



Makale Geliş | Received: 02.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 06.08.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1321785

Yurdagül KILINÇ

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Konya TR
Selcuk University, Faculty of Letters, Philosophy Department, Konya TR
ORCID: 0000-0002-1597-062X
yurdagulkilinc@gmail.com

Bilişsel Çarpıtma ve Epistemik Kusur Farkındalığının P4C Uygulamalarına Katkısı

Öz: Bilişsel çarpıtmalar çocukluk döneminde oluşmaya başlar ve fark edilip önlenmediğinde bilgi edinme, değerlendirme veya iletme becerimizi engelleyen epistemik kusurlara dönüşür. Bilişsel çarpıtmalar psikolojide, epistemik kusurlar ise ağırlıklı olarak epistemolojide çalışılmaktadır. Hatalı düşünmenin bu iki grubu arasında bir ilişki olup olmadığına dair yeterli bir veri bulunmuyor. Bu yüzden bu çalışma iki temel iddiaya sahiptir. İlki, çocukluktaki bilişsel çarpıtmaların yetişkinlikte epistemik kusura dönüşmesi ve bunların entelektüel bir eğilim haline gelmesinin birey açısından yıkıcı sonuçları vardır. İkincisi, bilişsel çarpıtmalar ve epistemik kusurların giderilmesi, epistemik erdemlerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak kullanılmasıyla mümkündür. Şayet bu iki sav doğru ise bilişsel çarpıtmaların ve epistemik kusurların giderilmesini ve yerine epistemik erdemlerin kazandırılmasını merkeze alacak P4C uygulamalarının, çocuklarda entelektüel gelişimi sağlayacağını, öğrencileri eğitimlerinin tüm süreçleri boyunca destekleyeceğini ve sosyal hayata olumlu katkıda bulunacağını düşünmekte haklı gerekçelerimiz vardır. Çünkü çocukluk döneminde bilişsel çarpıtmalarını fark eden çocuk, eleştirel düşünme ve rasyonaliteye yatkın olacak, negatif-otomatik düşüncelerden uzaklaşacak ve farklılıkları tehdit değil bir zenginlik olarak algılayacaktır.

Anahtar Kelimeler: P4C, Bilişsel Çarpıtma, Epistemik Kusur, Epistemik Erdem, Eğitim.

The Role of Cognitive Distortions and Epistemic Vices Awareness in P4C Applications

Abstract: Cognitive distortions emerge during childhood and, unless identified and addressed, can lead to epistemic impairments that impede our ability to obtain, evaluate, or communicate knowledge. Cognitive distortions are investigated in psychology, while epistemic vices are primarily scrutinized in epistemology. It is unclear, however, whether these two categories of flawed reasoning are related. Therefore, this study presents two main claims. Firstly, the transformation of cognitive distortions during childhood into epistemic vices in adulthood, and

their subsequent development into an intellectual disposition, may result in negative consequences for the individual. Secondly, one can eradicate cognitive distortions and epistemic vices by incorporating epistemic virtues in educational processes. If these two statements are correct, there is a solid basis for arguing that P4C practices, which concentrate on the removal of cognitive distortions and epistemic vices and the implementation of the corresponding epistemic virtues, will foster intellectual development in children, aid pupils during their academic progression, and positively influence societal interactions. This is because children who recognize their cognitive distortions during childhood are more likely to engage in critical thinking and rationality, avoid negative-automatic thinking, and perceive diversity as a source of wealth, rather than a threat.

Keywords: P4C, Cognitive Distortion, Epistemic Vice, Epistemic Virtue, Education.

Giriş

2015 yılında Columbia Üniversitesi'nden dört lisans öğrencisi, temel dersler müfredatının tetikleyici ve saldırgan materyalleri okumaya zorladığını ve bu yüzden kimliklerinin marjinalleştirildiğini ve sınıfta kendilerini güvende hissedemediklerini savunan bir yazı yayınladı (Johnson 2015). ABD'de temel dersler, tüm öğrencilerin alması gereken edebiyat, felsefe ve tarih gibi bir dizi disiplini kapsayan zorunlu derslerdir. Ders içerikleri genellikle öğrencileri düşünme, yazma ve tartışmaya yöneltmek ve onları farklı fikirlerle tanıştırmak üzere tasarlanmıştır. Ancak öğrenciler Ovidius, Homeros, Dante, Augustine, Montaigne ve Woolf gibi yazarların eserlerini okumanın ve tartışmanın duygusal açıdan kendilerini zorladığını dile getirdiler. Bu nedenle dersi veren akademisyenlerin ders materyaline ilişkin "tetikleyici uyarısı" yayınlamaları gerektiğini ve üniversite idarecilerinden de tetiklenen öğrencilere destek sağlamalarını talep ettiler. Tetikleyici uyarıları, öğrencileri rahatsız edebilecek ders materyalleri konusunda uyarıcı nitelikte olan ve dersin öğretim üyesi tarafından yayınlanan sözlü veya yazılı bildirimlerdir. Yazıyı yayınlayan öğrencilerin amaçları; kimlik, ırk veya cinsiyeti yüzünden adaletsizliğe uğramış ve travma sonrası stres bozukluğu yaşayan okul arkadaşlarının, travma anını zihinlerinde canlandıran ders materyallerini engellemektir. Ancak bu gerçekten de haklı bir talep miydi? Akademisyenler ders planlarını ve derste okutulacak materyalleri tetikleyici uyarısını göz önünde bulundurarak mı yapmalıydı?

Chicago Üniversitesi'nden Prof. Jerry A. Coyne'e göre böyle bir talep, şaşkınlık vericiydi (2015). Konu ile ilgili cevabi bir yazı yayınlayan Coyne, öğrencilerin bu talebinin anlamsız olduğunu savundu. Ona göre öğrencilerin çağrısı tam olarak "faşizm" anlamına geliyordu; çünkü gençler, farklı kimlikler ve hayat tarzlarını derste duymak ve tartışmaktan psikolojik olarak rahatsız olacak diye felsefi ve edebi eserlere kısıtlama getirmeye çalışıyorlardı. Bu da zamanla kaçınılmaz olarak tüm derslerin içeriklerinin homojenleşmesine ve farklı bakış açılarının ortadan kaybolmasına yol açan bir talepti. Coyne'a göre temel dersler bir terapi değildir ve öğrenciler rahatsız olsa da farklı fikirlere maruz kalmaları onların iyiliğine olacaktır (2015). Kaldı ki Coyne'a göre üniversite seviyesindeki derslerin, insanların kendilerini "güvende" hissetmelerini sağlamak gibi bir amacı da olamaz. Bu yüzden akademisyenlere, öğrencileri "rahatsız edici fikirlerden" korumak gibi bir sorumluluk da yüklenemez. Tam tersine üniversitenin görevi, öğrencileri gerçek hayatta var olan mücadelelere entelektüel olarak hazırlamaktır. Coyne'un yazısının sonunda öğrencilere tavsiyesi, tetiklenmeden kaynaklı depresyona sahip iseler bundan kurtulmak için bir profesörden değil, bir terapistten yardım almaları gerektiği idi.

Yazıyı yazan öğrencilere Chicago Üniversitesi'nden gelen tepki, Coyne ile sınırlı kalmadı. 2016 yılında üniversiteyi kazanan öğrencilere dekan tarafından gönderilen hoş geldiniz mektubunda tetikleyici uyarı talebine "sözde" ifadesi eşliğinde yer verildi. John Jay Ellison öğrencilere bu mektupta okulun politikasını şöyle açıklıyordu:

Akademik özgürlüğe olan bağlılığımız; sözde "tetikleyici uyarısını" desteklemediğimiz, konuları tartışmalı olabileceği için davetli konuşmacıları iptal etmediğimiz ve bireylerin kendileriyle çelişen fikir ve bakış açılarından uzaklaşabilecekleri entelektüel "güvenli alanlar" yaratılmasına göz yummadığımız anlamına gelmektedir (Grieve 2016).

Öyle görünüyor ki Ellison, tetikleyicileri müfredattan çıkarmak suretiyle öğrencilerin psikolojileri rahatlatmanın, aslında onların entelektüel gelişimlerini sekteye uğratmasından endişe duyuyordu.

Bu tartışma, Greg Lukianoff ve Jonathan Haidt tarafından 2018 yılında *The Coddling of the American Mind* başlıklı bir kitaba dönüştürüldü. Lukianoff ve Haidt, gençlerin tetikleyici uyarı talebinin arkasında yatan gerçek sebebin, onların çocukluklarından itibaren depresyon ve anksiyeteye eğilimli biçimde yetiştirilmeleri olduğunu iddia ettiler. Onlara göre tartışmalı veya saldırgan konulardan kaçınma, “tetikleyici uyarısı” ve “güvenli alanlar” talebi ile karakterize edilen bu konformist genç kültür; entelektüel gelişim, ifade özgürlüğü ve hakikat arayışına en büyük zararı vermektedir. Hala güncelliğini koruyan bu meselede Lukianoff ve Haidt’in cevabını aradıkları sorular şunlardı: Öğrenciler bu zararlı zihinsel alışkanlıkları nereden öğrenmişlerdi? Onları endişeli ve depresif yapan bu bilişsel çarpıtmaların kaynağı neydi? Neden günümüz öğrencileri artan oranda siyaset, kimlik ve cinsiyet konularını konuşmak ve tartışmaktan uzak durmayı daha konforlu buluyordu?

Yazarlara göre önceki nesillerle karşılaştırıldıklarında bu kuşak, karşılaştıkları tüm sorunları güvenlik problemine dönüştüren, sorunları kendilerine yönelik tehditler biçiminde algılayan ve çözümleri bulmakta zorlanan düşünce kalıplarına sahiptir (Lukianoff ve Haidt 2018). Bunun nedenlerinden biri, gençleri çocukluk döneminden itibaren duygusal sıkıntı ve rahatsızlıklardan korumaya çalışan aile ve okul yönetimleridir. Onların iyi niyetli çabaları endişeli, kırılabilir, farklı görüşleri dinlemeye isteksiz ve bu yüzden bilişsel çarpıtmaların etkisinde bir öğrenci nesline yol açmaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinde hatalı düşüncelere büyük ölçüde ebeveynlerin ve eğitim sisteminin aşırı korumacı tavrı neden olmaktadır.

