seviyesini kapsamaktadır. Baehr (2015, s. 395) öğrencilerin entelektüel erdemlere yönelik derin bir kavrayışa olabilmeleri için kavrama merkezli müfredat oluşturulmasının önemine vurgu yapar.

Devam eden geri dönüt: Öğretmenlerin, öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları davranışlara yönelik onlara geri dönüt sağlamasını içermektedir. Entelektüel karakter eğitiminin önemli fonksiyonlarından birisi öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları erdemli davranışlara yönelik öğretmenlerinden aldıkları geri dönütlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları entelektüel açıdan erdemli davranışlara yönelik vermiş oldukları geri dönütler onların öz-bilgilerini arttıracak gibi davranışlarında yer alan kusur ve hataları da fark etmelerine sebep olacaktır (Baehr, 2015). Aynı şekilde öğretmenlerin devam eden bir şekilde sağlamış oldukları geri dönütler, öğrencilerde entelektüel erdemlere yönelik sevginin oluşması açısından da oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrencilerin erdemli davranışları sergilediklerinde bunu açıkça belirtmesi,

öğrencilerin çalışmalarında sergilemiş oldukları erdemleri yönelik ufak notlar ile belirtmesi öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanabileceği geri dönüt biçimleridir (Baehr, 2015, s. 412-414).

Otantik modelleme: Otantik modelleme öğretmenin entelektüel erdemleri kendi bünyesinde sergilemesine, öğrencilerine entelektüel erdemler açısından rol model olmasına işaret eder. Öğretmenlerin entelektüel erdemleri kendi kişiliklerinde barındırmaları öğrenciler açısından entelektüel erdemleri soyut karakter özellikleri olmaktan çıkartacak somut özelliklere dönüştürecektir (Baehr, 2015, s. 424-425). Baehr (2015, s. 426)'ın da vurguladığı gibi otantik modelleme sürecinde öğretmen kendi kişiliğini yansıtmaması gerekmektedir. O sahip olmadığı entelektüel erdemler özelinde “miş gibi” yapmamalıdır. Bu sebeple öğretmenler entelektüel açıdan sahip oldukları güçlü ve zayıf yönleri karşı bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenin otantik açıdan öğrencilere model olmasının ilk aşamalarından birisi düşünme biçimlerini, stillerini öğrencilerine açmasıdır. Örneğin öğretmenin sınıf içerisinde sesli düşünme eylemi gerçekleştirmesi entelektüel erdemleri sınıf ortamına taşıması için önemlidir (Baehr, 2015, s. 429). Aynı zamanda öğretmenin vermiş olduğu açıklamaların derinliği, öğrencilerin sorularına nasıl cevap verdiği otantik modelleme açısından önemli faktörlerdir (Baehr, 2015, s. 430).

Azımlılık: Öğretmenin entelektüel erdemlerin öğretimi özelinde öne sürülen strateji ve önerileri uygulama konusunda kararlı olmasıdır. Bunun için öğretmenin entelektüel erdemlerin önemini, amacını hatırlatması öğretmenin entelektüel erdemleri öğretme sürecindeki azımlılık için önemlidir (Baehr, 2015, s. 455).

Risk alma: Öğrencilerin sınıf ortamında düşünce ve görüşlerini korkmadan, özgür bir şekilde ifade etmeleri entelektüel karakter eğitiminin en önemli amaçlarından birisidir. Fakat bu amacın önünde yer alan en büyük engel öğrencilerin entelektüel bir korku yani sınıf ortamında görüşlerini ifade etmekten çekinmeleridir (Baehr, 2015). Bu engel önünde öğretmenleri ilk olarak güvenli bir sınıf ortamı yaratması, öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade etmelerinin yolunu açması gerekmektedir. Öğretmenin sınıf ortamındaki ciddi havayı dağıtmak için yerinde ve ölçülü bir şekilde mizahı öğretim tarzına katması öğrencilerin fikirlerini ifade etmesinde faydalı olabilecektir. Aynı şekilde öğretmenin risk alma davranışı açısından örnek rol model olması güvenli bir sınıf ortamı için önemlidir. Öğretmenin öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkaracak etkinlikler düzenlemesi, buna yönelik

ders planları hazırlaması başta entelektüel cesaret olmak üzere birçok entelektüel erdemın öğretilmesi konusunda fayda sağlayacaktır (Baehr, 2015, s. 464).

Motivasyon ve duygular: Entelektüel karakter eğitimi aynı zamanda öğrencileri motivasyonlarını ve duygularını harekete geçirmeyi hedefler. Öğrenciler içsel bir motivasyon ile konulara ve entelektüel erdemlere yaklaşmasını, bilişsel etkinliklerden keyif almasını amaçlar (Baehr, 2015, s. 275). Entelektüel erdemleri elde etmek isteyen öğrenci bunu içsel bir motivasyon ile gerçekleştiren, öğrenmekte olduğu konuya dair araştırma yapmaktan ve sorgulamaktan keyif alan öğrencidir. Öğretmenlerin bu noktada “Planladığım aktiviteler ne ölçüde öğrencilerimde bilgi sevgisi uyandırabilir?”, “Bilgiye yönelik istek ve arzularını nasıl arttırabilirim?” vb. sorular sorması etkin bir ders planı oluşturmaları açısından faydalıdır (Baehr, 2015, s. 478).

Kimlik: Entelektüel erdemler kişilerin karakteri hakkında bilgi sağlayan erdemlerdir (Baehr, 2015, s. 486). Bir başka ifadeyle entelektüel erdemler o kişinin nasıl bir şekilde akıl yürüttüğü, bilgi nasıl elde ettiğı hakkında bize kişiliğı yönünden bilgi sağlayan erdemlerdir. Örneğin dürüstlük erdemi o kişinin karakteri hakkında, o kişinin nasıl bir insan olduğu hakkında bilgi vermekteyken aynı şekilde entelektüel dürüstlük erdemi de o kişinin entelektüel açıdan nasıl birisi olduğu hakkında bize bilgi vermektedir. Bütün bunlar ışığında ele alındığında entelektüel erdemler, öğrencilerin entelektüel kimliğini oluşturmayı hedeflemektedir. Fakat bu noktada öğretmenler entelektüel karakter eğitiminin, kimlik oluşumunun hızla değışen bir olgu olmasından ziyade yavaş ve zamanla değışen, oluşan bir olgu olarak görmeleri gerekmektedir (Baehr, 2015, s. 489).

