



Bilişsel Gelişim Basamakları Açısından Felsefe Eğitimi

Philosophy Education in Terms of Cognitive Developmental Stages

ÖZET

Birey eğitim sayesinde sosyal bir varlık olmakta, içinde doğduğu toplumun genel kural ve kaidelerini öğrenerek topluma uyum sağlamaktadır. Eğitim olgusu aynı zamanda felsefî bir problem alanı da olmaktadır. Felsefe bu olguyu eğitim felsefesi alt başlığında ele aldığı gibi felsefenin eğitimi ile de ele almaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimin toplumsal yanını öne çekmekte; amacı, yöntemi, süreci ve geleceği ile alakalı eleştirel bir tutum takınmakta, insan-toplum-doğa-evren ilişkisine bütüncül bir yaklaşımın eğitim sürecindeki boyutu ile ilgilenmektedir. Felsefe eğitimi ise felsefenin tarihsel, problematik kavramsal süreçlerini tartışmaları ile beraber eğitim alan bireye vermekte ve bireyde felsefî, eleştirel bir düşüncenin gelişmesinin önünü açmaktadır. Bu bağlamda eğitim sürecinin başlangıcından, günümüze ve geleceğine yönelik şekillenişine “niçin?” sorusu çerçevesinde eleştirel bir yaklaşım sergilemeyi amaç edinmektedir. Bu çerçevede eğitim ile felsefe ilişkisi kurulmuş, felsefe eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Ülkemizde felsefe eğitiminin başarılı olabilmesi için bireyin gelişim basamaklarıyla ilişkilendirilmesi gerektiği sayılı göz önünde tutulmuş, felsefe eğitiminin biçimi, veriliş tarzı ve zamansallığı ile ilgili bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde felsefe eğitiminin bireylerin gelişim basamağının sadece ileri evresinde yani lise döneminde verildiği, kısa süreli ve ders içeriklerinin günün gerekliliklerinden uzak bir içerikle hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmek için öncelikle felsefe eğitiminin, çocukluk döneminin erken evrelerinde başlayarak farklı yoğunlukta ve gelişim basamaklarına uygun eleştirel düşünmeye dayalı bir içerikle ders saatlerinin artırılması ve günümüz çağının gerekliliklerini içerecek bir içerikle verilmesi gerektiği saptaması yapılmıştır. Sonuç olarak felsefe eğitiminin zamansallığı, veriliş biçimi ve tarzı ile ilgili tartışmaların yapılması gerektiği kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Süreçleri, Felsefe Eğitimi, Eleştirel Düşünme, Dünyagörüşü, Bilişsel Gelişim Basamakları

ABSTRACT

Through education, the individual becomes a social being and adapts to society by learning the general rules and regulations of the society in which he/she was born. Education is also a philosophical problem. Philosophy deals it, under the philosophy of education as well as with the education of philosophy. Philosophy of education emphasizes the social aspect of education; it adopts a critical attitude towards its purpose, method, process and future, and deals with the dimension of a holistic approach to the human-society-nature-universe relationship in the educational process. Philosophy education, on the other hand, gives the historical and problematic conceptual processes of philosophy to the individual receiving education together with its discussions and paves the way for the development of a philosophical and critical thinking in the individual. It aims to exhibit a critical approach to the shaping of the educational process from the beginning to the present and future within the framework of the question "why?". In order for philosophy education to be successful in our country, the assumption that it should be associated with the developmental stages of the individual was taken into consideration, and an evaluation was tried to be made regarding the form, delivery style and temporality of philosophy education. It is understood that philosophy education in our country is given only at the advanced stage of individuals' developmental stages, i.e. in high school, and that it is short-term and the course content is prepared with a content that is far from the requirements of the day. In order to overcome these problems, it has been determined that philosophy education should be provided with a content based on critical thinking at different intensities and in accordance with the stages of development, starting from the early stages of childhood, increasing the course hours and providing a content that will include the requirements of today's age. As a result, it was concluded that discussions should be held on the temporality, form and style of philosophy education.

Keywords: Process of Education, Philosophy of Education, Critical Thinking, Worldview, Developmental Stages.

GİRİŞ

Eğitim öncelikle toplumsallaştırma süreci ve kültürel aktarım aracıdır. Toplumun devamlılığı ve gelişimine olanak sağlamaktadır. Bunu beşerî sermaye ile yapmaktadır. Bu durumda eğitimin işlevi iyi insan, erdemli yurttaş ve üretken bireyler yetiştirmektir. Kant'ın da dediği gibi insan, ancak eğitimle insan olmaktadır (Kant, 1900:1). Bu bağlamda eğitimi insan olma yolundaki çalışmalar bütünü olarak tanımlayabiliriz.

İnsan bilgiyle yaşar; ilk çocukluktan itibaren birey çevreyi kimi zaman huzurlu kimi zaman huzursuz kontrol etmeye başlar. Bu onun bir keşfe çıktığının ve bilgiyi aramakta istekli olduğunun açık bir göstergesidir. Tüm bu arayışlar

Zafer Gündüz¹
Gökhan Kurt²

How to Cite This Article

Gündüz, Z. & Kurt, G. (2023).
“Bilişsel Gelişim Basamakları
Açısından Felsefe Eğitimi”,
Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences,
9(69):3667-3681. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.72552>

Arrival: 19 July 2023

Published: 25 October 2023

International Journal of Social,
Humanities and Administrative
Sciences is licensed under a
Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

This journal is an open access,
peer-reviewed international
journal.

¹ Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Sivas, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Kangal MYO, Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü, Sivas, Türkiye

Aristoteles'in "Bütün insanlar doğal olarak bilmek ister" (Aristoteles, 1996: 75) sözünü geçerli kılmaktadır. Dolayısıyla bilmek daha yaşamın ilk günlerinde insanları güvenli, huzurlu, mutlu kılarak bilmemek huzursuz kılmaktadır. Ömrünü, hayat boyu edindiği bilgilerle geçirmektedir. Diğer var olanlardan farklı olarak insan, kendisi ve çevresi karşısında sürekli sorular sormaktadır. Hayata dair bu sorular felsefeyi eğitimin, dolayısıyla gündelik yaşantımızın içine çekmektedir.

İnsan hem eğitimin hem de felsefenin öznesi olmak durumundadır. Bu nedenle eğitim ve felsefe sürekli bir etkileşim içindedir. Felsefeden beslenmeyen bir eğitim kendini kılavuzsuz hisseder; amaç belirleyemez, soru geliştiremez, çocukta merak duygusuna eşlik edemez. Çocuğun akıl yürütmesi, hayal kurması, insanı ve çevresini tanıması başarılı ve mutlu bir birey olması için çok önemlidir. Bunun için çocuk küçük yaşta felsefenin olanaklarından istifade etmek durumundadır. Böylece çocuk karşılaştığı problemleri çözmek için aklını kullanmayı, analitik düşünmeyi öğrenir. Bedeni geliştirmek için spor kadar aklını geliştirmek için de okumaya ve anlamaya istek duyacaktır.

Heidegger'e göre insan dünyaya düşmekte/gelmekte ve bu dünyayı belirlenmiş anlam yapıları ile dolu olarak hazır bulmaktadır (Hisar. 2008: 26-27). Başka bir deyişle insan, kendisine sunulan kültürel ve sosyal yapı içine doğmaktadır. Dolayısıyla birey hazır bulduğu, kendisinden önce kurulmuş, anlamlı hale getirilmiş ve statik bir yaşam (düzen) arzusu doğrultusunda, toplum ile uyum sağlaması gereken bir zorunlulukla var olmaktadır. Her toplumun/kültürün/devletin kuralları/yasaları/gelenek ve göreneklere bulunmaktadır; toplumsal yaşamlarını oluşturmuş oldukları bu düzene göre kurgulamaktadırlar. Bu toplum içine doğan her birey de bir şekilde mevcut düzen oluşturan, koyan ve kuran belirleyici temel yapıları tecrübe etmekte, öğrenmekte ve kabullenmektedir. Böylece hangi toplum içinde ya da hangi yaşamda dünyaya gelirse gelinsin insanın belli anlam yapılarının içinde var olduğu ve varoluşunun da bu anlam yapılarını keşfetmek üzere olduğu önermesi öne sürebilir. İçinde doğduğu kültürel yapının anlam kodlarını/sembollerini çözümlenemeyen çocuk başarısız olarak etiketlenmektedir. Kendini gerçekleştirme olanaklarından uzaklaşarak öğrenme yoksulluğuna düşmektedir. Bilginin peşinden gitmek, aramak onu sevmekle mümkündür; ama bu hemen olmaz. Belli bir zaman periyoduna ihtiyaç vardır. Özellikle öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu ilkeler/referansları dikkate alan bir müfredat, felsefe eğitimi içinde olumlu sonuçlar doğuracaktır. Çünkü somut düşünme aşamasında verilen düşünme eğitimi, soyut düşünme döneminde yapılan felsefe dersleriyle daha olumlu sonuçlar alınacaktır. Böylece felsefe eğitiminin bilme işlevi, filozofça yaşamın sorumluluklarını bireye hatırlatmaktadır. Erdemli yaşamın yolu bilgiyi aramak kadar ona uygun davranmaktır. Bu noktada birey doğru düşünmenin yollarını da keşfedecektir.

Keşfetmek, karşılaşmak mekâna bağlı bir edim olduğu gibi zamana da bağlı bir edimdir. Çünkü bilişsel gelişim belli bir zaman periyodunda ortaya çıkmaktadır. Çocuk çevreyle etkileşime girdikçe ve tecrübe kazandıkça bilgi edinimi artmakta, bilgiyi daha iyi işler noktaya getirmektedir. Böylece zihinsel düşünme kapasitesi ve bilinç dediğimiz insanın özel olanak alanı keşfedilmekte ve geliştirilmektedir (Arıcı, 2014: 2-5). Bilincin soyut nesnesi olan bilgi, insanın diğer varolanlardan farklı olmasını sağlayan temel bir olgudur. İnsan, bilgi sayesinde, kendisini doğal çevrenin dolaysız bir varolanı halinden kurtarmakta, ek olarak kültürel, siyasal, sosyal bir varlık haline dönüştürmektedir. İnsan merkezli mekân kavrayışının bir sonucu olan bilen özne ile bilinen nesne arasındaki tek yönlü iletişim, bilginin içeriğini ve anlamını da insanın egemenliğine bırakmaktadır. İnsan bilgi sayesinde diğer varolanlar üzerinde egemenlik kurmaktadır (M. S. Özkan, 2017: 618). Bilgi edimi, deneyimin soyutlaşıp kümülatif bir toplam haline getirilmesiyle nesnesi üzerinde egemenlik kurmaktadır. Kümülatif bilginin öznesi olan insan da kendi varlığını diğer varolanlardan ayırıp merkezi bir noktaya çekmekte ve egemenliğini kendisi açısından haklı bir temele oturtmaktadır. Aynı zeminin devamlılığı için bilginin yeni nesillere aktarılması, sistematik hale getirilmesi gerekmektedir. Eğitim bu kümülatif bilginin sistematik ve bütünlüklü şekilde, bireyin gelişim basamaklarına ve ödevlerine uygun biçimde aktarılmasını sağlayan bir edimdir. Bu husus eğitim felsefesinin temelini oluşturmaktadır (Saribaş & Babadağ, 2015: 19).

Tarihsel birikime ve bilimsel temellere yaslanmak durumunda olan eğitim, aynı zamanda çağının problemlerine de kayıtsız kalamamaktadır. Bu bağlamda eğitimi bütüncül ve kapsayıcı bir perspektifle ele alınması gerekmektedir. Ancak böylesi bir eğitim, bireyin varolmaya çalıştığı mekânın ve zamanın bütünlüğü içinde toplum ve doğayla çok yönlü, dinamik ve öngörülebilir bir ilişki kurabilmesini sağlamaktadır. Bu ilişkinin dolaysız sağlanabilmesi için, eğitim yoluyla bilen ile bilinen arasında bir bağlantı kurulması gerekmektedir. İnsanın kendisini var eden gerçekliğin farkına varması, algılaması, imgeleştirip soyut bir anlam kazandırması hemen birdenbire olmamakta, bir süreci gerektirmektedir. Bu süreç eğitim ile sistematikleştirilmektedir. İnsanın doğal yapısı olan "düşünme becerisi" bilgilenimin ilk basamağını kurmaktadır. Bilgilenimin diğer basamakları ise informel eğitimin de konusu olan dolaylı deneyimden elde edilen bilgiler ve formel eğitimin konusu olan tarihsel olarak olgunlaşmış "tecrübeler ve bilgilerdir" (Kızıltan & Dombaycı, 2020: 2-5). Dolayısıyla bireyin ilk yıllarından itibaren başladığı öğrenme merakı, toplum ve doğa hakkında elde ettiği bilgileri işleme becerisi, onun düşünme kapasitesini geliştirmiştir. Diğer

Varolanlardan farklı olarak insan, düşünme kapasitesine sahiptir; başka bireylerin düşüncelerini öğrenebilirler. Toplumun ürettiği kültürel sembolleri ve bu sembollerin anlamlarını öğrenerek etkileşimde bulunabilirler.