Aile ve eğitim kurumları, üniversite öncesi dönemde temel görevlerinin çocuğu tehlikelerden korumak olduğuna inanırlar. Ancak aşırı tehdit algısıyla yetiştirilen çocuk, zamanla dış dünyaya ve farklılıklara karşı kendini güçsüz hissetmeye başlar ve kendi bakış açısına ters düşen her şeyi, kaçınılması gereken olgu ve kişiler kümesi olarak tanımlar. Bu korumacı tutumun yanı sıra şayet aile, çocuklarda birtakım psikolojik problemlere neden olabilecek deneyimlere sahipse

çocuk, ancak duygusal anlamda anormal olarak tanımlandığında bu deneyimlerin etkisi görünür hale gelir. Greenspan'ın işaret ettiği gibi "Becerikli öğretmenler elbette bu bağlantının her zaman farkında olmuşlardır, ancak okulların bunu resmi olarak tanımasının zamanı gelmiştir" (Greenspan 1997: 212). Okullara böyle bir sorumluluk yüklemek makul bir seçenektir; çünkü çocukluk döneminde çevresel faktörlerin etkisiyle kalıplaşan ve kolay kolay fark edilmeyen zihin okuma, felaket senaryoları, etiketleme, aşırı genelleme, kişiselleştirme, ya hep ya hiç, olumsuz odaklanma, duygusal çıkarsama gibi bilişsel çarpıtmalar, düşünme süreçlerimizde yanlış inançlara veya yargılara yol açmaktadırlar (Dryden vd. 2010). Bunlar, sınırlı bilgi, kusurlu muhakeme veya duyguların etkisi gibi çeşitli faktörler nedeniyle çoğu zaman bilinçsizce ortaya çıkar. Çocuklar, bu düşünce biçimlerinin gerçekliğini sınamadan ve doğruluğuna dair yeterli kanıt elde etmeden benimser ve kendileri için belki de bir hayat boyu taşıyacakları entelektüel tutum ve karaktere dönüştürürler.

Aşırı korumacı ailelerin beklentileri doğrultusunda dizayn edilen eğitim sürecinin, üniversite seviyesindeki öğrencilerde yol açtığı bilişsel çarpıtma ve psikolojik problemlere dikkat çekme hususunda Lukianoff ve Haidt haklı görünüyor. Kanaatimce onların tespitine felsefi perspektiften eklenmesi gereken iki husus bulunmaktadır. İlki, eğitim felsefesi literatürünün de gösterdiği gibi artık eğitimin ve müfredatların yetenekleri geliştirmekle sınırlı kalmaması gerektiğidir. Çocuklar, hangi alanda olursa olsun kendilerine sunulan bilgi hakkında gerekçe gösterme ve gerekçelendirilmiş inanca inanma alışkanlıklarına alıştırılırsa, hem ahlaki açıdan ciddi hem de kendilerini gerçeği aramaya adanmış eleştirel düşünürler haline geleceklerdir (Curren 1999: 81). Oysa günümüzde başarının kriteri, çocuğun sahip olduğu epistemik erdemlere değil test skoruna ve üniversite sınavında kazandığı bölüme odaklıdır. Öğrenmenin epistemik erdemlerin edinildiği bir süreç olmaktan ziyade skor ve statüye dönüşmesi, bireyin zihinsel ve psikolojik, toplumun ise kurumsal yapısına zarar vermektedir (Johnson 2021: 233). Yapı, yozlaştığında (*corruption*) bireysel olarak epistemik erdemlere sahip

olmak tek başına yeterli olmayacaktır (Kidd 2015: 66). İkincisi, Allan Bloom'un *The Closing of the American Mind* (1987) başlıklı çalışmasında belki biraz da kötümser bir bakış açısından dile getirdiği gibi günümüz eğitim kurumlarının, öğrencilere doğanın düzeni ve bu düzen içinde insanın yeri hakkında farkındalık kazandıran felsefe ve edebiyatı öğretememesidir. Ülkemizde de benzer bir durum söz konusudur. Pedagojik formasyon şartı olmadığı sürece fakülte ve bölümlerde felsefi ve edebi klasiklerin okutulduğu derslere ait müfredatlar göremiyoruz. Çünkü öğrencilerin orta ve lise eğitimlerinde klasikler hakkında yeterli bilgi ve değeri edindiği kabul edilmektedir (Adanalı 2001: 25).

Oysa siyasetten hukuka, ahlaktan medyaya sorunlarımız o kadar büyük ve kaynakları o kadar derinlerde ve karmaşık ki bu sorunları anlamak ve çözümler sunabilmek için felsefeye her zamankinden daha fazla ihtiyacımız var. Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamaları, atölyeleri ve akademik çalışmaları bu ihtiyaca cevap vermenin en başarılı yollarından biri. Çünkü günümüz ebeveynleri, çocukların eğitilmesi sürecinde kendilerine yeterince güvenmiyorlar ve çocuklara maddi anlamda refah düzeyi yüksek bir yaşam sunmayı birincil ve hatta tek ödevleri olarak kabul ediyorlar. Eğitim ile ilgili neredeyse tüm sorumluluk, kurumlara bırakılmış durumda. Aynı zamanda sürekli koruyucu olma yönü de ağır basan bu aileler, Görmez'in ifade ettiği gibi:

Daha fazla kaygılı davranışlar sergiler, belirsiz durumlardan daha fazla tehdit unsuru çıkarır ve yeni ve zorlayıcı durumlardan çocuklarını kaçınarak başa çıkmaları yönünde cesaretlendirirler. Çocuklarına dünyanın tehdit edici bir yer olduğu ve hem kendilerinin hem de çocuklarının kendi başlarına baş edemeyecekleri mesajını iletirler. Aşırı koruyucudurlar, dolayısıyla çocukları uygun başa-etme yöntemleri geliştirmek ve uygulamak için daha az imkân bulabilmektedir (Görmez 2016: 174).

Aile ortamında ahlaki ve entelektüel erdemleri edinme, epistemik kusurların farkına varma ve özgüven konusunda yeterli desteği göremeyen çocukların, mantık ve felsefe ile erken dönemlerde tanıştırılması, onların karakter

oluşumları açısından oldukça mühim. Çocukluk döneminde eleştirel düşünme ve mantığa yatkınlık, çocuklara bilişsel çarpıtmalarını fark ettirecek, negatif-otomatik düşüncelerden onları uzaklaştıracak ve farklılıkları tehdit değil bir zenginlik olarak algılamalarına imkan verecektir. Şayet bu sav doğru ise epistemik kusurların giderilmesini ve yerine epistemik erdemlerin kazandırılmasını merkeze alacak bir P4C projesinin; çocuklarda entelektüel tutum ve karakter dönüşümü sağlayacağını, öğrencileri eğitimlerinin tüm süreçleri boyunca destekleyeceğini ve sosyal hayata olumlu katkıda bulunacağını düşünmekte haklı gerekçelerimiz vardır.

Çocuklara yönelik epistemik erdemler eğitimi, felsefecileri erdem oluşumunun psikolojik dinamiklerini incelemeye ve bu inceleme ışığında erdem kazanımını teşvik eden ve güçlendiren koşulları daha derinlemesine araştırmaya zorlamaktadır. P4C uygulayıcılarının bilişsel davranışçı ve gelişim psikolojisi alanlarındaki gelişmeleri takip etmeleri ya da terapistlerle ortak çalışmalarını alandaki nitelikli araştırma sayısını artıracaktır. Benzer şekilde psikologların da felsefeden yararlanacakları pek çok kaynak vardır. Hâlihazırda bilişsel psikolojide bazı güncel çalışmalar, epistemolojiden beslenmeye başlamıştır (Chinn vd. 2011; Hofer ve Pintrich 2002). Daha spesifik bir çalışma Steven L. Porter'ın entelektüel erdem oluşumuna yönelik önerdiği terapidir. Porter, "A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation" başlıklı makalesinde entelektüel terapinin amacını, erdem oluşumunu kolaylaştırmak olarak açıklar. Terapiye alınan kişinin erdem oluşumunu engelleyen içselleştirilmiş benlik ve diğer temsilleri ortaya çıkarılır ve çözülmeye çalışılır (2016: 227). Porter'ın terapi önerisi, entelektüel erdemlerin kazandırılması açısından değerli bir girişimdir. Ancak entelektüel erdemlere ilişkin hem felsefe hem de psikolojiden çıkan yayınlar, çocuklukta bilişsel çarpıtmaların yetişkinlikte epistemik kusura dönüşmesi ve bunların bir tutum ve karakter özelliği haline gelmesinin sonuçlarını henüz ele almış değildir. Bu eksikliğe binaen bu makalenin iki amacı vardır: İlki, bizi yetersiz ve kötü düşünürler haline getiren epistemik kusurların, çok erken dönemlerde edinilen bilişsel çarpıtmalarla ilişkisini tespit etmek ve bunların epistemik kusurlara dönüşmesini engellemek

için kazandırılacak erdemleri açıklamaktır. İkincisi, çocukları yetkin ve iyi düşünürler haline getirmenin yolu, çocukluklara yönelik geliştirilecek felsefe eğitimi olduğu için P4C uygulamalarının, çocukları epistemik kusurlardan, negatif-otomatik düşünce ve mantık hatalarından uzak tutmayı hedeflemesi gerektiğini savunmaktır. Alt bölümlere geçmeden evvel, bu çalışmada *entelektüel* ve *epistemik* kavramlarının eş anlamlı olarak kullanıldığı ifade edilmelidir.

Öğrenme Süreci ve Bilişsel Çarpıtmalar

Gündelik hayatta yaptığımız seçimlerin çoğu bilinçli ve rasyonel bir muhakemenin sonucu değildir. Çoğu zaman ani kararlar veririz ve bu karar sürecinde karşılaştırma yapma, seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını ölçüp değerlendirme için yeterli vakit bulamayız. Dow'un daha öz bir şekilde ifade ettiği gibi seçimlerimizin çoğunu "zihinsel pilota" yaparız (Dow 2013: 22). Zihinsel pilot, bizi çoğu zaman hüristiklere (zihinsel kısa yollar) veya otomatik düşüncelere yönlendirir. Bunlara her zaman ve her durumda hatalı demek doğru değildir. Çünkü hüristikler ve otomatik düşünceler, anlık karar verilmesi gereken noktalarda tecrübeye dayanarak sorunu çözmemizde bize yardımcı olur. Ancak bunlar, çözümden ziyade çoğunlukla hatalı çıkarımlara neden olmaya başladıysa zamanla zihinsel pilotun bizi belli kalıplarda düşünmeye iteceği bellidir. Bu kalıplar, yerleşik hale geldikçe bizim entelektüel eğilimlerimizi ve karakterimizi oluşturur. Zihnimizi iyi düşünme alışkanlıkları yönünde eğitmişsek, zihinsel pilot, genellikle iyi ve rasyonel seçimler üretir (Dow 2013: 23). Bu seçimler, iyi sonuçlar doğurduğu sürece stres ve depresyondan uzak bir hayat sürdürmek kolaylaşır. Eğer zihinsel pilotun epistemik karakterini geliştirmek için erken dönemlerde bilişsel çarpıtmaların farkında olamadıysak ve bunların epistemik kusurlara dönüşmesini engellemediyse o zaman seçimlerimizden ve bu seçimlerin sonuçlarından sağlıklı ve mutlu bir yaşam tarzı beklemek gerçekçi değildir.