Son olarak standart yaklaşım ve değeri eğitimi yaklaşımları arasında yer alabilecek bazı farklara değinmek gerekebilir. Bu farklardan ilki belirtildiğı EEGOSB yaklaşımında öğretmenin öğrencilerin sahip oldukları kusurlardan hareketle entelektüel erdemlerin aktarılma sürecini planlaması gerekliliğıdir. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin sahip oldukları kusurlardan hareketle hangi erdemleri öncelik olarak aktaracaklarına karar vereceklerdir. Örneğin bir öğretmen kapalı-zihinlilik kusuruna sahip bir öğrencisi için doğrudan açık-fikirlilik entelektüel erdemini kazandırmak yerine entelektüel tevazu erdemini kazandırarak ilk olarak öğrencinin kendi sınırlılıklarını görmelerini sağlamayı amaçlayabilir. Bu sebeple entelektüel erdemlerin öğretimi belirli oranda öğrencilerin sahip olduğu entelektüel kusurların ortadan kaldırılması ile eş zamanlı bir süreçtir. Değeri eğitimi yaklaşımlarına bakıldığında ise değerlerin öğretimi sürecinde ahlaki veya entelektüel

kusurların varlığına yönelik bir tartışmanın görülmesi zordur. Bir diğer ayrım ise belirtildiği üzere erdemlerin kişiler özelinde bir ahlaki-entelektüel duyarlılığa sahip olmasıdır. Erdemlere sahip olan kişiler bulundukları durumların koşullarına yönelik sergiledikleri duyarlılıklar aracılığıyla erdemli davranışlarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Değer eğitimi yaklaşımlardan özellikle ahlaki muhakeme yaklaşımına bakıldığında ise; ahlaki muhakemeler aracılığıyla ahlaki prensiplerin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Fakat standart yaklaşım ve erdemlerin öğretilme süreci aynı zamanda phronesis'in öğrencilerde geliştirilme sürecini içermektedir. Buna göre önemli olan nokta; kişinin erdemli davranışı ne zaman, ne ölçüde ve ne derecede gerçekleştireceğine yönelik sergilediği duyarlılıktır. Bu açıdan bakıldığında değer öğretimi yaklaşımları ile standart yaklaşım arasında önemli bir ayrımın varlığı görülmektedir. Bir diğer önemli fark ise değerler ile entelektüel erdemlerin yapısında yer alan farklılıktır. Değer öğretimi yaklaşımlarına bakıldığında ana amacın ahlaki değerler olduğu ortaya çıkmaktadır. Entelektüel erdemler ise yapıları gereği entelektüel iyileri elde etmeyi amaçlayan eğilimlerdir. Değerlerin yönelimlerini kişilerin diğer insanlar ile olan ilişkileri oluşturmakta iken, entelektüel erdemlerin yönelimi ise entelektüel iyileri oluşturmaktadır. Örneğin dürüstlük değerinin içsel değeri kişilerin diğer kişilere yönelik sergiledikleri eylemlerde ortaya çıkmaktadır. Entelektüel erdemlerin değeri ise entelektüel iyilere yönelik sergilenen sevgiden çıkmaktadır. Bu sebeple değer eğitimi yaklaşımlarının doğrudan entelektüel erdemlerin öğretim sürecine uygulanması her durumda doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Fakat bu durum değer eğitimi yaklaşımları ile standart yaklaşımı arasında benzerliklerin olmadığını göstermeyecektir. Değer eğitimi ve standart yaklaşım arasında benzerlik kurulabilecek yapılardan birisi ise rol modellerin varlığıdır. Her iki yaklaşım da öğrencilerin değer ve entelektüel erdemleri geliştirmeleri sürecinde rol modellerin varlığına vurgu yapmaktadır. Rol modeller hem değer eğitimi yaklaşımları hem de standart yaklaşım için; öğrenciler için soyut yapılar olan değer ve erdemleri somut hale getirmeleri açısından önemlidir.

4.5.2. Standart Yaklaşım Yönelik Eleştiriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin standart yaklaşımı doğru bir şekilde uygulayabilmeleri için aynı zamanda ona yöneltilen eleştirilerin farkında olması gerekmektedir. Başlangıçta da belirtildiği gibi EEGSB yaklaşımı, entelektüel erdemlerin öğretilme sürecinin kusur epistemolojisi ile ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Bu sebeple standart yaklaşıma yönelik eleştirilerin, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ne şekilde entegre edilebileceğinin ortaya konulması önemlidir.

Standart yaklaşıma yöneltilen eleştirilerin temel noktası kusur epistemolojisi ekseninde gelişmektedir. Birçok felsefeci standart yaklaşımın özellikle kusur epistemolojisinin getirdiği yenilikleri görmezden geldiğini ifade etmektedir (Battaly, 2023; Porter, 2016; Tanesini, 2021). Bu eleştiriye göre standart yaklaşım öğrencileri karakter özellikleri/eğilimleri bakımından tabula rasa şekilde görmektedir. Buna göre öğrenciler sınıf ortamına entelektüel kusurlardan arındırılmış bir şekilde yalnızca erdemlerin işlenebileceği şekilde gelmektedir (Battaly, 2023). Bu eleştiriye yapan felsefeciler bazı epistemik kusurlara sahip öğrencilerin entelektüel erdemleri kazanabilmeleri için öncelikle sahip oldukları bu kusurlardan kurtulmaları veya onların etkisini azaltacak stratejiler geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Battaly, 2022; Porter, 2016; Tanesini, 2021). Öğrenciler sahip oldukları entelektüel kusurlardan kurtuldukları zaman entelektüel erdemleri kazanmaya başlayabileceklerdir.

Bu konuda en etkili eleştiriye ortaya koyan Porter (2016)'dır. Porter kişilerin sahip oldukları kusurların onların karakterine derinden işlediği durumlarda standart yaklaşımın işe yaramayabileceğini ifade eder. Porter (2016, s. 225) standart yaklaşımın aksine, erdemlerin elde edilmesinde rol oynayan ön koşulların öğrencilere öğretilmesinin, aktarılmasının önemli olduğunu ifade eder. Porter (2016) öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ön koşulların gerekli olması gibi erdemlerin elde edilmesi için de öğrencilerde bazı ön koşulların hazır bulunması gerektiğini ifade eder. Tam bu noktada Porter, erdemlerin elde edilmesinde erdemlerin kazandırılması ile uyumlu olmayan, içselleştirilmiş benlik temsillerin var olduğunu belirtir. Bu noktada standart yaklaşım öğrencilerde var olan bu uyumsuz benlik temsillerin ortadan kaldırılmasında işe yaramamaktadır. Porter (2016) bu noktada öğrencilerin bu uyumsuz benlik temsillerini ortadan gidermek için öğretmen ve öğrenci arasında bir ilişkiselliğe bağlı olacak entelektüel terapinin gerekliliğini ifade eder. Porter (2016)'ın entelektüel terapiyi önermesindeki en büyük neden, öğrencinin temel

gereksinimleri ile bilişsel ve duyuşsal desteğin sağlanmasının onların güçlü bir benlik oluşturmalarına yarar sağlayacağını düşünmesidir. Güçlü bir benlik algısına sahip olan bir öğrenci bu sebeple entelektüel erdemleri daha kolay bir şekilde elde edecektir. Burada öğretmenin öğrenci ile ortaya koyacağı ilişkisel bağ; örneğin öğrencinin bir başarısızlık durumunda öğrenciye değerli olduğunu hissettirerek bu başarısızlık durumundan ortaya çıkacak uyumsuz benliğin gelişmesini engellemektir. Entelektüel terapi yaklaşımında Porter (2016), öğretmenin öğrencilerin duyarlılıklarına hassas olan, öğrencinin yaşadığı zorluklara karşı ilgili olan ve gerektiği durumlarda rehberlik sağlayan kişi rolündedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir görevi öğrencilerin sahip oldukları kusurlara yönelik bir duyarlılık geliştirmeleridir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmeni, kendi yetenek ve kabiliyetlerine yönelik belirli kusurları barındıran öğrencilerin bu kusurların üstesinden gelebilmeleri için rehberlik öğretmeni ile ortak bir çalışma yürütmesi gerekmektedir.