Heideggerci bakış açısıyla insanın tarihsel ve toplumsal bir yapı içine doğduğu, bu yapının daha önceden kurulmuş anlam yapılarına sahip olduğu, bireye eğitimle kanıksatıldığı söylenebilir. Bu durumda asıl soru şudur: Mademki insanlar mekanik ve statik bir anlam yapısının içinde doğmakta, varoluş sürecinde “insanlar arası farklılıklar nereden kaynaklanmaktadır?” sorusu güncelliğini daima korumaktadır (Sümer, 2021: 115-120). Nitekim bireye hazır olarak sunulan bu yapının toplumlara, kültürlere, devletlere ve zamana göre farklı boyutları ve biçimleri de bulunmaktadır. Daha alt boyutlarda ise aynı toplum ya da kültür içinde dünyaya gelen farklı bireylerin de mevcut yapıyı edinmeleri ve kazanımları farklılık göstermektedir. Benzer şekilde mevcut toplumda doğan bireye bu yapının aktarımında da zamana ve mekâna bağlı çeşitli farklılıklar olmaktadır. Örneğin, zaman açısından okur-yazarlığın yüksek olmadığı, sözlü kültürün hâkim olduğu bir dönem ile günümüz iletişim/bilişim çağında bilgi teknolojilerinin gelişmiş olduğu ve okur-yazarlığın yüksek olduğu zamanlarda eğitimin içeriği ve verilmiş biçimi açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar okur-yazarlık açısından kültürün edinilmesi ve aktarılması, istedik davranışların geliştirilmesinin yararına bir ilerleşme olması gerekirken, bireyin toplum ile uyumu ve bütünleşmesinin önüne bazen engel olmaktadır. Oysa yapısal olan ve hazır hale getirilmiş anlam dünyası tüm farklılıklara rağmen bir düzen içinde olmayı, birlikte olmayı, bir arada yaşamayı zorunlu tutmaktadır.

İnsanın düşünme imkânı nedeni ile her tecrübe ve bilgilenim süreci farklılık taşımakta, önceden hazırlanmış anlam yapıları da farklı anlamlar edinerek dönüşmektedir. Oysa bireyin içinde varolmaya çalıştığı mekânda yerleşmesinin esas öncülü, bu mekânın birey tarafından içselleştirilmesini şart koşmaktadır. Böyle bir ilişkinin kurulması ve korunması için mevcut yapıların bireye aktarılması ve birey tarafından da kabul edilecek bir hale getirilmesi gerekmektedir. Bu ilişki eğitim olgusunu öne çıkarmaktadır. Bu maksatla eğitim; istedik davranışlar sergilenmesi, tarihsel tecrübeler vesilesi ile ortaya çıkmış bilginin edinilmesi, toplum ile uyum ve bütünleşmenin sağlanması, toplumun kurulmasına vesile olan tarihsel yapıların kabullenilmesi ve bu kuralların belirlediği doğrultuda çaba harcanması için hazırlanan olgusal bir yapıdır. Belirli hedefler doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi için hazırlanmış bu olgusal durumun bir parçası olan insan, eğitim sürecinde bu amaçlara uygun yetiştirilmektedir (Gül, 2004: 226). Bireyin eğitim aracılığıyla şekillendirdiği bilgi dünyası, onda kimlik oluşumunu sağlamakta, kendi varlığına anlam kazandırmaktadır. Bir süreçten bahsettiğimiz bu aktarımın birey tarafından edinilmesi için de çeşitli aşamaları bulunmaktadır. Somut düşünme, deneyim ve tecrübe etme, sayısal düşünme, soyut düşünme, eleştirel düşünme gibi sıralayacağımız bu aşamaların birey tarafından gerçekleştirilebilmesi için bazı hazırbulunuşluklara ihtiyaç duyulmaktadır (Aydoğan, 2015: 13). Örneğin, çok bilinmeyenli ve işlemlerle matematik denklemlerinin öğrenilmesi için öncelikle temel sayıların ve temel işlemlerin öğretilmesi gerekmektedir. Birey zamanla çok işlemlerle hesaplamalar yapmaya uyum sağlamak ve düşünme kapasitesini geliştirmektedir. Bu sebeple eğitimin süreci, verilmiş biçimi, kime niçin verildiği ve ne amaçlandığı önemli bir konu olmaktadır. Bu noktada felsefe eğitimi bir kültür olarak çocukluktan itibaren özümsetilmeli, gündelik yaşamın içine sokulmalıdır. Sarmal eğitim programlarında farklı dersler ve etkinliklerle felsefe bireyin yaşamına dokunabilir. Bu noktada yapılması gereken tarihsel birikimlerden yararlanmak ve eğitim kavramı üzerinde yeniden düşünmektir. Bu çalışmada özellikle geçmişten günümüze eğitim kavramı ve süreçleri üzerine felsefi bir değerlendirme yapılmıştır.

EĞİTİMİN DİNAMİK YAPISI VE FELSEFE

Eğitim süreçleri birey, toplum ve devlet açısından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Birey açısından eğitim, kendini var etme ve mevcut topluma uyum sağlayabilme becerisi; toplum açısından, mevcut toplumsal yapının düzgün işlenmesi ve bu toplumsal yapının gelecek yeni nesillere aktarılması aracı; devlet açısından ise resmî ideolojinin içselleştirilmesi ve bu ideolojinin varlığını güçlendirme aracı olarak işlev görmektedir (Çetin, 2001: 210). Birey, toplum ve devlet açısından bu farklılıklar, zamana ve mekâna bağlı olarak da değişmektedir. Zamansal açıdan bakıldığında eğitimin ilk çağda verilmiş biçimi ve içeriği ile iletişim/bilişim çağı olarak adlandırılan günümüz toplumlarında eğitiminin verilmiş biçiminde ve içeriğinde de değişimler gözlemlenmektedir.

İlkçağlarda eğitimin verilmiş biçimi bölgeden bölgeye göre değişen bir tarzda daha çok informal bir biçimde ve usta-çırak ilişkisine dayanarak verilmektedir. Pratik yaşamın gereklilikleri ön plana alınarak bir eğitim içeriği sunulmuştur (Tepe, 2019). Günümüz toplumlarında ise daha çok formal bir eğitim çerçevesinde uzman eğitimcilerin yönlendirmesi, öğrenci merkezli ve aynı zamanda da bilim ve teknoloji destekli ve deneyimsel öğrenmenin ön planda olduğu bir eğitimin verildiği görülmektedir. Örneğin, eğitim içeriğine bakıldığında ise laboratuvar destekli bilimsel proje yazma, yapay zekâ ve programlama dillerinin öğretilmesi, çağın gerekliliklerine uygun bir tarzda eğitim içeriği verildiği görülmektedir. Nitekim Endüstri 4.0 ile birlikte bu yeni eğitim içeriği çağın gerekliliğine göre dizayn edilmesi gerekmektedir. “Sanayinin dijitalleşmesiyle birlikte ortaya çıkan Endüstri Devrimi 4.0; üretim, tüketim, sosyal yaşam gibi alanları etkilediği gibi eğitimi de temelden etkilemiştir. Nesnelere interneti, veri madenciliği, makine öğrenme ve sanal öğrenme gibi imkânlar, iletişimin ve bilginin çeşitliliğini ve akış hızını artırmış, bu durum

ise genel olarak öğrenme ve öğretime ilişkin yaklaşımların değişmesinde etkili olmuştur. Endüstri 4.0’da olduğu gibi siber-fiziksel düşünme, hızlı ve etkin üretim, esneklik, kalite odaklı üretim gibi farklılıklar eğitimde yeni bir dönemin, diğer bir ifadeyle Eğitim 4.0’ın başlamasına neden olmuştur” (Yokuş, 2020: 37).

Felsefi açıdan da eğitim olgusu her dönem farklı şekillerde değerlendirilmiştir. İlkçağda insanlığın doğa ile birlikte yaşamı öğrenmeye çalıştığı, gündelik hayat ve pratik kaygıların ön planda alındığı eğitim anlayışı karşımıza doğa felsefesini çıkarırken; ortaçağda inanç merkezli eğitim teoloji felsefesini; modern çağda bilim ve bilgi temelli ve insanın doğaya egemen olma arzusunun ön plana çıkması rasyonalist, akılcı eğitim ve felsefesini; 20 yy. ile beraber savaşların ve ideolojilerin ortaya çıkardığı bunalıma karşı olarak varoluşçu eğitim ve felsefesini; günümüzde ise bilişim ve teknolojinin çok hızlı artması ile beraber bilginin enformatik bir anlama dönüştüğü bilişim merkezli eğitim ve felsefesini çıkarmaktadır (Kaygısız, 1997: 13-15). Tarihsel olarak bu ilerleyişin nedenleri ve sonuçları birbirlerini takip etmiş ve öngörülebilir bir ilerleme gerçekleşmiştir. Oysa son yirmi yılda bilim ve teknolojinin takip edilemez ilerleyişi ve belirgin bir güç olarak ortaya çıkışı bireyin, devletin ve toplumun bu sürece uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Devlet açısından mevcut bütünlüğünü korumak, toplum açısından da gelenek ve görenekleri aktarmak daha da zorlaşmaktadır.

Bilgiye hızlı, kontrolsüz ve kolay ulaşılır olması devletler için güvenlik problemi oluşturmaktadır. Tüm toplumlarda bilişim çağının eğitim biçimi ve içeriği birincil önem taşıyan bir konu haline gelmiştir. Tarihsel ve kültürel birikimlerin yeni nesillere aktarılabilmesi, bireyin de mevcut yapı ile uyumlu olabilmesi için eğitimin veriliş biçiminin ve içeriğinin bu sürece uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Günümüzdeki ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik değişmelerle birlikte bireyin içinde varolduğu yapılarla uyumlu hale getirilmesi eğitimin felsefi yorumlarını, farklı bakış açılarını ve yeni metotlarını beraberinde getirmektedir. Örneğin, bilişim ve teknolojinin yoğun yaşandığı çağımızda, teknolojik araçlardan da yararlanılarak (akıllı cihazlar, yapay zekâ, sanal gerçeklik gibi) yeni eğitim içerikleri ve metotlarının kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle bireyin gelişim aşamalarını, bilişim ve teknoloji çağını bütünleştiren bir eğitim içeriğinin hazırlanması gerekmektedir. Yazıcı ve Düzkaya (2016), ülkemizde uygulanan eğitim modelinin bu hassasiyeti içeren bir tarafı olduğuna işaret etmektedirler. Bu açıdan, “Dördüncü endüstriyel devrimin eğitim programı bilgiyi temel alan eğitimi, düşünme, tartışma ve araştırma ortamının sunulmasını, hayat boyu eğitimi, öğrenmenin öğretilmesini, bireyin analiz ve sentez yapabilmesi, sorun çözme ve iletişim kurabilmesini, mesleki değerler yanı sıra etik değerlere de sahip olmasını, sosyal hayata yönelik sorumluluk alabilmesini ve disiplinler arası çözümler bulabilen entelektüel bir esnekliği elde etmesini amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için öncelikle bilgi topluma uygun bir eğitim modeli kabul edilmeli, sonrasında da bu eğitim modeliyle uyumlu politikalar geliştirilmelidir.” Yazıcı ve Düzkaya endüstri çağında eğitimin içeriğinin teknoloji temelli bir zorunluluğa sahip olması gerektiği üzerinde durmuş, ülkemizde son yıllarda yapılan köklü değişikliklerin de bu gereklilik üzerine yapıldığını ifade etmişlerdir (Yazıcı & Düzkaya, 2016: 82). Bireyin gelişim basamakları ve görevlerine uyumlu olacak şekilde eğitim süreçlerinin felsefi açıdan değerlendirilmesi ve düşünmenin özel ve öznel bir içeriğini taşıyan felsefe eğitiminin gerekliliği ön plana alınacak şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir. Zira bireyin hem eleştirel hem analitik düşünme becerisi kazanacağı hem de kendi varlığına dair soruşturma yapabileceği yegâne imkân felsefe ile biçimlenmektedir. Bu bağlamda hızlı bir dönüşüm yaşayan eğitim süreçlerinin felsefi bir analizinin yapılamaması bir sorun olarak önümüzde durmaktadır.