Bilişsel davranışçı terapi literatüründe bilişsel çarpıtmalara ilişkin farklı sınıflamalar bulunabilir (Leahy vd. 2012: 430). Bilişsel teori, anksiyete ve depresyonun bireylerin bilişsel çarpıtmaları yoluyla sürdürüldüğünü ve

güçlendirildiğini ileri sürmektedir (Buğa ve Kaya 2022). Konu ile ilgili yapılan ampirik araştırmalar, bilişsel çarpıtmalarla depresyon arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya odaklanmış ve bilişsel çarpıtmalara sahip çocukların, aynı zamanda saldırgan davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bilişsel-davranışçı yaklaşımlara göre gerçekliğin çarpık algılanması, yani bilişsel çarpıtmalar yoluyla yorumlama, çocuklarda öfke, depresyon ve anksiyetenin başlamasına neden olabilir. Bu yüzden gerçekçi ve işlevsel olmayan düşünce biçimlerinin bir an önce fark edilmesi gerektiği önerilmektedir (Buğa ve Kaya 2022). Bu öneriyle uyumlu olarak çocukların işlevsel olmayan düşüncelerine odaklanmak ve böylece bilişsel hatalarını belirlemek ve bu hatalardan kaynaklanabilecek olası duygusal sorunları önlenmek P4C uygulamalarının ilk hedeflerinden olmalıdır. Bu iddiayı desteklemek üzere öğrenme süreçleri, aşağıda olduğu gibi on aşamaya ayrıldı. Her bir aşamada karşılaşılabilecek muhtemel bilişsel çarpıtmalara örnekleri ile birlikte yer verildi.

Tablo 1. Öğrenme sürecinde olası bilişsel çarpıtmalar

	Öğrenme Süreci	Bilişsel Çarpıtma
1	Süreci başlatma	Kişiselleştirme
2	Süreci doğru yönde ilerletme	Zihinsel filtreleme
3	Süreci sürdürülebilir kılma	Aşırı genelleme
4	Öğrenmeye açık olma	Zihin okuma
5	Algı	Felaket senaryoları
6	Değerlendirme	Ya hep ya hiç
7	Zihinsel Esneklik	Etiketleme
8	İstikrar	Olumsuzluğa odaklanma
9	Problem Çözme Muhakeme	Duygusal muhakeme
10	Meta-biliş	Gerçeklikten kopma

Tablo 1’de yer alan bilişsel çarpıtmalar, sayıları değişmekle birlikte bilişsel davranışçı terapistlerin genelde kabul ettikleri örneklerdir. Bilişsel terapinin kurucularından Judith S. Beck, *Cognitive behavior therapy: basics and beyond* başlıklı kitabında on iki bilişsel çarpıtmadan söz eder. Beck, yukarıdakilere *olmalı, zorunlu ifadeleri* ve *küçültme-büyütme* şeklinde iki çarpıtma daha ekler (2021: 253-254). Bunlardan *olmalı, zorunlu* çarpıtması Tablo 1’de altıncı sırada yer alan *ya hep ya hiç* bilişsel çarpıtmasıyla; *küçültme ve büyültme* çarpıtması, Tablo 1’de sekizinci sırada yer alan *olumsuzluğa odaklanma* bilişsel çarpıtmasıyla ilişkili kabul edildiğinden ayrıca değinilmemiştir. Burada not edilmesi gereken husus, Beck bilişsel çarpıtma listesini çocukları ve öğrenme süreçlerini merkeze alınarak hazırlamamıştır. Daha ziyade Beck, bilişsel çarpıtma listesini terapi seanslarında hastalarıyla paylaşarak onların bilişsel çarpıtmalarını fark etmelerini ve depresyona sürükleyen otomatik ve negatif düşüncelerden kurtulmalarını hedeflemektedir (Beck 2021). Bilişsel terapinin diğer bir kurucu ismi David D. Burns de bilişsel çarpıtmaları, on madde ile örneklemiştir (1999). Tablo 1’den farklı olarak Burns’un listesinde *sonuçlara atlama, büyütme, olmalı ifadeleri ve suçlama* bilişsel çarpıtmalarını görebilmek mümkündür (1999: 8-11).

Tablo 1 hazırlanırken alandaki ampirik çalışmalar dikkate alınmış, öğrenme süreci on aşamaya ayrılmış ve her bir aşamada öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik problemlere neden olan bilişsel çarpıtmalara yer verilmiştir. Öğrenme sürecinin başında *kişiselleştirme* bilişsel çarpıtması, sürecin devam etmesini ve sürdürülebilir olmasını engeller. Kişiselleştirme, yeterli kanıt veya mantıksal dayanak olmaksızın dış olayları veya koşulları kendine atfetmeyi içerir. Aşırı kendini suçlamaya, düşük öz saygıya ve kişinin yetenekleri ve performansına ilişkin çarpık algılara yol açar. Bu da güven ve motivasyonu zayıflatarak öğrenmeyi engeller. Kişiselleştirme çarpıtmasına sahip bir çocuk, kendini merkeze alır ve dış dünyadaki olumsuz olayların sebebinin kendisinde bulur. Kendisinin çok az kontrolü olduğu veya hiç kontrolü olmadığı olaylar için kişisel sorumluluk üstlenir.

Bunun tam aksi bilişsel çarpıtma, *başkalarını suçlamaktır*. Kısmen sorumlu olduğu olaylardan bile yalnızca başkalarını sorumlu tutmak, kişileştirmenin karşıt durumudur. Öğrenme süreçlerinde karşılaşılması muhtemel kişiselleştirme bilişsel çarpıtma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

- *Herkes beni yargılıyor.*
- *Okulda zorlanıyorum çünkü öğretmenim beni sevmiyor.*
- *Ne kadar uğraşırsam uğraşayım, asla sınıf arkadaşlarım kadar iyi olamayacağım.*
- *Sınıftaki herkes, benden çok daha zeki.*
- *Sunumumda küçük bir hata yaptım ve şimdi herkes topluluk önünde iyi konuşmadığımı düşünüyor.*
- *Konuları asla öğrenemeyeceğim, o zaman neden uğraşayım ki?*
- *Testi her zaman en son bitiren ben oluyorum, bu da sınıftakiler kadar iyi olmadığımı anlamına geliyor.*

Öğrenme sürecinin ikinci aşaması, öğrenmenin doğru yönde ilerlemesini temin etmektir. Bu aşamada çocuk, bir durumun veya bilginin olumsuz veya istenmeyen yönlerine seçici olarak odaklanarak *zihinsel filtreleme* uygulamaya başlarsa süreç sağlıklı olarak ilerlemeyecektir. Zihinsel filtreleme, durumların olumlu yönlerini görmezden gelmeyi veya göz ardı etmeyi içerir. Gerçekliğin çarpıtılmış bir şekilde algılanmasına yol açar ve büyük resmi görmeyi engeller. Bu da motivasyonu ve öğrenmeyi olumsuz etkiler. Elde ettiği olumlu sonuçlara rağmen çocuk, olumsuz bir benlik görüşüne tutunur, olumlu olayları göz ardı eder veya varlıklarını yadsır. Aşağıda zihinsel filtreleme bilişsel çarpıtma örneklerine yer verilmiştir.

- *Sunumun son kelimesinde kekeledim. Rezil oldum. Çok kötü geçti!*
- *Eğer sınavdan 90 üstü alamazsam bu benim zeki olmadığımı gösterir.*
- *Kendimi sınıftaki en iyi öğrencilerle kıyaslıyorum ve her zaman yetersiz hissediyorum.*
- *Ne kadar çalışırsam çalışayım hep bir şeyler unutuyorum, demek ki yeterince zeki değilim.*
- *Saatlerce çalıştım ama yine de şarkıyı mükemmel çalamadım, bu yüzden müzik alanında hiç iyi değilim.*
- *Matematikten iyi bir puan aldım ama bu sadece bir şanstı ve bir daha asla yüksek puan alamayacağım.*

Öğrenme süreci, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlı değildir. Çocuğun öğrenmeyi, doğruya ulaşma ve kendini geliştirme yolu görerek hayat boyu devam ettirmesi eğitimden asıl arzu edilen sonuçtur. Bu anlamda süreci sürdürülebilir kılmanın yolu, öğrencinin *aşırı genelleme* yaparak kendi öğrenme sürecini sabote etmemesidir. Aşırı genelleme, kısıtlı bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma, alternatifleri görememe, kararları gerekçelendirmek için yeterli dayanaklar bulamamaktan kaynaklanır. Çocuk, tek bir olayı tüm olayların veya hayatın genelini temsilcisi olarak algılar, aynı olumsuz sonucun zaman içinde tekrar tekrar gerçekleşeceğine dair öngöründe bulunur. Bir şeyin bir kez olduğu için her zaman olacağını düşünür. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi tek veya küçük bir ayrıntıya veya yetersiz deneyimlere ve kanıtlara dayanarak geniş değerlendirmeler, yargılar ve genellemeler yapar.