Tıpkı Porter gibi Tanesini (2021) de bazı entelektüel kusurlara sahip öğrencilerin, sınıf ortamında karşılaştıkları rol modeller ile benimsemeyeceklerini çünkü sahip oldukları kusurların bunu mümkün kılmayacağını belirtir. Örneğin entelektüel açıdan aşağılık mağrur bir yapıya sahip öğrenciler, tevazu sahibi rol modelleri benimsemekte oldukça güçlük çekeceklerdir. Tanesini (2021) buna çözüm olarak öz-onaylamayı gerektiren müdahaleleri önerir. Ona göre öz-değerlendirme kusurlarından kurtulmak için kişileri, onlar için değerli olan, önemli olan değerler üzerinde düşünmeye ve onlar için niçin bu değerlerin değerli olduğuna yönelik düşünmeye teşvik etmektir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde tarihsel problemlere yönelik problemler yaşayan bir öğrenciye yönelik olarak; onun başarılı olduğu, değer biçtiği konular üzerindeki başısını göstermek, bunun üzerinde düşünmesini sağlamak, entelektüel kusurlardan kurtulması için önemli araçlardır. Belirtildiği gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sürekli geri dönüt sağlamaları bu açıdan önemlidir.

Önemli bir diğer nokta ise entelektüel kusurların varlığının yapısal problemleri içerebilecek olmasıdır. Burada öğrencilerin entelektüel kusurları ortaya epistemik açıdan yozlaşmış kurumların varlığını, bu açıdan sınıf içerisinde entelektüel erdemlerin öğretimini zorlaştıracaktır (Kidd, 2018, 2020). Yapısal problemlerin yanında benimsenmiş öğretim şekillerinin de öğrencilerde kusur oluşmasına etkisi vardır. Örneğin öğrencileri yalnızca ulusal ve uluslararası testlerde başarı sağlamalarına yönelik bir şekilde eğitim görmelerini sağlamanın belirli kusurların oluşmasına oldukça önemli bir etkisi vardır (Jonhson, 2020).

Elbette yapısal kusurların ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin etkisi sınırlıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu durumda ortaya koyabileceği eylemlerden ilki, yozlaşmış kurumsal kusurların üstesinden gelebilmek için diğer öğretmenler ile sağlıklı bir okul iklimi oluşturmaktır. Bir diğeri ise öğrencilerin yalnızca test başarısı üzerine odaklanmış bir sınıf ortamı *oluşturmamaktadır*. Ancak çeşitli sınıf aktivitelerinin – filmler ve kitaplar üzerine tartışma, lokal bir sorunun çözümüne yönelik kolektif bir araştırma, poster tasarlama, erdemli bir hayat üstüne tartışma vb.- dahil edilmesi ile yapısal sorunların çözümüne yönelik bir adım atılmış olur.





SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez içerisinde entelektüel erdemlerin yapısı, doğası ve entelektüel erdemlerin eğitim felsefesi ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak erdemlerin ve entelektüel erdemlerin yapısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlk olarak bu konuda çalışma ortaya koyan farklı felsefecilerin ve entelektüel erdemleri felsefe içerisinde ortaya çıkmasını sağlayan gelişmelerden bahsedilmiştir. Felsefecilerin erdemleri farklı şekillerde sınıflandırdıkları ve bu sınırlandırmalar özelinde farklı erdem tanımları ortaya çıktığı belirtilmiştir. Buna göre bazı felsefeciler erdemlerin değerini teolojik bir şekilde yani mutlu hayatın oluşumuna yaptıkları katkıdan ötürü ortaya çıktıklarını belirtirken, bazı felsefeciler ise erdemlerin değerinin kişilerin sahip oldukları içsel niyetlerden ötürü ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bunlarla bağlantılı olarak, bu tez içerisinde erdemlerin farklı biçimlerde ele alınabileceğine değinilmiştir. Buna göre bazı felsefeciler erdemleri, durumların bilgisine karşılık sergilenen duyarlılık olarak ifade ederken, bazıları beceriler ile eşleştirmiş bazıları ise erdemleri karakter özellikleri olarak almıştır. Erdemlerin tanımları ile birlikte bu entelektüel erdemlerin yapısı bu tez boyunca ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu tartışma boyunca entelektüel erdemlerin; ahlaki erdemlerin yapısı ile benzerlik gösterdiği, Aristoteles'in ifade ettiği şekli ile karakter erdemleri yapısına sahip olduğu ifade edilmiştir. Buna göre entelektüel erdemlerin aşağıda yer alan özellikleri barındırdığı ortaya çıkmaktadır:

1. Kişilerin entelektüel iyileri elde etmelerini sağlayan
2. Doğuştan değil sonradan elde edilen karakter özellikleri olan

3. Kişilerin bilgiyi içsel değerinden ötürü elde etmeyi istemesi güdüsünü ortaya çıkaran
4. Süregen bir yapıya sahip olan,
5. Aristoteles'in orta görüşü ekseninde olan, bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Entelektüel erdemler ile bağlantılı olarak bazı noktalara dikkat çekilmiştir. Bunlardan ilki entelektüel erdemler ile erdem etiği arasındaki farkın ortaya konmasıdır. Buna göre erdem etiği temelde kişilerin nasıl iyi bir hayat yaşayacakları konusunda ahlaki erdemleri merkezine alırken, entelektüel erdemlerin kişilerin nasıl bilgiye ulaşacakları konusunu merkezine almaktadır. Fakat ifade edildiği gibi erdem etiği ve entelektüel erdemler arasındaki fark belirli açılardan kaybolmakta, tek bir çatı altında toplanabilmektedir.

Entelektüel erdemlere ve erdemlere yönelik doğru bir bakış kazanılması açısından erdemlere yöneltilen durumcu eleştiri ortaya konmuştur. Durumcu eleştirinin, kişilerin davranışlarının açıklanmasında bulundukları ortamların koşullarının karakter özelliklerine göre daha etkili olduklarını öne sürdükleri belirtilmiştir. Bu eleştirilerin varlığının erdemlerin varlığını şüpheye düşürdüğü ve erdemlere yönelik en önemli eleştiri olarak ortaya çıktığı açıklanmıştır. Fakat bu eleştirilerin erdemlerin varlığını tehdit etmediği, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Entelektüel erdemler ile ifade edilen bir diğer bağlantılı nokta ise kusur epistemolojisi ile ilgidir. Entelektüel erdemlerin yapısı; Aristoteles'in orta teorisi aracılığıyla ortaya koyulmaya çalışmış ve bu noktada kusur epistemolojisinin ana hatları önem kazanmıştır. Kusur epistemolojisinin temel olarak kişilerin bilgiye ulaşmalarını engelleyen özellikler oldukları belirtilmiş, fakat hangi özelliklerin kusur olarak ifade edildiğinin ve kişilerin tercih ettiği teoriler aracılığıyla değiştiği vurgulanmıştır. Sorumlucular açısından kusurlar kişilerin karakter yapılarını yansıtan; dogmatizm, kapalı zihinlilik, entelektüel tembellik olarak çıktığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde güvenilirler için ise kusurlar; kötü hafıza, kötü görüş gibi kişilerin karakterlerini ifade etmeyen özellikler olduğu belirtilmiştir. Entelektüel erdemlere yönelik teorilerin kusurları ne şekilde ele aldığının dışında, entelektüel kusurların aynı zamanda tarihsel açıdan farklı şekillerde ele alınabileceğine değinilmiştir.