Eğitimin içeriğinin olgunlaşması için belli bir süreci gerektirmektedir. Daha önce işaret ettiğimiz üzere bireyin düşünme becerisi doğal bir olanak iken, bu becerinin kullanılması çeşitli aşamaları ön görmektedir. Nitekim varoluşçu felsefe açısından birey bir dünya içine doğmakta ve tüm edinimlerini ilkin tecrübe/deneyim ve karşılaşma üzerinden kurmaktadır. Bu işleyiş sırasıyla şu şekildedir: önce gözlem yaparak modellemeler oluşturma sonrasında ise sırasıyla modellemeler zihinde imgeler oluşturma, bu imgelerle nesnelere temas etme ve karşılaşma, başkasının deneyiminden yararlanma (dolaylı öğrenme) ve varolduğu çevreyi anlamaya çalışmadır. Bu süreçte bireyin içinde varolduğu mekân ona formel ve informel açıdan hazırlanmakta ve sunulmaktadır.

Birey kendi varlığını da ilkin bu kurucu sayacağımız mekân içinde keşfetmekte ve oraya yerleştirmektedir. Aynı zamanda birey, bu ortama yerleştirilmektedir. Bu mekânın anlamı ve sunulacak bilgileri belirli bir hazırlık süreci dahilinde bireye deneyimlettirilmektedir. Her deneyim, bireyde bilgi olarak işlenmekte ve birey bilgi toplamları ile topluma dair kendisinde bir kavrayış oluşturmaktadır. Bir eğitim sürecine bağlı olan bu kurucu önsel yapı ile beraber birey, toplum ve devlet için hazır hale getirilmekte ve sunulan yapı doğrultusunda formel eğitim süreci için hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda bireyin eğitim sürecinin içine zorunlu itilip itilmediği felsefi açıdan bir tartışma konusudur. Bununla birlikte rıza gösterme ve razı olma durumunun bu sürecin bir parçası olduğu da kabul edilmelidir (Ceylan, 2013: 332-335). Nitekim eğitim sayesinde birey; kendisini çağın gereksinimlerine hazırlamakta, bilişsel ve sosyal beceriler edinmekte, bilinçlenmekte ve bireysel özgürlük alanını kurmaktadır. Bu maksatla eğitim, sadece bilgi edinim ve bir alanda uzmanlaşma olmamaktadır. Bireyin kültürel ve sosyal olarak kendini yetiştirdiği, yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli temel becerileri (örneğin, matematiksel düşünme, kendini ifade edebilme becerisi,

vb.) kazandığı ve aynı zamanda başkaları ile iletişim kurduğu ve olumlu benlik algısı kazandığı bir alandır. Kant'ın da ifade ettiği gibi insan, eğitim sayesinde kimlik edinmekte, doğal yeteneklerini ortaya çıkarmakta ve geliştirmektedir (Nutku, 1998: 152).

Tam da bu noktada soyut düşünmenin en yoğun sergilendiği felsefe eğitiminin önemi karşımıza çıkmaktadır. Zira bireyin içinde var olduğu toplumsal yapıyı kanıksaması ve özümsemesi, düşünsel bir yakınlık ve aidiyet kurması ancak ona hazırlanmış olan yapılara eleştirel bir tutum sergilemesi ve mesafeli durması ile pekişmektedir. Bu açıdan soyut düşünme etkinliği olarak felsefe eğitimi aracılığıyla, bireye eleştirel düşünme becerisi, felsefenin en temel sorusu olan “niçin?” sorusundan hareketle yaşamın temel ilkelerine dair soruşturma yapması, tarihsel tecrübeler ile açığa çıkmış bilgilerin sınırlarını ve doğruluğunu sorgulama yeteneği kazandırılması amaçlanmaktadır. Nitekim bireyin kimlik kazanması Kant'a göre, özgürlük sorunu ile ilişkili olup, özgürlük ise düşünme yeteneğinin kullanılması ile alakalıdır (Balci, 2018: 21-22). Bu ilişki üzerinden sürdürülecek bir yönelim bizi felsefenin alanına çekmektedir. Felsefe sayesinde birey edinmiş olduğu bilginin içeriğine ve sunuluş biçimine eleştirel yaklaşabilmektedir. Böylece içinde var olduğu mekânın yapısallığını kırarken başka mekânlar ile karşılaştırma şansı edinmekte ve kendi dünya görüşünü tarihsel metafiziklere dayanmadan kurabilmektedir. Bu bağlamda felsefe, bireyin içinde var olduğu kurucu olan yapılara mesafeli olma, eleştirel tutum sergileme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Felsefe eğitimi de benzer şekilde insanın bilme arzusunun karşısına çıkaracağı zorunlu bir uğrak olduğu gibi bireyin özel ve öznel bir boyutu gibi de gözükmektedir (Öner, 1985: 496-497).

Bilme eylemi açısından eğitimin felsefi ve psiko-sosyal basamakları şu şekilde açığa çıkmaktadır. İlk, hazır bulunan ve sunulan mekânın anlamı; ikinci olarak, bireyin bu mekânı deneyimlemesi; üçüncü olarak, bireyin bu mekâna yerleş(tiril)mesi ve orada yerleşmesi, bu bütünlük içinde hem mekâna hâkim olan dünya görüşünün hem de mekânı oluşturan tarihsel metafiziklerin (kültür, din, yasa, köken, gelenek, görenek, vb.) içselleştirilmesi bir basamak iken; bilimin ve teknolojinin aktarılması ise diğer bir basamaktır. Birey bu basamakları edinerek gelişir ve olgunlaşır (Bilici, 2017: 24-27).

Eğitime psiko-sosyal açıdan bakıldığında, bireyin gelişim basamakları ve ödevlerinin çeşitli süreçleri bulunmaktadır. Bunlar informel eğitim bağlamında, eğitimin veriliş biçiminin yanında bireyin formel eğitime hazırbulunuşluluğunu şekillendirmektedir. Bireyin formel eğitime hazırlanışının ilk basamağını Mannheim'ın kısmi ideoloji olarak ifade ettiği toplumun ideolojisi, düşünme biçimi ve yaşam şekli olmaktadır. İkinci basamak ise yine Mannheim tarafından total ideoloji olarak ifade edilen devletin, hegemonyanın ideolojisidir (Bulut, 2011: 189).

Siyasi yapı kendi varlığını sürdürebilmek ve bütünlüğünü koruyabilmek için kendi sınırlarına dahil olan her bireyi belli bir amaçlılık doğrultusunda kurallar ve yasalar ile sınırlandırmakta ya da biçimlendirmektedir. Bu zorunlu şekillenışten birey pay aldığı gibi kısmi ideoloji sayılabilecek (toplum, aile, topluluk, grup) kesimler de pay almaktadır. Total ideolojinin belirlemeci ve zorunlu yapısına uygun bir biçimde şekillenen informal eğitim sürecinde birey, hem bağlı olduğu kısmi ideoloji ile hem de total ideoloji ile karşılaşmaktadır. Gerek kısmi ideolojinin gerekse de total ideolojinin birey tarafından edinilmesi, kavranması ve pratik yaşamında sergilemesi bir mekâna doğmak ve bu mekânda varoluşu sergilemenin kuşatıcı anlamını oluşturmaktadır. Bireyin bu yapısal sürece hazır hale getirilmesi ailenin birincil görevi olmaktadır. Bu iki kritik basamaktan birisinin dahi eksik olması ya da iletişimin kurulamaması bireyin eğitim sürecinin kazanımlarını elde etmesinin önüne engel olmaktadır. Bu iki aşamayı bir bütün olarak bireyin kendi kimliğini tanımlayacağı dünya görüşü kavramı adı altında ele alabiliriz (Açıkgenç, 2003: 64-72; Mannheim, 2003: 141). Bireyin formel eğitime hazırlanmasını sağlayan rıza gösterme ve razı olma edimi, kısmi ve total ideolojinin içselleştirilmesinin ön koşuludur. Birey bu edinim ile kendi kimliğini oluşturur, toplum ile bütünleşir. Zaman içerisinde doğal bir varolan olarak insan sosyal bir varolan haline gelir, bu aşamada ise formel eğitim sayesinde kendi imkanlarını olgunlaştırır, meslek kazanır, toplum ve devlet nezdinde bir mekâna yerleşmiş olur. Bu ise aynı zamanda Kant'ın özgürlük, sorumluluk tartışması bağlamında özne olarak insan olması demektir (Aşkın, 2008: 54-60).

Mikro (birey) düzeyden başlayıp makro (siyasal iktidar/devlet) düzeye kadar tüm kademelerde insanların zamana ve mekâna bağlı olarak kendi biraradalıklarını kurup, koruduğu bütün anlam yapılarını ve düşünsel bütünlüğünü sağlayan bakış açılarını dünyagörüşü olarak ifade edebiliriz. Bu anlam yapıları ve bakış açısı ile mevcut yapının inşası sağlanmakta ve bu yapı içerisinde doğan, yetişen her birey; bu mevcut bakışı sahiplenmektedir. Bu açıdan her toplumun ve devletin kendine özel içselleştirdiği bir yaşam biçimi ve oluşum sistemi vardır. Dolayısıyla her toplum/devlet gerek söylem düzeyinde gerek birlikte varoluş ve karşılıklı etkileşim ile bir diğerinden farklı düşünsel yapıya sahip olmaktadır (Foucault, 1999: 97-102). Öyle ki toplumların bilim ve eğitim anlayışı da farklı olmaktadır. Dolayısıyla eğitimin, bilme arzusunun bir süreci olduğu, bilimin evrenselliği kabullenilse de veriliş biçimi, mekân ve süreci farklı olmak durumundadır. Örneğin, Hindistan gibi bölgelerde ağırlıklı olarak daha çok sayısal/analitik eğitim verilirken, Batı eğitim anlayışı deneyimsel öğrenmenin ön plana çekildiği sosyal eğitim anlayışı önemsenmektedir. Eğitimin zamana ve mekâna bağlı farklılaşmasının birçok nedeni bulunsa da bir bütün olarak

farklılığın nedenini yukarıda da ifade ettiğimiz gibi dünyagörüşüne bağlayabiliriz. Dünyagörüşü yalnızca zamana ve mekâna bağlı bir farklılık olmayıp aynı coğrafya ve düşünsel yapı içerisinde varolan bireylerin farklılığının da nedenidir. Örneğin, ülkemizde aynı kültürel yapıya sahip topluluklarda da farklılıklar bulunmaktadır. Yani dünyagörüşü bir bireyin, ailenin, grubun özel ve öznel bakışı olduğu gibi devletlerin, inançların, kültürlerin de bakışı olmaktadır. Dünyagörüşü kavramı yukarıda da değinildiği gibi Mannheim'ın hem total ideoloji hem de kısmi ideoloji kavramlarını kapsayan bir anlama sahiptir. Bireyin informal eğitim sürecinde ikili bir ayrıma ve kavramsallaştırmaya mahal vermemek için Mannheim'ın ayrıştırmasından ziyade bütünleştirici bir anlamı kurmak ve korumak için dünyagörüşü kavramını kullanmak daha etkili olacaktır (Hekman, 1999: 91).

Dünyagörüşü küçük yapılar ve toplulukların kendi özel ve öznelliklerini ifade ettiği gibi bu grupların içinde var oldukları kültürü, inançları ve devletlerin bakışını da yansıtmaktadır. Dolayısıyla bir bütünlük izlenimi oluşturan dünyagörüşü çerçevesinde, bireyin bilişsel gelişiminde ve eğitim sürecinde farklılıkları da gözetilen bir süreç işlenmesi gerekmektedir. Oysa birey içine doğduğu dünyada anlam yapılarını hazır bularak, belirli bir davranış biçimi, kültürü, inancı, düşünce biçimini edinmesi beklenene şekilde kimlik kazanmaktadır. Dolayısıyla bu yapıların düzenli, klasik ve belirsiz anlamlardan arındırılmış zorunlu kavranılması gerektiğine dair bir ön kabul bulunmaktadır. Mevcut hegemonik yapının aktarılmasını hedef alan bu süreç, informal eğitimin özünü teşkil etmektedir. Bu doğrultuda zorunluluk kipini örtük olarak hisseden birey bir düzen içerisinde öngörülebilir istendik davranışlar geliştirmektedir. Bu açıdan dünyagörüşünün küçük gruplardaki (örneğin, ailede) özel ve öznel boyutu daha büyük amaçların (kültür, inanç, ideoloji) kazanılması için dönüştürülmesi gerekmektedir. Zira kısmi ideolojinin içeriği ile total ideolojinin içeriği her şekilde özdeş olmamaktadır. Çokkültürlü devlet sistemlerinde bir sorun haline gelme şansı da oluşturan bu farklılığın bireyde bir gerilim üretmemesi ve bireyin olumlu kimlik kazanabilmesinin imkânı dünya içinde ve bir mekâna bağlı olmanın sürekliliğini gerektirmektedir.