- *Sınavın ilk sorusunda çok zorlandım, bu yüzden sınavın geri kalanı kesinlikle kötü geçecek.*
- *Matematik sınavından kaldım, demek ki matematikte hiçbir zaman başarılı olamayacağım.*
- *Öğretmen sunumumu beğenmedi, bu yüzden topluluk önünde konuşma konusunda bir daha asla başarılı olamayacağım.*
- *Bu okulda kimse beni sevmiyor; demek ki hayatta hiçbir zaman arkadaşım olmayacak.*
- *Proje ödevinden kötü not aldım, demek ki projeler konusunda her zaman başarısız olacağım.*

Öğrenmeye açık olmanın önündeki engellerden biri, yeterli kanıt veya iletişim olmadan başkalarının düşüncelerini, niyetlerini veya motivasyonlarını bildiğini varsaymaktır. Bilişsel çarpıtmalarının en yaygınlarından biri olan *zihin okuma*; yanlış anlamalara, yanlış yorumlamalara ve önyargılı yargılara yol açar. Bu da sosyal veya grup ortamlarında etkili iletişimi, işbirliğini ve öğrenmeyi engeller. Bu çarpıtma, kanıt veya destekleyici bilgi olmadan gelecekteki olumsuz bir olayı tahmin etmeyi de içerir. Zihin okuma, sonuca atlamamanın bir türüdür (Burns 1999: 9) Birey, başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğünü herhangi bir delil

olmadan bildiğini düşünür; kendi önyargılarına veya sözsüz iletişimlerine dayanarak diğer insanlar hakkında varsayımsal yargılarda bulunur.

- *Ödevimi zamanında bitiremediğim için öğretmenim tembel olduğumu düşünüyor.*
- *Sınıfta sorulara cevap verdiğimde sınıf arkadaşlarım benim çok bilmişlik tasladığımı düşünüyor.*
- *Ailem bana inanmıyor ve asla başarılı olamayacağımı düşünüyor.*
- *Herkesin gözünden benim aptal olduğumu düşündüklerini okuyabiliyorum.*
- *Bir hata yaptığımda sınıftaki herkes bana gülüyor.*
- *Ailem asla başarılı olamayacağımı düşünüyor; çünkü, beni her zaman büyük kardeşimle kıyaslıyorlar.*

Algının doğruya ve olması gerekene yönelmesi, bilişsel çarpıtmalardan olan *felaket senaryolarını* ortadan kaldırmanın bir yoludur. Felaket senaryoları, bir durumun olumsuz sonuçlarını veya potansiyel sonuçlarını büyütmeyi veya abartmayı içerir. Aşırı endişe, kaygı ve korkuya yol açarak konsantrasyon, hafıza ve etkili öğrenme için gerekli genel bilişsel işleyişi engeller. Küçük olumsuz olayların algılarına dayanarak geleceği aşırı abartılı ve trajik görür. Felaket senaryoları, *büyütme/küçültme* çarpıtmasına benzer. Çocuk, algılanan başarısızlıklara veya olumsuz olaylara orantısız duyarlılık gösterir. Büyütme bazen “pireyi deve yapmak” veya gösterildiği kadar önemli olmayan bir şeyi abartmaktır. Küçültme ise önemli bir olayı, durumu veya kişisel başarıyı, marjinalleştirme veya önemsizleştirmektir.

- *Sınıfta en yüksek notu alamazsam, ailem geri zekalı olduğumu düşünecek ve bana asla güvenmeyecek.*
- *Arkadaşımın doğum günü partisine davet edilmezsem, tamamen dışlanmış biri olarak görüleceğim ve kimse benimle bir daha arkadaş olmak istemeyecek.*
- *Başarılı öğrencilerin olduğu sınıfa alınmazsam okulda asla başarılı olamayacağım ve geleceğim mahvolacak.*
- *Burs alamazsam, ailem onların tüm fedakârlıklarını boşa harcadığımı düşünecek ve onlara hayat boyu yük olacağım.*

Öğrencinin öğrenim sürecinin tüm unsurlarına ilişkin makul ve ortada değerlendirme yapması beklenir. Aksi durum, *ya hep ya hiç* bilişsel çarpıtmasıdır. Hayata ya hep ya hiç olarak bakan çocuk, detaylardaki farklılıkları ve gri alanları görmezden gelir, olguları sadece siyah-beyaz, evet-hayır çerçevesinde değerlendirir. Aşağıdaki örnek ifadelerde olduğu gibi deneyimleri iki uç kategoriden birine koyar, deneyimlerin veya sonuçların sürekliliğini kabul etmez.

- *İnsanların hepsi kötü ve güvenilmezdir.*
- *Eğer en yeni oyunculara sahip değilsem, dünyanın en sevilmeyen çocuğuyum demektir.*
- *Eğer her maçı kazanamazsam, o zaman en kötü sporcuyum ve kimse beni takımında istemez.*
- *Sosyal medyada sınıf arkadaşlarım kadar takipçim yoksa kimse beni sevmiyor demektir.*
- *Güzel bir kıyafetim yoksa arkadaşımın doğum günü partisine hiç gitmesem daha iyi olur.*

Öğrenme sürecinde zihinsel esnekliğe sahip bir çocuk, farklı alternatifleri ön yargısız biçimde değerlendirebilme, aralarında rasyonel seçimler yapabilme yeteneğine sahiptir. Eğer bir çocuk, kendisine veya başkalarına sabit, katı ve olumsuz nitelikler atfediyorsa, bu durumda *etiketleme* bilişsel çarpıtmasına sahiptir. Etiketleme, çocuğun sınırlayıcı inançlara, basmakalıp düşüncelere ve yeni bakış açılarına veya olasılıklara açık olmamasıdır. Bu çarpıtmaya sahip bir çocuğun öğrenme süreci ve kişisel gelişimi beklendiği gibi ilerlemeyecektir.

- *Ben değersizim. Hiçbir yeteneğim ya da becerim yok.*
- *Ben bir hayal kırıklığıyım. Asla beklentileri karşılayamam.*
- *Ben yalnız biriyim. Hiçbir yere uyum sağlayamıyorum ve kimse beni anlamıyor.*
- *Arkadaşlarımın hepsi kötü. Beni sevmiyorlar ve sadece arkadaşımış gibi davranıyorlar.*
- *Arkadaşlarımın hepsi popüler. Sadece ben, gruptaki havalı olmayan kişiyim.*

Öğrenme sürecinin bir diğer bilişsel çarpıtması olan *olumsuzluğa odaklanma*, olumlu deneyimleri ve başarıları reddetmeyi içerir. Olumsuz bir önyargıya yol açtığı gibi çocuğun kendi güçlü yönlerini fark edememesine ve takdir edememesine neden olur.

- *Kimse beni sevmiyor. Kendimi hep dışlanmış ve görmezden gelinmiş hissediyorum.*
- *Hiçbir şey istediğim gibi gitmiyor. Dünya bana karşıymış gibi hissediyorum.*
- *Artık hiçbir şey eğlenceli değil. Her şey sıkıcı geliyor.*
- *İnsanlar beni hiç fark etmiyor ya da dikkat etmiyor.*

Bilişsel çarpıtmaların öğrenme süreçlerine en olumsuz etkisi, problem çözme ve muhakeme gücünün ortadan kalkmasıdır. Bu durumda mantıklı düşünmenin yerini *duygusal muhakeme* alır ve inançların, yargıların veya kararların nesnel kanıtlar veya rasyonel düşünme yerine yalnızca öznel duygulara dayandırılmasına neden olur. Çarpık algılara ve karar verme süreçlerine yol açar, eleştirel düşünmeyi engeller. Yeni bilgilere yönelme ve etkili bir şekilde değerlendirme becerisini ortadan kaldırır. Çocuk, olayları aşağıdaki örneklerde olduğu gibi duygusal bir filtreden geçirir, onların gerçeği yansıttığını düşünür ve buna göre tanımlar.

- *Kendimi aptal gibi hissediyorum, o halde aptal olmalıyım.*
- *Reddedilmiş hissediyorum, sevilmez ve değersiz biriyim.*
- *Kendimi bunalmış hissediyorum. Bu yüzden hiçbir şeyin üstesinden gelemiyorum.*
- *Sevimsiz ve istenmeyen biri olduğum için kendimi yalnız hissediyorum.*
- *Ailemle tartıştığım için kendimi suçlu hissediyorum.*

Öğrenme sürecinin tümüne ilişkin gerçekçi yaklaşım, öğrenmeyi sadece meslek edinme değil hayatın tüm alanlarında kendini geliştirme fırsatına dönüştürür. Şayet çocuk, *gerçeklikten kopma* şeklinde bir bilişsel çarpıtma geliştirmişse beklentileri ile gerçekliğin uyuşmadığı her durumda özeleştirir, suçluluk ve hayal kırıklığına uğrayacaktır. Gerçeklikten kopma, bazen işlerin nasıl olması gerektiğine dair aşırı ve esnek olmayan kurallara veya beklentilere sahip bazen de tamamen hayalperest bir tavırla geleceği öngörmek şeklinde kendini gösterir. Bu çarpıtma aşağıda olduğu gibi çocukta olaylara esnek yaklaşabilmeyi ve problemlerin çözümüne odaklanmayı engeller.

- *Sınav için çalışmama gerek yok. Mucizevi bir şekilde tüm cevapları bileceğim.*

- *Öğretmenim benden nefret ediyor ve başarısız olmam için bana kasten kötü notlar veriyor.*
- *Ben zaten bir dahiyim. Bu konuda öğrenebileceğim yeni bir şey yok.*

Her ne kadar çocukların öğrenim sürecinde birbirinden oldukça farklı bilişsel çarpıtmalara sahip olması olağan olsa da bazı bilişsel çarpıtmalar, birçoğumuzda yaygın ve ortak olarak görülür. Yukarıdaki on farklı bilişsel çarpıtmaya dair örnek ifadeler, birçoğumuza tanıdık gelebilir. Bunlardan bir kısmı gündelik hayatımızda sıklıkla karşıladığımız çarpıtmalar iken bir kısmı psikoloji literatüründe kaygıya neden olan unsurlar olarak kabul edilir (Görmez 2016: 171). Çünkü bu çarpıtmalardan *etiketleme*, *zihin okuma*, *olumsuz filtreleme* gibi niteliklere sahip çocukların ilerleyen süreçlerde kibir, ırkçılık, önyargılı olma gibi epistemik kusurlara ve karakter özelliklerine sahip olacakları öngörülebilir. Karamsarlık, sosyal geri çekilme, endişe, çaresizlik veya umutsuzluk gibi davranış sorunları olan öğrencilerin de *felaket senaryoları*, *olumlu olanı göz ardı etme*, *gerçeklikten kopma* ve *haksız karşılaştırmalar yapma* gibi bilişsel çarpıtmalara eğilimli olduğu fark edilecektir (Joyce-Beaulieu ve Sulkowski 2015: 31).