Entelektüel erdemlerin yapısı ve doğası ifade edildikten sonra belirli entelektüel erdemlerin farklı felsefeciler açısından nasıl ele alındıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda dokuz entelektüel erdem seçilmiş ve ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Tezin amacı doğrultusunda ise, EEGOSB yaklaşımının niçin sosyal bilgiler dersi içerisinde ele alınması için ilk olarak eğitim felsefesi içerisinde eğitimin epistemolojik amaçlarına yönelik yaklaşımlar ifade edilmiştir. Bu yaklaşımlardan hareketle sosyal bilgilere yönelik yaklaşımlar sınıflandırılmış, EEGOSB ile diğer yaklaşımlar arasındaki fark ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu noktada ortaya çıkan ilk sonuç, EEGOSB eğitim epistemolojisi içerisinde karakter merkezli bir yaklaşım sergilerken; VAOSB ve SBÖOSB epistemik iyilerin aktarılması merkezli bir yaklaşım sergilemesidir. YDOSB'in ise bu konuda hem karakter merkezli hem de kabiliyet merkezli bir yaklaşım ele alınabileceği ortaya konmuştur.

Buradan hareketle EEGOSB ve diğer yaklaşımlar arasında farklar felsefi bir tartışma eşliğinde ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu tartışmada VAOSB ve SBÖOSB'nun epistemik iyileri aktarma amacı ortaya koymasından ötürü, doğruculuk ile yakın ilişkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Doğruculuğun amacının kişiler için olabildiğince doğru inanç kazandırma amacına sahip olduğu dikkate alındığında; VAOSB ve SBÖOSB'nun olumsuz öğretim yöntemlerini olanaklı kılacakları ve bu sebeple EEGOSB karşısında bazı dezavantajlara sahip olduğu dile getirilmiştir.

YDOSB ile EEGOSB arasındaki farkları ve ortak noktaları ifade etmek için Dewey'in görüşlerine başvurulmuştur. Dewey'in huyların geliştirilmesinin belli açılardan karakter özelliklerine benzediği belirtilmiştir. Bu açıdan Dewey'in ifade ettiği şekli ile huylar ve entelektüel erdemler arasında bir farkın olup olmayacağı sorgulanmıştır. Bu açıdan YDOSB ile EEGOSB birbirleri ile olan ilişkisinde nasıl bir rol izleneceği tartışılmış ve YDOSB'nun iki şekilde, beceri ve eğilim şeklinde, ele alınabileceği ifade edilmiştir. Eğilim açısından bakıldığında YDOSB'nun kişiler özelinde belirli bir problemin fark edilmesi ile başladığı ve bunun belirli açılardan entelektüel erdemlerden farklı olduğu vurgulanmıştır. Bunun sonucu olarak ise YDOSB'nun EEGOSB'nin bir alt dalı olarak ele alınabileceği fakat yansıtıcı düşünmenin entelektüel bir erdem olarak ele alınıp alınmayacağının ise ileri araştırmalar ile ortaya koyulması gerektiği belirtilmiştir.

YDOSB beceri açısından ele alındığında ise beceri ve erdemler arasındaki ayrım ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu ayrımlar içerisinde, Wallace (1978)'in ortaya koyduğu yaklaşım farklı bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu noktada erdemlerin kişiler özelinde belirli şemaların geliştirilmesi gerektiğini, bu sebeple kişinin bu şemaları geliştirdiği durumlarda bir erdemi öğrenmesinden sonra tekrar öğrenmesinin erdemlerin diline yönelik bir aykırılık barındırdığı ifade edilmiştir. Fakat aynı durumun beceriler açısından yer almadığı bu sebeple entelektüel erdemlerin kişilerin bilgiye ulaşmasına yardımcı olmasından ötürü beceriler üstünde bu açıdan bir avantaja sahip olduğuna dikkat çekilmiştir. Sonuç olarak EEGOSB'nin YDOSB akımı karşısında bir üstünlüğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

VAOSB, SBÖOSB ve YDOSB dışında sosyal bilgiler öğretimine yönelik diğer yaklaşımlar ele alınmıştır. Kişisel gelişim özelinde öne sürülen yaklaşımların belirli açılardan Kohlberg'in teorisinden etkilendiği bu açıdan karakter eğitimi ve entelektüel erdemlere yer vermedikleri değinilmiştir. Bunun nedeni olarak Kohlberg'in erdemlere teorisinde yer vermediği ve kendi teorisini yoğun kavramlardan ziyade ince kavramlar eksenine oluşturduğu ifade edilmiştir.

EEGOSB'nin makul bir sosyal bilgiler yaklaşımı olması için aynı zamanda entelektüel erdemlerin rolünün öğretilmesinde devletin rolü ele alınmış ve bunun EEGOSB açısından önemi tartışılmıştır. Buna göre devletin rolünü herhangi ahlaki bir pozisyonu benimsememesi ve kişilerin temel özgürlüklerini güvence altına alması olarak ifade edilmiştir. Bu durumda devletin ahlaki erdemleri sınıfa taşımasının devletin üstlendiği bu rolü ihlal edebileceğine dikkat çekilmiştir. Fakat entelektüel erdemlerin herhangi bir ahlaki iyiyi içerisinde barındırmadığı bu sebeple ahlaki erdemlerin aksine okullarda öğretilmesi konusunda devletin doğrudan bir rolü olduğuna dikkat çekilmiştir. EEGOSB'nin bu nedenle diğer yaklaşımlar açısından bir üstünlüğü olduğu belirtilmiştir. EEGOSB niçin sosyal bilgiler içerisinde öğretilmesi gerektiğine yönelik son olarak ise dijital dünya ile olan ilişkisi ele alınmıştır. İnternetin gelişmesi ile ortaya çıkan bazı problemlerin varlığına dikkat çekilmiş, bu problemlerin çözümünde entelektüel erdemlerin önemi vurgulanmıştır.

EEGOSB'nin ne şekilde öğretim programında yer aldığını ortaya koymak için 2018 sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiştir. Bunun sonucunda entelektüel erdemlere olukça yüzeysel bir şekilde yer verildiği ve erdemlere yönelik atıf yapılan pasajların beceri temelli

bir anlayış benimsediği aktarılmıştır. Bunun sonucunda erdemler ile beceriler arasındaki temel farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

EEGOSB'nin sosyal bilgiler dersinde nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik yaklaşımlar ortaya konmuştur. İlk yaklaşım entelektüel erdemlerin öğretilmesi konusunda benimsenen standart yaklaşım olup, bu yaklaşımın temel özellikleri ifade edilmiştir. Standart yaklaşım açısından sosyal bilgiler dersinde neler yapılacağı belirtilmiş, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuda doğru karar verme yetisine sahip olmalarının önemi üzerinde durulmuştur. Bunun yanında standart yaklaşımın kusur epistemolojisinin ortaya koyduğu çalışmalardan yararlanılması gerektiği, öğrencilerin okullara entelektüel kusurlardan arınmış bir şekilde gelmedikleri ifade edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin standart yaklaşımı ortaya koymalarında öğrencilerde var olan entelektüel kusurlardan hareketle temel stratejiler geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bütün bunların ışığında bu tez içerisinde yalnızca EEGOSB yaklaşımının olumlu yanlarına odaklanıldığı ve olumsuz yanlarının açıklanmadığı görülecektir. Son olarak ise bu EEGOSB'ni sahip olabileceği olumsuz yanlara değinmek önemlidir. EEGOSB'nin sosyal bilgilere yönelik yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkması elbette büyük bir ölçüde yapılacak yeni çalışmalara bağlıdır. Fakat EEGOSB'nin diğer yaklaşımlara göre doğabilecek olumsuz yanlarının belirtilmesi önemlidir. Bu olumsuz yanlardan en önemlisi erdemlerin ve özellikle entelektüel erdemlerin ne şekilde ölçüleceğidir. Belirtildiği üzere erdemler kişilerin süregelen ortaya koyduğu karakter eğilimleri olarak ifade edilmektedir. Bir kişinin veya bir grubun belirli açılardan belirli erdem/lere sahip olduğunun ölçülmesi tek bir zaman diliminde yapılan çalışmalardan ziyade, uzun süreli çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Bir başka ifade ile belirli bir zaman noktasında ortaya konulan bir davranışın, bir kişinin veya bir grubun erdem veya erdemlere sahip olup olmadıklarını göstermesi açısından yeterli olmamasıdır. Bu durumun öğrencilerin entelektüel erdemlere sahip olup olmadıklarının belirlenme sürecini zorlaştıracığı ifade edilebilir. Fakat bu dezavantajlı durumun olumsuz yanları belirli açılardan giderilebilir. Bir kişinin entelektüel bir erdeme sahip olup olmadığı belirli bir zaman diliminde ortaya konulan araştırmalar ile ortaya konulması, aynı zamanda entelektüel erdemlerin öğretim sürecinin de belirli bir zaman sürecinde gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple bu konuda yapılacak çalışmaların yalnızca kısa süreli deneysel çalışmalardan ziyade örneğin bir ders yılını baz alarak bu öğrencilerin bu süredeki entelektüel karakter gelişimlerini izlemesi bu olumsuz