Eğitim, bilme arzusu sürecini bireyi, bu büyük amaçlar doğrultusunda şekillendirerek sürekli hale getirmektedir. Bu durum Foucault'a göre, dil, göstergeler sistemi ile bir çeşit simgesel aktarım sağlanılarak gerçekleşir. Ve yine aynı zamanda iletişim ilişkileri ve nesnel kapasiteler anlam üretim alanı ve karşılıklılık araçlarını tahakkümünü oluşturur (Foucault, 2016: 70). Eğitim sayesinde birey içinde var olduğu küçük grubun, ailenin özel ve öznel ideolojisini daha büyük bir amaca hizmet edecek şekilde dönüştürmekte, devletin yani üst siyasal/düşünsel yapının ideolojisine yakınlık kurmaktadır. Bu noktada yine informal eğitimin yanında formal eğitim süreçlerinde de bu aktarım verilir. Foucault'a göre, eğitim kurumları aracılığıyla bireylerin kapasitelerinin ayarlandığı, iletişim şebekeleri ve iktidar ilişkilerinin düzenli ve uyumlu sistemler oluşturduğu bir yapı olarak formal eğitim süreçlerinde verilmektedir. Yine eğitim kurumları aracılığı ile bir dizi iktidar süreçleri (dışa kapatma, gözetleme, ödüllendirme ve cezalandırma, hiyerarşi piramidi) oluşturulur (Foucault, 2016: 71). Felsefe bu aşamada devreye girip eğitimin niçin olduğunu tartışarak geçmişten günümüze farklı eğitim modelleri, veriliş biçimlerini dünyagörüşleri çerçevesinde ele alıp geliştirmektedir. Bu bağlamda eğitim felsefesi eğitimin bilimsel boyutu ile düşünsel boyutunun bütünlüğünü bireyin varoluşsal süreçlerini de gözeterek kurmaya çalışmaktadır. Eğitim felsefesi bu süreçler içerisinde hem bireyin yararına hem de bireyin içine düştüğü, hazır bulduğu yapının yararına olacak şekilde bireyi ve yapıyı ele almaktadır. Tabi bu durumu mevcut zamanın ve mekânın getirdiği ve içinde bulunduğu dünyagörüşü çerçevesinde total bir fayda ile yapmaktadır. Bu şekilde bir metodolojinin basamakları bireyin bilişsel gelişimine de uygun olmak durumundadır. Bu anlamda bireyin bilişsel gelişimine ve gelişim görevlerine uygun olacak şekilde yöntemler ileri sürülmeye çalışılmaktadır.

Nitekim dünyagörüşünün hem tikel yapısı hem de tümel yapısı arasındaki ilişkinin kurulması ve sürdürülebilir olması felsefi bir çabanın konusu olmaktadır. Pratik ve uygulamalı felsefe tepeden bir bakış ile bu ilişkiyi kurmamakta, aksine bireyin istendik kazanımları elde edebileceği, fiziksel ve düşünsel olarak hazır olacağı bir temel ile bireyin toplumsal ve siyasal sistemlere uyumunu önemsemektedir. Felsefenin birey-toplum ve birey-siyasal bütünleşmesinde nasıl bir konumda olduğu ve gerekliliğine dair analizimiz, onun pozisyonunu eğitim basamaklarına yaklaşımı üzerinden açığa çıkarmış olmaktadır. Toplumsal yapılarda aitlik ve kimlik bütünlüğü sağlamanın olanağı bu yapıların bireylerine sistemli ve öngörülebilir hedefler koymayı zorunlu kılmaktadır. Bu ise yukarıda işaret ettiğimiz üzere eğitimin felsefi amaçlarının bir parçasıdır. Şimdi tartışmanın yeni bir sorusu açığa çıkmış olmaktadır. Bireyin gelişim basamaklarının felsefi analizinin nasıl olacağı ve felsefe eğitiminin bu bağlamda en uygun nasıl ve ne süreçlerde verilmesi gerektiğinin açığa çıkarılması problem olarak önümüze çıkmaktadır. Dolayısıyla birey açısından felsefe eğitiminin en uygun verilebileceği dönemler de daha anlaşılır olacaktır. Zira bireyin bilişsel gelişim basamakları göz önüne alındığında, onun mevcut bilgileri ve tecrübeleri edinebileceği bir hazır bulunuşluk seviyesinde olması gerekmektedir (Kara, 2016: 41-43).

FELSEFİ AÇIDAN BİREYİN GELİŞİM BASAMAKLARI

Dünyagörüşünün edinilmesi, istendik davranışların kazandırılması, informal ve formal bilginin aktarılması ve bireyin toplumsal yaşama hazır hale getirilmesinin bazı aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamalar daha önce de aktardığımız

üzere evrensel-bölgesel olması ile farklılıklar taşımaktadır. Her topluluğun, kültürün, siyasal yapının kendi bütünlüğünü kurmasını sağlayan bazı bilimsel ve tarihsel metafizik yaklaşımları-yapıları bulunmaktadır (Uygur, 1957: 144-154). Tarihsel metafizikler ile yani belli bir dünyagörüşü çerçevesinde birey eğitim süreci içinde varolmaktadır. Yine de bu farklılığa rağmen üzerinde ortaklaşılan gelişimsel bazı basamaklar da bulunmaktadır.

Bireyin yaşama hazır hale getirilmesinin bilimsel bazı temelleri bulunmakta, genel bir kabul ile bu temeller aşamalar şeklinde eğitim sürecini şekillendirmektedir. Bireyin, bir dünya içinde doğmasının bilişsel ve fizyolojik boyutları bulunmaktadır. Birey fiziksel ve bilişsel yetilerini zamanla geliştirmektedir. Motor becerileri gerçekleştirmesinin, bebeklik ve çocukluk döneminin fizyolojik süreçleri bireyin dünyagörüşüne, toplumsal ideolojiye ve bilimsel bilgiye erişmesini ve edinmesini doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte nörolojik olarak da bireyin bilişsel gelişiminin sinirsel ön gereklilikleri ve gelişim basamakları bulunmaktadır.

Eğitimin genelden özele olan yöntemine benzer biçimde bilişsel gelişim de genelden özele giden bir süreç ile gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda bireyin gelişiminde bazı temel kritik dönemler öne çıkmaktadır. İnsanın bilişsel gelişimini, gelişim görevlerini ve eğitim sürecini de ön plana alan eğitim öncesi, informel eğitim dönemi (0-7 yaş); Duyusal-Motor Dönem (0-2 Yaş), İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş) ve Formel eğitim dönemi (7 ve üstü); Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş) ve Soyut İşlemler Dönemi (11-15 Yaş) şeklinde ayırmaktayız (Huitt & Hummel, 2003: 1-5). Kabaca ikiye ayıracağımız bu süreçlerde birey, kendisi için hazırlanmış olan ve edinmesi gereken becerileri genelden özele olacak şekilde informel biçimde öğrenmekte, formel eğitim ile beraber de kendi öznel yatkınlığını açığa çıkarmakta, zamanla ileri düşünme becerisi kazanacağı bir uzmanlık alanına yönelmektedir. Kritik bu süreçlerin bir diğer izlencesi de gelişim görevleri ile takip edilmektedir. Bireyden her bir kritik aşamanın içeriği olan bazı görevleri gelişimin bilişsel ve fizyolojik yeterliliğini gerçekleştirebildiğini gösteren bir davranışı sergilemesi beklenmektedir. Görevler başarılı bir şekilde sonuçlandıkça olumlu benlik ve gelişim seyretmekte iken başarısızlığında ise mutsuzluğa yol açmaktadır (Manning, 2002: 75-78). Olumlu benlik kazanımı bireyin varoluşunu sürdürdüğü toplumsal ve siyasal sistemle uyumunu güçlendirmektedir. Mutsuzluk ise bu bütünlüğün eksik olmasına neden olmakta ve birey için özel eğitim süreçleri işletilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemizde informel eğitimin ilk basamağı ailede başlamaktadır. Gelişimin fizyolojik basamaklarına değinmekten ziyade, onun bilişsel basamakları ile ilgilendiğimiz bu çalışmada, birey bir toplum ile karşılaşmakta, anne ve baba rolleri ile topluma dair modelleme kurmakta ve kendi varlıksal yapısının temel karakterini edinmektedir. Freud bu ilk karşılaşmada anne ve babaya ayrı bir rol vermektedir (Garcia, 1995: 498-502). Ona göre baba ilk sansür mekanizması olup bireyin rasyonel ve mantıksal bilişsel gelişimini kurmaktadır. Oysa anne güvenli bağlanmanın kritik nesnesi olmakta ve bir yere ait olmayı birey daha çok anne üzerinden kurmaktadır. Baba yasa ve kurala karşılık gelmekte ve bireyin cinsiyet kimliğini, toplum içinde yaşamayı ona tecrübe ettirmektedir. Birey bu süreçte, bebeklik dönemi ve ilk çocukluk dönemi gelişim görevlerini sergilemekte, daha sonra formel eğitim (ilkokul-ortaokul-lise-son çocukluk, okul çağı-ergenlik dönemi) sürecine geçmektedir. Formel eğitim sürecinde birey farklı bireyler ile tanışmakta, kendi toplumunun metafiziklerinin yanında başka metafizik yapılar ile tanışmakta ve devletin formel eğitim için oluşturmuş olduğu dünyagörüşü çerçevesinde birlikte yaşayabilmenin kural ve yasalarını öğrenmektedir. En son olarak ileri düşünme becerisi kazanacağı ve uzmanlaşacağı bir eğitim almak için üniversite (lisans, yüksek lisans ve doktora) (Genç Yetişkinlik Dönemi 18-35 Yaş) sürecine geçmektedir (Manning, 2002: 75-78). Üniversite süreci ile beraber uzmanlaşma süreci başlamakta ve birey kendi kimliğine dair eleştirel bir tutum sergilemektedir. Ülkemizde tüm bu aşamaları tamamlamak zorunda olmayan birey on iki (12) yıllık zorunlu eğitim sürecini geçtikten sonra isterse üniversite eğitimine devam etmekte ve sonrasında yine kendi isteğine göre lisansüstü eğitimi almaktadır.

İnformel Eğitim Dönemi; Duyusal-Motor Dönem (0-2 Yaş) ve İşlem öncesi Dönem (2-7 Yaş)

Çalışmada eğitim felsefesi ve felsefenin eğitimi ile alakalı kurulmaya çalışılan kuramsal zeminde bir süreci işaret eden informel eğitim dönemi, bebeklik ve çocukluk çağı diyeceğimiz bir dönemi içine almaktadır. Bu dönemde birey ileri zamanlarda olgunlaştıracağı dünyagörüşünün basit karşılaşmalarını yaşamaktadır. Birey sürekli deneyim ile önce yakın çevresini sonra da ona sunulan ilk mekânı keşfetmektedir. Bu mekân, içine doğulan ya da Heideggerci anlamda içine düşülen bireyin karşılaştığı ilk anlamlı yapıdır. Bu anlamlı yapının temel kurucu bilgilerini; aile, bireye sunmakta ve bireyin nasıl yetişeceğini doğum öncesinden başlayan bir planlama ile tasarlamaktadır. Bu süreç içinde aile, farklı bilgi ve tecrübeleri bir araya getirerek bireyin bu toplamı edinmesine yardımcı olacak bir ortam hazırlamaktadır. Birey ailenin ona sunduğu ortamda başkası ile karşılaşmakta ve temas ettiği her şeyi bir tecrübe nesnesi haline getirmektedir. Karşılaşmanın kendisi, birey için tesadüfi deneyimleri barındırıyor izlenimi verse de özünde birey için hazırlanmış anlamlı bir mekânda gerçekleştiği için, en genel olarak istendik bir sonucun oluşması için hazırlanmış bir mekân olmaktadır. Böylece yapısalcı bir varoluşu deneyimleyen bireyin nasıl şekilleneceği de yavaş yavaş açığa çıkmaktadır. Bu aşamada farklılıklar bulunmasının asıl nedeni, ilk mekân denecek bu kurucu yapının nerede, ne zaman ve nasıl bir ortam olmasından kaynaklanmaktadır. Zira farklı zamanlar ve yerler bireyin tecrübesinin nesnesini ve anlamını değiştirmektedir. Bu aşama, dünyagörüşünün taslak yapısını da kurmakta ve

bireyin zamanla edineceği, olgunlaştıracağı benlik kavrayışının ön hazırlık aşaması olmaktadır (Pınar & Doğan, 2020: 256). Bu anlamda bu kurucu ilk mekânı, “basit kurucu mekân” olarak ifade edebiliriz (Gündüz, 2022: 161-166). Zira birey için hazırlanmış bu mekânın ana nesnesi kendisi olup, onun ilk karşılaşmalarının heyecanı, karşılaştığı nesnenin ve ondan beklenen istedik davranışlar sergilemesinin önünde durmaktadır. Yani, ilk gelişim basamaklarında bireye bir yapı sunulmakta ve bu kurucu bir unsur olarak bireyin şekillenmesine vesile olmaktadır. Bununla birlikte birey için ilk kurucu mekân her ne kadar verili ve hazır bulunmuş olsa da çocuğun deneyimleri bakımından ona geniş, özgür ve aktifliğin yoğun olduğu bir ortam sunmaktadır.