Bilişsel danışmanlık, psiko-eğitim teknikleri ve bilişsel yeniden çerçeveleme yöntemiyle bilişsel çarpıtmalar, gerçeklikle uyumlu hale getirilebilir (Joyce-Beaulieu ve Sulkowski 2015: 28). Terapistler, bilişsel çarpıtmaların yerine öğrencilere ikame düşünceler sağlayarak öz-olumlamayı sağlamaya çalışırlar. Örneğin *"Daha önce sınavları geçtim ve yine yapabilirim"*, *"Bu sınav zor olabilir ama elimden gelenin en iyisini yapabilirim. Eğer istediğim notu alamazsam, bir sonraki sınav için daha çok çalışabilirim"* ve *"Bazen kendimi aptal gibi hissedebilirim ama herkes öyle hissediyor"* gibi ifadeler ikame düşüncelerdir. Öz-olumlamalar, var olan bilişsel çarpıtmalara kıyasla daha esnek, nesnel ve rasyoneldir. Bu ifadeler aşırı ya da irrasyonel biçimde iyimser değildir. Burada hedef, öğrencilerin olumsuz düşünceleri kullanımını azaltarak rahatlama sağlamaktır (Joyce-Beaulieu ve Sulkowski 2015: 15).

Psikoloji alanındaki bu katkılar, bilişsel çarpıtmaların erken dönemlerde fark edilmesi ve çözümler sunması bakımından değerlidir. Ancak mevcut çalışmalar, bilişsel çarpıtmalar ile entelektüel tutum ve karakter nitelikleri olan epistemik kusurlar arasındaki ilişkiye dair bize herhangi bir görü sunmamaktadır. Bilişsel çarpıtmaların epistemik kusurlara dönüşmesini engellemek üzere epistemik erdem eğitiminin de öğrencilerin kendilerini, çevrelerini ve hayatı olumlama düzeyini artırmaya katkısından söz edebiliriz. Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi öğrencilerin bilişsel çarpıtmalara başvurmasının temel nedeni; bilgi eksikliği, yanlış algılar ve öğrenci tarafından takip edilen yanlış kurgulanmış düşünce kalıplarıdır (Mennuti vd. 2012). Bu kalıplardan uzaklaşmayı sağlamanın yollarından biri, epistemik erdemler eğitimidir. Çünkü epistemik erdemlerin temel hedefi; hakikati arama noktasında sürekli bir arayışta olmak, gerekçelendirilmemiş inançları bilgi olarak kabul etmemek, açık görüşlü olmak, manipülasyona ve kandırılmaya duyarlı olmak suretiyle bizi *iyi düşünürlere* dönüştürmektir. Çünkü felsefi anlamada yaşanabilir ve mutlu bir yaşam ancak iyi düşünürler olmak sayesinde mümkündür. Yaşanabilir bir hayat düşüncesini destekleyen iki kurumsal gerçek vardır: İlki, insanların kamusal alanda özgürce konuşabilecekleri ve tartışabilecekleri söylem ortamını teşvik etmek, bir diğeri ise öğrencileri bu söyleme değerli katkılarda bulunmaya hazırlamaktır. Bu amaç, epistemik erdemleri teşvik eden bir yapı oluşturularak gerçekleştirilir (Garcia ve King 2016: 203).

Epistemik Kusurlar ve Epistemik Erdemler

Bilişsel çarpıtmalar psikolojide, epistemik kusurlar ise ağırlıklı olarak epistemolojide çalışılmaktadır. Hatalı düşünmenin bu iki grubu arasında bir ilişki olup olmadığına dair elimizde henüz yeterli bir veri bulunmuyor. Yine de tanımlardan hareketle bir karşılaştırma yapma imkanından söz edebiliriz. Bilişsel çarpıtmalar daha spesifik ve durumsal iken epistemik kusurlar bir kişinin genel entelektüel eğilimlerine ve karakterine işaret eder. Bilişsel çarpıtmalar düşünme süreçlerimizdeki belirli hatalar veya önyargılar iken epistemik kusurlar

entelektüel davranışımızı ve bilgi arayışımızı engelleyen tutum, karakter özellikleri veya eğilimlerdir. Bilişsel çarpıtmalar, epistemik kusurların belirli örnekleri veya tezahürleri olarak düşünülebilir. Epistemik kusurlar ise daha derinlere kök salmıştır ve zaman içinde devam eden alışılmış düşünme ve muhakeme kalıplarını yansıtır (Kidd vd. 2021: 1-3).

Epistemik kusurların, sadece entelektüel süreçlerin değil ahlaki davranış bozukluklarının da nedeni olabileceğini düşünmekte haklı gerekçeler vardır. Örneğin bir kimse bir arkadaşından acil bir ihtiyacı için borç para almış olsun. Sorun ortadan kalktığı halde bu kimse, aldığı paranın geri ödemesini yapmıyor, hatta aldığı borç para ile kendisi için yatırım yapmaya kalkıyorsa o halde bu kişi epistemik açıdan *düşüncesizdir (thoughtlessness)* yani ahlaken doğrunun ne olduğuna dair *bilgisi* yoktur. Dolayısıyla bir kişi inançlarını dikkatsiz, dürüst olmayan veya dar görüşlü bir şekilde oluşturuyorsa, bunun eylemlerinin ahlaki kalitesi üzerinde olumsuz bir etkisi olması muhtemeldir. Epistemik kusurlar ile ahlaki kusurlar arasında sebep-sonuç ya da öncelik-sonralık ilişkisi ilgi çekici bir tartışma konusu olmakla birlikte bu çalışmada bu hususa yer verilmeyecektir. Daha ziyade bu bölümde, çocukluk dönemi bilişsel çarpıtmaların fark edilip ortadan kaldırılmadığında epistemik kusurlar haline geldiğini ve böylece bireylerin hayat boyu ahlaki ve epistemik anlayış kazanma becerilerinin önündeki bir engele dönüştüğünü savunuyorum. Tablo 2, bilişsel çarpıtmaların epistemik kusurlara dönüşmesi ve bir çözüm olarak erdem epistemolojisinin rolü hakkında bilgi vermektedir. Tablo 2'deki sıralama, Tablo 1'deki öğrenme süreçleri ve bilişsel çatışmalara karşılık gelecek şekilde yapılmıştır.

Tablo 2. Bilişsel Çarpıtmalara Karşılık Gelen Epistemik Kusurlar ve Erdemler

	Karşılık Gelen Epistemik Kusur	Epistemik Erdem
1	Cehalet	Merak
2	Kolaycılık	Entelektüel Bağımsızlık
3	Tembellik Dağınıklık	Dikkatlilik
4	Kibir	Tevazu
5	Epistemik miyopi	Titizlik
6	Aşırı güven	Entelektüel tamlık
7	İrkçilik Dar görüşlülük	Açık fikirlilik
8	Önyargı	Entelektüel cesaret
9	İrrasyonelite	Rasyonel düşünme
10	Doğmatizm Doğrulama Yanlılığı	Entelektüel azim

Erdemler, ister entelektüel ister ahlaki olsun, yalnızca davranış kalıpları değildir; davranışa yol açan ve ahlaki açıdan değerlendirilebilir karakter özellikleridir (Zagzebski 1996: 104). Bu tür davranışların bağlam içinde görülmesi ve ahlaki olarak motive edilmesi yani iyiye yönelik olması gerekir. Entelektüel açıdan erdemli bir kişi, sorgulama sürecinden keyif alan, entelektüel keşiften haz duyan, cehaletten rahatsız olan, bilişsel hatadan acı duyan kişilerdir. (Baehr 2016: 241). Entelektüel erdemler, eleştirel bir düşünür ve etkili bir öğrenci olmak için gerekli niteliklerdir. Merak, açık fikirlilik ve alçakgönüllülüğü içerir.

Cehalet, kolaycılık, tembellik, kibir, dağınıklık, epistemik miyopi ve dar görüşlülük gibi epistemik kusurlar bizim öncelikle gerçeklikle bağlantımızı koparır ve doğmatizme doğru yönlendirir (Cassam 2019: ix). 2015'te yayınlanan Columbia

Üniversitesi öğrencilerinin yazısına geri dönelim. Aslında tetikleyicilerin sadece ders müfredatında değil sosyal medyada, televizyonda, kamusal diğer pek çok alanda daha doğrudan ve karşımıza bir anda çıkabilir olduğunu biliyoruz. Otoritelerin ve kurumların çoğu zaman internet üzerinden yayılan tetikleyicileri tamamen ortadan kaldırması ya da kontrol etmesi beklentisi de gerçekçi değildir. Öyle anlaşılıyor ki bilme güdüsüne sahip olsak da ve bu güdüyle üniversite eğitimi almaya başlasak da sonuç her zaman beklendiği gibi olmuyor. Zagzebski'nin ifade ettiği gibi "insanın bilgi dürtüsü doğal ve kaçınılmaz olarak başarıya götürseydi, entelektüel erdemlere ihtiyaç olmazdı. Ancak bu motivasyon birçok yönden eksik veya çarpıtılmış olabilir ve bu da entelektüel kusurlara yol açabilir" (Zagzebski 1996: 170). Öğrencilerin müfredat değişikliği talebi ilk bakışta masum gibi görünse de entelektüel açıdan onlara daha çok zarar vereceği açıktır. Bu durumda çözüm nedir? Çocuk ve gençleri korumasız ve savunmasız mı bırakalım?

Elbette ailesi ve eğitim kurumları tarafından sürekli koruma güdüsüyle ve risk algısıyla yetiştirilmiş çocukları bir anda korumasız ve savunmasız bırakmak, sorunu daha da patolojik hale getirebilir. Çocuklarla çok erken dönemlerden itibaren Tablo 2'de görülen epistemik erdemleri, rasyonel ve eleştirel düşünme gibi yaşama becerilerini tanıştırmak ise çözümlerden biridir (Boyacı vd. 2018: 151) Böylece öğrencilerin çarpıtılmış şekillerde düşünmeye yönelmesi ve bu şekilde kırılğan ve endişeli hale gelmesinin önlenmesi mümkün olabilir. Çocuk ve gençleri farklı görüş, inançlar ve yaşam şekillerinden korumak yerine dayanıklılık, eleştirel düşünme ve rasyonel söylemde bulunma becerilerine teşvik etmek için erken yaşlarda başlayacak felsefe eğitimi bir çözüm olabilir (Johnson 2021: 232). Ancak mevcut eğitim politikaları, ülkenin ekonomik refahı için meslek sahibi insan yetiştirmeye odaklandığı sürece, bu projenin başarılması çok kolay değildir. Eğitimin, sadece testler üzerinden yetenekleri değerlendirmenin ötesinde entelektüel karakteri (*phronesis*) yani arzu edilen erdemli epistemik eğilimleri geliştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir (McMenemy ve Buchanan 2019; Johnson 2021). Yüksek not almayı; iyi düşünür olmaktan, hakikat arayışından ve erdemli

karakter oluşturmaktan daha fazla önemseyen öğrencilerin mantıksal ve entelektüel becerilerini sınıf dışında ve dönem bittikten sonra kullanmaya devam etme olasılıkları düşüktür (Battaly 2016: 166). Kaldı ki bu durum, toplumsal kurumların niteliğini ve esnekliğini düşüren bir husustur.