yanları belirli ölçülerde giderecektir. Aynı şekilde erdemlerin ölçülmesi üzerinde ortaya konulan modellerin varlığı ileri çalışmalar için rehberlik sağlayacak, EEGOSB'nin sahip olduğu bu olumsuz durumu araştırmacılar açısından belirli ölçülerde giderecektir (Jayawickreme, Zachry & Fleeson, 2019; Wright, Warren & Snow, 2020; Fowers vd., 2021). Sonuç olarak entelektüel erdemlerin öğretim ve ölçüm süreci kısa süreli çalışmalardan ziyade uzun süreli çalışmaları gerekli kılmaktadır. Bu açıdan EEGOSB'nin diğer yaklaşımlar ekseninde olumsuz bir yana sahip olduğu ifade edilebilir.

EEGOSB'nin sahip olduğu bir diğer olumsuz yan olarak ise sahip olduğu felsefî temel olarak gösterilebilir. Buna göre EEGOSB teorik açıdan diğer yaklaşımlara göre zengin bir içeriği barındırsa da teorik altyapısı uygulanması zor bir ideali ifade ettiği söylenebilir. Elbette EEGOSB'nin teorik temelleri birçok açıdan erdem epistemolojisine dayanmaktadır. Bu teorik temellerin öğretmenler tarafından içselleştirilmesi kolay bir durumu ifade etmeyebilir. Bu sebeple öğretmenlerin bu teorik alt yapıyı öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak yeniden düzenleme sürecinde zorluklar yaşayabilecekleri ifade edilebilir. Bu olumsuz yapının ortadan kaldırılması büyük ölçüde öğretmen adaylarının, politika yapıcılarının ve sosyal bilgiler alanında çalışan araştırmacıların çalışmalarına bağlıdır. Bu sebeple bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması bu çalışma sonucunda ortaya konulan öneriler ve ileri çalışmalar ile doğrudan ilişkilidir.

5.1.Öneriler

Bu tez sonunda ortaya konulabilecek bazı öneriler yer almaktadır. Bu öneriler farklı açılardan şu şekilde ifade edilebilir.

Politika Yapıcılara Öneriler:

- Öğretim programında yalnızca ahlaki ve vatandaşlık erdemlerine yer verilmemeli, aynı zamanda entelektüel erdemler de sosyal bilgiler öğretim programına dahil edilmelidir.
- Sosyal bilgiler ve diğer öğretim programlarında, programın epistemolojik amaçları açıklanmalı ve hangi eğitim felsefesi açısından hangi epistemolojik yaklaşımın tercih edildiği ifade edilmelidir.

- Sosyal bilgiler öğretim programında değerler, beceriler ile erdemler arasında yer alan karmaşanın giderilmesi, seçilen değer ve erdemlerin ne tür teoriler dahilinde ortaya konulduğu belirtilmelidir.
- Entelektüel erdemlerin sosyal bilgiler ve diğer dersler özelinde öğretilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarında ve görevini sürdüren öğretmenler için gerekli eğitimler düzenlenmelidir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler ders içerisinde işledikleri konularda ahlaki ve vatandaşlık erdemlerinin yanında entelektüel erdemlere yer vermelilerdir.
- Entelektüel erdemlerin öğretimi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleri diğer branş öğretmenler ile iş birliği halinde olmalıdırlar.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Entelektüel erdemler ile sosyal bilgilerin entegrasyonunu destekleyecek, entelektüel erdemlerin sosyal bilgiler içerisindeki rolüne yönelik yeni teorik ve deneysel çalışmalar ortaya konulmalıdır.
- EEGOSB yaklaşımı özelinde, entelektüel erdemlere ders kitaplarında ne şekilde yer verildiği ortaya çıkarılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Adams, R. M. (2006). *A theory of virtue: Excellence in being for the good*. Oxford: Oxford University.
- Alfano, M. (2012). Expanding the situationist challenge to responsibilist virtue epistemology. *The Philosophical Quarterly*, 62(247), 223-249.
- Alfano, M. (2019). Vices of other minds: Review of cassam's vices of the mind. *Ethical Theory and Moral Practice*, 23(5), 875-879.
- Annas, J. (1995). Virtue as a skill. *International Journal of Philosophical Studies*, 3(2), 227–243.
- Annas, J. (2003). The structure of virtue. In M. DePaul & L. Zagzebski (Eds.), *Intellectual virtue: Perspectives from ethics and epistemology* (pp. 15-33). Oxford: Oxford University.
- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: Oxford University.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1–19.
- Aristoteles (2021). *Nikomakhos'a Etik*. Say Yayınları.
- Aristoteles. (1997). *Nikhomakhos'a etik*. (Saffet Babür, Çev.). İstanbul: Ayraç Yayınevi.
- Aristotle. (2000). *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge: Cambridge University.

- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. New York: Routledge.
- Badhwar, N. K. (1996). The limited unity of virtue. *Noûs*, 30(3), 306–329.
- Baehr, J. (2006). Character, reliability and virtue. *The Philosophical Quarterly*, 56(223), 193–212.
- Baehr, J. (2010). Epistemic malevolence. *Metaphilosophy*, 41(1-2), 189–213.
- Baehr, J. (2011a). *The inquiring mind: on intellectual virtues and virtue epistemology*. New York: Oxford University.
- Baehr, J. (2011b). The Structure of open-mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 41(2), 191–213.
- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 248–262.
- Baehr, J. (2014). Sophia: Theoretical wisdom and contemporary epistemology. In K. Timpe & C. A. Boyd (Eds.), *Virtues and their vices* (pp. 302 - 323). Oxford: Oxford University.
- Baehr, J. (2015). Cultivating good minds: a philosophical & practical guide to educating for intellectual virtues. Retrieved from <https://intellectualvirtues.org/why-should-we-educate-for-intellectual-virtues-2-2/>.
- Baehr, J. (2015). The four dimensions of an intellectual virtue. In C. Mi, M. Slote & E. Sosa (Eds.), *Moral and intellectual virtues in western and chinese philosophy* (pp. 86 -98). New York: Routledge.
- Baehr, J. (2016). Is intellectual character growth a realistic educational aim?. *Journal of Moral Education*, 45(2), 117–131.
- Baehr, J. (2017). The varieties of character and some implications for character education. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1153–1161.