Birey bu dönemde karşılaşmanın heyecanını diğer şeylerden daha önde tutmakta ve deneyime, an’a odaklanmaktadır. Birey için karşılaşmada duyacağı haz ön planda durmakta, nesne ile etkileşimini de bu heyecana dayanarak bir anlama sokmaktadır. Heidegger açısından bu, çevreleyen dünya anlamına gelmekte ve bireyin varlığını kuşatan anlamlı yapılar bütünlüğüne işaret etmektedir. Bu anlamıyla çevreleyen dünyayı, basit kurucu mekân olarak ele alınabilir. Zira çevreleyen dünya kavrayışı, dünyanın dünyasallığını ve bu dünyada varolan şeylerin de kendinde bir anlam taşıdığı manasını korumaktadır. Heidegger’in bir fenomen olarak mekânı vurgulamak çabası, bu mekânın birey ile ilişkisini anlamsal bir yapıya indirgemesi yani bizatihi olarak kuşatan yapıyı öne çekmesi, esasında sadece öznenin varlığının gizlenmesini sağlamaktadır (Kalın, 2010: 32). Oysa bu çalışmada kurucu basit mekânda öne çekilmeye çalışılan bizatihi öznenin kendisi olup, fenomenolojik açıdan da özne eksenli bir anlam dünyası ön planda olduğuna işaret edilmeye çalışılmaktadır. Heideggerci bir yönelim ile ontolojik bir mekân kavrayışı üzerinden bireyin gelişim basamaklarına bakıldığında onun mekân ile bir hesaplaşma çabası içinde olduğu göz önünden kaçmaktadır. Oysa bu mekân kuşatıcı olsa dahi, basit ve öznenin aktif olduğu kurucu bir yapıdır ve sadece bireyin istedik gelişiminin hazırlığını ona sunmaktadır (Gözel, 2020). Bu açıdan psikanalitik teorilerin bir haklılığı bulunmakta ve çevreleyen dünyanın nesnellikinden ziyade özne olarak bireyin edimleri ve yine başka öznelerin ona sunduğu yapıların ortaya çıkardığı anlam ilişkileri öne çıkmaktadır.

Soyut işlem dönemi ve felsefi kavrayışın oluşması ve olgunlaşmasının gerekliliği için bireyin özneleşme sürecinin olgunlaştırılması gerekmektedir. Zira bu dönemde birey daha çok karşılaşma ve heyecan ile ona sunulan anlamlı yapılar ile ilişki kurmakta ve güvenli bağlanma içinde olmaktadır. Öznenin basit kurucu yapı içinde kendisi için anlamlı yapıları dönüştürmesi ve kendi mekânını kurmasının özel bir boyutu olmaktadır. Bireyin özneleşmesi için kurucu mekânı kendi kullanımına sunulan bir yapı haline getirmesi gerekmekte, kendisi merkezli bir anlam dünyasını oluşturması gerekmektedir. Oysa hazır sunulan bir yapının, hem kurucu olup hem de özneye ait olmasının olanağı için daha önceden işaret edildiği üzere kuşatıcı dünyanın fenomen olarak öne çekilmesinden ziyade mekân olarak öne çekilmesini gerektirmektedir. Böylece bireyin öylece bir varolan olduğu anlamının dışına çıkılıp, bizatihi dinamik bir anlamı edinmektedir ki, bu da zamanla kurucu mekânın özneye ait özel bir alan olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda daha önceden de ifade edildiği gibi bireyin bebeklik ve erken çocukluk dönemi, karşılaşmanın ve heyecanın ön planda olduğu ve mekânın kurucu bir yapı olarak bireye sunulduğu bir zamanı bize işaret etmektedir. Soyut düşünmenin olanağı için ise bu mekânın karşılaşmalardan kurtarılıp, bizatihi özneye ait kılınması gerekmektedir. Bu ise somut işlem dönemi ve soyut işlem dönemlerine tekabül etmektedir.

Birey, içinde varolduğu fenomen olarak dünyadan ziyade, mekân olarak dünyada bir yere yerleştirilmeye çalışılmakta; ondan, oraya yerleşmesi ve siyasal-toplumsal olarak da orada yerli olması beklenmektedir. Bu soyut düşünme çabasına denk gelmektedir. Zira birey bir yere kendisini ait kıldırmaya ve aile üzerinden edindiği güvenli mekânın temsilini toplumsal mekândan da beklemektedir. Nitekim psikanalitik açıdan aile dışına çıkan birey, önce oyun çevresi, sonrası okul ve iş çevresi şeklinde ilerleyen toplumsallaşma sürecinde başkası ile karşılaşmakta, babadan edindiği sınır ve yasanın deneyimini burada sergilemesi beklenmektedir. Bu aşamada birey dışarısının varlığını keşfetmekte ve yerleştiği mekânın yapısal biçimini burada sergilemektedir. Başkası da bu anlamda Manheimci bakışa göre, öğretici olmakta ve bireyin dünyagörüşünün kısmi ideolojik tarafından, total ideolojik boyuta çıkmasını sağlamaktadır. Artık birey için sadece ben ve benlik kimliği edindiği aile mekânı olmayıp, sokak ve dışarısını da kapsayan “kuşatıcı ikinci mekân” oluşmaktadır. Böylece de eğitimin informel veriliş biçiminin ikinci zorunlu biçimlendirici mekânı oluşmaktadır. Birey bu ikinci mekânda başkasının varlığını ve farklılığını keşfetmekte onunla bir sınır içinde olduğunu kavramaktadır. Oyunlarına onu da katması ya da kuralları ona göre şekillendirmesi gerektiğini anlamaktadır. Eleştirel bir sınır da oluşturan bu alanda birey düşünsel olarak da başkasının kendinden başka olduğunu ve kendiliğin de bu başkası ile birlikte olması zorunluluğunu açığa çıkarmaktadır. Böylece artık birey toplumsal yaşamın kurucu yapılarını informel olarak edinmektedir.

Formel Eğitim Dönemi: Somut İşlemler Dönemi (7-11), Soyut İşlemler Dönemi (11-15)

Basit kurucu mekânda, ona sunulan ile anlamlı ilişkiler kurmaya çalışan birey, içinde güvenli bir alanda varoluşunu sergilediği aile (mekânı) sayesinde kendisinin özel olduğu bir deneyim süreci yaşamaktadır. Bu alanda birey korunmakta ve özel olduğu kendisine sürekli hissettirilmektedir. Oysa gelişim gereği bu aşamadan sonra bireyin okul (mekânı) dönemi başlamaktadır. Okul dönemi ile beraber mekânın bireye sunulmuş biçiminde bulunan özel ve öznel

değer dönüşmektedir. Birey kendisi dışında bir yaşamın farkına varmakta ve güvenli, korunaklı alanından çıkmaktadır. Bu şekilde bir karşılaşmanın da ayrı bir heyecanı bulunmakla birlikte, mekânın özne açısından anlamı değişmektedir. Başkasının varlığının iyice açığa çıktığı bu mekânda o, diğer öznelere temas etmektedir. Bu mekânda bireyin özel olduğunu kendisine hissettiren koruyucu yapının etkisi azalmakta ve kendisi ile benzer olan ile bizatihi tanışmaktadır. Birey için bu karşılaşma, basit kurucu mekânın karşılaşmasından anlamca ve yapıca farklılık taşımaktadır. Zira kendisi ile aynı olanın davranışları ile kendisini koruyan bir yapı olmadan karşılaşmakta ve her tecrübenin anlamında bireyleşme daha fazla öne çıkmaktadır. Oysa basit kurucu mekânın anlamında bireyleşmeden ziyade biraradalık ön planda olmakta ve her şey bireye sunulmaktadır.

İkinci mekân diyeceğimiz formel eğitimin alanı olan okul sürecinde, bu anlam dönüşüme uğramakta ve öznenin kendisi ile benzer olanın kendi baskılayıcı yapısına şahit olmaktadır. Başkası da bu mekânı onunla paylaşmakta ve aynı ölçüde basit ilk kurucu mekânın güvenli alanında bulunan rahatlığı talep etmektedir. Dolayısıyla bu ikinci mekân, ilk mekândan anlamca talep etme bakımından bir farklılık taşımaktadır. Birey artık bu mekânda talep etmeyi öğrenmekte ve başkası ile karşılaştığı mekânın güvenli ve korunaklı, kendisi için bir mekân olmadığını farkına varmaktadır. Bu mekânı kendisi için bir alan haline getirmenin koşulu ise ona sunulanı, talep etmesini ve en iyi şekilde edinmesini gerektirmektedir, ki bu öğretimin razı olma olgusuna denk gelmektedir. Tam bu noktada birey için keşfetmenin ve karşılaşmanın sürecinde başkası ile birlikte olduğu mekâna uyum sağlaması, rıza göstermesi zorunluluğu açığa çıkmaktadır. Başkasının varlığı ve orada oluşu bireyin kendisi merkezli kurduğu yapının yavaş yavaş dönüşüme uğramasına neden olmakta, birtakım kurallara göre yaşamaya ve başkasının müdahalesine karşı kuralların varlığının farkına varmasına vesile olmaktadır. Böylece birarada olmanın gerekliliği için öne sürülen toplumsal sözleşmelere rıza gösterme ve razı olma durumu oluşmaktadır. Birey elbette ilk basit kurucu mekânın da bazı kurallara sahip olduğunu ve ona uyumlu olması gerektiğini edinmekte, lakin kendisinin önemce ve davranışça bu kuralları dönüştüreceği bir yaşamı sürdürmektedir. Oysa ikinci mekânda dönüştürme imkânı azalmakta ve daha çok bu mekâna uyum sağlama zorunluluğu açığa çıkmaktadır. Bu şekilde bir dönüşüm bireyin karşılaşmalarına karşı mesafe edindiği bir olanağı ona sunmakta, dolayısıyla da düşünmenin sınırlı olma, kurallar içinde yaşamaya karşı eğilimi artmaktadır. Düşünmenin sınırlı bir yaşamı rasyonelleştirme için kullanımı, kurallara ve yasalara uyuma karşı çatışmacı bir yapı kurmakta ve bireyin soyut düşünme becerisi kazanması sağlanmaktadır. Nitekim çatışmanın şekillendirdiği soyut düşünme yapısı gereği felsefi bir eğitimin olanağı için yeterli olup olmadığı tartışma konusu yapılabilir izlenimi vermektedir. Zira bireyin mekâna ve başkasına yönelik geliştirdiği anlamda dönüşüm gerçekleşmekte ve benzer olanın aynı zamanda başkası olduğu ve onunla arasında sınır olması gerektiği kazanımı, ben ve başkası kavrayışını oluşturmaktadır. Böylece de başta ifade ettiğimiz dünyagörüşü oluşmaktadır.