Günümüzdeki haliyle eğitim, kamu yararı için araçsallaştırılmıştır (Kidd 2016: 67). Eğitimde araçsallık, öğrenmenin değerini, öğrenmenin hedeflediği entelektüel faydalar açısından değil, öğrenmenin kişiye sağlayacağı statü gibi maddi faydalar açısından gören bir yönelimdir (Kotzee 2016: 142). Kurumlar, öğrencinin hızlı bir şekilde pratik becerileri ezberlemesini beklemektedir. Elbette böyle bir atmosferde kişinin entelektüel tutum ve eğilimlerini daha iyiye yönlendirme projesi öncelikli olmayacaktır. Bu yüzden Bloom'a göre şu an sınıfları, geçmişini anlamaktan ve gelecek vizyonundan yoksun, şimdiki zamanda yaşayan genç insanlar doldurmaktadır:

Bir profesörün kesinlikle emin olabileceği bir şey vardır: üniversiteye giren neredeyse her öğrenci hakikatin göreliliğine inanır ya da inandığını söyler [...] Öğrencilerin geçmişleri Amerika'nın sağlayabileceği kadar çeşitli. Bazıları dindar, bazıları ateist; bazıları solcu, bazıları sağcı; bazıları bilim adamı, bazıları hümanist, profesyonel ya da iş adamı olmak istiyor; bazıları fakir, bazıları zengin. Onları birleştiren tek şey görelilikleri ve eşitliğe olan bağlılıklarıdır. Ve bu ikisi ahlaki bir niyetle ilişkilendirilir: Hakikatin göreliliği teorik bir kavrayış değil, ahlaki bir önermedir, özgür bir toplumun koşuludur, ya da onlar öyle görmektedir. Hepsi bu bakış açısıyla erkenden donanmıştır (Bloom 1987: 25).

Bloom'un Amerikan üniversitelerinde gözlemlediği bu durumun yaygın olduğundan söz etmek mümkündür. Sınıflarda ahlaki ve entelektüel erdemlerin kazandırılmasına karşı artan bir direnç, çoğu zaman gözlemlenebilir. Hatta hakikat arayışında olmanın makul bir seçenek olduğunu dile getirildiğinde büyük olasılıkla dogmatik ve totaliter olmakla etiketlenmek muhtemeldir. Tarihsel olarak bakıldığında böyle bir refleksin haklı olduğu taraflar olabilir. Hakikati elinde bulundurduğunu iddia edenler, şayet güçlü bir politik desteğe de sahip iseler diğer görüşleri ortadan kaldırmayı marifet bilmişlerdir. Bloom'un da işaret ettiği gibi "tarih ve kültür çalışmaları, geçmişte tüm dünyanın deli olduğunu öğretir; insanlar

her zaman kendilerinin haklı olduğunu düşünmüş ve bu da savaşlara, zulümlere, köleliğe, yabancı düşmanlığına, ırkçılığa ve şovenizme yol açmıştır” (Bloom 1987: 26). Elbette buna tepki verilmeliydi ancak bu tepki, yanlış bilgiyi ortadan kaldırmak ve doğru bilgiyi teşvik etmek yerine hiç kimsenin hiçbir zaman doğruya erişemeyeceği şeklinde mi olmalıydı? Değerler ve iyi hakkında eleştirel yönden bile konuşmanın kısıtlandığı bir ortamda Arendtçi anlamda insanı insan yapan kamusal alanı ve bu alanda insanın eylemesini (*vita activa*) beklemek gerçekçi olabilir mi? Göreliliğin tek seçenek haline getirilmek istendiği böyle bir akademik atmosferde gerçekten de değerlerden ve entelektüel değerlerin P4C uygulamalarına alınmasından bahsedilebilir mi?

Görelilik, özgürlük ve uzlaşım adına destekleniyor olsa da Bloom’un dikkat çektiği üzere paradoksal bir biçimde felsefi tartışma ve soruşturmayı önemsiz hale getirebilir, argüman oluşturmayı ve gerekçeli olarak bu argümanı savunmayı değersizleştirebilir. Şayet doğru olduğu savunulabilir hakikatler yoksa ve tüm hakikatler kurgudan ibaretse o zaman epistemik kusurları fark etme ve bunları epistemik erdemlerle ortadan kaldırma uğraşına da gerek kalmayacaktır. Kidd’in de ifade ettiği gibi böyle bir eğilim yaygınlaştıkça eğitimin öğrencilere entelektüel değerlere yönelik temel bir yönelim aşılmasının bir anlamı olamaz, çünkü böyle bir hakikat mevcut değildir (Kidd 2016: 68).

Martha Nussbaum, eğitim anlayışı itibariyle Bloom ile tamamen aynı fikirde değildir. Buna rağmen üniversite eğitiminden sadece meslek edindirmenin beklenmemesi, aynı zamanda böyle bir eğitimin amacının içsel yaşamı zenginleştirmek, öğrenciyi dünyada iyi bir şekilde eyleyecek şekilde donatmak olduğunu söylemek konusunda hemfikirdirler (Nussbaum 1997). Nussbaum’ın da onaylayacağı gibi eğitimin içsel yaşamı zenginleştirmek gibi bir amacından söz edilecekse bunun yollarından biri epistemik erdemlerin kazandırılmasıdır. Zagzebski’ye göre epistemik erdemler, tıpkı epistemik kusurlar gibi karakter özelliğidir (1996). Epistemik erdemler değerlidir; çünkü merak, entelektüel bağımsızlık, dikkatlilik, tevazu, titizlik, entelektüel tamlık, açık fikirlilik, entelektüel

cesaret ve rasyonel düşünme hakikati arama motivasyonu sağlarlar (Baehr 2021: 22). Hakikat bize ödül ve prestij de sağlayabilir ancak “hakikati iyi notlar, ödüller ya da haklı olmaktan daha fazla önemseyen insanlar olmak istiyoruz ve öğrencilerimizin de böyle olmasını istiyoruz.” (Battaly 2016: 163). Test sonuçlarını merkeze alan bir eğitim sistemi ile yukarıda sıralanan entelektüel erdemleri merkeze alan bir sistemi karşılaştırdığımızda ikincisinin çok daha cazip ve çaba sarf etmeye değer olduğu açıktır. Epistemik erdemler yoluyla öğrencilerin bilişsel çarpıtma ve epistemik kusurlarından uzaklaşarak mantıksal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak gibi bir amacımız var ise kaçınılmaz olarak onlara doğru bilginin peşinde olmayı teşvik eden epistemik erdemlerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekir (Battaly 2016: 165). Bu tür bir eğitim herkese açık olmalı, felsefi düşünceyi geliştirmeyi amaçlamalı ve elbette çoğulcu olmalıdır (Robshaw 2023: 32).

Ancak çocuklara erdemlerin aşılması ve onlarda iyi bir karakter oluşturma söylemine şüpheyle yaklaşanlar olacaktır. Erdem etiği savunucularının ve bilgi teorisyenlerinin pek çok entelektüel erdemden bahsetmelerine rağmen eğitimde kazandırılacak erdemlerin süreç ve sonuçlarını net ve sistematik biçimde açıklamamış olmaları göz önünde bulundurulduğunda bu eleştiri ve endişelerin bir yere kadar haklı olduğu da kabul edilmelidir (Kidd 2016: 54). Yine de tüm epistemik erdemlerin ampirik araştırmalar yoluyla ve istatistiksel olarak tahmin edilmesini, ölçülmesini talep etmek gerçekçi değildir (Kotzee 2016: 157). Varsayalım ki erdem testi uygulamaya karar verdik ve tevazu entelektüel erdemini ölçmeyi seçtik. Böyle bir testten alınan puan, bir kimsenin bilgi edinme süreçlerinin tümünde gerçekten de entelektüel tevazuya sahip olup olmadığını gösterebilir mi? Belki bilişsel davranışçı bazı testler yoluyla kişinin karakteri hakkında yaklaşık bir tahmin yapılabilir. Ancak bir kimsenin epistemik tevazuya sahip olup olmadığı, karşılaştığı her durum ve olay karşısında Aristotelesçi “orta”yı ve açık fikirli olarak sürekli doğru bilgiyi aramasını gerektirecektir. Gerçeğe

ulaşmayı arzulayan ancak sorgulama sürecinden sıkılan ve acı çeken bir kişi, Aristotelesçi anlamda entelektüel erdeme sahip değildir (Baehr 2021: 21).

Buraya kadar yapılan çıkarımlardan görüldüğü gibi çocukluktan itibaren geliştirilen ve daha sonra aile ve sosyal çevre ile tasdiklendikçe epistemik kusurlara ve psikolojik problemlere yol açan bilişsel çatışmalar, kişilerin hayatında son derece etkilidir. P4C uygulamalarının bu gerçekten hareketle uygulamalarının merkezine bilişsel çarpıtmaları ve epistemik kusurları alması çok daha başarılı sonuçlar sağlayacaktır. Felsefe Profesörü Jason Baehr tarafından 2013 yılında Kaliforniya’da bir ortaokulda kurulan Entelektüel Erdemler Akademisi, çocuklara entelektüel erdemlerin öğretilme metotları açısından iyi bir model olarak gösterilebilir (<https://intellectualvirtues.org>). Akademi, öğrencilere üç temel değeri kazandırmayı amaçlamaktadır. İlki, sorular sormak ve iyi düşünme alışkanlıklarını uygulamak suretiyle düşünme kültürünü kazandırmak. İkincisi, öz farkındalık kazandırarak öz-olumlama gerçekleştirmek. Üçüncüsü, işbirliği ve başkalarının düşüncelerine saygıyı öğretmek güçlü bir topluluk duygusu kazandırmak. Bu değerler, epistemik erdemlerle buluştuğunda bir kişinin inançlarını dikkatli, dürüst ve tevazu ile oluşturması ve bu sürecin eylemlerinin ahlaki kalitesi üzerinde olumlu etkisinin olması muhtemeldir. Epistemik kusurları fark etmemizi ve her daim doğru bilgiyi araştırmaya yönelten epistemik erdemler sayesinde iyi düşünürler oluruz ve bu bize felsefi anlamda iyi ve mutlu bir yaşam sürmenin kapısını aralar.