- Baehr, J. (2017). The situationist challenge to educating for intellectual virtues. In A. Abrol Fairweather & M. Alfano (Eds.), *Epistemic situationism* (pp. 192-215). Oxford: Oxford University.
- Baehr, J. (2021). Democracy, Information Technology, and Virtue Epistemology. In N. E. Snow & M. S. Vaccarezza (Eds.), *Virtues, democracy, and online media: Ethical and epistemic issues* (pp. 30-48). New York: Routledge.
- Bakhurst, D. (2016). Education and Conversation. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring oakeshott's legacy* (pp.5-25). New York: Bloomsbury Academic.
- Barr, R., Barth, J.L. & Shermis, S.S. (1977). *The nature of social studies*. California:ECT Publications.
- Barzilai, S., & Zohar, A. (2012). Epistemic thinking in action: Evaluating and integrating online sources. *Cognition and Instruction*, 30(1), 39-85.
- Batak, K. (2017). *Aristoteles'ten ernest sosa'ya erdem epistemolojisi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Battaly, H. (2006). Teaching intellectual virtues: applying virtue epistemology in the classroom. *Teaching Philosophy*, 29 (3), 191-222.
- Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. *Philosophy Compass*, 3(4), 639-663.
- Battaly, H. (2013). Intellectual virtues. In S. Van Hooft (Ed.), *The handbook of virtue ethics* (pp. 177-187). Acumen Publishing.
- Battaly, H. (2015a). *Virtue*. Polity.
- Battaly, H. (2015b). Responsibilist virtues in Reliabilist Classrooms In J.Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 163-183). New York: Routledge.
- Battaly, H. (2016a). Developing virtue and rehabilitating vice: Worries about self-cultivation and self-reform. *Journal of Moral Education*, 45(2), 207-222.

- Battaly, H. (2016b). Epistemic virtue and vice: Reliabilism, responsibilism, and personalism. In C. Mi, M. Slote, & E. Sosa (Eds.), *Moral and intellectual virtues in Western and Chinese philosophy* (pp. 99-120). New York: Routledge.
- Battaly, H. (2017). Intellectual perseverance. *Journal of Moral Philosophy*, 14(6), 669-697.
- Battaly, H. (2021). Intellectual autonomy and intellectual interdependence. In J. Matheson & K. Loughheed (Eds.), *Epistemic autonomy* (pp. 153-172). New York: Routledge.
- Battaly, H. (2022). Intellectual character education: Some lessons from vice epistemology. In R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 137-148). New York: Routledge.
- Ben-Porath, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 41–59.
- Bloomfield, P. (2000). Virtue epistemology and the epistemology of virtue. *Philosophy and Phenomenological Research*, 60(1), 23-43.
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505-515.
- Bridges, D. (2017). *Philosophy in educational research: Epistemology, ethics, politics and quality*. London: Springer.
- Brubaker, D. L., Simon, L. H., & Williams, J. W. (1977). A conceptual framework for social studies curriculum and instruction. *Social Education*, 41, 201-205.
- Burbules, N.C. & Warnick, B.R. (2006). Philosophical Inquiry. In J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp.489-502). New York: Routledge.
- Byerly, T. R. (2021). *Intellectual dependability: A virtue theory of the epistemic and educational ideal*. New York: Routledge.

- Carr, D. (1996) After Kohlberg: some implications of an ethics of virtue for the theory of moral education and development. *Studies in Philosophy and Education*, 15 (4), 353–370.
- Cassam, Q. (2016). Vice epistemology. *The Monist*, 99(2), 159-180.
- Cassam, Q. (2019). *Vices of the mind*. Oxford: Oxford University.
- Clayton, M. (2015). Anti-perfectionist childrearing. In A. Bagattini & C. Macleod (Eds.), *The nature of children's well-being* (pp. 123-140). Springer.
- Code, L. (1984). Toward a 'responsibilist' epistemology. *Philosophy and Phenomenological Research*, 45(1), 29-50.
- Crerar, C. (2017). Motivational approaches to intellectual vice. *Australasian Journal of Philosophy*, 96(4), 1-14.
- Croce, M. & Pritchard, D. (2022). Education as the social cultivation of intellectual virtue. In M. Alfano, C. Klein & J. de Ridder (Eds.), *Social virtue epistemology* (pp. 609-612). New York: Routledge.
- Croce, M. (2019). Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination. *Journal of Moral Education*, 48(3), 1-12.
- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199.
- Curren, R. (2000). *Aristotle on the necessity of public Education*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Curren, R.. (2018). Virtue epistemology and education. In H. Battaly (Ed.), *The routledge handbook of virtue epistemology* (pp. 470-482). New York: Routledge.
- Çiydem, E. & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan* , 8 (27) , 179-207.
- Dancy, J. (2004). *Ethics without principles*. Oxford: Oxford University.

- Darnell, C., Fowers, B. J., & Kristjánsson, K. (2022). A multifunction approach to assessing aristotelian phronesis (practical wisdom). *Personality and Individual Differences*, 196, 111684.
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., & Paris, P. (2019). Phronesis and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis?. *Human Development*, 62(3), 101-129.
- de Ridder, J. (2022). Online Illusions of Understanding. *Social Epistemology*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02691728.2022.2151331?needAccess=true&role=button>
- Department for Education (2017). *Developing character skills in schools:Report*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/developing-character-skills-in-schools>
- Der, K. (2021). *Çağdaş epistemolojide bilginin değeri sorunu*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D.C. Heath.
- Dewey, J. (2022). *Nasıl düşünüyoruz ?* (H. Kayıkçı, Çev.). İstanbul: Fol Yayınları.
- Dishon, G. (2018). Citizenship education through the pragmatist lens of habit. *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 483-497.
- Doris, J. M. (1998). Persons, situations, and virtue ethics. *Noûs*, 32(4), 504-530.
- Driver, J. (2001). *Uneasy virtue*. Cambridge: Cambridge University.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers Collage.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?*. Teachers College.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70(5), 317-321.

- Fallace, T. (2017). The intellectual history of the social studies. In M. M. Manfra and C. M. Bolick (Eds.), *The wiley handbook of social studies research* (pp. 42- 67). West Sussex,: John Wiley & Son Inc
- Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the internet inflates estimates of internal knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 674-687.
- Flanagan, O., & Jackson, K. (1987). Justice, care, and gender: The Kohlberg-Gilligan debate revisited. *Ethics*, 97(3), 622-637.
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., & Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118-147.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University.
- Fricker, M. (2021). Institutional epistemic vices: The case of institutional inertia. In I. J. Kidd, Q. Cassam, & H. Battaly (Eds.), *Vice epistemology* (pp. 89-107). New York: Routledge.
- Giarelli, J.M. & Chambliss, J.J. (1980). Philosophy of education as qualitative inquiry. In R.R. Sherman & R.B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 28-41). New York: Routledge.
- Goldman, A. I. (1999). *Knowledge in a social world*. Oxford: Clarendon.
- Greco, J. & Reibsam, J. (2018). Reliabilist virtue epistemology. In N. E. Snow (Eds.), *The Oxford handbook of virtue* (pp. 823-846). New York: Oxford University.
- Greco, J. (2003). Knowledge as credit for true belief. In M. DePaul & L. Zagzebski (Eds.), *Intellectual virtue: Perspectives from ethics and epistemology* (pp. 111-134). Oxford: Oxford University.
- Hamarat, E. & Merzifonluoğlu, S. (2022). Eğitimde tartışmalı konuların seçiminde kriter sorununun felsefi temeli. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 92, 1-16.
- Hamm, C. M. (1977). The content of moral education, or in defense of the “Bag of Virtues.”. *The School Review*, 85(2), 218-228.