Birey içine doğduğu kurucu basit mekânda kendi özel alanını istediği gibi şekillendirirken başkası ile olduğu ikinci mekânda böyle bir özgünlüğe sahip olmayıp başkasının mekânının farkına varmakta aynı zamanda farklı mekân anlayışlarının üstünde başkasının mekânının farkına tam varamadan daha domine edici bir mekânın olduğunu zorunlu olarak görmektedir. Öyle ki bu üst mekân keşfedilen bir mekân da olmayıp birey bu mekâna razı olmakta ve rıza göstermektedir. Ben ve başkasının ilişkisinin olduğu bu mekân güvenli bir alan da olmayıp aksine kendi isteği ile de dönüştüremeyeceği bir mekân anlamına da sahiptir. Bu anlamda birey için ben olmanın yapısı ve kişilik gelişiminin ilk sansürü aile ve erken çocukluk dönemi gibi görünmüş olsa da esas itibarı ile ikinci mekânda anlamını kazanmaktadır. Zira daha önce işaret ettiğimiz üzere kuşatıcı çevreleyen dünyanın anlamında başkasının varlığı psikanalitik bir karşılaşma anlamı taşımakta, oysa özneleşmenin olanağı ve yeri ancak anlamlı yapıların varlığını kabul eden mekân kavrayışında yatmaktadır. Bu hali ile mekân, özneye fenomenal bir öncelik taşımaktan ziyade yapısal bir önceliğe sahip olmaktadır, ki öznenin kurulumu için bu anlamlı yapının sınırlandırıcı, sansürleyen bir yönüne ihtiyaç bulunmaktadır. Bu açıdan çevreleyen dünyanın ötesinde mekânın politik anlamı bulunmaktadır. Bu sebeple bireyin içine düştüğü alan onu çevreleyen ve kuşatan bir yapı olsa da esasında bireyi kuran ve onu özneleşiren bir anlamı taşımaktadır. Yine de bu mekânın determinist ve Kartezyen bir anlamının yanında özneye kendi varlığını öne çekmesine olanak veren bir tesadüfiliği de vardır. Böylece özne açısından katı ve mekanik bir anlam oluşmamaktadır. Özne bu mekânı kendisine ait olarak olgunlaştırmakta ve onun öznel bir tarafı olduğunu düşünmektedir. Konumuz açısından öznenin oluşması ve olgunlaşmasında mekânın politik bir tarafı bulunduğuna işaret etmek yeterli olacaktır. Bununla birlikte soyut düşünme becerisinin gelişmesi için bireyin sınırlı ve başkasına göre yaşamak zorunda olduğunu fark etmesi gerekmektedir. Böylece düşünmenin biçimlenmesi ve soyut anlam kazanmasının ikinci mekân ile doğrudan ilişkisi olduğu açığa çıkmaktadır. Oysa yine işaret ettiğimiz gibi felsefece düşünme için bu aşamanın yeterli olup olmadığı tartışmalı kalmaktadır. Eğitim felsefesi açısından ise eğitimin verilmiş biçimi ve niçin verildiği bireyin gelişim basamaklarını da göz önüne alan ama bireyden bağımsız kuşatıcı mekânın bir kipliği olup zaten bireye razı olma ve rıza göstermesinin gerekliliğini ona sunmaktadır. Birey eğitim sürecini ikinci mekânda başkası ile karşılaşmasında ve çatışmada hissetmekte ve buna karşı tepkisel bir tutum takınmaktadır. Bu anlamda eğitimin niçin verildiğinin sorgulanması ya da böyle bir soru sorulmasının zorunluluğu bireyde oluşmamış olup, birey için başkası ile paylaştığı mekânın zorunlu belirleyici yapısı ve ona uyumu öne çıkmaktadır.

Bu süre içinde verilen eğitim de daha çok somut işlemlerin öne çıktığı, nesne ile ilişkisi daha belirgin somutlaştırmanın öne çıktığı bir içerik taşımaktadır. Birey için nesnenin ve soyut kavramın ilişkisi daha net olup bu bağı koruyan eğitim modellerine daha yatkın olmaktadır. Oysa nesnesi ile ilişkisi daha az olan şeyleri edinmekte zorlanmaktadır. Örneğin matematiksel işlem becerisi kazanma, iki değerli, çok bilinmeyenli işlemleri öğrenmesi daha zor olurken, nesnesi ile ilişkisi belirgin ve yüksek olan şeylerin öğrenimi kolay olmaktadır.

Felsefe Eğitimi ve Soyut Düşünme Çağı (Ergenlik Dönemi, Olgunluk öncesi Dönem, 16 ve üstü)

Bireyin formel eğitim-öğretim yaşamının ileri aşamasında gittikçe artan bir soyut düşünme becerisi kazanılır. Soyut düşünme kavramlarının (örneğin, matematiksel kavramlar, teolojik kavramlar, eşitlik, özgürlük, insan hakları gibi siyasal kavramlar, vb.) verilmiş biçimi, bilginin edinimi ve kazanımların ortaya çıkmasının tartışması eğitim felsefesinin alanı olup, bu süreçte bireyin felsefe eğitimine hazır olması ise felsefenin verilmiş biçimine göre tartışmalar barındırmaktadır.

Ülkemizde milli eğitim politikalarında köklü anlayış değişiklikleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Cumhuriyet döneminde ilk kez “müfredat programlarının ayrıntısıyla ele alındığı II. Heyet-i İlmiye”de okulların eğitim süreleri, ders programları, haftalık ders saatleri ve okutulacak ders kitapları üzerinde özellikle durulmuş, hukuk ve iktisat derslerinin “içtimaiyat” adı altında okutulmasına ve okullarda felsefe dersine ağırlık verilmesinden beri milli eğitim politikalarında köklü anlayış değişiklikleri yapılmıştır (Aslan, 2012: 335). Örneğin, ezberci eğitim anlayışının terk edilmesi bunun yerine deneyimsel ve beceri kazandırıcı bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu anlayış değişikliği felsefe eğitiminde de gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yine, son yıllarda çocuklar için felsefe eğitim modülleri oluşturulmakta ve bu süreçte de felsefi düşünme becerisi kazandırılacağı iddia edilmektedir. Bu eğitim modüllerinin daha çok deneysel öğrenme ve felsefenin gündelik yaşam ile ilişkisini yakın tutan bir anlatımı benimsediği söylenebilir.

Ülkemizde felsefe eğitiminin birbirini destekleyecek şekilde verilen iki biçimi bulunmaktadır. İlki sistematik felsefenin de konusu olacak şekilde felsefenin ana problemlerinin bir yöntem ile verilmesi iken, ikinci biçim ise bu yöntem ile direkt ilişki kurulan felsefe tarihi verilmesidir. Bu ikili birliktelikte öne çekilen her ne kadar eleştirel becerileri arttırmayı amaç edinen varlık felsefesi, ahlak felsefesi, bilgi felsefesi, din felsefesi gibi ana temalar olsa da bu temalara uygun şekilde dönemler (Antik çağ, Ortaçağ, Modern çağ, Yakın çağ) oluşturulmakta ve filozofların görüşleri çerçevesinde esasında felsefe tarihi verilmektedir. Ortaöğretim 10. ve 11. sınıflarda haftalık iki saat zorunlu dersler ile verilen felsefe eğitimi lise döneminde verilip, müfredat yukarıda işaret ettiğimiz biçimde hazırlanmaktadır (MEB, 2023).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kararları ile felsefe eğitim içeriği, süresi, verilmiş biçimi ve felsefe eğitiminde beklentiler MEB tarafından yayınlanan programda açıkça belirtilmektedir (MEB, 2023). Programa yakından bakıldığında müfredat açısından ulusal düzeyde benzerlik görülmesine karşın felsefe eğitiminin verilmiş biçimi eğitimciden eğitimciye bir farklılık göstermektedir. Benzer farklılık dönemsel olarak da görülmektedir. Örneğin Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki felsefe eğitimi ile günümüzdeki felsefe eğitimi içeriği, süresi, verilmiş biçimi ve beklentilerde farklılıklar bulunmaktadır. Günümüze hâkim olan Felsefe Tarihi öğretimi 1976 tarihinden itibaren kabul edilen bir yaklaşım olmuştur (Dombaycı 2008: 10-16). Günümüzde verilmiş biçimine ve uygulanmasına örnek olarak felsefe dersi ilkin 10. Sınıfta verilmektedir. 10. sınıfta verilen dersin üniteleri: “Felsefeyi Tanıma, Felsefe ile Düşünme, Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri, Felsefi Okuma ve Yazma; 11. Sınıfta: M.Ö. 6. Yüzyıl-M.S. 2. Yüzyıl Felsefesi, M.S. 2. Yüzyıl-M.S. 15. Yüzyıl Felsefesi, 15. Yüzyıl-17. Yüzyıl Felsefesi, 18. Yüzyıl-19. Yüzyıl Felsefesi, 20. Yüzyıl Felsefesi” şeklindedir (MEB, 2023).

Felsefenin ana konuları ile dönemlere ayrılan 10. Sınıfın aksine 11. Sınıfta dönemler ön plana çıkmakta ve bu dönemlerin ana tartışmaları ve filozoflarının görüşleri aktarılmaya çalışılmaktadır. Eleştirel düşünme, muhakeme yapma becerisi kazandırmayı amaç edindiği izlenimi veren mevcut eğitim anlayışında mantık dersleri de müfredata alınmış ve düşünmenin aktarılmasında mantıksal bir kazanım elde edilmeye de çalışılmaktadır. Felsefe eğitimi açısından bakıldığında ise daha çok felsefenin tarihsel boyutu ön plana çıkarılarak öğretilmesi; didaktik ve somut kazanımların fark edileceği bir izlenim vermektedir. Bir disiplin olarak üniversite lisans derslerinin müfredatı ile de benzerlik gösteren liselerde felsefe eğitiminin, eğitim felsefesi açısından tartışmalı tarafları vardır. Nitekim bu çalışmanın yukarıdaki bölümlerinde de vurgulandığı gibi, bireyin bilişsel ve davranışsal gelişim basamakları göz önüne alındığında, somut düşünmenin daha yoğun olduğu formel eğitimin erken dönemlerinde felsefe eğitiminin hem verilmiş biçimi, verilmiş süresi tartışmalı olup hem de bireyin felsefi düşünme becerisi edinmesine yönelik tartışmalar bulunmaktadır (Omay, 2018).

Gelişim basamakları göz önüne alındığında bireylerin felsefe eğitimi almaları ergenlik çağına denk gelmektedir. Birey bu dönemde daha çok ailesi dışında bir yaşamı tercih etmeye çalışmakta, aile dışı ilişkilere daha önem vermekte, duygusal tepkiler vermekte ve hızlı değişen arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır. Arkadaşları ile hızlı, sıcak

ve güçlü ilişkiler kurup aynı zamanda bu ilişkileri de hızlıca kopara da bilmektedir. Duygusal olarak karşı cinsi ile daha yakınlık kurmak isteyen birey, bu süreç içinde en büyük desteği ailesinden almış olsa da asıl olarak arkadaşlarının etkisi ile hareketlerini şekillendirmektedir. Dış görünümüne, yaşam şekline daha çok dikkat etmeye çalışmakta aynı oranda da kırılmalı bir yapı kurmaktadır. Başkasına bağımlı olma düzeyi artmakta ve başkasının tepkisine göre şekillenen kırılmalı bir davranış sergilemektedir. Bu süreç içinde artık birey için ben-başkası-öteki ayrımı oluşmaktadır. Yaşam alanını ben ve başkası şeklinde oluşturmakta, başkası merkezli biçimlenmekte ve öteki olmama çabası ile de hem bir öteki oluşturmakta hem de bu öteki olmama üzerine de ben kimliği edinmektedir. Dolayısıyla bireyin gelişim basamakları da göz önüne alındığında verilecek eğitimin biçimi ve içeriği de bu dönüşüme uygun olmak zorundadır. Akran dayanışmasının ve şiddetinin ön planda olduğu bu dönemde bireyin yaşamını kontrol altına almaya çalışan aile ve eğitim kurumu, onun dönemin dünyagörüşüne uygun şekillenmesi için çaba harcamaktadır. Zira eğitimin amacı istendik davranışların sergilenmesi ve kazandırılması olduğu akıldaki tutulunca birey ile bu amaçların ilişkisini sürekli dinamik tutacak bir mekanizmanın özellikle bu dönemde daha sıkı tutulması gerekmektedir. Zira birey bu dönemde daha kırılmalı bir yaşam biçimini yaşamakta ve istendik davranışlara karşı başka arzu nesnelere üretmektedir. Bireyin kişisel gelişimi sürecinde soyut düşünme becerisi edindiği ve kendi varlığını kurmada başkası ile olmaya önem verdiği bu çağda verilecek felsefi eğitiminin, birey tarafından ne derece kazanılacağı bu ilişkiye bağlı olmaktadır (Dinçel, 2006: 115-129).