Sonuç

Çocuklara entelektüel erdemleri öğretmek, biliş süreçlerindeki çarpıtmaları fark etmeyi ve bunlara karşılık gelen epistemik erdemleri, eleştirel düşünme becerilerini ve toplumda uzlaşma bilincini aşılmasını içerir. Felsefe doğudan batıya tüm düşünce, yaşam şekli ve inançların ortak bir havuzudur. Düşüncenin serüvenini ve insanın hayatı anlamlandırmasının tüm zenginlikleri bu havuzda yer almaktadır. Bir çocuğun bilişsel çarpıtmalarına dair farkındalık sağlamanın yollarından biri, ona açık uçlu sorular sorarak, farklı bakış açılarını

değerlendirmeye teşvik ederek ve görüşlerini akıl yürütme ve kanıtlarla desteklemesi için teşvik etmektir. Bilişsel çarpıtmalar, epistemik kusurlar ve epistemik erdemler arasındaki ilişki doğrultusunda eğitimler vermek, P4C uygulamalarının hedeflerinden biri olmalıdır. Bu çalışma, P4C modellerinin bilişsel çarpıtma, epistemik kusur, ahlaki ve entelektüel karakter arasındaki ilişkiyi dikkate alması durumunda çocukların entelektüel donanımını yükseltmede ve böylece toplumun işbirliği ve uzlaşma imkanını artırmada işlevsel olacağını göstermeye çalıştı.

Ancak entelektüel erdemlere ilişkin felsefe ve psikoloji alanından yapılan yayınlar, çocuklukta bilişsel çarpıtmaların epistemik kusurlara dönüşmesi ve bunların bir entelektüel eğilim ve karakter özelliği haline gelmesinin sonuçlarını henüz ele almış değildir. Bu eksikliğe binaen bu makale iki hususu vurgulamaya çalışmıştır: İlki, bizi yetersiz ve kötü düşünürler haline getiren epistemik kusurların, erken dönemlerde edinilen bilişsel çarpıtmalarla ilişkisini tespit etmek ve bunların kalıcı eğilimlere dönüşmesini engellemek için epistemik erdemler eğitim süreçlerine dahil edilmelidir. İkincisi, çocukları yetkin ve iyi düşünürler haline getirmenin yolu, onlara yönelik geliştirilecek felsefe eğitimi olduğundan P4C uygulamaları, çocukları epistemik kusurlardan, negatif-otomatik düşünce ve mantık hatalarından uzak tutmayı hedeflemelidir.

The Role of Cognitive Distortions and Epistemic Vices Awareness in P4C Applications

Summary

Yurdagül KILINÇ

Assist. Prof. Dr.

Selcuk University, Faculty of Letters, Philosophy Department, Konya TR

ORCID: 0000-0002-1597-062X

yurdagulkilinc@gmail.com

Introduction

In 2015, four undergraduates from Columbia University wrote an essay arguing that the core syllabus required them to read texts that they deemed offensive and triggering. They claimed that this practice marginalized their identities and generated feelings of unsafety inside the classroom (Johnson 2015). The students have requested that teachers provide "trigger warnings" about subject matter and that university officials offer support to affected students. The students who wrote the letter aimed to prevent peers who have suffered from injustice based on their identity, race, or gender and currently experience post-traumatic stress disorder from encountering course materials that may trigger their trauma. Nevertheless, the justifiability of this request is subject to debate. Should educators have included trigger warnings in their lesson plans and course materials? According to Prof. Jerry A. Coyne of the University of Chicago, the request was unexpected (2015). He considered the call as "fascism" since attempting to limit philosophical and literary works amounted to hindering young people from being psychologically at ease with exploring and discussing different identities and lifestyles in class. This was a request that ultimately led to the standardization of the content of all courses and the removal of diverse perspectives. Coyne (2015) argues that core classes should not function as a form of therapy, and despite any discomfort students may feel, it is advantageous for them to encounter a range of perspectives. As such, academics should not be responsible for protecting students from controversial concepts. The primary role of universities is to provide students with the necessary intellectual tools to confront real-world challenges. He suggests that students experiencing triggered depression should seek advice from a therapist rather than a professor.

In 2018, Greg Lukianoff and Jonathan Haidt published a book titled *The Coddling of the American Mind*, which expanded on this discussion. They suggested that the reason for young people's request for trigger warnings is their upbringing, which has rendered them more likely to experience depression and anxiety from a young age. For them, the conformist youth culture tends to avoid discussing controversial or offensive topics, rely on "trigger warnings," and demand "safe spaces." This tendency has the potential to impede intellectual development, freedom of expression, and the pursuit

of truth. Why do modern-day students appear to shy away from discussing politics, identity, and gender issues? According to Lukianoff and Haidt (2018), the cognitive processes of this generation conceptualise all issues as security concerns, viewing them as personal threats and struggling to devise practical solutions. This differs from previous generations. The safeguarding ethos that characterises child rearing and early education is the main factor driving this trend. While well-intentioned, this can lead to a generation of students who are anxious, fragile and hesitant to consider opposing viewpoints, resulting in cognitive distortions. Therefore, the high incidence of flawed thinking among university students can largely be attributed to the overprotective attitudes of parents and the education system.

Families and educational institutions perceive their primary responsibility during the pre-university period as safeguarding children from potential hazards. However, repeatedly alerting a child to potential threats can make them feel increasingly powerless against external forces and differences. As a result, the child may start categorising anything that contradicts their viewpoint as factual and avoid people who hold opposing views. In addition to this protective stance, traumatic experiences in a family may only lead to psychological issues in children when a child has experienced them. As Greenspan (1997: 212) has pointed out, skilled educators have long been aware of this correlation, but schools must now formally recognize it. It is reasonable to expect schools to take responsibility for addressing cognitive distortions. These distortions, such as mind reading, catastrophizing, labelling, overgeneralization, personalisation, black-and-white thinking, focusing on the negative, and emotional reasoning, are learnt during childhood due to environmental factors. They can result in false beliefs or judgments in our thinking processes (Dryden et al., 2010). These cognitive biases often occur unconsciously due to various factors, such as limited knowledge, flawed reasoning, or emotional influence. These modes of thought are often adopted by children without testing their validity or obtaining sufficient evidence of their truthfulness, transforming them into intellectual attitudes and character traits that may persist throughout their lifetime.

Aim

Epistemic virtues education for children demands philosophers to examine the psychological processes involved in cultivating virtues, as well as the factors that aid and reinforce acquiring them. By staying up-to-date with advancements in cognitive behavioural and developmental psychology or collaborating with therapists, P4C practitioners can augment the standard of research in this domain. Similarly, psychologists can rely heavily on philosophy. Some recent research in cognitive psychology has incorporated ideas from epistemology (Chinn et al., 2011; Hofer and Pintrich, 2002). One specific study is the proposed therapy for the development of intellectual virtues, outlined in Steven L. Porter's article "A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation". The aim of intellectual therapy is to facilitate the formation of virtues. The study presents solutions to overcome the hindering effect of internalized self and other representations in therapy recipients, on the development of virtue (Porter, 2016: 227). While the commendable aim of Porter's therapeutic approach involves instilling intellectual virtues, the current research in philosophy and psychology fails to account for the influence of early cognitive distortions that lead

to epistemic vices in adulthood, ultimately shaping one's attitudes and character traits. Given this limitation, this article aims to achieve two objectives. Firstly, it aims to establish the link between cognitive distortions that individuals acquire in their early years of life and the epistemic vices that make them insufficient and inadequate thinkers. Secondly, it aims to elaborate on virtues that can be instilled to prevent the said distortions from converting into epistemic vices. The second point is that P4C practices should guide children away from epistemic vices, negative automatic thinking, and logical errors. The reasoning behind this is that philosophical education can help children become competent and astute thinkers.

Current research fails to provide any information regarding the relationship between cognitive distortions and epistemic vices, which refer to intellectual attitudes. To avoid cognitive distortions developing into epistemic vices, it would be beneficial to investigate the impact of epistemic virtue education in promoting enhanced self-affirmation, environmental awareness, and life satisfaction within students. As identified by Mennuti et al. (2012), the research shows that students tend to use cognitive distortions due to inadequate knowledge, erroneous perceptions, and flawed thought processes. Epistemic virtues education is an effective measure to address these patterns. The main goal of epistemic virtues is to enhance our critical thinking abilities by constantly pursuing truth while dismissing baseless beliefs as knowledge, maintaining an unbiased outlook and avoiding deceitful and manipulative practices. This is because, in philosophical terms, a satisfying and contented life can only be achieved through sound reasoning. Two fundamental institutional principles support this notion of a fulfilling existence: One way to foster an environment conducive to open and free discourse in the public sphere is to cultivate epistemic virtues among individuals. Another method is to provide students with the essential abilities to engage actively in these discussions (Garcia and King 2016: 203).

Philosophy for Children (P4C)

Philosophy for Children (P4C) practices, workshops, and academic studies have demonstrated significant effectiveness in tackling complex and entrenched problems, such as those encountered in politics, law, morality, and media. Given these challenges, the demand for critical thinking and philosophy has never been greater. P4C provides insights into these subjects and proposes possible resolutions. The emergence of cognitive conflicts in childhood, which are subsequently confirmed by family and the social environment, can significantly impact individuals' lives, leading to epistemic vices and psychological issues. At present, parents may have limited confidence in their ability to educate their children, considering their primary responsibility as providing them with material comfort. Consequently, educational institutions bear almost all responsibility for education. As children may not always receive enough support from their family to obtain moral and intellectual virtues, introducing them to logic and philosophy via P4C activities at a young age is essential for their character formation. This assistance is necessary for their character development, as it allows them to recognise epistemic vices and develop their self-assurance. During childhood, a tendency towards critical thinking and logic can enhance children's awareness of cognitive distortions, help to distance them from negative automatic thoughts and foster a positive attitude towards diversity as an enriching experience. If this

statement is correct, there is convincing evidence to show that a P4C programme focused on eliminating epistemic vices and replacing them with epistemic virtues will provide children with intellectual inclination and character development, assist students throughout their education, and have a positive impact on community life.