- Heersmink, R. (2017). A virtue epistemology of the internet: Search engines, intellectual virtues and education. *Social Epistemology*, 32(1), 1-12.
- Hertzberg, H.W. (1980). *Social studies Reform 1880-1980*. Social Science Education Consortium.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103–108.
- Hooker, B. (2001). Moral particularism: wrong and bad. In B. Hooker & O. M. Little (Eds.), *Moral particularism* (pp. 1-22). New York: Oxford University.
- Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford: Oxford University.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122–1131.
- Jacobson, D. (2005). Seeing by feeling: Virtues, skills, and moral perception. *Ethical Theory and Moral Practice*, 8(4), 387-409.
- Janzen, R. (1995). The social studies sonceptual dilemma: Six contemporary approaches. *The Social Studies*, 86(3), 134-140.
- Jayawickreme, E., Zachry, C. E., & Fleeson, W. (2019). Whole trait theory: An integrative approach to examining personality structure and process. *Personality and Individual Differences*, 136, 2-11.
- Jerome, L., & Kisby, B. (2020). Lessons in character education: incorporating neoliberal learning in classroom resources. *Critical Studies in Education*, 63(2), 1-16.
- Johnson, C. (2021). Teaching to the test: How schools discourage phronesis. In I. J. Kidd, Q.Cassam, & H. Battaly (Eds.), *Vice epistemology* (pp. 225-238). Routledge.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2016). Educating for democracy in a partisan age. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34.
- Kaymakçı, S. & Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64.

- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369–386.
- Kidd, I. J. (2018). Epistemic corruption and education. *Episteme*, 16(2), 220-235.
- Kidd, I.J. (2020). Epistemic corruption and social oppression. In I. J. Kidd, Q.Cassam, & H. Battaly (eds.), *Vice epistemology* (pp. 69-85). Routledge.
- Kidd, I.J. (2021). A case for an historical vice epistemology. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies*, 14(39), 69-86.
- Kidd, I.J., Battaly, H. & Cassam, Q. (2021). Introduction: From Epistemic Vices to Vice Epistemology. In I. J. Kidd, Q.Cassam, & H. Battaly (Eds.), *Vice epistemology* (pp. 1-18). New York: Routledge.
- Kidd,I.J. (2015).Educating for IntellectualHumility. In J.Baehr(ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp.54-70).NewYork,NY:Routledge.
- King, N. L. (2014). Perseverance as an intellectual virtue. *Synthese*, 191(15), 3501–3801.
- King, N. L. (2014). Responsibilist virtue epistemology: A reply to the situationist challenge. *The Philosophical Quarterly*, 64(255), 243–253.
- King, N.L. (2021). *The excellent mind: intellectual virtues for everyday life*. Oxford: Oxford University.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice: A modern statement of the platonic view. In N.F. Sizer & T.R. Sizer (Eds.), *Moral education: Five lectures* (pp. 56-83). Harvard University.
- Kotzee, B. (2011). Education and "Thick" Epistemology. *Educational Theory*, 61(5), 549-564.
- Kotzee, B. (2013). Introduction: education, social epistemology and virtue epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 157–167.

- Kotzee, B. (2018). Dewey as virtue epistemologist: Open-mindedness and the training of thought in democracy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 359-373.
- Kotzee, B. (2018). Intellectual perfectionism about schooling. *Journal of Applied Philosophy*, 36(3), 436-456.
- Kraemer, E. (2018). Intellectual courage. In A. L. Anton (Ed.), *The bright and the good: The connection between intellectual and moral virtues* (pp. 263-276). Rowman & Littlefield Publishers.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Ashgate Publishing.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. New York: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2019). *Flourishing as the aim of education: A neo-aristotelian view*. New York: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2020). Recent attacks on character education in a UK context: a case of mistaken identities?. *Journal of Beliefs & Values*, 42(3), 1-15.
- Kristjánsson, K. (2022). *The Need for Phronesis*. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 92, 167-184.
- Kristjánsson, K., Fowers, B., Darnell, C., & Pollard, D. (2021). Phronesis (Practical Wisdom) as a type of contextual integrative thinking. *Review of General Psychology*, 25(3), 239-257.
- Lahroodi, R. (2019). Virtue epistemology and collective epistemology. In H. Battaly (Ed.), *The routledge handbook of virtue epistemology* (pp. 407-419). New York: Routledge.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. London: Bantam Books.
- Lickona, T. (1999). Character education: seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.

- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Atria.
- Lynch, M.P. (2016). *The internet of us: Knowing more and understanding less in the age of big data*. Liveright.
- MacIntyre, A. (2019). *Erdem peşinde: Bir ahlak teorisi çalışması* (M. Özcan, Çev.). İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Martorella, P. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. New York: Merrill.
- Matheson, J. (2021). The virtue of epistemic autonomy. In J. Matheson & K. Loughheed (Eds.), *Epistemic autonomy* (pp. 173-194). New York: Routledge.
- McDowell, J. (1979). Virtue and Reason. *Monist*, 62 (3): 331-350.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20BİL GİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2021). *Sosyal bilgiler 6.sınıf ders kitabı*. Ankara.
- Mehdiyev, N. (2011). Gettier sorununa alternatif bir yaklaşım: L. Zagzebski'nin erdem epistemolojisi. In N. Mehdiyev (Ed.), *Çağdaş epistemolojiye giriş* (pp. 103 – 116). İnsan Yayınları.
- Merzifonluoğlu, S. & Hamarat, E. (2022). Epistemic injustice, social studies, and moral sensitivity. *Ethics and Education*, 17(4), 403-420.
- Meyer, M., Alfano, M., & De Bruin, B. (2021). Epistemic vice predicts acceptance of Covid-19 misinformation. *Episteme*, 1-22
- Miller, C. B. (2017). Character and situationism: New directions. *Ethical Theory and Moral Practice*, 20(3), 459-471.
- Milson, A. J., & Chu, B.W. (2002). Character education for cyberspace: Developing good netizens. *The Social Studies*, 93(3), 117–119.

- Morrissett, I. (1977) Curriculum information network sixth report: Preferred approaches to the teaching of social studies. *Social Education*, 41(3), 206-209.
- National Council for the Social Studies (2023). *What is Social Studies?*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/about>
- Ndofirepi, A. P., & Shumba, A. (2012). Disputed yet invaluable: Philosophical inquiry as theory in educational research. *The Anthropologist*, 14(2), 141–148.
- Nelson, J. U. & Michaelis, J. (1980). *Secondary social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nguyen, C. T. (2018). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 1-21.
- Noddings, N (2015). Care ethics and virtue ethics. In L. Besser-Jones & M. Slote (Eds.), *The routledge companion to virtue ethics* (pp. 401-414). New York: Routledge.
- Noddings, N. (1992). Social studies and feminism. *Theory & Research in Social Education*, 20(3), 230–241.
- Nozick, R. (2015). *Anarşi, devlet, ve ütopya* (A Oktay, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Olin, L., & Doris, J. M. (2014). Vicious minds: Virtue epistemology, cognition, and skepticism. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 168(3), 665–692.
- Pesut, B., & Johnson, J. (2007). Reinstating the “Queen”: Understanding philosophical inquiry in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 115–121.
- Porter, S.L. & Baehr, J. (2016). *Intellectual virtue formation: A philosophical, psychological, and pedagogical perspective*. Paper presented at the 4th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues conference, Oxford, January 2016.
- Porter, S.L. (2015). A therapeutic approach to intellectual virtue formation in the classroom. In J.Baehr(Ed.),*Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 221-239). New York: Routledge.