Ergenlik döneminde başkası ile ilişkinin öne çıktığı lise çağında bireyin önceliğinin akranları olduğuna işaret ettiğimiz gibi bu süreçte birey için başka bir süreç daha öne çıkmaktadır. Başkasının varlığı, bireyin duygusal ve bilişsel gelişimi için çok önemli iken, esasında öteki olmamak çabası daha baskın olmaktadır. Bir gruba ait olmak, arkadaşları arasında popüler olmak, görünümü ile farklılık oluşturacak ya da etrafına farkındalık oluşturacak bir arzu nesnesi üretme çabasında olan bireyin, bu amaca uygun nesnesi ise öteki olmamak üzerine kurulu olmaktadır. Zira öteki olmak, istenilmeyen olmayı, dışlanmayı, yalnızlaşmayı ve kırılmalılığı barındırmaktadır. Bu süreç farklı şekillerde bireyin tüm yaşam yolculuğunda görünme olasılığı taşımaktadır. Bununla birlikte ergenlik döneminde öteki olmanın baskısı daha fazla hissedilmektedir. Nitekim birey, öteki olmamanın çıkış yolunu da kendisini başkasına kabul ettirmekte, bir gruba dahil olmakta, karşı cinsini etkilemekte bulmaktadır. Görünüşe önem veren bu süreç ahlaki bir tutumun da hazırlığını kurmaktadır. Birey, başkası ve öteki olmama üzerine kurduğu yaşam kavrayışında ya öteki ile yakınlaşmasına neden olan bir deneyim edinmekte, ya da uzaklaşmaktadır. Böylece ahlaki gelişimde çatallaşmalar başlamaktadır.

Dünyagörüşü çerçevesinde bireyin önce ailede sonra eğitim kurumlarında kazandırılmaya çalışan düşünsel eğilimi ve tutumu bu dönemde hem ahlaki, hem politik hem de bilişsel olarak kırılma yaşamaktadır. Dolayısıyla da bireyin bu süreçteki enerjisinin ve düşünsel gelişiminin yönlendirilmesi gerekmektedir. Tam da bu süreçte bireyi içinde olduğu dünyagörüşüne yaklaştıran dinamik bir taraf açığa çıkmaktadır. Üniversite ve gelecek kaygısı bu aşamada belirginleşmekte ve birey bu kaygıya uygun olarak, farklı liselere kaydedilmektedir. Elbette bu yönlendirmelerde ailenin ve eğitim kurumunun görüşü ile bireyin tutum, davranış ve gelişimine uygun olarak farklı liselere kaydedilmektedir. Lise eğitimi üzerinden de ya direkt iş hayatına ya da lisans eğitimi alacağı bir üniversiteye hazırlanan birey bu kaygıyı da lise eğitiminin sonuna doğru artan oranda hissetmektedir. Böylece birey, ben ve başkası üzerine inşa ettiği lise döneminde bu ilişkiyi şekillendiren bir başka kaygı ile davranışlarını ve arzu nesnelere sınırlandırmaktadır. Bu açıdan ailenin ve eğitim kurumunun bireyi istendik bir gelişim içerisine sokmasının en etkili gücünü gelecek kaygısı ve üniversite eğitiminden almaktadır (Dursun & Özkan, 2019: 24-25).

Bireyin düşünsel gelişimini etkileyen başkası, öteki olmama, üniversite ve gelecek kaygısı onun felsefe eğitimine yaklaşımını da etkilemektedir. Her ne kadar felsefe eğitiminin gerekliliği, önemi üzerine ortak bir kanı olsa da eğitim süreci tek taraflı olmayıp bireyin de bu sürece dahil olmasını gerektirmektedir. Bu açıdan felsefe eğitiminin ikili bir problemi bulunmaktadır. İlk, bireyin bilişsel ve düşünsel olarak bu sürece uygun olması; ikinci olarak da gelecek kaygısı, başkası ile olma ve öteki olmama gibi arzuları ile düşünsel yapısını kurmaya çalışan bireye felsefenin ne derece cevap vereceği sorunu güncelliğini hissettirmektedir (Ünsal, 2016: 3186-3190). Bireyin gelişim basamakları dikkate alındığında soyut düşünme süreçlerinin ergenlik döneminde daha fazla olduğu kabul edilmesi gerekmektedir. Yani bireyin düşünce nesnesi ile gerçek nesne arasında kurduğu ilişki ergenlik döneminde azalmakta, soyut düşünmeyi yoğun bir şekilde gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda ergenlik döneminde felsefe eğitiminin verilmesi uygun gibi gözükmektedir. Zira birey bu dönemde ben-başkası-öteki ayrımı yapmakta kendi varlığını şekillendirmeye çalışmakta, bir öteki olmama arzusu için yaşamını dönüştürmekte ve mevcut eğitim ile çatışma yaşamaktadır. Bu anlamda eleştirel bir dil geliştirmekte ve düşünsel çabalarını arttırmaktadır. Soyut düşünme becerilerini olgunlaştırmaktadır. Dolayısıyla felsefenin kavramsal, eleştirel düşünme becerisi kazandırma temelli eğitimi için gerekli yeterliğe sahip izlenimi vermektedir. Bu açıdan felsefe eğitiminin kazandırılmasında lise döneminin süreç açısından bir sorunu olmadığı kabulü yaygındır. Buna karşın günümüzde lise ve ilköğretim döneminde felsefe eğitiminin verilmesi ile ilgili kısmi tartışmalar da vardır. Örneğin, liselerde felsefe eğitimi ile ilgili tartışma daha çok mevcut zorunlu derslerin azlığı, içeriği ve yöntemi üzerine iken, ilköğretim döneminde ise felsefe

eğitim modüllerine geçilmesi gerektiği, çocukluk dönemi pedagojisine uygun bir içerikle felsefe eğitiminin verilmesi gerektiğine dair tartışmalar mevcuttur. Çocuklar için felsefe eğitiminin gerekliliği, soyut düşünme ve bilgi temelli düşünme açısından eleştirilmektedir. Öyle ki bilgi ediniminin bir süreç olduğu ve hazırlık aşaması gerektirdiği ön kabulü ile hareket eden bu eleştiriler, felsefe eğitiminin çocukluk döneminde bir kazanım üretmeyeceğini düşünmektedirler. Oysa felsefe eğitiminin felsefe ve kavramlar tarihi biçiminde verilmesine karşın olarak, felsefenin analitik düşünme, eleştirel düşünme becerisi kazandıran bir etkinlik olduğunu gözden kaçıran bu yaklaşımların haklılığının azaltılması için felsefe müfredatının dönüştürülmesi gerekmektedir (Çayır & Akkoyunlu, 2016: 99-100).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada genel olarak eğitim konusu özel olarak da felsefe eğitimi konusu üzerinde durulmuştur. Eğitim konusu tüm zamanlarda ve toplumlarda çok önemli bir konu olmuştur. Doğarken biyolojik bir varlık olan insanın, sosyal bir varlık olmasında en temel görev eğitime düşmektedir. Birey, eğitim yoluyla içinde yetiştiği toplumun kültürünü öğrenerek, toplumsal uyum ve bütünleşmesini sağlar. Özetle eğitim, istenilen davranışları geliştirme sürecidir. Bu uyum ve bütünleşme sırası ile önce ailesinden sonrasında da oyun, okul, iş ve kitle iletişim araçlarından aldığı enformasyonlarla edinmektedir.

Düşünmenin özel ve öznel bir alanı olarak felsefenin bireyin hem pratik hayatta karşılığı hem de formel eğitim sürecinde birbirini destekleyecek şekilde bir bütünlüğünün kurulmasında önemli rolleri vardır. Felsefenin bir alt dalı olan eğitim felsefesi de eğitimin daha çok toplumsal yanı ile alakalı olup, eğitim sürecinin başlangıcından günümüze ve geleceğe yönelik şekillenişine “niçin?” sorusu çerçevesinde eleştirel bir yaklaşım sergilemeyi amaç edinmektedir. Bu çalışmada eğitim ve felsefe ilişkisi bağlamında bireyin gelişim basamakları ve görevlerine göre eğitim sürecine değinilmiş, özel olarak da felsefe eğitimi üzerine eleştirel bir tartışma yürütülmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak felsefe eğitiminin zamansallığı, veriliş biçimi ve tarzı ile ilgili tartışmaların yapılması gerektiği kanısına varılmıştır. Felsefe eğitiminin veriliş dönemi için bireyin bilişsel ve davranışsal gelişimi açısından bir sorun teşkil etmediği kabulü ile hareket ettiğimiz zaman karşımıza yazının başında sorduğumuz: ‘Felsefe bilme arzusunun bir süreci mi olduğu yoksa düşünmenin özel ve öznel bir boyutu mu olduğu’ sorusu çıkacaktır.

Felsefi düşünmeyi insanın özel ve öznel bir boyutu olarak gördüğümüzde, bireyin bu sürece nasıl hazır bulunmuşluk içinde olduğunu dönemlere ayırarak ifade ettik. Zira düşünmenin öznel bir boyutu için düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmekte ve bireyin soyut düşünme becerisini, mantığını edinmesi gerekmektedir, ki bu süreç bazı aşamaları içinde barındırmakta ve birey eğitim yaşamında bu kazanımları bir şekilde edinmektedir. Düşünmenin öznelleştirilmesi de yine ben-başkası-öteki ayrımında olgunlaşmakta ve birey, düşünsel gelişimini başkası ile ilişkisi üzerinden kurmaktadır. Bu süreçte varolan yaşam ile entegrasyon, istedik davranışlar gösterme, dünyagörüşüne rıza gösterme ve razı olma ise yine eğitim sürecinin bir parçası olarak bireye bir şekilde verilmektedir. Bilme arzusunun bir süreci olarak felsefe eğitimi ve felsefi düşünme biçimi yine düşünmenin kademeli olarak soyut düşünme becerisi kazanması üzerine kurulmaktadır.

Bilme arzusu nedenli bir felsefi eğitim, arzusunun nesnesi olan felsefenin ne derece bu arzuya cevap vereceği sorusunu karşımıza çıkarmaktadır. Zira felsefe eğitimi her ne kadar düşünme becerisi kazandırmış olsa da eleştirel düşünme çabasını korusa da daha çok felsefe tarihinin aktarılması şeklinde verildiğinden, bireyin arzularını karşılayan bir etkinlik olacağı konusu tartışmalıdır. Bilişsel ve davranışsal gelişim basamakları üzerinden ele aldığımız bireyin kişilik gelişimi (ergenlik dönemine denk gelen bu dönem), toplum ile uyum, dünyagörüşü ile entegrasyon arasında bir çatışma üretmekte ve gelecek kaygısı ile bu çatışma derinleşmektedir. Bu açıdan bireyin bilme arzusunun bir nesnesi olarak felsefeye dair beklentisinde eksiklikler açığa çıkmaktadır. Felsefenin konularının reel yaşam ile ilişkisi ve bireyin reel yaşamdan beklentisinin felsefe eğitimindeki karşılığı aynı oranda olmamaktadır.

Birey için gelecek kaygısı, iyi bir yaşam beklentisi, başkası ile temas, öteki olmama arzusunun nesnesi, felsefi düşüncenin konusu olsa dahi felsefe eğitiminin felsefe tarihi eksikli oluştundan kaynaklı bireye somut bir çözüm sunamamaktadır. Dolayısıyla da felsefenin bireyin gündelik yaşamına ve reel hayattan beklentisine bir katkısı görünürde olmamaktadır. Öyle ki tam aksi olarak da felsefenin de böyle bir yönelimi bulunmamaktadır. Felsefe eğitiminde bireyin gündelik yaşamdan somut beklentisini karşılaması yönünde bir öneri bulunmayıp, aksine bireyin hayata dair ahlaki, politik, düşünsel sorgulama yapması için olanak sunmaktadır. Nitekim gerek düşünmenin özel ve öznel ya da bilgi arzusunun bir sonucu olarak felsefe eğitiminin veriliş nedeni bir bütün olarak aynı ortak sorunu yaşamaktadır. Bu bağlamda felsefe eğitiminin bireyin gündelik yaşamdan beklentisine ne derece cevap verdiği ülkemiz açısından bir sorun teşkil etmektedir. Dolaylı bir kazanım sunan felsefi düşünmenin, dolaylı olarak bireye sunduğu olanaklar, ona başkası ile iletişimde pratik ve faydacı bir olanak sunmamaktadır. Bu sebeple de ortaöğretim kurumlarında verilen felsefe derslerinin önemsenmesi ve ciddiye alınması için somut yaşamda bireyin kaygılarını dolaylı olarak etki edeceği bir yönelimi taşıması gerekmektedir. Ülkemizde bu sorunun üstesinden gelebilmek için öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarında felsefe grubu alanından da sorular sorulmaktadır.

Öğrencinin ortaöğretim yaşamında aldığı felsefe derslerinden toplamda 5 soru sorulmaktadır. Bu sorular bilgi ve yorum odaklı olup, öğrencinin akıl yürütme becerisini ölçen bir içeriğe sahiptir. Bu sorular günümüzde felsefe tarihinin konuları dahilinde eleştirel düşünme becerilerini de ölçen bir içerik kazanmaya başlamıştır. Üniversiteye giriş sınavında çıkan soruların dışında reel yaşamda ancak başkası ve öteki ile olan ilişkisinde dolaylı katkısı olduğu savı ile hareket ettiğimiz zaman, felsefenin somut yaşamda bir karşılığı tam olarak gözükmemektedir. Öyle ki birey felsefe eğitimi almadan da bu becerileri gündelik yaşamda kazanmakta olduğunu göz önüne aldığımızda bu dolaylı etki daha da azalmaktadır. Dolayısıyla felsefe eğitiminin öğrenci tarafından bir arzu nesnesi haline getirilmesinde başka yönelimlere de ihtiyaç bulunmaktadır.

Felsefe tarihi odaklı öğretim sürecinin gündelik yaşamda karşılığını arttırmanın dışında, felsefi düşünmenin bireye kazandıracığı imkanların ön plana alınması da alternatif bir yöntem olabilir. Bunun dışında ülkemizde felsefe eğitiminin dikkate alınmamasının bir başka boyutu da yüksek öğretim kurumlarında yaşanmaktadır. Ülkemizde felsefe bölümü lisans mezunlarının reel yaşamda iş bulma kaygısı ile baş etmede yeterli olanakları bulunmamaktadır. Felsefe lisans mezunları ya MEB'e bağlı felsefe grubu öğretmeni olabilmekte ya da üniversitelere bağlı olarak felsefe akademisyeni olabilmektedirler. Bu iki iş alanının yıllık alımı ise ortalama 200 sayısını zor yakalamaktadır. Bu sebeple bireyin gelecek kaygısını ön plana alarak kurduğu yöneliminde felsefenin özellikle de felsefe tarihinin karşılığı olmamaktadır. Bunun bir nedeni de felsefenin bir meslek grubu olarak görülmesinden ziyade bir etkinlik, düşünme tekniği olarak görülmesi de yatmaktadır. Tüm bunlar felsefe eğitiminin temel sorunları olarak karşımızda durmaktadır.

Ülkemizde halihazırda felsefe eğitimi lise döneminde verilmektedir. Bununla birlikte felsefe eğitiminin daha erken dönemlerde (ilkokul ve ortaokul dönemi) farklı içerik ve yöntemlerle verilmesine dair uygulamalar resmi müfredat dışında gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamalar neticesinde ülkemizde felsefe eğitimi ile erken dönemlerde karşılaşılması, esasında felsefenin önemini kavranılmasında olanak sunacaktır. Felsefe eğitimi sayesinde birey, hem pratik yaşam, hem toplumsal yaşam hem de düşünsel yaşamına bir bütünlük kazandırmaktadır. Bu sebeple erken dönemlerde felsefe eğitiminin verilmesi birey, toplum ve devlet ilişkisini güçlendirecektir. Bununla birlikte felsefe eğitimi müfredatının yukarıda işaret edildiği üzere hem çağın, hem bireyin, hem gündelik yaşamın, hem de teknolojik ve bilimsel yaşamın gereksinimlerine uygun olacak şekilde düzenlenmesi ve içerik oluşturulması gerekmektedir. Bilim ve teknolojinin kuşattığı çağımızda, birey başkası ile hızlıca karşılaşmakta, sanal yaşam ortamlarını keşfetmekte ve bilginin anlamına dair süreçleri hızlıca atlayacak bir yönelim sergilemektedir. Daha önce işaret ettiğimiz üzere bireyin hazır bulunduğu mekânın kurucu bir örtük anlamı teknoloji ile beraber egemenliğini yitirmektedir. Mekâna yerleş(tiril)mek ve orada yerleşmek maksatlı verilen yapı da teknoloji sebebi ile dönüşüm geçirmektedir. Nitekim sanal mekânların arttığı teknoloji çağında birey hızlı şekilde başkası ile karşılaşmakta, kendi yaşam alanından tamamen farklı mekânları görmekte ve kendi var olduğu mekâna mesafeli bir düşünüş kurmaktadır. Bu sebeple düşünmenin aşamaları ve süreçleri de bu dönüşümden payını almakta ve bireyde eleştirel düşünme becerisini daha erken geliştirebileceği perspektifi öne çıkmaktadır. Bu şekilde bir içeriğin gerekçesi ve eleştirisinin imkânı da ancak eğitimin verilmesinde temel alınan gelişim basamaklarının ve görevlerinin ele alınması ile mümkün gözükmektedir. Böylece gerek ülkemiz gerekse de genel olarak felsefenin bilgi arzusu sonucu mu yoksa bireyin özel ve öznel bir imkânı olduğu açıklığa kavuşacaktır.

Sonuç olarak bilgi çağının yaşandığı günümüzde toplumsal kalkınmanın ve gelişmenin aracı olarak eğitim olgusu çok önemli bir noktaya gelmiştir. Modern dünyanın yaşam tarzı eğitiminin önemini daha da açığa çıkarmıştır. Eğitim insanı yaşama hazırlamak, meslek edindirmek, iş ve hayatını sürdürme gibi öğrenme süreçlerinden sıyrılarak enformasyon temelli gelişim basamaklarına ve görevlerine uygun bir içeriğe dönüşmüştür. Küreselleşen dünyada artan bilgi-enformasyon temelli rekabet anlayışı ile bireysel ve toplumsal gelişmenin esas gücü, teknoloji temelli eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Devlet sistemlerinin küresel dünyada ayakta kalabilmesi ve güçlenebilmesinin olanağı da bilgi ve enformasyona dayalı bir eğitim süreçleri oluşturması ile mümkün gözükmektedir. Sistemik ve uzun süreli eğitim politikalarının bu hassasiyeti gözetenek oluşturulması gerekmekte, eğitim alan bireylere de yine bir süreç ile sistemik bir kazanım elde ettirilerek verilmesi gerekmektedir. Böylece eğitim sayesinde, birey etkili zaman yönetimi, çağın gereklerine uygun kendisini yenileme ve geliştirme, yaşam boyu öğrenme sürecini destekleyen bir programa dahil olmuş olacak ve sosyopolitik, ekonomik etkili bir öğrenimi edinecektir. Özetle eğitim süreçleri kendi içinde bir sistemiklik taşımakta ve bireyin gelişim basamaklarına uygun verilmesi gerekmektedir. Ülkemizde uygulanan eğitim sistemi de bir dünyagörüşü çerçevesinde bireyin gelişim ödevlerinden ve basamaklarından beklenileni bazı eksiklikler taşıyarak karşılayan bir içeriğe sahip gözükmektedir. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hususunda birincil sorumluluğu olan felsefe eğitimi ortaöğretim sürecinde kısa süreli verilmektedir. Oysa eleştirel düşünme, bireyin soyut düşünme becerisi kazanmasına da yardımcı olmakta ve bireyin toplumun kurallarını edinmesini, yorumlayabilmesini ve kendisini daha iyi kimliklendirebilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple yukarıda gelişim basamaklarında açıklamaya çalıştığımız üzere felsefe eğitimi, felsefe tarihine dayanmadan, bireyin eleştirel düşünme becerisi kazanacağı bir içerik ile hazırlanıp ders saatlerinin

arttırılarak, daha erken dönemlerde de verilebilir gözükmetedir. Bu açıdan felsefenin veriliş biçimi ve amacının ayrıştırılması gerekmekte, eleştirel düşünme becerisi temelli bir yaklaşım ile bireyin gündelik yaşamdan beklentisini de karşılayan bir içerik ile hazırlanması, felsefe eğitiminin günümüzün gerekliliklerine uygun bir müfredatının oluşturulması, formel eğitim basamaklarının ön aşamalarından son aşamasına kadar farklı yoğunlukta verilmesi, bu eğitimi alacak bireylere ciddi kazanımlar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgenç, A. (2003). Bilim Epistemolojisine Yeni Bir Yaklaşım. *Bilimname Dergisi*, 1(2), 53-74.
- Aksoy, E. (2013). A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010) (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Arıcı, M. (2014). Materyalizm, Fenomenal Özne, Ontolojik Statüsü. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(2), 1-13.
- Aslan, E. (2012). Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi- I: “Türk Tarih Tezi” Öncesi Dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (164), 331-346.
- Aşkın, Z. (2008). Kant ve Heidegger’de Özgürlük Sorunu. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 11, 53-67, <http://hdl.handle.net/11452/10178>.
- Bilici, İ. E. (2017). İnfomal Öğrenme, Çocuk ve Suç Olgusu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61817/924818>.
- Bulut, Y. (2011). İdeolojinin Tarihiçesi. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(23). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuosyoloji/issue/513/4695>.
- Celkan, H. Y. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Asos Yayınları.
- Çayır, N. A., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dursun, A., & Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin Gelecek Kaygıları ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkide Yaşam Doyumunun Aracı Rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Foucault, M. (1999). *Bilginin Arkeolojisi* (V. Urhan, Çev.). Birey Yay.
- Foucault, M. (2016). *Özne ve İktidar* (I. Ergüden ve O. Akınhay, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Garcia, J. L. (1995). Freud’s Psychosexual Stage Conception: A Developmental Metaphor for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 73(5), 498-502.
- Gözel, Ö. (2020). Heidegger’de Mekânın Egzistansiyal Anlamı. *Ethos: Felsefe ve Toplumsal Bilimler Dergisi*, 13, 77-96.
- Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen. *Hayef Journal of Education*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8787/109805>.
- Gündüz, Z. (2022). Dilin Düşüncüyü Sınırlandırma Biçiminin Kavranışında Bilgi Nazariyesinin Önceliğine Alparılan Açıkgenç’in İtirazı. *Ekoller ve Kurumlar Düşünce Bilimleri*. (İçinde M. N. Doru & K. Gökdağ Ed.). Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.
- Hekman, S. (1999). *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik, Mannheim, Gadamer, Foulcault ve Derrida* (H. Arslan & B. Balkız, çev.). Paradigma Yayıncılık.
- Hisarlıgil, B. B. (2008). Martin Heidegger’de “Mekân” Düşüncesi: Hermeneutik-Fenomenolojik Bir Yaklaşım. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(25), 23-34.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget’s Theory Of Cognitive Development. *Educational Psychology Interactive*, 3(2), 1-5.
- Kalın, İ. (2010). Dünya Görüşü, Varlık Tasavvuru ve Düzen Fikri: Medeniyet Kavramına Giriş. *Divan:*

- Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/divan/issue/25958/273483>.
- Kant, I. (1900). Thoughts on Education, (Annette Churton trans.), *Kant on Education*, Boston DC Heat & CO Publishers.
- Kara, C. (2016). Değişen Birey-Devlet İlişkileri Bağlamında Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/24637/260664>.
- Kızıltan, Ö., & Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öğe*, 17, 1-24.
- Mannheim, K. (2003). From Karl Mannheim (K. Wolff, Ed.). *Transaction Publishers*, London.
- Manning, M. L. (2002). Havighurst's Developmental Tasks, Young Adolescents, and Diversity. *The Clearing House*, 76(2), 75-78.
- Martín, M., and Valiña, M. D. (2023). Heuristics, Biases and the Psychology of Reasoning: State of the Art. *Psychology*, 14(02), 264-294. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.142016>.
- MEB. (2023, Haziran 15). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Felsefe Müfredatı. Bkz. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122175632591-Felsefe%20d%C3%B6p%20pdf.pdf>, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338>.
- Omay, N. M. (Ed.). (2018). Felsefe Eğitiminin Yeniden Değerlendirilmesi. *Uluslararası İstanbul Felsefe Kongresi Bildiri Kitabı*, 1, 63-71. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Öner, N. (1985). Niçin Felsefe?. *Erdem*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44677/555093>.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Özkan, M. S. (2017). Thomas More, Francis Bacon ve Tommaso Campanella'nın Ütopyalarında Bilim ve Eğitim Felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 609-624.
- Pınar, Ş., & Doğan, A. K. (2020). Yeni Çocuk Sahibi Olmuş Ebeveynlerin Anne Baba Rolüne Hazır Olma Durumu ile Sosyodemografik Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(4), 255-266.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(1), 18-34.
- Sümer, M. (2021). Hayvanlar Üzerine Düşünmek: Alternatif Bir Paradigma. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 107-121.
- Uygur, N. (1957). Tarih Felsefesinin Yolu. *Felsefe Arkivi*, 3(3), 135-154.
- Ünsal, S. (2016). Orta Öğretim Felsefe Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Kazanımlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 5(8), 3171-3192.