Cognitive Distortions and Epistemic Vices

Most decisions made in daily life are not the product of deliberate and rational thinking. Often, impulsive choices are made due to lack of time to compare or evaluate various options. As Dow (2013:22) succinctly states, most of our choices are made "on mental autopilot". This mental autopilot often leads to the usage of heuristics or automatic thoughts. It is inaccurate to say that these are always and universally incorrect. Heuristics and automatic thoughts are helpful in making swift decisions based on past experiences. However, if they consistently lead to erroneous conclusions instead of solutions, it becomes clear that our mental autopilot guides us towards certain thought patterns. Over time, these patterns become ingrained and shape our intellectual dispositions and personalities. If our thoughts are trained in good thinking habits, the cognitive process typically produces rational choices (Dow 2013: 23). As long as these choices lead to positive results, living a life that is free of stress and depression becomes easier. If cognitive distortions have not been identified and addressed early enough to foster the epistemic character of our mental faculties and prevent them from developing into epistemic vices, it may be unreasonable to expect a healthy and happy lifestyle resulting from our choices and their outcomes.

The field of psychology studies cognitive distortions, while philosophy explores epistemic vices. Currently, there is not enough evidence to suggest a connection between these two forms of flawed thinking. However, upon examination of their respective definitions, a comparison can be drawn. While cognitive distortions relate to particular instances, epistemic vices concern a person's overall intellectual inclinations and character. Cognitive distortions are exact inaccuracies or predispositions in our thought processes, whereas epistemic vices involve attitudes, traits or tendencies which impede intellectual conduct and knowledge acquisition. Specific instances or manifestations of epistemic vices may be viewed as cognitive distortions. In contrast, epistemic vices are deeply rooted and represent habitual thinking and reasoning patterns that persist over time (Kidd et al. 2021: 1-3).

Empirical research on the topic has focused on the relationship between cognitive distortions and depression. The results suggest that children who exhibit cognitive distortions are also likely to display aggressive behaviours. Cognitive-behavioural approaches propose that distortions in reality perception, as evidenced by cognitive distortions, may lead to the onset of anger, depression, and anxiety in children. Therefore, it is advisable to promptly identify unrealistic and dysfunctional thought patterns (Buğa and Kaya 2022). In line with this, P4C practices should give priority to detecting children's cognitive errors in dysfunctional thinking to avert potential emotional problems. To support this claim, I have divided the learning process into ten stages and provided examples of potential cognitive distortions at each stage in Table 1. Each stage includes cognitive distortions that impede learning, hinder success, and can result in psychological disorders such as anxiety and depression.

Epistemic vices, such as ignorance, simplicity, laziness, arrogance, disorganisation, epistemic myopia, and parochialism primarily disconnect individuals from reality and lead to dogmatism (Cassam 2019: ix). Let us revisit the paper published by Columbia University students in 2015. In fact, we know that triggers can be more direct and immediate, not only in curricula but also in social media, television, and other public spheres. It is unrealistic to expect complete jurisdiction or institutional authority over the stimuli on the internet. Although one may aspire to acquire knowledge, their educational attainment may not always match their anticipations. According to Zagzebski, pursuing knowledge does not necessarily equate to triumph and therefore intellectual virtues must be nurtured. A lack of motivation could result in intellectual vices (Zagzebski 1996:170). Although a change in the curriculum may seem harmless, it could ultimately have a negative impact on student learning. What is the best solution to this problem? Should we leave young people vulnerable and unprotected? Certainly not. Ceasing to provide the constant sense of protection and risk perception that children raised by their families and educational institutions are accustomed to could exacerbate the situation. One approach to promoting intellectual integrity and life skills in children is to develop their epistemic virtues (see Table 2) and rational and critical thinking abilities from a young age (Boyacı et al., 2018: 151). Introducing philosophy to children and young people can enrich their resilience, critical thinking, and rational discourse capabilities, whilst also broadening their exposure to a variety of perspectives, beliefs, and lifestyles (Johnson, 2021: 232). Nevertheless, achieving this goal is challenging given that educational policies typically focus on preparing individuals for employment that contributes to the economic advancement of the country. Education ought to prioritise fostering intellectual character (phronesis) by cultivating virtuous epistemic dispositions, rather than exclusively concentrating on test scores (McMenemy and Buchanan, 2019; Johnson, 2021). Students who prioritize achieving high grades over truth-seeking, sound reasoning, and virtuous character are unlikely to continue developing their intellectual and logical skills beyond the classroom or after the academic term ends (Battaly, 2016: 166). This, in turn, can lower the quality and agility of social institutions.

Conclusion

One effective way for enhancing a child's recognition of their cognitive distortions is to pose open-ended inquiries that prompt them to examine alternative viewpoints and substantiate their opinions with justification and proof. The primary aim of P4C methodologies should involve educating people about the link between cognitive distortions, epistemic shortcomings, and epistemic excellences. The study indicates that P4C models, which investigate the relationship between cognitive distortions, epistemic vices, and moral and intellectual character, have the potential to enhance children's intellectual capacity. As a result, this can contribute to promoting cooperative and reconciliatory conduct within society. However, philosophical and psychological publications regarding intellectual virtues have yet to address the development of childhood cognitive distortions into epistemic vices and their impact on an individual's intellectual disposition and character. Hence, the purpose of this article is to highlight two fundamental points: First, educational processes should contain epistemic virtues to establish the link between early cognitive distortions and

epistemic vices, which result in incompetence and insufficient critical thinking. Therefore, this can prevent these vices from becoming permanent dispositions. Secondly, introducing children to philosophy aims to enhance their thinking skills. Therefore, P4C practices must focus on eliminating epistemic vices, negative thinking, and logical fallacies from children.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Adanalı, H. (2001). Liberal Eğitim. *Liberal Düşünce*, 21, 17-25.
- Baehr, J. (2021). The Structure of Intellectual Vices. *Vice Epistemology* (ed. Ian J. Kidd, Heather Battaly & Quassim Cassam, ss. 21-36). Routledge.
- Baehr, J. (2016). Themes and Questions in Intellectual Character Education. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 240-247). London: Routledge.
- Battaly, H. (2016). Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice*. (ed. Jason Baehr, ss. 163-183). London: Routledge.
- Beck, J. S. (2021). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond* (3rd edition). Guilford Press.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster.
- Buğa, A. ve Kaya, İ. (2022). The Role of Cognitive Distortions related Academic Achievement in Predicting the Depression, Stress and Anxiety Levels of Adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9 (1), 103-114.
- Burns, D. D. (1999). *The Feeling Good Handbook: The Groundbreaking Program with Powerful New Techniques and Step-by-Step Exercises to Overcome Depression, Conquer Anxiety, and Enjoy Greater Intimacy*. Plume.
- Cassam, Q. (2019). *Vices of the Mind: from the Intellectual to the Political*. Oxford University Press.
- Chinn, C., Buckland, L. & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments from Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46, 141-167.
- Coyne, J. A. (2015). Still More Safe Spaces: Columbia Students Want Trigger Warnings for Ovid. Erişim Tarihi: 05.06.2023 (<https://whyevolutionistrue.com/2015/05/13/still-more-safe-spaces-columbia-students-want-trigger-warnings-for-ovid/>).
- Curren, R. (1999). Cultivating the Intellectual and Moral Virtues. *Virtue Ethics and Moral Education* (ed. D. Carr & J. W. Steutel, ss. 67-81). Routledge.

Dow, P. E. (2013). *Virtuous Minds: Intellectual Character Development for Students, Educators & Parents*. IVP Academic.

Dryden, W., David, D., & Ellis, A. (2010). Rational Emotive Behavior Therapy. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (ed. K. S. Dobson, ss. 226-276). Guilford Press.

Garcia, R. K. & King, N. L. (2016) Toward Intellectually Virtuous Discourse. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 202-220). London: Routledge.

Görmez, V. (2016). Bilişsel Davranışçı Terapide Temel Kavramlar: Bir Teknisyen Olarak Terapistin Malzeme Çantasına Genel Bakış. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 23 (2), 160-176.

Greenspan, S. I. (1997). *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence*. Boston: Da Capo Press.

Grieve, P. (2016). University to Freshmen: Don't Expect Safe Spaces or Trigger Warnings. Erişim Tarihi: 01.06.2023 (<https://chicagomaroon.com/22405/news/university-to-freshmen-dont-expect-safe-spaces-or-trigger-warnings/>).

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (ed). (2002). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Johnson, C. (2021). Teaching to the Test: How Schools Discourage *Phronesis*. *Vice Epistemology* (ed. Ian J. Kidd, Heather Battaly & Quassim Cassam, ss.225-238). Routledge.

Johnson, K. (2015). Our Identities Matter in Core Classrooms. Erişim Tarihi: 19.06.2023 (<https://www.columbiaspectator.com/opinion/2015/04/30/our-identities-matter-core-classrooms/>).

Joyce-Beaulieu, D., & Sulkowski, M. L. (2015). *Cognitive Behavioral Therapy in K-12 School Settings: A Practitioner's Toolkit*. Springer Publishing Co.

Kidd, I.J., Battaly, H. & Cassam, Q. (ed). (2021). *Vice Epistemology*. Routledge.

Kidd, I. J. (2016). Educating for Intellectual Humility. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 54-70). London: Routledge.

Kotzee, B. (2016). Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice*. (ed. Jason Baehr, ss. 142-160). London: Routledge.

Leahy, R. L., Holland, S. J. F. & McGinn, L. K. (2012). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. Guilford Press.

Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The Coddling of the American Mind How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting up a Generation for Failure*. New York: Penguin Audio.

McMenemy, D. & Buchanan, S. (2019). Character Building in Children's Online Information Behaviours: Applying a Virtue Epistemology Perspective to Information Literacy. *Information Literacy in Everyday Life: 6th European Conference. Revised Selected Papers* (ss. 73-82). Springer.

Mennuti, R. B., Christner, R. W. & Freeman, A. (ed) (2012). *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings: A Handbook for Practice*. Routledge.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press.

Petek Boyacı, N., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173. DOI:10.20981/kaygi.474657.

Porter, S. L. (2016). A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation. *Educating for Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology to Educational Theory and Practice* (ed. Jason Baehr, ss. 221-239). London: Routledge.

Robshaw, B. (2023). *Martha Nussbaum and Politics*. Edinburg University Press.

Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press.