- Porter, T., Baldwin, C. R., Warren, M. T., Murray, E. D., Cotton Bronk, K., Forgeard, M. J. C., Snow, N. E., & Jayawickreme, E. (2022). Clarifying the content of intellectual humility: A systematic review and integrative framework. *Journal of Personality Assessment*, 104(5), 573-585.
- Priest, M. (2017). Intellectual humility: An interpersonal theory. *Ergo*, 4(16), 463-480.
- Pring, R. (2007). Reclaiming philosophy for educational research. *Educational Review*, 59(3), 315-330.
- Pritchard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236-247.
- Pritchard, D. (2018). Neuromedia and the epistemology of education. *Metaphilosophy*, 49(3), 328-349.
- Pritchard, D. (2022). Cultivating intellectual virtues. In R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 127-136). New York: Routledge.
- Pritchard, D. (2005). Virtue epistemology and the acquisition of knowledge. *Philosophical Explorations*, 8(3), 229-243.
- Rawls, J. (1995). *Political liberalism*. New York: Columbia University.
- Riggs, W. (2010). Open-mindedness. *Metaphilosophy*, 41(1-2), 172-188.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. Jossey-Bass.
- Roberts, R. C. (1984). Will power and the virtues. *The Philosophical Review*, 93(2), 227-247.
- Roberts, R.C. & Wood, J. (2003). Humility and epistemic goods. In M. DePaul & L. Zagzebski (Eds.), *Intellectual virtue: Perspectives from ethics and epistemology* (pp. 257-279). Oxford: Oxford University.
- Roberts, R.C. & Wood, J. (2007). *Intellectual virtues: An essay in regulative epistemology*. Oxford: Oxford University.

- Ross, E. W., & Marker, P. M. (2005). (If Social studies is wrong) I don't want to be right. *Theory & Research in Social Education*, 33(1), 142–151.
- Ross, E.W. (2000). Redrawing the lines: The case against traditional social studies instruction. In D.W. Hursh & E.W. Ross (Eds.), *Democratic social education: Social studies for social change* (pp. 43-64).New York: Routledge.
- Ross, L. (2020). The virtue of curiosity. *Episteme*, 17(1), 105-120.
- Russell, D. C. (2009). *Practical Intelligence and the Virtues*. Oxford: Oxford University.
- Schwengerer, L. (2022). Promoting vices: Designing the web for manipulation. In F. Jongepier & M. Klenk (Eds.), *The philosophy of online manipulation* (pp. 292-310).New York: Routledge.
- Sheffield, E. (2004). Beyond abstraction: Philosophy as a practical qualitative research method. *The Qualitative Report*, 9(4), 760-769.
- Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7-23.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (2005). Truth, thinking, testimony and trust: Alvin goldman on epistemology and education. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(2), 345–366.
- Siegel, H. (2015). Critical thinking and the intellectual virtues. In J. Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 95-112). New York: Routledge.
- Slote, M. (2001). *Morals from motives*. Oxford: Oxford University.
- Smart, P. & Clowes, R. (2021). Intellectual virtues and internet-extended knowledge. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 10(1), 7-21.
- Smart, P. (2018). (Fake?) News alert: intellectual virtues required for online knowledge!. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 7(2), 45-55.

- Smith, R. (2022). Character education and the instability of virtue. *Journal of Philosophy of Education*, 56(6), 889-898.
- Snow, N.E. (2015). Models of virtue. In L. Besser-Jones & M. Slote (Eds.), *The routledge companion to virtue ethics* (pp. 359-374). New York: Routledge.
- Sosa, E. (1980). The Raft and the pyramid: Coherence versus foundations in the theory of knowledge. *Midwest Studies In Philosophy*, 5(1), 3–26.
- Stichter, M. (2006). Ethical expertise: The skill model of virtue. *Ethical Theory and Moral Practice*, 10(2), 183-194.
- Suissa, J. (2015). Character education and the disappearance of the political. *Ethics and Education*, 10(1), 105-117.
- Swanton, C. (2003). *Virtue ethics: A pluralistic view*. Oxford University.
- Swanton, C. (2018). The Relation between virtue ethics and virtue epistemology. In H. Battaly (Ed.), *The routledge handbook of virtue epistemology* (pp. 508-520). New York: Routledge.
- Swanton, C. (2021). *Target centred virtue ethics*. New York: Oxford University.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* , 7 (1) , 1-28.
- Tanesini, A. (2016). Intellectual humility as attitude. *Philosophy and Phenomenological Research*, 96(2), 399-420
- Tanesini, A. (2016). Teaching virtue: Changing attitudes. *Logos & Episteme*, 7(4), 503-527.
- Tanesini, A. (2018). Epistemic vice and motivation. *Metaphilosophy*, 49(3), 350-367.
- Tanesini, A. (2021). *The mismeasure of the self: A study in vice epistemology*. Oxford: Oxford University.
- Thornton, S.J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. Teachers College.

- Toner, C. (2014). The full unity of the virtues. *The Journal of Ethics*, 18(3), 207-227.
- Turner, C. (2022). Neuromedia, cognitive offloading, and intellectual perseverance. *Synthese* 200(2), 1-26.
- Vaccarezza, M. S., & Croce, M. (2021). Civility in the post-truth age. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies*, 14(39), 127-150
- Vigani, D. (2020). Beyond silencing: Virtue, subjective construal, and reasoning practically. *Australasian Journal of Philosophy*, 99 (4), 1–13.
- Vinson, K.D. (1998). The “traditions” revisited: Instructional approach and high school Social studies teachers. *Theory & Research in Social Education*, 26(1), 50-82.
- Wallace, J.D. (1978). *Virtues and vices*. London: Cornell University.
- Watson, L. (2016). The epistemology of education. *Philosophy Compass*, 11(3), 146-159.
- Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J., & Howard-Snyder, D. (2015). Intellectual humility: Owning our limitations. *Philosophy and Phenomenological Research*, 94(3), 509-539.
- White, C. (1982). A validation study of the Barth-Shermis social studies preference scale. *Theory and Research in Social Education*, 10(2), 1-20.
- Wilson, A. T. (2021). Unity of the intellectual virtues. *Synthese*, 199(3-4), 9835-9854.
- Wright, J.C., Warren, M.T. & Snow, N.E. (2020). *Understanding virtue: Theory and measurement*. Oxford: Oxford University.
- Wronski, S. P. (1982). Edgar Bruce Wesley (1891-1980): His contributions to the past, present and future of the social studies. *Journal of Thought*, 17(3), 55–67.
- Yiğit, S. (2011). *Curiosity as an intellectual and ethical virtue*. Master’s Thesis, Boğaziçi University Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, İstanbul.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the mind: an inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge: Cambridge University.
- Zagzebski, L. (2010). Exemplarist virtue theory. *Metaphilosophy*, 41(1/2), 41-57.

Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford: Oxford University.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR